

VERS UNE DIDACTIQUE DE L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE FLE

Taoufiq KADRI

Université Mohammed 1^{er}
Oujda – Maroc

Résumé

Cet article, vu sous l'angle de la didactique de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue et culture étrangère, est une approche épistémologique de d'interculturel. Il vise à proposer aux enseignants et aux apprenants, des outils méthodologiques qui facilitent l'intégration de la didactique de l'interculturel dans la classe de langue en utilisant des supports tels que : le texte littéraire, les documents authentiques, ainsi que des situations de communication.

Mots clés : Didactique de l'interculturel ; français langue et culture étrangère ; enseignement et apprentissage des langues et cultures.

Abstract

This article is an epistemological approach to intercultural as a didactic of teaching and learning French as a foreign language and culture from a didactic point of view which aims to offer methodological tools to teachers and learners facilitating integration of intercultural didactics in the language class on supports such as literary text, authentic documents, communication situations.

Keywords : Intercultural didactics, French as a foreign language and culture, teaching and learning of languages and cultures

L'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contact entre plusieurs cultures (deux au moins). On se trouve par conséquent dans une situation interculturelle, c'est dire d'interaction entre des valeurs²¹² culturelles différentes. S'ajoute à ce fait qu'on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistico-linguistique. Toute langue véhicule avec elle des valeurs dont elle est à la fois la *productrice* et le *produit* (Porcher, 1995 : 53).

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. Les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont avant tout, les vecteurs de

²¹² Une valeur peut désigner : L'importance accordée par un jugement d'ordre moral ou esthétique ; Une norme de conduite, personnelle ou sociale, relevant de la morale ou de l'éthique, de la politique, de la spiritualité ou encore de l'esthétique ; L'ensemble des valeurs pouvant constituer, pour un individu ou un groupe, une échelle de valeur.

communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Dans cet article nous présenterons un panorama de différentes méthodologies didactiques permettant l'intégration de l'interculturel dans le cours de français à travers différents supports: textes littéraires, documents authentiques, images, dialogues, etc. Nous réfléchissons par la suite autour d'une transposition didactique c'est-à-dire d'investir ces approches méthodologiques dans le cours de langue et de passer des savoirs savants à des savoirs didactisés qu'on peut enseigner aux apprenants.

1. L'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes

Geneviève Zarate emprunte le concept de représentation (souvent vulgarisé à travers les termes d'images, de regard, de point de vue...) à la psychologie sociale. Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement; elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté.

De cette notion Zarate fait un véritable instrument pédagogique rendant caduque toute description prétendument objective de la réalité: « *Comprendre une réalité étrangère, c'est expliquer les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* ». (Zarate, 1993 :37).

Les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible. La mise en relation des représentations propres à chacune correspond à la nature même de la didactique de l'interculturel. La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes.

Un autre didacticien, Gilles Verbunt, en rappelle les différentes fonctions : renforcement de la cohésion du groupe qui les exprime, représentation de celui-ci et création d'un consensus aux dépens de l'étranger (Gilles, 1994). Les stéréotypes sont composés de deux versants opposés. D'une part, ils sont nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours. D'autre part ils constituent une vision généralisante et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui.

Il est donc essentiel que l'enseignant qui travaille sur les représentations de l'autre avec les élèves, adopte une double démarche. Il les amène tout d'abord à prendre connaissance de certains codes culturels (Dufays, 1993 : 31), propres à la culture cible et leur apprendra à les manipuler (Blondel, 1998) : ce dernier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il s'agira d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif de leurs représentations.

2. Le détour par l'analyse des heurts de la rencontre

La didactique de l'interculturel vise à développer une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les heurts qui surgissent dans les rencontres entre personnes et cultures différentes.

Le concept de choc culturel

Ce concept illustre à lui seul les conséquences de pareilles situations. Ce n'est que dans les années quatre-vingt que la didactique des langues étrangères se l'approprie. Selon Margalit Cohen-Emerique, un tel choc peut être défini comme :

Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété (...); en un mot, une expérience émotionnelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé. (Cohen, 1984 :304).

Pareils chocs concernent tant le langage verbal que non verbal mais aussi tout ce qui a trait aux valeurs, aux conceptions des choses et du monde. Dans ce contexte, l'individu se trouve coincé entre deux modèles culturels, il peut alors réagir de différentes manières. Nous reprendrons ici le modèle d'analyse proposé par Pierre Casse en 1981 qui distingue quatre phases :

La première est celle du contact initial avec la personne d'origine étrangère. C'est à ce moment qu'intervient les préjugés dans la perception de la situation nouvelle. Les réactions peuvent être très différentes selon les personnes (malaise, enthousiasme, curiosité...)

La deuxième correspond au premier ajustement par rapport à cette situation. L'individu se trouve désarmé face aux résultats obtenus, il ne les comprend pas car ceux-ci ne répondent pas à ses attentes.

La troisième étape survient lorsqu'il y a confrontation et stress. La personne ressent diverses émotions liées à la situation. Le problème de l'identité se pose souvent à ce moment.

Le quatrième et dernier stade est celui de l'ajustement au stress. Les réactions peuvent être multiples. L'individu peut décider d'éviter cette situation de tension. Il peut également préférer la confrontation ou encore l'harmonisation. Dans les trois cas il a la possibilité de choisir entre une attitude positive ou négative. Par exemple, la confrontation peut se dérouler sur le modèle de l'agressivité ou bien avoir pour but l'affirmation de l'individu et de sa culture.

Pour réduire les chocs culturels et arriver à un ajustement positif, Raymonde Caroll préconise une analyse en trois étapes. On doit d'abord apprendre à reconnaître ses jugements de valeur quand on croit décrire (se méfier de phrases « essentialiste » où le verbe être est suivi d'un adjectif du type : « les enfants français sont gâtés, mal élevés », ou de phrases négatives qui suggèrent un manque). Il s'agit ensuite de comprendre le système de communication de l'autre en trouvant, pour l'élément à première vue « bizarre », une interprétation dont la validité soit vérifiable, c'est-à-dire, « une proposition culturelle qui soit affirmée ailleurs, peut-être sous une autre forme dans la même culture ». On s'attachera enfin par l'analyse d'autres expériences ou de textes écrits ou oraux, à découvrir d'autres domaines dans lesquels la même proposition semble se vérifier, mais de façon apparemment différente. (Caroll, 1987 :37).

Le phénomène de la dissonance cognitive

Ce phénomène est récurrent dans les situations scolaires multiculturelles. La relation de dissonance est une relation de désaccord, d'opposition ou de contradiction.

Selon Léon Festinger (1962), l'ensemble des représentations conscientes d'un individu peut être analysé en éléments cognitifs ou notions. Celles-ci incluent les connaissances, croyances et opinions relatives au milieu et à soi. Elles entrent en dissonance lorsque l'une d'entre elles implique psychologiquement le contraire de l'autre. Le malaise provoqué dans pareilles situations pousse l'individu à éviter tout élément qui crée la dissonance et à réduire celui qui l'augmenterait.

Cette théorie peut s'appliquer à la rencontre de deux cultures ou de deux milieux et aux changements que ce contact implique. Ainsi, des élèves issus de milieux populaires ou de l'immigration ont développé d'autres réflexes culturels que ceux qui sont attendus en milieux scolaires. Ils peuvent par exemple, préférer des relations interpersonnelles basées sur des valeurs plus humaines qu'intellectuelles ou encore apprécier davantage les éléments concrets que ceux requérant une certaine abstraction. Tant de différences sont

potentiellement porteuses de dissonance par rapport à l'appropriation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture.

Ici encore la démarche didactique tente d'utiliser la dissonance elle-même pour la réduire et parvenir à un changement qui ne soit pas conflictuel pour le sujet, mais au contraire positif. Pour cela, il faut commencer par valoriser la culture et la langue de l'autre afin de s'en servir comme outil de développement linguistique et vecteur de reconnaissance identitaire.

3. Le point de vue anthropologique

Envisagée comme une herméneutique permettant d'approcher les faits culturels présents dans les textes littéraires, voire dans tout type de discours, l'approche anthropologique est une autre clé essentielle. Son enjeu est de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer.

Le support littéraire

Luc Collès avance l'hypothèse selon laquelle les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde :

Une fois perçue l'originalité de l'auteur, le texte littéraire nous apparaîtra également comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté, en d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes. (Luc Collès, 1994 : 50).

Sans confondre littérature et culture anthropologique, nous constatons que l'une comme l'autre peuvent nous donner du monde, des hommes et de leurs rites, une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par l'auteur quel qu'il soit, écrivain ou anthropologue. Nous proposons de confronter, en classe de langue des textes littéraires avec des textes non littéraires émanant d'études de sociologues ou d'anthropologues et de soumettre les uns et les autres à une lecture anthropologique.

L'objectif que nous poursuivons et de favoriser la découverte réciproque des cultures françaises, francophones et marocaines mises en présence dans un contexte de français langue seconde. Nous suggérons d'utiliser des textes issus des littératures françaises, francophones et maghrébines et de l'immigration comme point de rencontre et de confrontation entre des univers culturels profondément divergeant. L'interprétation anthropologique que les élèves sont invités à pratiquer met l'accent sur les perceptions différentes que ces cultures ont de l'espace et du temps, nous prévoyons en outre de

prolonger ces activités par des exercices de production orale ou écrite qui visent à renforcer l'ouverture interculturelle en suscitant l'échange de point de vue et la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle.

4. La conception pragmatique

Cette conception a été développée par Martine Abdallah-Pretceilles et Louis porcher dans leur ouvrage *Education et communication interculturelle* (1996).

Partant de l'idée que tout discours sur la culture ne peut être le reflet d'une réalité objective, mais le fruit d'une activité sociale essentiellement langagière, les deux théoriciens considèrent que le fictionnel et la subjectivité, sont paradoxalement, les seuls registres discursifs possibles pour parler de la culture. La culture fictionnelle introduit le principe de la relativité des points de vue en classe de langue et sacrifie l'illusion référentialiste au profit d'une lecture polyphonique des faits de culture.

Les deux auteurs s'élèvent, dès lors, contre toute forme d'enseignement d'un quelconque savoir culturel préconçu. L'anthropologie est en réalité une herméneutique dans la mesure où elle effectue un travail d'interprétation et non d'explication. Pour construire des savoirs culturels, il faudrait parler de questionnement, de formulation d'hypothèses au sujet des manifestations culturelles, quelles qu'elles soient : le para verbal et le non verbal, les conversations sociales, les normes conversationnelles ou la prise en compte du contexte. Abdallah-Pretceille et Porcher formulent alors l'hypothèse selon laquelle la culture, qui ne peut relever d'un savoir, doit dorénavant être envisagée dans une perspective pragmatique :

L'individu sélectionne en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations culturelles dont il a besoin. En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître « la réalité » culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité. (Abdallah-Pretceille, 1996 :61).

Autrement dit, il s'agit pour chaque apprenant étranger, de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture « pour dire et se dire » ou, tout simplement pour entretenir la relation engagée avec lui.

5. Ethnographie de la communication

Principes généraux

Selon Dell Hymes, théoricien de la méthode communicative, cette approche se propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans une communauté donnée (Hymes 1972). Genevière-Dominique De Salin proposait d'appliquer cette perspective à la didactique des langues vivantes (en particulier le FLE).

Dans son introduction, elle entend mettre en place un processus de découverte interculturelle qui comprend trois étapes :

Faire surgir l'ethnocentrisme latent chez chacun de nous ;

Apprendre à distinguer ce que nous identifions consciemment comme normatif et formel et « ce que nous pratiquons de façon informelle ou subconsciente » ;

Apprendre aussi à découvrir nos « évidences invisibles », à « prendre des distances avec ce que nous interprétons comme naturel », « quant au fond il s'agit bien de programmes culturels que tout le monde ne partage pas ».

L'objet de l'étude est relativement limité puisqu'il s'agit des interactions. De Salin précise même qu'un des objectifs visés est « l'observation des interactions entre membres de communautés linguistiques différentes et l'étude des difficultés qui peuvent se rencontrer dans la communication interculturelle quand les partenaires ne partagent pas les mêmes règles (...), en matière de comportements langagiers ou non langagier ». Elle signale l'étroite parenté qui existe entre cette approche et la linguistique interactionniste. (De Salin, 1992).

6. Vers une approche interactionniste

Nombreux dysfonctionnements de la communication peuvent se manifester entre individus disposant de modalités communicatives ou de normes conversationnelles différentes, spécialement dans un contexte d'interaction interculturelle. Sur le plan didactique, Vincent Louis s'inspire largement des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni et des recherches des cognitivistes.

Pour Kerbrat-Orecchioni, les variations culturelles peuvent se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions : tours de paroles, rituel de salutation, etc. La pragmatique dite contrastive a d'abord pour objectif de décrire toutes les variations observables dans les comportements qu'adoptent les membres de différentes sociétés dans une situation communicative particulière.

Ces descriptions doivent permettre de définir le profil d'une société donnée, sa manière de se présenter dans l'interaction, en relation avec un certain nombre de valeurs partagées. C'est ainsi que l'on distinguera des sociétés à « éthos » plus ou moins proche ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel, ces caractérisations se reposant sur un certain nombre de marqueurs pertinents (Kerbrat-Orecchioni, 1994). A terme, ces

descriptions devraient permettre de dégager la part relative des universaux et des variations culturelles dans le fonctionnement des interactions.

Le dispositif d'apprentissage que Vincent Louis met en place prend les situations problèmes comme cadre pédagogique. Le didacticien considère la situation de communication interculturelle comme un espace problème et l'interaction elle-même comme un problème à résoudre. En classe de langue, le pari de « faire comme si », de la méthode communicative, trouve chez lui son aboutissement logique (activités d'observations, visionnement d'extraits de films, étude de conversations familiales, exercices de dramatisation, jeux de rôles...).

Nous sommes convaincus avec Vincent Louis que les textes littéraires peuvent nous apprendre beaucoup sur ce qui relève de l'ethnographie de la communication, à savoir des effets de mise en scène des participants, les comportements rituels, les attitudes ou les gestes qui sont propres à une culture particulière. Selon lui, il ne peut y avoir de véritable compétence culturelle sans découverte interculturelle.

Il propose de considérer celle-ci comme un processus réciproque d'ouverture à la culture de l'autre qui mobilise des attitudes psycho-socio-affectives des individus en présence et constitue une condition essentielle de la compréhension entre personnes d'horizons différents. La découverte du sens que l'épistémologie moderne attribut au concept de problème l'a amené à problématiser la rencontre interculturelle, c'est-à-dire à l'analyser en termes d'écart entre des références et des normes culturelles différentes et des difficultés déclenchées par la confrontation de ces différences. La résolution de tout problème communicatif suppose donc une analyse et une remise en cause des représentations initiales qui font littéralement obstacle à l'intercompréhension (Vincent, 2001 : 62).

7. L'apport linguistique

En 1984, Robert Galisson ébauche une idée qu'il développera dans les publications ultérieures. Il fonde son approche sur ce que Vincent Louis appelle « l'hypothèse lexicologique ». Nous suivrons cette piste dans l'analyse des corpus et supports littéraires dans la troisième partie de cette recherche.

L'hypothèse lexicologique

Galisson fonde son approche sur la distinction qu'il opère entre culture savante et culture comportementale (ou culture partagée). Si l'on veut que les étrangers puissent comprendre les natifs dans leur vie quotidienne et être compris par eux, il faut selon lui,

leur donner les moyens d'accéder en profondeur à la culture partagée par ceux-ci, laquelle gouverne la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes (Galisson, 1991 :45).

Cette culture comportementale se dépose avec prédilection dans certains mots que Galisson appelle « mots à charge culturelle partagée » et qu'avec les auteurs de *Que voulez-vous dire* (Blondel, 1996), Luc Collès appelle plus tard « culturèmes ». Ce sont des mots qu'il propose d'inventorier, de définir et de consigner dans un dictionnaire. Cette entreprise qui consiste à accéder à la culture partagée par le lexique, présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture et celui de la langue. Elle prend en compte le poids de la pragmatique lexicale dans le discours.

En outre, d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référent) peuvent avoir des signifiés identiques et des charges culturelles partagées (désormais CCP), différentes. Ainsi le mot vache désigne, en Inde comme au Maroc, la femelle du taureau, mais sa CCP diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'au Maroc elle est exploitée parce que nourricière.

Et si le lexicométhodologue préfère le terme CCP à celui de connotation, c'est parce qu'il juge contradictoires les définitions de cette dernière. Ainsi, pour George Mounin, la connotation relève essentiellement de l'individuel, alors que pour Louis Hjelmslev, elle ne recouvre pas seulement des traits individuels, mais aussi culturels, sociaux, historiques donc collectifs.

Par rapport aux dictionnaires actuels, où c'est la culture savante qui est privilégiée (notice encyclopédiques, nombreuses citations d'auteurs légitimés...), le dictionnaire des CCP (ou culturèmes) mettra davantage l'accent sur les usages courants.

La dragée est bien traitée dans le Petit Robert pour ce qui touche au référent [...], puisqu'on y apprend qu'il s'agit confiserie formée d'une amande, ou praline, ou noisette, etc., recouverte de sucre durci ; et qu'il existe une dragée à liqueur. En revanche, on ne nous dit pas que les dragées accompagnent toujours la cérémonie du baptême, qu'elles sont en principe offertes par le parrain du nouveau-né, que le choix de leur couleur obéit à un code largement observé, à savoir que les dragées roses sont réservées aux bébés de sexe féminin, les bleues aux bébés de sexe masculin, les blanches convenant aussi bien aux filles qu'aux garçons. (Galisson 1991 :122).

Certes, un natif connaît ces usages, mais c'est loin d'être le cas de tous les étrangers, surtout si la dragée n'existe pas dans leur pays ou n'appelle pas à la même symbolique.

Pour ne pas s'égarer dans un domaine d'investigation si vaste, Galisson propose une typologie élémentaire qui se veut une recension des lieux où se concentrent les mots plus culturels que les autres, ceux-ci se regrouperaient en trois catégories :

- Ceux dont la CCP est le produit de jugements tout faits véhiculés par les locutions figurées ; c'est le cas de celles qui relèvent du bestiaire culturel qui assignent des qualités ou des défauts à tel ou tel animal (exemple : fort comme un bœuf, sale comme un cochon, gai comme un pinson, etc.) ou celles qui désignent les inanimés culturels (ex. sourd comme un pot, dur comme une pierre...) ;
- Ceux dont la CCP résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique (la moutarde de Dijon, les nougats de Montélimar) ;
- Ceux dont la CP est la coutume suggérée par le mot ; c'est le cas des idées associées à des fêtes et à des cérémonie (Noël évoque le sapin, la bûche, la crèche...).

L'hypothèse de l'implicite

Tirant d'abord parti de la théorie des maximes conversationnelles de Grice, nous faisons remarquer que certains implicites découlent du respect de la maxime de quantité selon laquelle le locuteur ne doit pas exprimer ce que l'interlocuteur sait déjà. Ces connaissances peuvent être encyclopédiques (ainsi tout le monde sait qu'une voiture fonctionne à l'essence, au diesel ou au gaz), mais aussi linguistiques et rhétoriques (par exemple la connaissance des normes littéraires et rhétoriques dans une langue) ou liées à la situation de communication (il s'agit des déictiques qui concernent les interlocuteurs, le temps ainsi que l'espace de l'énonciation). Collès a défini l'ensemble de ces connaissances comme le savoir partagé, expression qu'il a empruntée à Galisson.

D'autres implicites, au contraire, les tropes, proviennent de la transgression de certaines normes conversationnelles. Cette transgression peut avoir des raisons linguistiques ou psychologiques. Les principales raisons sont cependant pragmatiques : soit on minimise pour ne pas brusquer autrui, soit on cherche à le manipuler (on fait par exemple passer des informations douteuses dans la presse en les présupposant), soit, encore, on fait de l'humour.

Selon nous, bon nombre de malentendus verbaux proviennent d'une mauvaise interprétation des implicites contenus dans le message. Certes, il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui prêtent à des malentendus culturels, mais il est possible d'entraîner les apprenants à prévoir ceux-ci et en limiter les risques. C'est l'objectif par exemple des auteurs du manuel de français langue étrangère (FLE) *Que voulez-vous dire ?*

(1998) en prenant en charge différents types d'implicites auxquels ils réservent des activités de découverte et d'apprentissage spécifiques.

Ces deux approches se complètent du reste parfaitement. D'un côté, Galisson met en lumière les connotations associées au lexique ; de l'autre, nous tenons d'élargir la problématique à l'ensemble du discours. Nous nous rejoignons sur l'idée que l'élucidation des valeurs implicites de la langue constitue une voie d'accès à cette culture partagée qui crée un sentiment de complicité entre natifs.

Nous considérons dans ce cas, qu'il existe des faits culturels dont la mise en relation (simultanéité, succession, cause, conséquence, similitude, etc) des uns avec les autres permettrait, par une sorte de « maillage » de l'ensemble de l'objet, de parvenir à une vision d'ensemble de la culture étrangère (la stratégie est horizontale, et non plus verticale comme dans l'approche précédente). L'idée est introduite pour la première fois dans les *Programmes* français de la classe de 2e (Arrêté du 14 mars 1986) : il s'agit de « *substituer... au kaléidoscope culturel fragmentaire un système cohérent de référence* ». (Galisson, *Ibid*).

Pour conclure, nous avons essayé à travers cette synthèse de lecture, de découvrir différentes approches didactiques qui mettent en exergue l'interculturel dans un cours de français langue étrangère. Cela est possible dans différentes situations d'apprentissage avec des supports variés (textes littéraires, images, documents authentiques, dialogues...)

Ces approches nous permettront, par la suite, dans une perspective de transposition didactique de passer des savoirs savants vers des savoirs didactisés que l'enseignant peut exploiter et expérimenter en classe avec des apprenants du cycle secondaire qualifiant sur des supports de textes littéraire des œuvres intégrales au programme à partir de séquences didactiques intégrant notre approche de référence.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceilles, Martine, Porcher L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris : P.U.F.
- Blondel et al. (1998), *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles : Ducolot.
- Caroll, Raymonde, (1987), *Evidences invisibles (Américain et français au quotidien)*, trad. Fr., Paris : Seuil, 1987.
- Cohen-Emérique, Margalit, (1984), *Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche*, in *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- Dufays, Jean-Louis, (1993), *Stéréotypes et respect des différences*, in N. Smet de et N. Rasson (dir.) à l'école de l'interculturel, Bruxelles : EVO, pp. 31-37.

- Galisson, Robert, (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris : Clé International.
- Gilles, Verbunt, (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages*, Guide des intervenants Montrouge : CNDP Migrant.
- Karbrat-Orecchioni, Catherine, (1994), *Les interactions verbales, vol. 3 : Variations culturelles et échanges rituelles*, Paris : Armand Colin.
- Luc, Collès, (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Porcher, Louis, (1995), *Le français langue étrangère : Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette Livre et Centre National de Documentation pédagogique.
- Salins, Geneviève-Dominique, De, (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris : Didier.
- Vincent, Louis, (2001), *Compétence et découverte interculturelle en FLE. Fondements pour une approche interactionniste et ethnographique de la découverte interculturelle entre situation communicative et situation-problème*, Thèse de Doctorat en langues et littératures romanes, Université de Liège, 2 vol.
- Zarate, Geneviève, (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.