

*Pour une approche interculturelle
dans l'enseignement-apprentissage des langues*

Zineb BOUCHIBA GHLAMALLAH, Université d'Oran

Résumé

L'interculturalité, notion très moderne, renvoie inévitablement à une autre notion vieille comme l'histoire de l'humanité, celle de culture; elle implique en effet le dialogue et l'échange entre les cultures. Si l'on s'interroge d'abord sur la signification du mot culture, on se rend très vite compte qu'avec la polysémie qui le caractérise, il n'est pas si simple à définir. Si dans un sens très général, on l'emploie pour désigner le mode de vie qui permet de distinguer un pays d'un autre, on peut l'utiliser aussi pour se référer aux différences culturelles entre les régions d'un même pays, ou même entre des générations d'une seule famille dont les membres partagent en commun le territoire et la langue.

C'est ce dernier sens qui retient notre intérêt ici, parce qu'il implique aussi la possibilité d'échanges, mais cette fois au sein d'une même culture et non pas entre deux cultures. Le concept d'intraculturalité renvoie en effet, à la façon dont les membres d'une même communauté se transmettent et assimilent leur savoir sur leur propre culture et à la manière dont leur identité culturelle se construit. En partant du principe que les cultures évoluent avec les langues qu'elles véhiculent, nous limitons notre espace de réflexion à l'enseignement-apprentissage des langues. Après avoir examiné les notions de culture et d'interculturalité, nous centrons notre propos sur l'intraculturel qui nous semble être un préalable à la prise en compte de la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues.

Introduction

Le thème de ce colloque est tout à fait d'actualité aujourd'hui: en Europe, ce sont surtout les problèmes de flux migratoires qui ont imposé la question de l'interculturalité, mais si nous, nous ne trouvons pas dans la même situation de multiculturalité que les pays européens, nous ne sommes pas moins concernés par la diversité culturelle. Avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication (et notamment Internet qui nous rend très proches de cultures dont on aurait jamais pu imaginer, il y a seulement quelques années, qu'on aurait pu en avoir connaissance), avec la globalisation, la mondialisation des marchés et la modernisation des transports, les contacts se sont nettement améliorés et multipliés. Il en résulte que des personnes natives de langues et de cultures très dissemblables sont amenées, dans le cadre du travail ou des loisirs, à se rencontrer (aussi bien ici qu'ailleurs), à travailler ou à vivre ensemble.

Ce rapprochement des distances rend le problème de la diversité culturelle plus présent que jamais, et nous n'avons plus le droit de ne pas en tenir compte et d'ignorer les autres. Ouvrir le débat sur la question de l'interculturalité est un moyen d'y réfléchir.

Notre premier élément de réflexion ici portera d'abord sur les deux mots qui ont donné vie à ce concept: la substantive *culture* et le préfixe *inter*, car nous ne pouvons appréhender une notion telle que l'interculturalité, sans avoir préalablement examiné les termes qui la composent et en déterminent le sens.

1. La notion de *culture*

Le terme *culture* (du latin *cultura*) est en fait un mot qui remonte au XII^{ème} siècle; il a beaucoup évolué depuis, et a été utilisé dans de très nombreuses et différentes acceptions. Déjà, en 1952, les anthropologues américains Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn en avaient

répertorié 156 définitions; et si l'on se réfère au TLF¹, on peut dire qu'il y occupe une bonne place avec de nombreux sens et usages (3.299 mots sur 6 pages —dont 3 pour le sens propre—). Il est utilisé au XII^{ème} siècle pour désigner le travail de la terre (travaux, techniques, mise en valeur, superficies mises en culture, etc.). Au XVII^{ème}, il est employé dans le sens abstrait de « formation de l'esprit par l'éducation »; au XIX^{ème}, il se rapproche du sens allemand et devient quasi synonyme de civilisation²; et au XX^{ème}, il est appliqué par les anthropologues (Robert, 1968 : 27) pour désigner, dans un sens élargi et en opposition à la notion normative de civilisation, tous les aspects (activités, usages et croyances) qui peuvent caractériser n'importe quel groupe humain.

Vu l'intérêt que lui ont porté de nombreuses disciplines, les différentes significations données à cette notion ont pu être classées (par Kroeber et Kluckhohn : 1952) en *catégories* : descriptives, historiques, normatives, génétiques, structurelles et psychologiques ; en *types de traits propres à chaque culture* : états mentaux et valeurs, comportements, savoirs (comme la langue), savoir-faire, et modes d'organisation. Elles ont été aussi analysées en termes de *dimensions* : statique vs dynamique (produits vs processus/activités) et universaliste vs particulariste (Tisserant : 1999).

Pour certains, cette notion relève de « l'acquis », (c.-à-d. « tout ce tout ce qui n'est pas la nature, tout ce qui est appris, le savoir, le savoir-faire, les mythes,... »), tout ce qui est transmis de génération en génération³. Pour d'autres, elle est une « manière d'être » : dans son essai *Propos sur la culture*, Paul-Émile Roy (1997: 14), défend le sens traditionnel du mot *culture* en l'opposant à son sens anthropologique. Il affirme que l'on peut tout à fait parler de gens instruits mais sans aucune culture, mais qu'un homme cultivé ne peut pas ne pas avoir « une bonne maîtrise de la langue » ou « aucune ouverture à la démarche scientifique » ni avoir « jamais fait connaissance avec les grandes œuvres de l'art et de la pensée ». Pour lui, la culture doit être une priorité pour le système éducatif, car elle implique « l'idée de connaissance, de sens critique, d'autonomie du jugement, de perception du sens de ce qui existe » et relève non pas « de l'ordre de l'avoir, mais de l'ordre de l'être » (Roy, 1997: 61) ; elle est ce qui permet à l'homme d'être un homme, et c'est par elle que l'Homme s'élève vers son humanité.

Dans l'usage courant, l'agriculteur parle de *culture intensive*, tandis que le pédagogue de *culture générale*, le journaliste de *culture de masse*, le gestionnaire de *culture d'entreprise*, le sportif de *culture physique*, le scientifique de *culture microbienne*, etc.

On voit donc que depuis le lopin de terre à la cyberculture, la notion de *culture* a occupé de nombreux et vastes champs de connaissance, et qu'il est impossible d'en donner une seule et bonne définition à la fois. Cependant après ce bref examen, nous avons opté, pour les besoins de notre propos, pour un sens très large ainsi formulé par Guillaumin (1994: 160) :

[la culture est] l'ensemble des formes mentales, des institutions et des objets matériels qui spécifient une société quelconque. Ainsi la culture implique-t-elle langue et façon de vivre, organisation de la parenté et techniques, comme outillages, nourriture et vêtement, manière de penser et

¹ Trésor de la Langue Française Informatisé.

² Dictionnaire de l'Académie Française, version informatisée

³ V. : Morin (2001 : 195) ; il en est de même pour la définition que proposent Kroeber et Kluckhohn (1952 : 357) après leur analyse : « la culture est un ensemble de modèles [...] que l'individu acquiert et transmet par le biais des symboles ».

de sentir, interdits et obligations, ... politesse et distractions, et formes prises par la maladie mentale ou la marginalité... etc.

Quant au préfixe *inter*, il vient aussi du latin *intĕr*, qui veut dire *entre* et qui signifie *relations avec échanges et réciprocité* ; c'est cette réciprocité qui donne tout son sens à la notion d'interculturalité et qui la rend attrayante à nos yeux.

2. La notion d'*interculturalité*

Le concept d'*interculturalité* est beaucoup plus récent et évoque, de façon très générale, la mise en relation de deux ou plusieurs cultures; il désigne les rapports et la dynamique d'interaction qui s'établissent entre ces dernières, et invite à provoquer et à multiplier des situations de dialogue et d'échanges basées sur la reconnaissance réciproque. Il suppose donc la *rencontre* entre les cultures. Mais si cette notion est séduisante, elle n'en soulève pas moins de nombreuses interrogations, notamment en ce qui concerne les types de contacts établis entre les cultures, car elle peut servir de « paravent », à des objectifs de domination culturelle, ou donner lieu à des confrontations dues à des entraves (conscientes ou non) ou des difficultés qui peuvent limiter ou même annuler la volonté d'échanges.

Dans le domaine de l'éducation, la dimension interculturelle a commencé à être prise en charge, dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe au cours des années 70¹. Dès les années 50, la Convention Culturelle Européenne (signée en 1954) reconnaissait à la fois le « patrimoine culturel commun du continent et la nécessité de l'apprentissage interculturel » (Conseil de l'Europe, 2008 : 14), et dans le domaine de l'enseignement des langues, la première conférence intergouvernementale sur la coopération européenne a eu lieu en 1957. L'objectif était de promouvoir le patrimoine européen dans sa *diversité culturelle* et linguistique et l'apprentissage des langues des pays membres afin de faciliter la « mobilité des personnes et des idées »².

En France, la politique d'immigration de l'après guerre ayant facilité l'accueil des travailleurs immigrés et de leurs familles, la population étrangère a très vite augmenté, et l'hétérogénéité linguistique et culturelle des enfants scolarisés³ qui en a découlé a alors obligé les institutions politiques et éducatives à développer des enseignements dits de langues et cultures d'origine (ELCO). Toutefois, si la circulaire qui a institutionnalisé ces enseignements évoquait explicitement l'interculturalité, « l'option interculturelle » de cette nouvelle orientation scolaire n'en n'était pas moins « subordonnée » à des objectifs de préparation à la réinsertion des étrangers dans leur pays d'origine, d'intégration, ou « d'adaptation dans les établissements scolaires français »⁴.

De fait, la mise en place de l'approche interculturelle n'a concerné d'abord que les travailleurs migrants ; elle ne s'est pas faite sans difficultés, non sans certaines résistances (Rey : 1984), ni même quelques dérives discriminatoires (Meunier : 2008). Mais la nécessité

¹ Fondé en 1949, le Conseil de l'Europe est la plus ancienne des institutions politiques européennes.

² Pour un bref rappel historique, V. Conseil de l'Europe (2005).

³ L'accroissement des mouvements migratoires et la diversité culturelle qui en a résulté ne concernent pas seulement la France, mais tous les pays occidentaux industrialisés. Par exemple, dans le cas de la Suisse, la population étrangère active qui a contribué à son développement économique a commencé à s'y installer au cours des années 60, et cela a modifié peu à peu la population scolaire : en 1995, plus d'un tiers des classes de tous les établissements suisses étaient déjà "très hétérogènes", et celles qui ne comptaient aucun étranger parmi elles étaient « seulement de 13% » (Lischer : 1997) cité par Lanfranchi et Perregaux (2000 : 9).

⁴ Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 (cité par Meunier, 2007 : 46).

« de transformer progressivement les sociétés multiculturelles en sociétés interculturelles » s'est peu à peu imposée (Conseil de l'Europe, 1995 : 26), et l'étape des deux premières décades (60-70) souvent qualifiée « d'assimilationniste », a évolué et abouti, dans les années 1999-2000, à des projets qui préconisent la *systématisation* de l'éducation interculturelle¹ et ne conçoivent plus la différence comme un « handicap » mais comme une « norme » de la réalité socioculturelle d'aujourd'hui (Meunier : 2007). Les travaux du Conseil de l'Europe ont joué un rôle central en ce sens où, c'est à partir de ses premières résolutions pour la prise en compte de la diversité et de la recherche des modalités de leur application, que de nouveaux outils² méthodologiques et pédagogiques ont été publiés, ainsi que de nombreuses études qui ont approfondi la recherche et ouvert la voie à la perspective interculturelle. La pédagogie dite interculturelle s'adresse aujourd'hui à tous les élèves. Elle s'appuie sur le principe de « l'enrichissement mutuel par la reconnaissance de la diversité », et a pour objectif d'éduquer ces derniers à des valeurs telles que la tolérance et la solidarité pour les préparer à vivre dans une société le plus souvent pluriculturelle.

3. L'intraculturalité : un point d'appui

Au cours de ces années de recherche pour s'adapter et répondre à ces nouvelles exigences socioculturelles, de nombreuses notions se sont développées autour de la notion de culture, comme celle de métaculturalité, transculturalité, acculturation, etc. et aussi en didactique, les concepts de compétence plurilingue, multilingue, interculturelle et *intraculturelle*.

C'est cette dernière notion qui nous intéresse ici en tant qu'autre caractéristique de la culture. L'intraculturalité désigne « la qualité de chaque culture d'être dynamique [et] vivante de l'intérieur » (Ferreira Patrício, 2000 : 28) ; elle « concerne les échanges internes à une culture, et [...] se définit par l'acquisition d'une culture grâce à ses échanges internes [et] tout ce que l'on absorbe de la culture d'un groupe social dès la naissance; c'est aussi la socialisation ». (Demorgon, 2000 : 26). C'est, en somme, la prise en compte de toute la diversité propre à une culture, la culture n'est donc pas *une* mais *plurielle*.

L'intraculturalité est une notion qui a été très peu étudiée ; elle devrait retenir notre attention parce qu'elle est directement liée à la maîtrise de la compétence interculturelle. Si l'on entend par cette dernière, la capacité de l'apprenant à « négocier les significations culturelles » et à communiquer de manière efficace en tenant compte de la culture de l'Autre (Rodrigo Alsina, 1997 : 131), la connaissance de cette culture de l'Autre ne suppose-t-elle pas la re-connaissance préalable de sa propre culture ? Est-ce que ce n'est pas avec nos propres critères identitaires que nous donnons un sens à ceux des autres ? Encore faut-il savoir de quels critères il s'agit et pourquoi !

Dans un manuel destiné aux professeurs de langue et aux formateurs en communication interculturelle, les auteurs (qui sont de cultures différentes), nous invitent à y réfléchir dans ces termes :

Vous devriez tout d'abord regarder votre propre culture dans un miroir avant d'observer par la fenêtre les autres cultures qui vous intéressent ou avec lesquelles vous désirez entretenir des échanges.

¹ Comme par exemple le projet « Éducation à la citoyenneté démocratique (2000) ».

² Par exemple, le modèle du « Threshold Level » publié en 1975, et adapté ensuite dans une trentaine de langues, a servi de base à l'élaboration de nouveaux et meilleurs manuels d'enseignement des langues.

En disant cela, Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár et John Strange (2005 : 7) ne nous invitent pas à nous regarder, mais à *poser le regard* sur nous pour interpeller nos connaissances et nos représentations sur notre culture, afin de mieux l'appréhender et pouvoir aller à la rencontre de celle des autres. Accepter l'autre dans sa différence implique que l'on tourne le regard vers soi-même, et que parfois l'on remette en question ce dont on n'a jamais douté. Comme l'affirme Tzvetan Todorov (1989 : 298) : « A s'ignorer soi-même, on ne parvient jamais à connaître les autres ; [...] connaître l'autre et soi est une seule et même chose ». En effet, tout comme on croit connaître l'autre, on croit se connaître soi-même, et c'est parce que l'on sait qui on est que l'on peut savoir qui est l'autre. Comprendre l'autre, c'est aussi s'interroger sur sa propre compréhension de l'autre.

Abdallah-Pretceille (1996 : 167) nous confirme que nous ne sommes pas seuls face au miroir : « La reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple ». Il est certain que si l'individu doit s'accepter d'abord avant de pouvoir accepter l'autre, il faut aussi qu'il fasse partie intégrante d'un groupe et qu'il soit lui-même reconnu en tant que tel, par ce groupe.

La prise en compte de *l'intraculturel* ne signifie pas se centrer et se refermer sur soi, mais au contraire prendre de la distance par rapport à soi afin d'essayer, tout comme dans une approche *interculturelle* avec l'Autre, de nous questionner sur nos cadres de référence, nos évidences et nos rejets ; c'est se retrouver pour mieux aller vers l'autre, c'est s'enrichir de l'intérieur, aussi bien dans sa propre diversité que dans celle de son groupe, pour pouvoir offrir quelque chose. Et quand on offre, on reçoit ; ainsi, si l'intraculturel fonde l'interculturel, celui-ci construit aussi celui-là, et les deux en interaction réinventent et remodelent la culture.

4. L'interculturalité : une finalité éducative

Une des finalités éducatives à atteindre, dans le cadre d'une approche interculturelle, pourrait être celle de « sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres » (De Carlo, 1998 : 119). L'identité culturelle n'est pas un acquis immuable et définitif ; elle se construit en s'inscrivant dans une dynamique temporelle (diachronique) et en interaction synchronique (espace-temps-contacts déterminés) *avec et par rapport* aux autres ; les identités individuelles interagissent et contribuent au profilage identitaire du groupe qui change à son tour, évolue et se réorganise.

Les valeurs qui déterminent l'identité culturelle d'un groupe humain sont nombreuses et peuvent donc changer avec le temps et le cours de l'histoire. Cette identité s'exprime en particulier à travers la *langue*, qui est une composante essentielle et indissociable de la culture, et qui elle aussi poursuit sa dynamique évolutive.

Dans un processus d'enseignement / apprentissage interculturel des langues, la culture de l'autre est appréhendée à partir de la langue source, et à travers le prisme des représentations véhiculées par cette langue et acquises en cours d'apprentissage. La langue, elle, reste un système de règles tant qu'elle n'est pas mise en œuvre par un locuteur, et c'est cette mise en œuvre qui est révélatrice de l'identité culturelle. Tandis que les représentations constituent, pour la langue-culture source des apprenants, « le mètre-étalon » à partir duquel *ils vont appréhender* les autres langues-cultures (Castelloti et Moore, 2002: 12).

Si, pour prendre un exemple de représentations, on se réfère aux discours des Algériens arabophones sur leur langue, on peut constater que ces discours expriment une sorte de déni de tout un patrimoine linguistique hérité depuis des siècles. Le dialectal est rejeté à l'école comme étant la langue de la rue, et la rue ne le reconnaît pas en tant que langue; l'arabe scolaire est perçu soit comme une langue très difficile, soit comme une langue non scientifique ou qui ne permet d'accéder au marché du travail. Rien de très valorisant ni pour l'arabe parlé, ni pour l'arabe standard. On peut se demander comment on peut reconnaître et accepter les valeurs culturelles des autres, quand on ne reconnaît pas les siennes.

Ces représentations sont négatives et peuvent être à la base de difficultés *réelles* d'apprentissage qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère. En effet, on sait bien aujourd'hui que l'attitude que l'on peut avoir vis-à-vis d'une langue peut avoir un lien direct avec la volonté de se l'approprier ou de la rejeter.

Pour Luc Collès (2005: 29) qui défend une approche interculturelle pour enseigner l'expression grammaticale du temps en français à ses élèves marocains, « la mise en relation des représentations propres à chacune des cultures 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 à une réflexion sur les stéréotypes ».

Dans la perspective d'une approche interculturelle, il convient donc de s'interroger, sur le type de représentations construites et les implicites qui les sous-tendent, sur les enseignements/apprentissages qui les ont suscitées et sur leur rôle dans la construction identitaire.

Les théories de l'enseignement/l'apprentissage ont mis en évidence depuis quelques années déjà que l'assimilation des enseignements se fait à partir du recours par l'apprenant à ses *acquis antérieurs*, et de la *signification* qu'il peut donner à ces enseignements. Elles ont aussi montré que la compétence de communication doit se combiner avec et compléter la compétence linguistique. En effet, comme l'affirme Rodrigo Alsina (1997 : 134), « la communication n'est pas seulement un échange de messages; c'est, surtout, une construction de sens ». La connaissance du vocabulaire et du système de règles d'une langue ne permet pas systématiquement de comprendre et produire du sens. Les intentions, les représentations et les usages sociaux conditionnent la formulation linguistique, et dans certains cas, même une bonne maîtrise linguistique ne suffit pas pour arriver à percevoir une logique culturelle différente ou perçue comme telle.

Pour qu'il y ait communication interculturelle, il faut faire en sorte que l'élève acquière à la fois une compétence linguistique, une compétence communicative et une compétence culturelle, et cela d'abord dans sa propre culture : il lui faut développer une compétence intraculturelle.

Pour cela, l'enseignant doit être lui-même formé à la communication interculturelle. Il doit avoir appris à prendre de la distance avec ses propres références socioculturelles ; il doit apprendre à tenir compte de la pluralité des connaissances des élèves et leurs ressources individuelles. Il est essentiel qu'il comprenne et approuve l'idée que l'école est un espace de parole où les élèves doivent pouvoir s'exprimer et pas seulement réciter; qu'elle est un lieu d'apprentissage et de réflexion qui favorise le développement du sens critique. Il doit tenir

compte des savoirs des élèves pour que ces derniers puissent donner du sens à leurs apprentissages.

Dans le cas de l'enseignement de la langue arabe, le choix d'une approche interculturelle impose, dès les premières années de l'enseignement primaire, et dans le but d'une meilleure 'conscientisation' de l'apprentissage de la langue scolaire, l'intégration d'outils pédagogiques dans un *contexte de réflexion intraculturelle*¹.

Pour les *préparer* à la reconnaissance des spécificités culturelles de la langue étrangère qu'ils devront étudier plus tard, et à l'établissement de liens entre cette langue étrangère et leur langue maternelle, l'enseignant peut aider les élèves à prendre en compte les spécificités du niveau de langue soutenue qu'ils apprennent à l'école, en prenant appui sur les connaissances qu'ils ont sur le niveau de langue qu'ils parlent. Cela leur permettrait de réfléchir sur les bases communes et les différences linguistiques avérées entre les deux variétés de langue; cela les aiderait à prendre peu à peu conscience de la nécessité d'adapter leurs discours aux contextes de communication, et distinguer l'écrit de l'oral, par exemple (ce qui malheureusement, manque parfois lourdement à certains de nos étudiants). Et surtout cela leur apprendrait à tirer parti de leurs propres ressources.

Dans la pratique, il pourrait contribuer à mettre en place les premiers questionnements relatifs aux différences entre la langue de scolarisation (LS) et la langue usuelle (LU), en proposant des activités de découverte et de manipulations de faits langagiers. Par exemple, il pourrait commencer par les formes linguistiques les plus simples et les plus évidentes : *ji'tu* et *jît* (respectivement, LS et LU) ; ensuite réfléchir sur les extensions de sens : *bi-ssaifi* (LS) devenu *bessif* (LU), et *tazarrada allouqma* (LS : avaler très rapidement) devenu *zerda* (LU) ; puis sur des variations de sens à fort contenu culturel, comme dans l'expression: *la ghaliba illa Allah* (LS) devenu *Allah ghaleb!* (LU). Il peut aussi travailler ensuite sur des faits langagiers à consonance affective ou émotive et les comparer à des synonymes inusités dans la région de résidence de l'apprenant.

Pour qu'ils puissent développer une certaine capacité à comprendre la diversité, l'enseignant pourrait raconter et discuter d'expériences vécues par des tiers (ou des coutumes, par exemple) qui mettent en jeu des comportements différents et des valeurs différentes dans des contacts entre personnes appartenant à des régions différentes, et ensuite les comparer avec des malentendus ou des difficultés de communication entre des personnes d'une même région.

Enfin, pour qu'ils puissent apprendre à appréhender les variations culturelles, et qu'ils parviennent à comprendre et admettre les différences, l'enseignant peut intégrer des contenus culturels qui serviraient de support aux apprentissages linguistiques. Il peut introduire des activités au cours desquelles les élèves pourraient comparer des références culturelles de leur milieu, avec des références culturelles d'enfants vivant dans une région voisine, et proposer différentes interprétations possibles.

Pour acquérir une compétence interculturelle et pouvoir accepter l'autre, ils doivent apprendre plus tard aussi à se distancer de leur propre culture, pour pouvoir faire, lorsque c'est nécessaire, des comparaisons avec d'autres cultures sans a priori négatifs. Cela, ils peuvent

¹ Cette première approche pourrait correspondre à la première des trois étapes de la « démarche interculturelle » définie par Martine Abdallah Preitceille (2004) : décentration, pénétration du système de l'autre et négociation.

l'apprendre, en s'initiant *d'abord* à l'éducation intraculturelle, avec une évaluation positive et une adhésion à leur propre culture, et sans jamais oublier qu'une culture se fait aussi grâce au contact avec d'autres cultures.

Conclusion

De par notre profession même d'enseignants de langue étrangère, nous sommes placés de fait dans une situation de diversité culturelle qui nous oblige, pour les besoins de notre métier, à aller vers la langue-culture que nous enseignons. Si nous nous tournons vers « le miroir », nous trouvons ce vieux proverbe qui dit : *elli ma earfek, resrek* et qui nous invite à nous *connaître*, à nous faire connaître et aussi à connaître l'autre, parce que cette ignorance de nous-mêmes et des autres implique une perte (*khsara*) qui relève de la déperdition, du 'gâchis' et de l'échec. Cette quête de connaissance est donc inscrite dans notre culture, mais elle ne se fait pas toute seule, elle exige un réel travail sur soi, elle se structure et évolue avec l'individu ; elle est la seule alternative, dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement des langues en particulier, pour se préserver de l'ignorance et tous les types de conflits qui peuvent en résulter. Elle reste un objectif à atteindre et il faut réfléchir aux moyens de sa mise en œuvre à partir de notre histoire et de nos spécificités culturelles. C'est en ce sens que pour nous que la culture n'est pas seulement (en plus des valeurs et des savoir-faire, etc.), un « pouvoir devenir » comme le dit Christine Liesse (2000 : 7), elle est aussi un *savoir devenir*.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Economica.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, coll. Que sais-je? N° 3487.
- CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COLLÈS, L. (2005). L'apprentissage des temps en français par un public arabophone : un terrain culturellement miné. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 42, 29-39.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- DEMORGON, J. (2000). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- FERREIRA PATRÍCIO, M. (2000). Sur l'éducation interculturelle, in *Approches de l'interculturel (III). Programme des Mesures de Confiance du Conseil de l'Europe*, 27-33. Timisoara (Ro) : Institut Interculturel de Timisoara.
- GUILLAUMIN, C. (1994). Quelques considérations sur le terme « culture », in G. Vermès & M. Fourier (eds.), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, 159-166. Vol. III. Paris: L'Harmattan.
- HUBER-KRIEGLER, M.; LÁZÁR I.; STRANGE, J. (2005). *Miroirs et fenêtres. Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. K. M. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

- Morin, E. (2001). Le monde comme notion sociologique, in Daniel Mercure (ed.), *Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, 191-197. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- REY-VON ALLMEN, M. (1984). Pièges et défis de l'interculturalisme. *Éducation permanente*, 75, 11-21.
- ROBERT, M. A., (1968). *Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale*. Bruxelles : Ed. Vie ouvrière.
- RODRIGO ALSINA M. (1997). Éléments pour une communication interculturelle. *Afers Internacionals*, 36, 129-139.
- ROY, P.-E. (1997). *Propos sur la culture*. Brossard : Humanitas.
- TISSERANT, P. (1999). *L'identité interculturelle dans l'organisation de salariés lorrains d'une multinationale sud-coréenne : contextualisation représentationnelle des relations intergroupes*. Thèse de doctorat. Université de Metz.
- TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres*. Paris : Eds. du Seuil, Coll. « La couleur des idées ».

WEBOGRAPHIE

- CONSEIL DE L'EUROPE (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel « vivre ensemble dans l'égalité »* Strasbourg: Conseil de l'Europe. En ligne : www.coe.int/dialogue
- (2005). Panorama 1975-2005. Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR).
En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_FR.asp
- (1995). *Kit pédagogique: idées ressources méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Centre européen de la jeunesse. En ligne : www.coe.int/dialogue
- Dictionnaire de l'Académie Française (2007). Version informatisée, 9ème édition.
En ligne : <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>
- LANFRANCHI, A. ; PERREGAUX, C. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Rapport final*. Berne : CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique).
En ligne : www.edk.ch
- LIESSE, Ch. (2000). La dimension interculturelle en éducation, source de motivation et d'autonomie, in *Approches de l'interculturel (III), Conférences du Programme des Mesures de Confiance du Conseil de l'Europe*, 6-22. Timisoara (Ro) : Institut Interculturel de Timisoara.
En ligne : http://www.intercultural.ro/books/persp_.intercult_fr
- MEUNIER, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?, **Socio-logos. Revue de l'Association Française de Sociologie**. En ligne : <http://socio-logos.revues.org/>
- (2007) : *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon : INRP. En ligne : www.inrp.fr
- Trésor de la Langue Française Informatisé. En ligne : <http://atilf.atilf.fr/>

CV

BOUCHIBA GHLAMALLAH Zineb

E-mail: z_bouchiba@yahoo.fr

Doctorat d'état

Maître de conférences /Université d'Oran

Enseignement: Didactique de l'espagnol

Domaine de recherche: Didactique des langues étrangères et sciences du langage