

L'INTERCULTUREL DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : RÉALITÉ DU TERRAIN ET PERSPECTIVES*

Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE¹, Cherif TOUADI²

10.52846/AUCPP.2023.2.11

Résumé

Cet article, inscrit dans le cadre de la Didactique des Langues-Cultures, se centre sur l'identification de la place accordée à la dimension interculturelle au Département des Lettres et des Langues étrangères à l'Université de TISSEMSILT – Algérie. Pour ce faire, nous allons procéder à une enquête de terrain, en réalisant des entretiens semi-directifs avec les enseignants de langue française afin de déceler leurs perceptions quant au recours à l'approche interculturelle en classe, suivie d'une analyse des pratiques de classe où il est question de faire ressortir les différentes stratégies adoptées par ces enseignants pour traiter de l'interculturel.

Mots clés : Approche interculturelle ; Stratégie d'enseignement ; Université ; Français Langue étrangère.

INTERCULTURAL TEACHING STRATEGIES IN THE DEPARTMENT OF LETTERS AND FOREIGN LANGUAGES OF THE UNIVERSITY OF TISSEMSILT - ALGERIA: REALITY FIELD AND PERSPECTIVES

Abstract

This article, part of the Didactics of Languages-Cultures, focuses on the analysis of the strategies adopted by French language teachers working in the Department of Letters and Foreign Languages at the University of TISSEMSILT - Algeria, and this, in order to identify their perceptions regarding the use of the intercultural approach in the classroom. To this end, we will resort to a field survey through the realization of semi-structured interviews followed by an analysis of classroom practices.

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Enseignant chercheur, Maître de conférences, Classe « A » - Habilité à Diriger des Recherches, Université d'Ahmed Benyahya El Wancharissi de TISSEMSILT – Algérie, Courriel : faouzi.imessaoudene@univ-tissemsilt.dz, auteur correspondant.

² Enseignant chercheur, Maître-assistant, Classe « A », Université d'Ahmed Benyahya El Wancharissi – de TISSEMSILT – Algérie, Courriel : touadi.cherif@univ-tissemsilt.dz

Key words: *Intercultural approach; Teaching strategy; University; French as a Foreign Language.*

1. Introduction

Le concept de l'interculturalité a été introduit dès les années 70, avec l'avènement de l'approche communicative :

« *Historiquement, l'approche interculturelle s'est constituée par rapport à la situation sociale de référence de l'approche communicative, celle qui a été prise en compte par les auteurs des Niveaux Seuil du début des années 1970* » (Puren, 2013, p. 06).

Elle a pris, au fur et à mesure, une place prépondérante en didactique du français langue étrangère, et ce, à travers toute la littérature qui lui a été dédiée. En effet, elle suscite toujours plusieurs interrogations quant à son intégration en classe. C'est à partir de là que nous nous efforçons d'examiner dans cet article la nature et les degrés d'application de l'approche interculturelle en classe de FLE dans un contexte où le français fait, à la fois, objet et moyen d'étude. Dans des termes plus précis, l'investigation se focalise sur les différentes stratégies adoptées par les enseignants, lors de la transmission des savoirs disciplinaires, pour voir si la dimension interculturelle est réellement prise en considération dans ce contexte universitaire. Cette expertise cible les enseignants exerçant au Département des Lettres et des Langues étrangères à l'Université de Tissemsilt – Algérie où la formation offerte est de type Licence – Master – Doctorat (LMD). En effet, les étudiants suivent un cursus universitaire de Licence, d'une durée de trois années en langue française, suivi d'une spécialisation de deux années en Master, *Didactique des Langues étrangères* ou *Littérature et Civilisation françaises*. Il est important de noter que, grâce à ces formations, de nombreux diplômés s'orientent essentiellement vers le secteur éducatif pour enseigner le français.

Notre objectif est de justifier la pertinence et l'importance de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, de façon globale, et dans l'enseignement du français, de façon précise. Nous voulons dresser un bilan sur l'intérêt accordé au volet interculturel dans ce contexte universitaire du fait de son importance cruciale dans les nouvelles politiques de formation linguistique, que ce soit à l'échelle nationale ou internationale.

De ce fait, l'objet de l'investigation portera sur les interrogations principales suivantes :

Quelle est la place de la dimension interculturelle dans les pratiques enseignantes dans ce contexte universitaire en Algérie ? A quelles stratégies d'enseignement recourent les enseignants pour aborder les éléments (inter)culturels ?

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle nous postulons que l'approche interculturelle ne serait pas prise en compte, soit parce qu'on ne lui donne pas assez d'importance, même si les discours officiels préconisent son utilisation et son utilité ; soit, parce que les enseignants éprouvent une réticence vis-à-vis de son application, et ce, en raison du contexte social conservateur de certaines régions caractérisé par

des représentations négatives envers la langue-culture française (Imessaoudene, 2020). Pour vérifier notre hypothèse, nous avons réalisé une enquête de terrain auprès des enseignants du Département des Lettres et des Langues étrangères, en recourant à la technique de l'entretien semi-directif et une exploration des pratiques de classe pour pouvoir, comme évoqué plus haut, évaluer l'importance accordée à la dimension interculturelle dans ce contexte.

2. Les composantes de la compétence culturelle

D'abord, il est nécessaire de faire rappeler que *« Toute culture est, par essence, dynamique et plurielle et doit être appréhendée en tant que telle. En ce sens, les problèmes interculturels rejoignent ceux de toute communication interindividuelle ou inter-groupe »* (Abdallah-Preteille, 1983, p. 44). En effet, la culture ne doit pas être limitée dans un ensemble de simples pratiques sociales sans impacts. Elle joue un rôle crucial dans la communication grâce à son caractère évolutif et dynamique. Ainsi, elle demeure parmi les composantes essentielles structurant la compétence communicative qui se divise en : *« une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire »* (Moirand, 1982, p. 188).

Ainsi, nous comprenons que la compétence communicative est scindée en plusieurs constituants : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle et corrélativement entretient un rapport d'englobant et d'englobé avec la compétence culturelle dans la mesure où cette dernière en est une partie substantielle.

Ceci dit, la compétence culturelle comprend, elle aussi, cinq éléments essentiels (Puren, 2015) que nous synthétisons comme suit : Pour être culturellement compétent, il est nécessaire de se créer une culture collective d'action (la composante co-culturelle) ; de s'accommoder sur des attitudes et des comportements acceptables pour tous (l'aspect pluriculturel) ; de se distancier par rapport à sa propre culture et être vigilant par rapport aux incompréhensions et fausses interprétations souvent possibles entre personnes de culture différente (l'interculturel) ; mais aussi d'avoir de bonnes connaissances de la culture de l'Autre (le métaculturel) ; et enfin, de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune (la composante transculturelle).

3. Stratégies interculturelles en Didactique des Langues étrangères

Pour parvenir à l'installation des compétences (inter)culturelles chez les apprenants de langue étrangère, les didacticiens proposent des démarches pédagogico-didactiques pertinentes à adopter en classe. Abdallah-Preteille propose trois étapes incontournables :

« La décentration vise à objectiver son propre système de références, à s'en distancier et donc à admettre l'existence d'autres perspectives sans sombrer dans les dérives du relativisme absolu ...la pénétration du système de l'autre où l'individu doit considérer chaque élément culturel en rapport avec la culture dont il fait partie et d'en connaître ses ressources et ses limites ...la coopération conduisant l'individu

à communiquer avec l'étranger sans stéréotypes, sans préjugés, en adoptant une interaction optimale avec autrui » (2004, p. 112).

L'apprenant doit d'abord être décentré de sa propre culture, en l'amenant à découvrir puis à admettre l'existence des autres cultures différentes de la sienne ; ensuite, il sera amené à pénétrer la culture étrangère et à créer des passerelles entre les faits culturels étrangers et ceux de sa culture maternelle dans des situations d'apprentissage basées sur la réflexion ; et, enfin, il sera invité à coopérer avec l'étranger, locuteur-pratiquant natif de la langue-culture cible, dans des situations de communication, en s'éloignant des jugements et des stéréotypes qui ne prennent pas en compte la diversité humaine, vu leur caractère de catégorisation (Abdallah-Preteille et Procher 1999) et leur structure sociocognitive figée (Boyer, 2008) ; ce qui altérerait le processus communicationnel entre individus issus de cultures différentes. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle Castellotti et Moore (2002), en expliquant l'importance des représentations dans le domaine de la didactique des langues, soulignent que l'on peut se servir des représentations et des stéréotypes pendant l'enseignement des langues pour dépasser les images défigurant la réalité socioculturelle étrangère ou pour exploiter les liens entre les langues.

Par ailleurs, Defays (2006) identifie plusieurs typologies interculturelles. D'abord, il y a l'interculturalité patchwork qui consiste à présenter parallèlement les diverses cultures source/cible(s), en y faisant des allers-retours, sans pour autant avoir comme objectif de réduire tel ou tel aspect culturel ou d'expliquer les différences ; S'en suit l'interculturalité fusionnelle où l'enseignant se centre sur ce que la culture source et la culture cible ont en commun, en se désintéressant inconsciemment des éléments pouvant mettre en exergue toute source de conflit ou de malentendu ; vient ensuite l'interculturalité contrastive ou rationnelle qui cherche à comparer élément par élément les cultures présentes. Néanmoins, elle comporte des risques dans la mesure où si l'on se focalise trop sur l'illustration des différences culturelles, elles pourraient s'inscrire en défaveur de la culture cible et peuvent par conséquent influencer négativement le processus didactique. Puis, l'interculturalité consensuelle qui cherche à réduire les différences culturelles dans l'objectif de rapprocher les gens que la langue et la distance éloignent : en ce sens, elle s'oppose à l'interculturalité contrastive. Enfin, il y a l'interculturalité expérimentale où il s'agit plus d'une expérience à vivre que d'un savoir à transmettre en classe.

4. Approche interculturelle et formation universitaire

Désormais, le recours à l'approche interculturelle demeure parmi les éléments indispensables devant être intégrée dans les différents programmes et formations scolaires/universitaires corrélativement elle confère à l'enseignant un rôle clé quant à son application dans les différentes pratiques de classe. Par conséquent, il devient plus que nécessaire de procéder à une formation préalable des enseignants afin de leur inculquer les principes fondamentaux de l'approche interculturelle où l'on doit dépasser la logique unilatérale à travers laquelle on expose uniquement la culture étrangère sans pour autant aider l'apprenant à bâtir sa propre identité culturelle, en effet :

« *Le travail autour de cette dimension interculturelle se donne pour but : - d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ; - de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ; - de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ; - d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent* » (Byram et al., 2002, p. 16).

Il est évident de faire rappeler que cet engouement envers l'interculturalité dans le secteur universitaire en Algérie s'est cristallisé au milieu des années deux mille, en enclenchant des réformes qui se sont imposées comme des exigences nationale et internationale, et ce, à travers l'adoption du système LMD à partir de la rentrée universitaire 2004/2005. En effet, ce processus a été motivé par le fait de l'importance de munir l'Université algérienne des nouvelles approches et techniques qui lui permettront de répondre aux impératives socio-économiques en matière d'enseignement supérieur notamment dans le domaine des langues-cultures étrangères.

C'est de cette façon que l'interculturalité s'est constituée, en milieu universitaire algérien, comme un domaine d'étude, à la fois, interdisciplinaire et pluridisciplinaire notamment en didactique des langues étrangères, offrant un renouveau et une vitalité quant aux finalités et objectifs d'enseignement/apprentissage qui promeuvent une formation de qualité, par exemple : apprendre à connaître les cultures de l'Autre, développer une compréhension mutuelle inter-groupe et interpersonnelle, travailler sur l'ouverture sur le monde afin de pouvoir se distancier par rapport à son propre environnement, en ayant pour but la réduction des cloisonnements et le développement d'une attitude de tolérance et de paix...

5. L'enquête

5.1. Perceptions des formateurs envers l'interculturalité

L'enquête s'est déroulée vers la fin du premier semestre de l'année 2023. L'entretien semi-directif a été réalisé auprès d'un groupe d'enseignants constitué de 60% de docteurs et de 40% de maitres assistants, titulaires du diplôme de Magistère, comptabilisant une moyenne qui varie entre 04 et 08 années dans l'enseignement universitaire. Il s'agit d'une moyenne logique dans la mesure où ce département a été créé en 2015 et que la plupart des enseignants qui y exerce étaient choisis par voie de concours. Ces enseignants y assurent, par ailleurs, plusieurs matières de différents niveaux et spécialités : Littérature comparée, Lecture critique, Étude de textes littéraires, Textes et civilisation, Littérature maghrébine et société, Analyse de discours, Linguistique, Sémiologie-sémantique, Initiation à la conception d'un matériel pédagogique, etc.

Quant aux thématiques des entretiens, elles ont ciblé les points ci-après :

- Déceler les représentations des enseignants quant à la place de l'approche interculturelle en classe ;

- Décrire la nature de la formation des enseignants dans le domaine de l'interculturalité, afin de voir comment il a été intégré dans leur formation initiale et continue, ainsi que leur aspiration à subir des formations de perfectionnement en ce sens.

Tout d'abord, il est important de souligner que tous les répondants se sont accordés sur l'intérêt crucial qu'occupe la dimension interculturelle dans le contexte actuel, caractérisé par la globalisation et la mondialisation. Aussi, reconnaissent-ils unanimement que l'enseignement d'une langue étrangère doit être accompagné de la dimension (inter)culturelle véhiculée par la langue cible et que son intégration en classe demeure indispensable.

Ceci dit, la majorité des enseignants a avoué avoir reçu, lors de leur cursus universitaire, uniquement, une initiation à l'interculturalité, sans pour autant rentrer dans sa dimension pragmatique, déplorant ainsi la défaillance de leurs formations, initiale et continue, qui écartent les différentes stratégies de l'enseignement de l'interculturel, engendrant, par voie de conséquence, des répercussions sur leurs perceptions.

En ce qui concerne leur désir de suivre des formations de perfectionnement en didactique de l'interculturel, les informateurs ont exprimé un besoin qui prône des formations effectives beaucoup plus que théoriques, et ce, afin de les intégrer dans leurs pratiques de classe. En réalité, ils sont à la recherche d'approches d'enseignement concrètes, de méthodes qui puissent être appliquées directement, plutôt que de se limiter à des concepts théoriques relatifs à l'interculturalité. Cet engouement des formateurs pour l'interculturalité n'est autre que le reflet de leur souci par rapport au niveau des étudiants en langue française, ainsi, la plupart l'ont évoqué de façon automatique, nous citerons ces quelques extraits :

« Il est constaté que nos étudiants souffrent de nombreuses carences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit... » ;

« ... le niveau de mes étudiants, il est alarmant... » ;

« Ils sont indifférents » ; « Les étudiants n'ont aucune connaissance de la culture française, et le peu qu'ils connaissent se résume à une image stéréotypée, imprégnée d'une pseudo-âme nationaliste, anti colonialiste » ;

« ... pour ces étudiants et pour d'autres, il y a un certain paradoxe dans leur attitude... je dirai qu'elles seraient celles où le culturel français est symbole d'une modernité, d'une vie intellectuelle épanouie... cette culture particulière est aussi celle de l'ex-colonisateur, et donc celle d'un ennemi historique ... ».

De ce fait, l'analyse a fait ressortir des points négatifs du côté « apprenant ». En effet, la majorité des étudiants ne possède pas des pré-requis pour suivre la formation, et ce, vu les avis mitigés des informateurs. Ajoutons à cela, les perceptions péjoratives des étudiants par rapport à la culture française, car la majorité y éprouve un désintérêt et y porte une image profondément marquée par une idéologie nationaliste, vu que l'Algérie demeure une ancienne colonie de la France. Ainsi, ces étudiants entretiennent avec la culture française une relation assez complexe voire paradoxale, car, d'un côté, elle est le symbole du modernisme, de

l'ouverture vers le monde et de l'épanouissement intellectuel. D'un autre côté, c'est la culture de l'ancien colonisateur.

En somme, nous pouvons dire que de nombreux étudiants ont une image négative, complexe et paradoxale par rapport à la culture française, et ce, à cause de plusieurs facteurs socioculturels et historiques, ayant influencé leurs perceptions. C'est une situation complexe nécessitant l'intervention de l'approche interculturelle, car il s'agit d'un public qui étudie la langue-culture française, portant en même temps des conceptions négatives susceptibles de causer des obstacles épistémologiques. Dans ce sens, Bachalard (1983) pense que les habitudes intellectuelles, les expériences premières, les images familières, les routines, etc. peuvent entraver non seulement la recherche, mais aussi l'apprentissage et peuvent ainsi devenir des facteurs d'inertie pour l'esprit. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas, est primordial et doit prendre une posture de médiateur (inter)culturel.

5.2. Stratégies pour aborder les éléments culturels

Dans cette deuxième phase de l'enquête, il s'agit d'observer les pratiques de classe, nous nous sommes basés sur la typologie de (Defays 2006) afin de :

- Déceler les différentes stratégies déployées par les enseignants du département, lorsqu'ils sont confrontés à des éléments de la culture française pendant les cours ;
- Voir comment les formateurs procèdent aux traitements des représentations (inter)culturelles.

Ainsi, la majorité des enquêtés ont recouru à l'interculturalité contrastive où sont comparés des éléments figurant dans la langue-culture source/cible. La primauté est souvent donnée à la culture du terroir, en ce sens, l'approche utilisée par ces enseignants ne s'inscrit pas effectivement dans une perspective interculturelle du fait qu'elle sort de son utilité. Effectivement, nous avons observé que la culture française est abordée lors des transmissions des savoirs disciplinaires, en se référant toujours à la culture d'origine qui est prônée systématiquement au détriment de la culture de l'Autre ; sans oublier le recours à la censure dans laquelle toute autre spécificité culturelle antinomique à la culture source est voilée. Par ailleurs, une minorité des enseignants ont utilisé l'interculturalité patch work où il est question d'exposer les faits culturels tels quels, sans donner quelconque opinion. Quant aux autres types de stratégies de l'enseignement interculturel, en l'occurrence fusionnelle, consensuelle et expérimentale, nous n'avons relevé aucune stratégie qui pourrait s'y inscrire. L'intérêt que nous avons accordé aux procédés du traitement des représentations et des stéréotypes consiste à savoir si les enseignants confrontent effectivement les stéréotypes et les représentations véhiculés par les deux cultures (algérienne et française) en situation de classe, dans le but de stimuler les débats, de développer les représentations culturelles des étudiants et lutter contre les stéréotypes. Ainsi, nous avons remarqué que la plupart des formateurs recourent à la confrontation des deux cultures, mais qui n'est autre qu'une manifestation de l'interculturalité contrastive où les représentations négatives ne sont pas traitées, mais consolidées explicitement ou implicitement, en adoptant une approche de méfiance envers la culture de l'Autre.

Ajoutons à cela, une autre catégorie qui préfère éviter toute confrontation des deux cultures et se focalise sur les savoirs purement disciplinaires pour développer des compétences langagières à travers des activités qui ne travaillent pas de manière effective les aspects(inter)culturels.

De ce fait, nous pouvons dire que les enseignants n'ont pas recouru à des approches effectives dans leurs pratiques enseignantes pour traiter réellement de la compétence interculturelle. En effet, même si les activités proposées véhiculaient des thématiques intéressantes susceptibles d'être traitées dans une perspective interculturelle, les enseignants n'ont pas pris la posture de médiateurs interculturels, notamment, lorsqu'il s'agit de traiter des thèmes culturellement tabous.

6. Résultats et discussions

L'objet de l'investigation, rappelons-le, a ciblé principalement l'identification de la place accordée à la dimension interculturelle par les enseignants au Département des Lettres et des Langues étrangères. Ainsi, nous avons mené une enquête qualitative, en procédant à la technique de l'entretien semi-directif, suivie d'une exploration des pratiques de classe.

Dans la première phase où il était question de déceler les représentations des enseignants envers les approches culturalistes dans l'enseignement du français, nous avons pu relever un intérêt majeur pour la dimension interculturelle, bien qu'ils n'aient pas reçu de formation initiale et/ou continue qui prenne en compte les stratégies efficaces à déployer en classe pour prendre en charge la dimension (inter)culturelle, surtout dans un contexte social caractérisé par un héritage de représentations négatives à l'égard de la culture française.

Quant à la deuxième phase, nous avons analysé les stratégies utilisées par les enseignants, en nous référant à la classification proposée par Defays. Ainsi, il a été noté que la plupart des enquêtés recourent à l'interculturalité contrastive où il est question de faire un travail de comparaison entre les deux cultures (algérienne et française). Par conséquent, nous avons pu déduire une certaine subjectivité qui s'inscrit dans une logique de favoritisme, en donnant la priorité et la supériorité à la culture algérienne au détriment de la culture française, dans la mesure où la première est jugée comme « juste » et l'autre comme « fausse », et ce, selon des critères socio-historiques.

En ce qui concerne l'identification des différentes stratégies utilisées pour traiter des stéréotypes et des représentations envers les deux cultures (algérienne et française), il a été décelé un certain penchant par rapport au recours à la confrontation des deux cultures, mais qui est mal exploitée dans la mesure où il n'y a pas eu de traitement effectif des représentations. Cette situation reflète une certaine méconnaissance de la part des formateurs par rapport à l'utilisation de l'approche (inter)culturelle, lors du processus de développement des compétences, et ce, même s'ils reconnaissent son importance et son utilité. Pour ainsi dire, les enseignants jouent un rôle primordial dans la promotion de l'approche interculturelle. Ils devraient être formés pour développer leur propre compétence interculturelle et être

capables de concevoir des environnements d'apprentissage, favorisant l'interaction et la compréhension interculturelle.

7. Conclusion

Cette analyse ayant touché essentiellement les perceptions des enseignants exerçant au Département des Lettres et des Langues étrangères à l'Université de TISSEMSILT – Algérie, vis-à-vis des approches culturalistes en classe du français, a fait ressortir une volonté certaine de leur part à recourir efficacement à l'approche (inter)culturelle dans leurs pratiques pédagogiques ainsi qu'un besoin urgent de formations, se centrant sur les aspects pragmatiques de cette dimension. Corrélativement, l'enquête a révélé que ces enseignants sont confrontés à des étudiants, ayant un niveau assez limité en langue française et qui se caractérisent par des représentations négatives et paradoxales envers la culture française. Cela implique inévitablement le recours à cette approche, afin de traiter ce phénomène. Ceci dit, la majorité des enseignants, ayant explicitement avoué leur recours à l'approche interculturelle, ne l'utilise pas de façon convenable, du fait qu'elle se penche dans la typologie de l'interculturalité contrastive, où la primauté est conférée à la culture du terroir, au détriment de la culture française, renforçant ainsi les représentations négatives déjà existantes chez les étudiants. Ajoutons à cela la focalisation des enseignants sur les aspects purement linguistiques au détriment du développement de la compétence interculturelle en salle de classe. Tous ces éléments confirment en partie notre hypothèse de départ, selon laquelle nous avons postulé que l'approche interculturelle n'est pas exploitée convenablement du fait du caractère conservateur de la région, aussi, nous avons décelé qu'elle n'est pas bien assimilée par les enseignants, ce qui rend son application assez difficile, et ce, même si les enseignants lui confèrent une grande importance. Ainsi, nous recommandons à ce que les formateurs soient davantage informés et surtout formés en interculturalité afin de garantir l'efficacité et l'efficience de leurs pratiques en classe de FLE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abdallah-Preteuille, M. (1983). « La perception de l'Autre comme point d'appui de l'approche interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°181, Nov-Déc., 40-44.
2. Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Économica/Anthropos.
3. Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
4. Byram. M. Gribkova. B., & Starkey. H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
5. Boyer, H. (2008). « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel », *Mots. Les langages du politique*, 2008/3, N° 88, 99-113.

6. Bachelard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique*, 12^e éd. Paris, J. Vrin.
7. Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
8. Imessaoudene. M., F. (2020). « Représentations linguistiques et français spécialisé en sciences de la nature et de la vie ». *Philological Studies and Research. Applied Foreign Languages Series*. Nr. 19/2020. Décembre 2020, 111-120. ISSN–L 1583-2236 e-ISSN 2344-4525. Téléchargeable sur : <http://scf-lsa.info/fr/19-2020/>
9. Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
10. Defays, J-M. (2006). L'interculturalité a-t-elle un avenir ? in L. Collès, J.-L. Dufays, J-M., et Thyron, F., *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles : Éditions modulaires Européennes, 133-149.
11. Puren, C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 140(4):491. Doi : 10.3917/ela.140.0491
12. Puren, C. (2013). « Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle », *Revue Savoirs et Formations* N° 3, Montreuil : Fédération AEFTI.