



## De la civilisation-culture à l'interculturel : évolution des méthodes dans l'enseignement du FLE.

Ateib Mohamed Ali Akilha

Département du français, Université de Sebha, Libye.

### Mots clés:

Culture  
Civilisation  
Interculturel  
Méthodes  
enseignement du FLE

### RÉSUMÉ

Apprendre une langue étrangère nous permet de découvrir d'autres modes de pensée et de remettre en question nos propres interprétations du monde. Cet article étudie l'évolution des méthodes et des manuels de FLE, en mettant en évidence la relation entre civilisation et culture, et leur transition vers une approche interculturelle. L'article aborde également la définition de « civilisation », son évolution en France, ensuite nous décrirons le parcours suivi par les manuels de FLE (*Mauger bleu*, *Voix et images de la France*, *De vive voix*), dans leur approche des aspects culturels présents dans la langue en passant de l'enseignement de la civilisation par les monuments littéraires de la langue aux approches communicatives. Enfin, nous consacrons aussi une place à la définition du concept «interculturel», son milieu d'origine et à leur opérationnalité en contexte éducatif.

من مفهوم الحضارة والثقافة إلى مفهوم التواصل الثقافي في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الطيب محمد على عقيله

قسم اللغة الفرنسية، جامعة سبها، ليبيا

### الكلمات المفتاحية:

ثقافة  
حضارة  
تواصل ثقافي  
مناهج تدريس اللغة الفرنسية

### الملخص

تركز هذه المقالة على تطور التاريخي للطرق المنهجية والكتب المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية عبر الزمن، وتسلط الضوء على العلاقة بين الحضارة والثقافة، وتحولها نحو نهج التواصل بين الثقافات في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE). حيث تتناول هذه المقالة أيضاً بالتعريف مصطلح "الحضارة" وتتبع تطوره في السياق الفرنسي، لإظهار كيف تم بناء هوية مزدوجة بين الحضارة الفرنسية والحضارة العالمية من جهة، وبين الحضارة واللغة الفرنسية من جهة أخرى. وتستعرض هذه المقالة بالتحليل أيضاً تطور بعض مناهج تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية مثل:

(*Mauger bleu*, *Voix et images de la France*, *De vive voix*) وتتناول الجوانب الثقافية المرتبطة باللغة، من تدريس الحضارة عبر المعالم الأدبية للغة إلى الأساليب التوأمية. وأخيراً، ستتناول هذه المقالة بالدراسة أيضاً نشأة مصطلح "التواصل بين الثقافات في تدريس اللغة الفرنسية"، من خلال تعريفه ونشأته وتطبيقه في السياق التعليمي.

### Introduction

Les langues étrangères sont devenues aujourd'hui des espaces de réflexion essentiels sur les relations humaines. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est s'ouvrir à d'autres modes de pensée et remettre en question la «naturalité» et l'universalité de nos propres façons d'interpréter le monde.

Cet article met l'accent sur l'évolution des méthodes et des manuels d'enseignement des langues au fil du temps, en mettant en lumière la relation entre civilisation et culture, ainsi que leur évolution vers une approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère.

D'abord nous commençons par la définitions de terme «civilisation» en suivant son évolution dans le contexte français, afin de découvrir comment s'est faite une double identité entre civilisation

et langue française d'une part, et entre civilisation française et civilisation universelle, de l'autre.

Nous expliquerons aussi le parcours suivi par les manuels de FLE dans leur approche des aspects culturels présents dans la langue, parallèlement aux transformations qu'a connues la discipline (passant de la linguistique appliquée à la didactique des langues et des cultures) : de l'enseignement de la civilisation à travers les monuments littéraires de la langue aux approches plus communicatives. Enfin, nous consacreron une place à la définition du terme «*interculturel*», en explorant son origine et son application dans le contexte éducatif.

### Civilisation genèse de concept

Comme les mots culture, religion et société, le mot

\*Corresponding author:

E-mail addresses: [aliakila@yahoo.fr](mailto:aliakila@yahoo.fr)

**civilisation** a pris une dimension politique et idéologique déterminant, au point de devenir un concept clé ou un «maître-mot» pour penser le monde et l'histoire à l'époque des Lumières<sup>1</sup>

L'histoire de ce mot indique au début la différence entre les peuples les plus «évolués» et les autres. Elle représente donc les caractéristiques des peuples qui utilisent ce terme et en font une théorie comme par exemple les pays colonialistes européens qui, ont désigné ainsi leur culture comme supérieur aux autres.

Malgré cette attitude commune des pays européens, ce concept reste étroitement lié à la langue et des idées de chaque pays.

Norbert Elias décrit l'évolution qui a modifié le sens des termes *Kultur* et *Zivilisation* dans la société allemande à partir du XVIII<sup>e</sup>, au fur et à mesure que la bourgeoisie assumait le destin de la nation. À l'époque de Frédéric II, la séparation sociale qui opposait l'aristocratie prussienne à la bourgeoisie ne permettait pas à celle-ci de s'identifier aux valeurs contenues dans le mot *Zivilisation* et exprimées par la classe au pouvoir<sup>2</sup>.

Le terme "*Kultur*", développé par la classe moyenne, représente une vision du monde en opposition à l'idéal courtois (de la Cour) : cet idéal d'un homme raffiné et cultivé, inspiré d'un roi galant et d'une cour somptueuse, est rejeté par les intellectuels bourgeois comme étant artificiel et hypocrite. Ceux-ci, à l'inverse, exaltent les vertus du cœur et rejettent l'idée que la distinction entre les hommes soit naturelle. Le concept de "*Kultur*" évoluera par la suite, lorsqu'une bourgeoisie allemande aspirant au pouvoir politique l'adoptera. Ce qui était d'abord spécifique à une classe sociale deviendra une caractéristique perçue comme nationale. En Angleterre, le terme apparaît dès 1722 et supplante le mot "*civility*", mais au XIX<sup>e</sup> siècle, un autre terme fait son apparition pour distinguer les sociétés modernes des sociétés primaires : celui de "*culture*"<sup>3</sup>.

En Italie, le vieux mot de civiltà déjà utilisé par Dante, empêchera l'intrusion de nouvelles acquisitions.

En France, les études menées sur la naissance et l'histoire du mot «civilisation» démontrent comment s'est opérée une double identité entre le discours sur la langue et le discours sur la civilisation, d'un côté et entre civilisation française et civilisation universelle, d'autre côté.

Le mot «civilisation» apparaît en France au XVIII<sup>e</sup> siècle et selon le dictionnaire universel<sup>4</sup>, ce terme pris plusieurs définitions :

- 1- Terme de jurisprudence.
- 2- Le premier qui a employé le mot «civilisation» dans l'acception actuelle est Victor Riqueti de Mirabeau, le père de Mirabeau le révolutionnaire<sup>5</sup>. En 1756, dans *L'Ami des Hommes ou Traité de la population*, il écrit : «La religion est sans contredit le premier et le plus utile frein de l'humanité ; c'est le premier ressort de la civilisation»<sup>6</sup>. Elle nous prêche et nous rappelle sans cesse la confraternité, adoucit notre cœur.

En 1795, dans un cas semblable, le terme civilisation prend une autre signification, il désigne les progrès accomplis par l'humanité dans une société donnée lorsqu'il fut possible de passer de l'état de barbarie à celui de civilisé<sup>7</sup>.

Au XIX<sup>e</sup> siècle le terme de la civilisation, devenue comme un objectif noble à atteindre et comme une évolution de la société vers la modernité, ce qui a conduit à la légitimité de la colonisation impérialiste de certains pays sous prétexte de « civiliser » les peuples du monde dans une vision évolutionniste de la civilisation. Ainsi, la supériorité technique et militaire des pays colonisateurs servit de preuve de la supériorité d'une civilisation dite «occidentale», sur les autres civilisations considérées comme primitives ou barbares<sup>8</sup>.

En effet, le terme civilisation a un sens polysémique, il indique à la fois «un processus de perfectionnement des rapports sociaux et des ressources matérielles; [...] l'ensemble des institutions et des techniques» atteint par les grands empires avant de leur décadence; «[...] la réalité contemporaine avec tout ce qu'elle comporte d'irrégularités et d'injustices<sup>9</sup>.

Il faut signaler que historiquement le mot de «civilisation» a d'abord désigné ce qui pouvait séparer les plus évolués des autres, c'est-à-dire pour qu'existe la «civilisation», doivent exister également la «barbarie», «sauvagerie».

En XX<sup>e</sup> siècle, le concept de civilisation fait l'objet de critiques de la part de certains penseurs et elle devient plus

problématique voire discutable.

En effet, le concept de civilisation peut ainsi être vu comme ethnocentrique, en particulier dans le contexte de la colonisation, où les sociétés coloniales se définissaient comme plus "civilisées" que les sociétés autochtones.

A ce propos et selon Fourier Ch, «du reste la civilisation occupe en échelle du mouvement un rôle important, car c'est elle qui a créé les ressources nécessaires pour s'acheminer à l'association; elle crée la grande industrie, les hautes sciences et les beaux-arts. On devient faire usage de ces moyens pour s'élever plus haut en échelle sociale, ne pas croupir à perpétuité dans cet abîme de misère et de ridicule nommé civilisation, qui avec ses prouesses industrielles et ses torrents de fausses lumières ne sait pas garantir au peuple du travail et du pain»<sup>10</sup>

Ces commentaires aussi critiques soient-ils, témoignent d'une époque qui a vu la consolidation de la bourgeoisie et l'initiation d'un avenir colonial où l'idée même de civilisation coïncide avec le développement du capitalisme.

#### La relation « civilisation-langue-culture »

La relation entre les notions de « civilisation » de « langue » et de « culture » a évolué à travers l'Histoire pendant lequel l'enseignement du français a connu des changements remarquables selon les méthodologies d'enseignement recommandées. Dans notre analyse des liens engendrés entre ces trois notions, nous tenterons de suivre l'Histoire et dégager les rapports qui se sont formés en fonction des méthodologies d'enseignement en vigueur, des événements historiques, politiques et économiques qui ont affecté cette relation.

Jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle, les instructions en usage pour l'enseignement du français se définissent par un aspect double : une spécificité et une complexité. Sa spécificité est perceptible dans sa capacité à intégrer des modèles hétérogènes et supplémentaires à la fois. En effet, l'enseignement du français est appelé à prouver les liens entre les notions de civilisation-langue-culture. Sa complexité est imposée par des raisons internes (nationales) et d'autres externes (coloniales) parce qu'il s'agit d'une part de didactiser uniquement le rapport entre la langue et la culture dans l'Hexagone, tout en encourageant ailleurs dans les colonies notamment le rapport entre «civilisation et langue françaises».

A l'intérieur de La France, la prohibition de l'enseignement des langues locales a permis une unification linguistique et le français s'est imposé comme langue nationale. L'expansion territoriale de La France colonialiste s'est accompagnée d'une accroissement linguistique du français dans les territoires colonisés. Il faut signaler que l'imposition du français comme langue nationale en France est passée par des discussions intenses en liens avec les événements historiques et les conceptions politiques caractérisant les différentes périodes par lesquelles est passé ce pays.<sup>11</sup>

En reconstituant l'Histoire, le 17<sup>ème</sup> siècle a vécu des polémiques relatif à la politique linguistique à mener en France. Ces discordes ont disparu au 18<sup>ème</sup> siècle avec l'accord sur le monolingisme en adoptant la langue française comme langue nationale. Le propos de L'abbé Grégoire du 16 Prairial an II à la Convention représente la référence de cette politique. Ce dernier prône l'idée d'un « *idéal monolingue* ». La législation du recours à la langue française a ainsi permis d'harmoniser la langue de communication entre les français, comme elle a autorisé l'accès aux postes de la fonction publique. Sa maîtrise coupe la voie aux églises maîtrisant le latin eu aux langues régionales. Cette politique linguistique visait l'établissement d'un Etat homogène et monolingue :

«on peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale; [...] Ainsi, avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel, tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations [...]»<sup>12</sup>.

Jules Ferry est vu comme l'homme auteur d'une politique de l'œuvre scolaire française. Les lois votées entre 1881-1882 sous la Troisième République se résument en la gratuité, et l'obligation de l'enseignement ainsi que la laïcité des curriculums. Pour confronter

à cette nouvelle politique, l'Etat a créé des dizaines d'écoles et de nombreux enseignants ont été recrutés.

En dépit de ces efforts visant à la promotion de la langue française, elle reste encore une langue dont l'usage est limité jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, seul un citoyen français sur sept s'exprimait correctement en langue française.<sup>13</sup>

Pour promouvoir la propagation de la langue française extra muros, une institution a vu le jour. La création de l'Alliance Française (AF) en 1883 est née d'une idée colonialiste visant à répandre la langue française au-delà des frontières. Son but initial est de diffuser la langue française et de suppléer le rôle de l'Etat et « *agir à la place du gouvernement* »<sup>14</sup> dans les colonies et à l'étranger. Ses travaux prévoient la création et le soutien des écoles françaises, la création de mitres, l'organisation de conférences et la publication d'ouvrages à caractère pédagogique.

Dans son ouvrage titré *L'Alliance Française, histoire d'une institution*,

Maurice Bruézière, présente la mission dont est chargée l'Alliance Française, un double rôle qui ne cache pas des intentions propagandistes et de revanche du passé .

*« L'œuvre de l'Alliance française se présente comme une œuvre patriotique, au double sens que le mot comporte alors historiquement. Il s'agit d'abord de rendre à la France son image de marque internationale, cruellement obérée par la défaite de Sedan [...]. Il faut ensuite, et par compensation, étendre l'influence française dans les ???d'outre-mer et plus spécialement dans le bassin méditerranéen [...]. Ainsi sera réparé un désastre et relancée l'impulsion française»<sup>15</sup>.*

La complication de la relation entre langue, culture et civilisation apparaît en effet tout principalement lorsqu'il s'agit de l'enseignement en français « *dans les pays où l'on parle une autre langue que le français* »<sup>16</sup> comme le montre souvent la couverture des premiers manuels de lecture dans la période qui a suivi la création de l'Alliance. À travers l'enseignement du français, aux curriculums écrits par les auteurs des manuels de l'époque incombe un rôle paradoxal : soutenir des projets de libération (comme dans l'Empire ottoman) et consolider l'influence française (dans les colonies et protectorats).<sup>17</sup> Ainsi, l'enseignement du français, qu'il soit à l'intérieur de La France ou à l'extérieur, était couvert d'intentions autres que linguistiques ou pédagogiques qui sont de natures à compliquer le rapport entre langue-culture et civilisation.

Cette complexité est due à des facteurs anthropologiques en lien avec les destinataires de l'enseignement du français et à l'existence d'arrière-pensées dissimulées ou admises des directeurs politiques. En effet, il est question de répondre à des buts liés à la composition hétéroclite des apprenants cibles de l'époque, quant à leurs origines et à leurs cultures, sachant qu'ils s'agit d'étrangers, de colonisés, de coreligionnaires. En outre, les idéologies sous-jacentes ou affichées concernent les relations à établir avec les langues et cultures des apprenants concernés (langues à dominer, à exclure, à intégrer, etc.). Enfin, des nécessités d'ordres didactiques sont à prendre en considération, à savoir correspondre les curriculums à la méthodologie préconisée de l'époque, connue sous le nom de méthodologie directe. Les manuels et méthodes de lecture destinés aux jeunes enfants, pour qui le français deviendra la langue de scolarisation, constituent ainsi des outils didactiques précieux pour saisir la complexité des idéologies linguistiques qui sous-tendent la diffusion du français. Si l'on analyse cette relation « *civilisation-langue-culture* » à travers les catégories de l'ethnologie émergente, on perçoit mieux la tension qui traverse constamment le processus de diffusion de la langue et de la « *culture-civilisation* » françaises, en polarisant les termes entre l'universel et le singulier.<sup>18</sup>

En effet, La cooccurrence, voire l'opposition, entre civilisation/universel et culture/singulier (qui est donc plurielle) constitue un élément troublant lorsque l'on s'interroge sur le traitement du français dans les manuels de lecture de la fin du 19<sup>ème</sup> et du début du 20<sup>ème</sup> siècles. Ces manuels de lecture contribueront sans aucun doute à la construction d'un imaginaire dans lequel la langue française joue un rôle clé dans l'acculturation.

**Evolution des représentations de la langue, de la culture et de la civilisation à travers les manuels utilisés dans les méthodes de FLE. Ex : (Mauger bleu, Voix et images de la France, De vive voix).**

Le choix de la langue (des langues) à enseigner est un choix idéologique qui touche aussi bien les auteurs des administrations générales de l'institution scolaire de n'importe quel pays et les concepteurs des curriculums des livres destinés à faire apprendre une langue ( maternelle, seconde, étrangère). L'enseignement d'une langue, à part la langue maternelle, est assujetti de nombreux facteurs, dont historiques, économiques et politiques. En parallèle, les créateurs des manuels de langue, surtout de langues étrangères, sont intéressés par cette nuance idéologique transportée par les contenus de ces manuels.

A l'extérieur de la France, la langue et la culture françaises étaient enseignées pour leur célébrité et leur notoriété comme des signes sociaux particuliers permettant la connaissance d'une civilisation réputée. De plus, pour les apprenants étrangers , l'apprentissage du français à travers la littérature était vu comme façon d'éducation qui s'ajoute à sa dimension fonctionnelle.

*« nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français [...] C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et en même temps, il sert».<sup>19</sup>*

Dans cette étude, nous tentons de présenter de point de vue méthodologique l'évolution des méthodes qui se sont développées dans le domaine de la didactique des langues à travers l'analyse de trois livres ou manuels qui ont été créés du début des années cinquante jusqu'au début des années quatre-vingt.

Les trois manuels ou livres utilisés dans la méthode Structuro- Globale Audio- Visuelle (siglée en S.G.A.V) sont un ensemble d'outils didactiques comprenant livre de professeur, livre de l'élève, bandes enregistrées, films fixes ou diapositives. Les apprenants ciblés par ces manuels sont au niveau débutants( adolescents ou adultes) en français langue étrangère, et ont été élaborés au Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F)<sup>20</sup> de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Le premier *Mauger bleu* qui date des années 1950, se compose de quatre volumes. Les trois premiers sont destinés à apprendre la grammaire et certains cotés de la culture française, alors que le quatrième est réservé à la littéraire. Le deuxième manuel ayant pour titre : *Voix et Images de France (V.I.F)*, fut apparu vers 1955, édité en 1958 et republié en 1961 et en 1971. Le troisième, *De vive voix (D.V.V)*, a une publié pour la première fois dans les années 1964-1965, et republié dans sa version finale en 1972.

En ce qui concerne le célèbre "Mauger bleu" comme on a mentionné dans les lignes supra, c'est le manuel qui a illustré de manière exemplaire cette approche de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises. Cet ouvrage composé de quatre livres : les trois premiers unissent l'étude de la grammaire de la présentation de certains allures de la culture française, alors que le quatrième livre regroupe des textes littéraires, en majorité contemporains.

Selon le concepteur, dans l'introduction du premier livre, le manuel est présenté comme suit :

*« Ce n'est pas seulement une méthode de langue, mais encore et dès le premier volume, un livre de civilisation française. Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages comme s'il visitait la France en leur compagnie. En outre, à la fin du volume le professeur trouvera sous la rubrique En France une série de document [...]. L'occasion lui est ainsi offerte de multiplier les comparaisons de la vie française avec les habitudes des autres peuples. Par là cet ouvrage se place résolument sur le plan national et sur le plan international, comme le veut la tradition de cette grande famille qu'est l'Alliance française»<sup>21</sup>.*

La première observation est portée sur le modèle linguistique choisi dans ce livre. Il s'agit d'une langue neutre : toutes les personnes se communiquent de façon identique, peu importe leur âge, leur statut social ou leur situation. La correction grammaticale et lexicale est le seul critère décisif pour le choix de la langue, mais les différences sociales ou individuelles sont dépassées ou ignorées, au profit d'une représentation unifiée et simplifiée de la réalité.

De cette manière, la civilisation est abordée sous un angle unique, ce qui efface les cultures régionales et les formes discursives moins prestigieuses. En revanche, les autres volumes introduisent progressivement «*les divers tons du français contemporain*<sup>22</sup>», en intégrant des termes usuels, familiers et populaires, présentés dans des extraits littéraires ou des articles de presse qui leur confèrent une légitimité. L'objectif de l'auteur est de faire découvrir aux étudiants du cours supérieur : «*[...] ces différents modes d'expression, moins pour son usage personnel- car il se gardera, lui, d'aller au-delà du langage familier*<sup>23</sup> que pour comprendre tout ce que la langue parlée d'aujourd'hui, y compris celle du roman, charrie d'expressions composites. Le français contemporain est en effet très difficile pour les étrangers, plus difficile, certes, que celui de Voltaire ou de Maupassant.<sup>24</sup>»

Les contenus culturels présentent les institutions françaises et les objets du quotidien évoqués dans les textes choisis (le métro, l'Opéra, un grand magasin, l'Académie française, la Bourse, etc.), afin de préparer les étudiants à aborder les extraits littéraires du quatrième volume. Ce dernier a pour objectif de compléter les trois premiers en offrant un aperçu de la civilisation française à travers les grands écrivains.

L'apprentissage de la langue française vise ainsi à accéder à la «tradition intellectuelle de la France», comprenant la pensée, la littérature et les beaux-arts, ce qui constitue le moyen privilégié pour comprendre la civilisation de ce pays. Selon l'auteur, la France se distingue par une richesse littéraire incontournable, et les œuvres littéraires sont perçues comme l'expression culturelle et artistique la plus élevée d'un pays. La France occupe ainsi une position de précurseur et de pionnier dans ce domaine. Cette conviction amène l'auteur à privilégier la production littéraire nationale, en écartant sciemment de son projet des écrivains et des œuvres littéraires francophones :

«c'est avec un grand plaisir que nous aurions présenté dans ce livre quelques-uns des poètes et des prosateurs qui honorent aujourd'hui la langue française en Belgique, en Suisse, au Canada, dans l'île Maurice, dans la République haïtienne. Il y a là de grands noms et de grandes œuvres. Mais notre ouvrage étant consacré à la France et à ses écrivains, nous aurions eu scrupule à paraître annexer des auteurs qui doivent le meilleur de leur talent à eux-mêmes et au pays qui les a vus naître»<sup>25</sup>.

Il est important de signaler une intention de la part du concepteur du manuel à procéder à une association entre la langue et la civilisation. Un tel ralliement vise à les mettre en exergue et les valoriser. dès des années cinquante, les méthodologies audiovisuelles se évoluent en France, montrant une avancée remarquable dans l'enseignement des langues étrangères, du fait de l'importance qu'elles donnent à la langue orale et à ses spécificités de rythme et d'intonation. Toutefois, ces approches ne s'intéressent que peu à la dimension culturelle de la langue.

Dans la préface du manuel Voix et images de la France, les auteurs affirment vouloir offrir à l'apprenant une langue authentique : «nous voulons donc que... l'élève consacre tous ses efforts à apprendre, à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familiale»<sup>26</sup>. Cependant, malgré ces déclarations, les situations proposées dans le manuel manquent de réalisme. Les personnages recourent à une langue standard, sans hésitations, sans interruptions et sans engagement émotionnel. Ils semblent appartenir à un monde où les différences sociales ou culturelles n'existent pas. Les méthodes audio-orales et audiovisuelles, au-delà de ces différences, présentent une conception de l'apprentissage et une description de la langue à enseigner assez similaires. Les élèves enseignent les énonciations avec un risque d'erreur infime, puisqu'ils suivent une progression ferme allant du plus simple au plus complexe.

A partir des années soixante-dix, une changement important se produit dans la deuxième génération des approches audiovisuelles : les conversations des manuels se rapprochent plus de la réalité et étudient à développer une vrai compétence de communication. Ainsi, le manuel *De vive voix*, considéré comme l'un des plus représentatifs des méthodologies SGAV, propose non seulement une langue plus proche de la réalité, mais prend aussi en compte certains facteurs jusqu'alors négligés, tels que les composantes socioculturelle et psychologique de la communication.

«L'intérêt d'une histoire suivi est évidemment de donner aux personnages reparaissant une certaine épaisseur psychologique et d'aider les élèves à percevoir plus aisément les intentions sous-jacentes à leurs discours. [...] À prendre conscience des mentalités différentes des siennes et à entrevoir des réalités socioculturelles autres que celles qui lui sont familières dans sa vie quotidienne. Ainsi l'apprentissage de la langue s'affine-t-il par la perception progressive d'implicites psychologiques et de connotations culturelles»<sup>27</sup>

Ce passage met en évidence la reconnaissance par les auteurs du lien étroit entre langue et culture, soulignant que la culture en question n'est pas seulement celle officielle, mais celle que chaque locuteur construit. Cependant, un écart se fait sentir entre les intentions affichées par les auteurs et la mise en œuvre pédagogique de leurs principes. La langue utilisée dans les dialogues manque de naturel, et l'accent mis sur la correction formelle reste excessif. Le rôle du présentateur, dans diverses situations, ne fait qu'ajouter une dimension artificielle supplémentaire. L'impression générale qui en ressort est celle d'une langue figée et de personnages dépourvus de réelle profondeur psychologique ou sociale.

Malgré ses limites, *De vive voix* mérite d'être mentionné pour avoir ouvert la voie à une nouvelle approche de la langue et de l'enseignement, qui se déploiera au fil des années dans les méthodologies fonctionnelles. A ce propos, Robert Galisson évoque cette évolution de la langue standard vers l'utilisation de sous-codes sous un angle fonctionnel :

«Partant du précepte pédagogique qui fait obligation d'opérer un tri dans un répertoire verbal trop vaste pour être enseigné totalement, on choisit comme modèle une langue standard construite à partir du français fondamental. [...] Partant du constat qu'une langue est d'abord et surtout un outil de communication [...], On essaie de prendre en compte la totalité du répertoire verbal, c'est-à-dire l'ensemble des niveaux et registres de langue»<sup>28</sup>.

Dans la seconde moitié des années soixante-dix, le manuel *C'est le printemps*<sup>29</sup> voit le jour en réponse aux critiques adressées aux méthodologies audiovisuelles, à leurs contenus linguistiques et culturels, et propose une approche différente :

«Aussi C'est le printemps n'est-il pas l'histoire d'une famille petite-bourgeoise sans problèmes ou une idylle entre jeunes gens timides, ,ais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivants en France. Par eux, à travers eux, une certaine réalité française apparaît. [...]. C'est le printemps est également né d'une critique d'abord linguistique. [...] La progression linguistique des six premières unités vise à l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant, ainsi qu'à l'acquisition de moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication»<sup>30</sup>.

De nombreuses idées nouvelles s'en dégagent : la reconnaissance que la réalité présentée dans un manuel est obligatoirement partielle, la création d'une progression davantage plus axée sur les besoins communicatifs des étudiants que sur des principes théoriques, le développement de l'apprentissage autonome et la recherche d'une authenticité dans la langue enseignée. Néanmoins, l'avènement de l'approche communicative déclenche une nouvelle réflexion sur l'enseignement de la culture.

«L'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante (avec la pensée) et culture comportementale ou quotidienne

(avec le corps), et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante. D'où la dichotomisation du concept de "culture" (trop général pour être opératoire dans le domaine) en "culture" (la culture quotidienne) et (la culture savante), et la priorisation, avec les débutants au moins, de la "culture" sur le "cultivé" »<sup>31</sup>.

A dater de ces nouvelles ouvrages, pour permettre à l'apprenant de développer une vraie compétence de communication, il devient indispensable de lui faire découvrir la réalité socioculturelle qui est à la bases de chaque énonciation linguistique. Pour ce faire, les échanges linguistiques nécessitent d'être mis dans un contexte qui permette d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication : le rapport sociale entre les locuteurs, leurs rapports affectifs, et les buts de la communication.

Un signal de ce changement de perspective dans le thème de l'enseignement est la cession du terme «civilisation» au bénéfice de celui de «culture». Dans son dictionnaire de didactique du FLE, Robert Jean-Pierre précise que « *De nos jours, ils [les concepteurs des manuels] évitent l'emploi du terme civilisation ( Alter ego) par exemple le remplace par « contenus socioculturels.»*<sup>32</sup> Le premier impliquait une hiérarchie des valeurs, la supériorité des pays dits civilisés, et justifiait toute initiative expansionniste. Le sociologue Norbert Elias a analysé ce concept comme étant l'expression même de la conscience occidentale :

«Le terme résume l'avancée que la société occidentale des deux ou trois derniers siècles croit avoir prise sur les siècles précédents et sur les sociétés contemporaines plus " primitives ". C'est par ce même terme que la société occidentale tente de caractériser ce qui la singularise, ce dont elle est fière : le développement de sa technique, ses règles du savoir-vivre, l'évolution de sa connaissance scientifique et de sa vision du monde...»<sup>33</sup>

Le mot «culture», au sens d'anthropologie, crée des problèmes de définition à cause de la complexité de l'objet qu'il indique, mais il contient au moins la reconnaissance de la multiplicité des systèmes, tous considérés égaux en dignité. Burnett Taylor l'anthropologue anglais est considéré comme le premier à utiliser ce terme dans ce sens : d'après lui, la culture, dans son sens ethnographique, indique l'ensemble complexe incluant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs, de même que toutes les aptitudes et habitudes apprises par l'homme en tant que membre d'une société.

Dans le cadre éducatif, ce qui nous concerne est de comprendre que, suivant cette perspective, il ne s'agit plus de donner et de protéger les valeurs d'une société prétendue supérieure aux autres et qui s'érige en exemple universel, mais de admettre et de respecter toutes les différences. En effet, il n'est plus question d'employer la culture seulement comme moyen pour atteindre la maîtrise de la compétence communicative, mais elle est abordée dans une dimension interculturelle pour connaître l'Autre et porter une vision nouvelle sur soi-même. Cette nouvelle vision des rapports entre les cultures accorde au concept d'interculturalité une grande importance si bien qu'on essaie de l'introduire dans le contexte éducatif et mesurer son opérationnalité pour initier les apprenants dès leur jeune âge à cette nouvelle orientation.

### L'interculturel : tentative de définition

La cohabitation de différentes groupes ethnies et cultures dans un même espace n'est pas un fait complètement nouveau dans l'histoire, mais ce qui la distingue dans les sociétés actuelles, c'est la rapidité de son évolution et l'étendu de ses conséquences. L'altérité est ainsi devenue indispensable pour comprendre un monde où les échanges qu'il s'agisse de biens, de capitaux, mais aussi de personnes, de groupes, d'idées, d'informations et de projets de vie se amplifient et s'intensifient quotidiennement.

Après la deuxième Guerre mondiale, l'immigration a pris une nouvelle forme, tant en diversité qu'en volume, causant des conflits dans les pays développés à population hétérogène. En Europe, les anciennes forces coloniales ont dû recevoir, parfois à contre soi, de nombreux individus qui, après des années d'obéissance, ont réclamé le droit de se rendre dans la capitale en cas de besoin. Le héritage

colonial de la France, ainsi que sa situation géographique et sa politique d'accueil, ont joué un rôle capital dans son changement en un pays d'immigration.

malgré des particularités locales, les politiques adoptées par les différents pays pour administrer l'hétérogénéité de l'espace socioculturel pouvant être regroupées en trois grands modèles : le modèle d'assimilation, le modèle intégration, et un troisième modèle, qui est appelé parfois multiculturel ou pluriculturel, parfois interculturel.

Le terme «interculturel» est plus généralement utilisé en opposition à

«multiculturel», non seulement comme appartenance à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action.

A ce propos M. Abdallah-Preitcelle définit «*l'interculturel comme une «construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle»*<sup>34</sup> , alors que *le multiculturel, dans sa présentation définitoire, reconnaît «la pluralité des groupes»*, mais œuvre à ce que ces groupes continuent à coexister ; à cohabiter sans avoir une perspective éducative dans ses orientations»<sup>35</sup>.

Conceptuellement, les deux termes présentent des similitudes, mais ils renvoient à des contextes différents. La migration des populations répond à des exigences de survie matérielle et existentielle, les facteurs qui ont mené à cette planétarisation des relations humaines dépassent largement les capacités de contrôle, non seulement des individus mais aussi des pouvoirs locaux des pays d'accueil. L'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. C'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation entre ces groupes qui partagent des espaces communs.<sup>36</sup>

Le terme «interculturel» est composé de deux segments paradigmatiques : le préfixe «*inter*», qui renvoie à l'interaction, à l'échange à l'annulation des frontières et à la réciprocité. La notion «culture» se rapporte aux modes de vie et aux systèmes de représentations auxquels les individus s'appliquent dans leurs interactions avec les autres et dans leur sensation du monde..<sup>37</sup>

Le concept interculturel a été évolué par un groupe de travail du Conseil de l'Europe, premièrement dans le cadre de la formation des immigrants. Puis elle a été adoptée en France pour confronter les défis concernant la scolarisation des enfants migrants, en tant qu'outil visant à encourager leur intégration et pour dominer les obstacles rencontrés dans leur vie scolaire.

Le domaine de l'interculturalité en France se distingue par une complexité par ce qu'il s'agit d'un champ transversal, comprenant différentes disciplines qui se mélangent dans les sciences humaines, autour d'un notion primordial et complexe : la culture. Il se distingue aussi par une particularité qui résulte de son origine, accélérée par l'exigence de prendre en compte des phénomènes sociaux et culturels qui ne peuvent plus être approchés seulement par l'ethnologie et l'anthropologie. Ces phénomènes comprennent les liens entre différentes cultures, la pédagogie réservée à l'enseignement des migrants, l'effet des stéréotypes, des malentendus et des représentations sur les échanges interculturels, ainsi que l'activité des voyages, des migrations et des façons de communication. Ces défis ont donné naissance à l'interculturel en tant que domaine nouveau, engendré pour traiter les problèmes sociales et culturelles caractérisant les sociétés modernes.<sup>38</sup>

C'est dans les années soixante dix que l'appellation d'« *interculturel* » a vu le jour. Ses premiers emplois institutionnels figurent dans des circulaires de l'Education nationale<sup>39</sup>. En 1976, lors de la Conférence générale de l'Unesco, on présente ce concept comme nouvelle orientation des rapports entre les cultures:

«*A côté du principe d'authenticité culturelle, il convient de poser le concept de dialogue entre les cultures. Sous peine de favoriser les cloisonnements nationaux et le sectarisme sous des formes diverses, il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale. La spécificité, d'une part, et les relations*

*interculturelles, de l'autre, apparaissent comme deux termes complémentaires qui donnent son équilibre à l'ensemble des activités»<sup>40</sup>*

Le domaine de l'interculturel commence à se construire, avec l'apparition d'outils théoriques et d'une approche méthodologique, cependant que les définitions du terme "interculturel" ne fassent pas l'unanimité entre les chercheurs, qui l'interprètent de façon variée : interculturel, interculturalisme, interculturalité, communication interculturelle, compétence interculturelle. Ces notions se caractérisant souvent par de fines différences. A cet égard, des organisations et des institutions spécialistes dans le domaine de l'interculturalité jouent un rôle clé, comme les spécialités éditoriales et les conférences régulières de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC), créée en 1984, qui se fixe pour buts de natures à encourager la recherche et l'étude interculturelle, à savoir :

*«Encourager la recherche interculturelle ; faciliter l'échange d'informations entre ses membres ; publier un bulletin de liaison ; organiser des réunions scientifiques ; promouvoir la collaboration interdisciplinaire entre ses membres, les chercheurs, les praticiens, les administrateurs et les autorités politiques concernées par les questions interculturelles, et favoriser ainsi l'articulation entre la théorie et la pratique.»<sup>41</sup>*

En dépit des efforts déployés afin de fixer le vocabulaire concernant l'interculturel, la nature transversale et pluridisciplinaire du domaine reflète sa complexité. Ceci pourrait être traduit par les remarques finales à la fin du deuxième colloque de l'ARIC :

*«La synthèse ici n'est pas souhaitable car le thème de l'interculturalité est aujourd'hui en pleine évolution et si chacun a sa manière de la comprendre personne n'a le droit de se l'approprier [...] Pour ce qui concerne le vocabulaire, on a d'ailleurs fait preuve d'une créativité inlassable et réconfortante.»<sup>42</sup>*

À la pluridisciplinarité de la recherche on s'ajoute aussi le rôle primordial de la recherche américaine dans la constitution du domaine interculturel. On peut citer à titre d'exemple *la Cross-cultural Psychology* qui a fait écho en France particulièrement à travers le travail du Centre pour les équipes de recherche et d'études des situations interculturelles (CERESI) à l'Université de Toulouse-Le Mirail, ainsi que l'une des premières publications sous direction de Claude CLANET. «*L'Interculturel en Education et sciences humaines.»<sup>43</sup>*

L'ARIC consacre son colloque de 1991 à la définition de l'interculturel, en abordant la question «Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?». Dans le 7<sup>ème</sup> Colloque international de l'ARIC en 1999, centré sur le sujet «savoirs et enjeux de l'interculturel», les chercheurs mettent en œuvre la nécessité d'élargir et de renouveler le domaine de l'interculturel :

*«Le dynamisme d'une association de recherche se mesure à sa capacité de générer de nouvelles recherches et de créer un espace pour que les thèmes de recherche s'élargissent à des problématiques et à des populations, jusque là peu connues, et qu'émerge l'activité créatrice de ses jeunes chercheurs.»<sup>44</sup>*

L'interculturel a traversé plusieurs phases de structuration qui reflètent à la fois son caractère pluridisciplinaire et sa dimension internationale. En effet, dès les années 1960, l'Américain Edward T. HALL établit les bases des études sur la communication interculturelle. Son ouvrage *Guide du comportement dans les affaires internationales* anticipe ainsi les ouvrages de management interculturel contemporains. De son côté, le Néerlandais Geert HOFSTEDE, professeur d'anthropologie des organisations et de management, publie en 1980... *Culture's consequence*, qui sera traduit en français en 1987, suivi de *Vivre dans un monde multiculturel, comprendre nos programmations mentales* publié en 1994<sup>45</sup>.

Malgré la diversité des approches et des terminologies, certaines constantes du champ interculturel peuvent être identifiées. Tout d'abord, les objets de la recherche interculturelle sont abordés sous un angle dynamique : ils résultent d'échanges, des liens, mais aussi des tensions entre les différentes cultures. Ensuite, les recherches se sont intéressées aux contacts directs, qu'ils soient interpersonnels ou intergroupes entre des représentants de cultures variées. Il est à

signaler que la plupart des travaux en interculturel en France se concentrent sur des études de cas. En raison de cette pluralité de caractéristiques, il est difficile de parvenir à une définition qui pourrait comporter les différentes orientations et acceptations de l'interculturel. Cependant, deux présentations définitoires nous paraissent déterminer clairement ce concept. La première est celle de Claude Clanet qui définit l'interculturel comme suit :

*«Ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc. générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle entre des partenaires en relation»<sup>46</sup>*

La seconde est celle de Jean-René LADMIRAL et Edmond-Marc LIPIANSKI :

*«Le terme même implique l'idée d'inter-relations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes. Il faut moins le comprendre comme le contact entre deux objets indépendants (deux cultures en contact) qu'en tant qu'interaction où ces objets se constituent autant qu'ils communiquent»<sup>47</sup>*

Les théories de la recherche interculturelle évoluent en réponse aux enjeux devenus cruciaux, tels que la mondialisation de la culture et les identités culturelles. Le champ de la recherche s'étend ainsi, en prenant en compte des situations interculturelles liées aux médias, à la littérature et aux nouvelles technologies. L'ouvrage de Martine ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis Porcher en témoigne :

*«L'interculturel s'inscrit désormais parmi les savoirs et les pratiques que Roger Caillois appelait magnifiquement 'dialogaux'. Il circule dans toutes les sociétés, les irrigue, mélangeant les discontinuités et les appropriations, avançant comme une eau qui coule en s'étalant, imposant son omniprésence, et, aujourd'hui sa visibilité. Nul n'est en mesure, dorénavant, de faire comme si le phénomène n'existant pas».<sup>48</sup>*

L'interculturel est ainsi un domaine qui prend des ramifications et des proportions à la fois théoriques et pratiques qui s'impose comme domaine de recherche exigeant un approfondissement théorique. Son extension vers d'autres formes de communication, notamment les médias et l'édition, ouvre la voie à des recherches ambitieuses. Par ailleurs, de nouvelles questions sont soulevées par la recherche interculturelle, telles que les identités culturelles considérées comme menacées par le phénomène de mondialisation. Certains ouvrages, bien que moins académiques, mettent l'interculturel en avant comme un moyen de promouvoir la coexistence et d'équilibrer la diversité. De plus, la question interculturelle est régulièrement abordée dans des colloques interdisciplinaires, touchant des domaines comme la sémiotique, le cinéma, la littérature, l'économie et le management, etc.

Les objets de la recherche interculturelle s'élargissent pour explorer, dans d'autres domaines, des références théoriques et méthodologiques ainsi que des travaux sur des sujets et processus similaires. Michel ESPAGNE a développé une théorie des transferts interculturels dans le cadre des études germaniques. Marc AUGÉ s'interroge sur l'épistémologie de l'anthropologie, tandis que Jean-Loup AMSELLE remplace la notion de métissage par celle du "brancement". Enfin, Arjun APPRADURAI, anthropologue indien issu des *cultural studies*, examine les impacts de la mondialisation sur l'imaginaire.

L'interculturel est une notion souvent évoquée dans les questionnements soulevés sur la mondialisation, dans les travaux des chercheurs spécialistes comme Jacques DEMORGON<sup>49</sup>, le philosophe Gérard LECLERC<sup>50</sup> et l'anthropologue Jean-Pierre WARNIER.<sup>51</sup>

L'émergence et l'institutionnalisation de ce champ témoignent d'une transformation profonde, à la fois sociale et idéologique, particulièrement perceptible dans le contexte scolaire et marquant un tournant dans la conception de la nation, comme l'explique Marie-Claude MUÑOZ :

*«L'idée d'interculturel est étrangère à la conception française de la nation et de l'éducation. La nation française s'est construite en réduisant les langues et les cultures*

*régionales, en instaurant une langue et une culture communes, au service d'une nation unie. L'école a été l'un des principaux instruments de cette unification. L'édification d'une conscience nationale garante de l'homogénéité de la nation s'est faite par la réduction des différences et par l'adhésion des dominés.»<sup>52</sup>*

L'intégration des méthodes interculturelles au sein des institutions marque une transformation profonde de la manière de les penser. L'importance croissante de l'interculturel et le dynamisme de son champ scientifique reflètent les réponses aux questionnements inhérents à l'évolution du monde contemporain. Claude CLANET aborde également la question des raisons de l'émergence du champ interculturel dans son ouvrage dans lequel il propose l'une des premières définitions de l'interculturel et soulève une interrogation :

*«Sur les facteurs qui, dans la période actuelle, induisent un regard nouveau, une autre vision de l'homme dans sa socioculture [...] les relations entre acteurs de cultures différentes existent depuis toujours. Par exemple, il y avait, en France, en 1931, la même proportion d'immigrés qu'en 1985. Autre exemple : en France, au début du siècle, entre certaines communautés rurales, avec leurs langues régionales, leur relative autarcie... et la culture véhiculée par l'école obligatoire, l'hétérogénéité culturelle était bien plus grande qu'aujourd'hui. Malgré ces faits, on ne parlait pas de situations interculturelles ou de relations interculturelles [...] D'où notre question : qu'est-ce qui, dans la société française et plus généralement, dans la vie des sociétés occidentales, nous amène à cet autre regard sur les relations entre cultures ?»<sup>53</sup>.*

En résumé, nous pensons que l'introduction de l'interculturalité dans l'enseignement des langues ne se limite pas à la transmission d'un ensemble de savoirs (mode de vie, travail, gastronomie, chanson). Elle concerne avant tout des compétences et des attitudes à développer. Il est essentiel de travailler sur les représentations et les comportements des apprenants. Pour cela, l'enseignant doit lui-même être formé à l'interculturalité afin d'éviter les deux pièges majeurs liés à la rencontre avec la culture de l'Autre : l'ethnocentrisme et la dévalorisation de sa propre culture.

Les activités d'enseignement/enseignement pour faire acquérir à l'apprenant une compétence interculturelle dans le cadre

de l'enseignement d'une langue étrangère ne doivent pas se limiter à l'appropriation de faits culturels historiques ou actuels. Ces activités liées aux savoirs culturels doivent être accompagnées d'un savoir-être en dehors de la classe par l'adoption d'attitudes et de visions qui traduisent l'assimilation et la mise en œuvre de cette compétence interculturelle<sup>54</sup>

### Conclusion

La réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a dû intégrer les méthodes qui ont marqué son histoire, ainsi que les pratiques de classe recommandées par ces méthodes.

Dans cet article, nous avons essayé de définir le terme « civilisation » et avons retracé son évolution dans le contexte français afin de montrer comment une double identité s'est construite : entre civilisation française et civilisation universelle, d'une part, et entre civilisation et langue française, d'autre part.

Ensuite, nous avons procédé à la description emprunté par trois manuels de FLE dans leur traitement des aspects culturels de la langue, en lien avec les mutations par lesquelles est passée la discipline., à savoir de la linguistique appliquée à la didactique des langues et des cultures et de l'enseignement de la civilisation à travers les œuvres littéraires de la langue aux approches plus communicatives.

Notre article est une contribution d'un point de vue essentiellement méthodique visant à mettre à jour l'évolution d'une des méthodes qui se sont développées dans la didactique du FLE. A travers l'analyse des normes d'utilisation de trois de ses manuels de FLE *Mauger bleu*, *Voix et images de la France*, *De vive voix*, notre objectif est de démontrer les orientations et la prise en considération de la dimension culturelle dans les contenus de ces manuels dont l'utilisation s'est étendue sur trois décennies, du début des années cinquante au début des années quatre-vingt. Enfin, nous avons présenté l'origine du concept « interculturel », son évolution, sa pluridisciplinarité, et son usage dans un contexte éducatif. Il est notoire de préciser que ce concept touche à de nombreuses disciplines. Un travail de collaboration entre les intervenants en ces disciplines s'impose pour une meilleure efficience en leurs domaines. Dans le domaine de l'éducation les directives du CECRL mettent en exergue le trait interdisciplinaire du concept « interculturalité » qui ne concerne pas exclusivement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

5556

<https://doi.org/10.4000/dhfles.1948>. P.2. consulté le 10/10/2025

<sup>15</sup> Bruézière M., *l'Alliance Française, histoire d'une institution*, Hachette, Paris, 1983, 11-13.

<sup>16</sup> ibid

<sup>17</sup> ibid.

<sup>18</sup> Les frères Humboldt. *L'Europe de l'esprit*, publisher: De Monza, 2014

<sup>19</sup> Blancpain M., «Préface», in G. Mauger, *cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette, Paris, 1953, p. VI : éd. Rev. 1967, réimp. 1984.

<sup>20</sup> Besse H., *méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier France, 1985.

<sup>21</sup> Mauger G., *cours de langue et de civilisation française*, t.I-IV, Hachette, paris, 1953-59

<sup>22</sup> Op.cit, p.10

<sup>23</sup> Maddalena de C., *L'interculturel*, CLE International, 1998.

<sup>24</sup> ibide

<sup>25</sup> Maddalena de C., *L'interculturel*, CLE international, 1998, p.29.

<sup>26</sup> Gauvenet H. et al., *Voix et images de la France*, livre du maître, préface à la première édition, Didier/Hatier, Paris, 1972, p.21.

<sup>27</sup> Moget, M. T., Argaud, M ; Boudot,B ; &Martin,B. *De vive voix*, Didier/Hatier, Paris, 1972, livre du maître, p.9.

<sup>28</sup> Galisson R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangère*, Clé International, Paris, 1980, p.24

<sup>29</sup> Montredon J. et al, *C'est printemps*, Paris, Nathan Clé International, 1975.

<sup>30</sup> Ibid, livre de professeur, p.5

<sup>31</sup> Galisson R., «institution cherche discipline qualités pour

promouvoir langues-cultures, Urgent», document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris III 1992, p.2

<sup>32</sup> Robert, J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys. Paris.p.59. 2008.

<sup>33</sup> Elias N., *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, p.11, 1939

<sup>34</sup> Pretceille, M-A. *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette Education. Paris. 1992. p.37.

<sup>35</sup>Ibid. pp.36-37.

<sup>36</sup> Maddalena de C., *L'interculturel*, CLE international, 1998, p.40

<sup>37</sup> Pretceille, M-A. *L'éducation interculturelle. Que sais-je ?* Paris. ([1999], 2023). p. 49.

<sup>38</sup>Béatrice R., *panorama de la recherche interculturelle en France*, édition de l'école polytechnique, 2005, pp.23-32.

<sup>39</sup> Circulaires du 2 février 1973 et du 5 janvier 1978.

<sup>40</sup> Claude. C., (éd.), *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : PUM, 1985

<sup>41</sup> RETSCHITZKI, J., BOSSEL-LAGOS, M., DASEN, P. (éd.), *La recherche interculturelle*, 2 tomes, 1, 6 Ed, Paris, L'Harmattan, 1989.

<sup>42</sup> RETSCHITZKI, J., BOSSEL-LAGOS, M., DASEN, ibid, pp. 344-345.

<sup>43</sup> Claude. C., ibid.

<sup>44</sup> SABATIER, C., PALACCIO, J., NAMANE, H., COLLETTE, S., *Savoirs et enjeux de l'interculturel, nouvelles approches, nouvelles perspectives*, Paris : Ed. L'Harmattan, 2001.

<sup>45</sup> HOFSTEDE G., , *Vivre dans monde multiculturel, comprendre nos programmations mentales*, Ed, d'Organisation, Paris, 1994, Trad. de l'anglais par M. Waquet..

<sup>46</sup> Claude. C., *L'Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse : PUM, 1993.

<sup>47</sup> LADMIRAL, R.J. et LIPIANSKY, E.M., *La communication interculturelle*, Paris : A. Colin, 1989.

<sup>48</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et L. PORCHER, (éd.), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Ed. Anthropos, 1999.

<sup>49</sup> DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.M., *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris : Retz, 1999.

<sup>50</sup> LECLERC, G., *La mondialisation culturelle, les civilisations à l'épreuve*, Paris : PUF, 2000.

<sup>51</sup> WARNIER, J.P., *La mondialisation de la culture*, Paris : Ed. La Découverte, 1999.

<sup>52</sup> MUÑOZ, M.C., « Les pratiques interculturelles en éducation », pp. 20-28, in DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.M. (éd.), *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris : Retz, 1999.

<sup>53</sup> Claude. C., *L'Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse : PUM, 1993.

<sup>54</sup> Dans un ouvrage collectif portant sur le rapport entre les sciences de l'éducation et l'interculturalité intitulé : Pourquoi *des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, Darsen, J-P se réfère à "Demorgon & Lapiansky (1999) qui se sont interrogés : « comment ne peut-il [l'interculturel] pas rencontrer l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la technologie et la démographie, l'histoire, la linguistique et l'éthique, l'économie et la politique ? ». Raisons éducatives. 2000.p.5.

## Références :

Abdallah-Pretceille, M., et L. *quelle école pour quelle intégration?*, Paris, Hachette, 1992.

Abdallah-Pretceille, M., et L. PORCHER, (éd.), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Ed. Anthropos, 1999.

Barko, I . *L'Alliance française : Les années Foncin (1883-1914). Contexte, naissance, mutation*. Disponible en ligne :

<https://doi.org/10.4000/dhfles.1948>.

Beacco , J-C & al. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*.

QHIS, Vol.25 No. 1 2026

Béatrice R., *panorama de la recherche interculturelle en France*,

édition de l'école polytechnique, 2005.

Bertrand B., (dir.), *Les équivoques de la civilisation*, Seyssel, Champs Vallon, 2005.

Besse H., *méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier France, 1985.

Blancpain M., «Préface», in G. Mauger, *cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette, Paris, 1953, p. VI : éd. Rev. 1967, réimp. 1984.

Braude F., *grammaire des civilisations*, Arthaud, Paris, 1987

Bruézière M., *l'alliance française, histoire d'une institution*, Hachette, Paris, 1983.

Circulaire du 2 février 1973 et du 5 janvier 1978.

Claude C., (éd.), *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : PUM, 1985.

Claude C., *L'Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse : PUM, 1993.

Conseil de Europe sur *interculturalisme*. Strasbourg. 1986.

Demorgan, J. et Lipiansky, E.M., *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris : Retz, 1999.

Descola, Philippe B., *Nature and Culture*. Janet Lloyd (trans.), University of Chicago Press, 2013.

Dictionnaire universel, Trévoux, 1771.

Elias N., *La civilisation des mœurs*, Calmann-Lévy, 1939.

Galisson R., «*institution cherche discipline qualités pour promouvoir langues-cultures, Urgent*», document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris III 1992.

Galisson R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangère*, Cle International, Paris, 1980.

Gaquin, A. *Une France plurilingue ? The French review*, Vol 79, n° 2. 2005. Disponible en ligne : <https://www.jstor.org>

Gauvenet H. et al., *Voix et images de la France*, livre du maître, préface à la première édition, Didier/Hatier., Paris, 1972.

Grégoire J. B. *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, 1794.

Hofsted G., *Vivre dans monde multiculturel, comprendre nos programmations mentales*, Ed, d'Organisation, Paris, 1994, Trad. de l'anglais par M. Waquet..

Jean S., «le terme civilisation», in *Le temps de la réflexion*, PUF, Paris, 1983.

Ladmiral, R.J. et LIPIANSKY, E.M., *La communication interculturelle*, Paris : A. Colin, 1989.

Leclerc, G., *La mondialisation culturelle, les civilisations à l'épreuve*, Paris : PUF, 2000.

Les frères Humboldt. *L'Europe de l'esprit*, publisher: De Monza, 2014.

Maddaena de C., *L'interculturel*, CLE International, , France, 1998.

Mauger G., *cours de langue et de civilisation française*, t.I-IV, Hachette, paris, 1953-59.

Moget, M. T., *De vive voix*, CRÉDIF, Paris, 1972, livre du maître.

Montredon J. et al, *C'est printemps*, Paris, Clé International, 1976.

Mauger G., *cours de langue et de civilisation française*, t.I-IV, Hachette, paris, 1953.

Munoz, M.C., « Les pratiques interculturelles en éducation », pp. 20-28, in DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.M. (éd.), *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris : Retz, 1999.

Condorcet M. J. A., *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, dixième époque, Paris, 1794, pp. 334-338.

Pierre-Jean L., (dir.), *Le Choc colonial et l'islam, les politiques religieuses des puissances coloniales en terres d'islam*, Paris, La Découverte, 2006.

Porcher, (éd.), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Ed. Anthropos, 1999.

Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M., Dasen, P. (éd.), *La recherche interculturelle*, 2 tomes, 1, 6 Ed, Paris, L'Harmattan, 1989.

Robert, J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions

Ophrys. Paris. 2008.

Sabatier, C., Palaccio, J., Namane, H., Collette, S., *Savoirs et enjeux de l'interculturel, nouvelles approches, nouvelles perspectives*, Paris : Ed. L'Harmattan, 2001.

Victor R., (part. I chap. 8), *L'Ami des Hommes*, 1758.

Warnier, J.P., *La mondialisation de la culture*, Paris : Ed. La