

# Interculturalité et représentations sur les pratiques didactiques

**Fatima Chnane-Davin**

Professeure des universités  
ADEF, Aix-Marseille Université

« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est un ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Edward Tylor, 1873, p. 20).

Cette contribution s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et, particulièrement, de la didactique du français dans sa complexité. Elle sera axée sur trois concepts clés, ceux de la francophonie, de l'interculturalité et des pratiques selon les contextes multilingues et les approches plurielles.

Aborder les questions liées à la francophonie et à l'interculturalité<sup>1</sup>, c'est interroger la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement du français comme langue maternelle, étrangère et seconde. Dans chacun de ces contextes, on n'aborde pas les contenus enseignés et les supports utilisés de la même manière, parce que les références culturelles qui sous-tendent ces enseignements sont différentes et parfois manquantes, ce qui peut entraver la compréhension des faits culturels.

Ce texte abordera des éléments d'aide à l'entrée dans les cultures, la façon de les croiser, de les utiliser et de les comprendre dans des situations d'enseignement-apprentissage. Je commencerai par un retour sur la place des représentations des cultures chez les enseignants et chez les élèves ; j'exposerai ensuite certains aspects culturels des deux facettes de la culture, qu'elle soit anthropologique ou savante. Pour finir, je reviendrai sur la place de l'interculturel dans la formation des enseignants dans les contextes francophones, qui se caractérisent par une grande hétérogénéité culturelle selon les situations géographiques et linguistiques.

## 1. Cultures et représentations

Par culture, on choisit d'entrer, d'une part, par la définition anthropologique renvoyant aux modes de vie d'une communauté ou d'un groupe social qui partage des manières de vivre, de penser ainsi que des rapports aux autres et à la nature. D'autre part, l'entrée savante nous instruit sur les productions intellectuelles dans un contexte donné, ouvrant sur l'universalité ou une « culture des humanités » (Morin, 1999), qui représente un héritage pour tous et dans laquelle « littérature, poésie et cinéma doivent être considérés, non seulement ni principalement comme objets d'analyses grammaticales, syntaxiques ou sémiotiques, mais comme des écoles de vie »

---

<sup>1</sup> On s'est appuyé dans cette contribution en partie sur une référence principale, celle de notre ouvrage *Enseigner la francophonie* (Chnane-Davin et Cuq, 2021) qui a exploré les arcanes de la francophonie et de l'interculturalité.

(p. 52), ou encore des « écoles de la complexité humaine » (p. 53) et « écoles de la compréhension humaine » (p. 54). Selon Taylor (1986, p. 55), « la culture est une unité complexe ayant à son bord les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes que l'homme réussit à acquérir ».

Chacun de nous a des représentations sur les types de culture et leur population. Dans certains cas, il s'agit de représentations positives, valorisantes ; dans d'autres, plutôt négatives, dévalorisantes ou encore complètement ignorées. La classe, comme milieu didactique, est le lieu où l'on va revenir sur ces représentations lors de l'enseignement d'une langue étrangère et de sa culture dans une démarche interculturelle qui développe des compétences de communication et de compréhension culturelle du « dire » et du « faire » des autres, qui sont porteurs d'une langue et d'une culture étrangères. Quand un apprenant lit un texte ou écoute un dialogue dans une langue non maternelle, il le comprend à travers son identité culturelle et linguistique, ses références et son vécu.

Sans revenir sur les différentes acceptions des représentations, il est important de rappeler que la représentation est un concept de Durkheim, développé par Moscovici (1961), puis par Jodelet (1984), qui le définit comme un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Autrement dit, une représentation mentale peut être influencée par les codes, les valeurs, les idéologies, les appartenances sociales. Parfois, la représentation peut être une connaissance naïve ou spontanée d'un comportement, d'un fait culturel, construite à partir de notre expérience, de notre connaissance des phénomènes culturels, de nos idées, de nos images, de nos modèles de pensée que nous recevons et que nous transmettons via l'éducation, l'enseignement, la communication sociale (Jodelet, 1984, p. 360). Autrement dit, « ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation » (Bourdieu, 1987, p. 69). En général, c'est « l'ethnocentrisme (qui) peut impliquer des jugements de valeur concernant d'autres individus porteurs d'une culture dont les pratiques sont incompréhensibles pour soi, parce que méconnues » (Akkari, 2016, p. 19).

De ce fait, l'enseignement d'une langue et de sa ou ses cultures est extrêmement lié à des représentations et on ne peut plus les ignorer aujourd'hui. Ce n'est pas un élément mineur dans le développement de la compétence culturelle/interculturelle, mais « une grille de lecture et de décodage de la réalité » (Abric, 1999, p. 222). Elles orientent notre interprétation et notre compréhension d'une situation de communication, de compréhension d'un texte, d'un comportement ou autre. Par exemple, un support proposé en classe sera examiné d'abord par rapport aux représentations que nous avons de son contexte de production et de son environnement, ce que Luc Collès désigne par « la reconnaissance culturelle ». L'enseignement d'une langue étrangère est souvent le lieu où sont présentes les représentations sociales basculent parfois vers les préjugés ou encore vers les stéréotypes culturels, qui constituent une forme de réduction de la vérité ou de la réalité et peuvent être un obstacle à l'entrée dans la connaissance. Comme l'explique Beacco, le stéréotype est « une perception figée, fantasmagorique des réalités autres » (2000, p. 119). Jean-Louis Dufays et al., de son côté, repèrent cinq caractéristiques majeures des stéréotypes : la fréquence, le semi-figement, l'ancrage dans la mémoire collective, le caractère durable et l'ambivalence axiologique (1997, p. 318). Les stéréotypes, qui sont différents des préjugés, nous en avons tous sur telle personne, telle situation, telle population, tel contexte... Selon Ladmiral et Lipiansky (1989), l'ethnocentrisme nous pousse à utiliser comme lunettes nos propres modèles culturels dans l'interprétation de la réalité et/ou à basculer dans l'exotisme en idéalisant l'autre et en manifestant son désir de dépaysement à travers lui. D'où l'importance de la décentration et de la remise en question de soi-même pour aller vers l'autre. Contrairement à ce qu'on croit, les représentations ont un rôle

majeur dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, car elles font partie de l'identité de l'enseignant et de l'apprenant. Ces derniers peuvent avoir les mêmes représentations si celles-ci ont été forgées dans le même contexte social, mais il est probable aussi que les représentations de l'un ne soient pas les mêmes que celles de l'autre, comme c'est le cas des élèves allophones en France.

Les questionnaires que je soumetts chaque année sur l'interculturel aux étudiants, futurs enseignants en formation initiale, et aux enseignants en formation continue montrent une méconnaissance des cultures éloignées de leur contexte et, parfois, leurs représentations relèvent d'une opinion partagée. Or, pour comprendre la diversité des cultures (et des langues), on a besoin de dépasser son propre contexte culturel pour aider les apprenants à s'approprier de nouvelles références culturelles. La communication interculturelle pourrait être entravée par la peur de sortir de son propre cadre de référence et d'accéder à la compréhension des autres en partant de soi-même. Maddalena De Carlo (1998) affirmait que « le point de départ doit être l'identité de l'apprenant : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture » (De Carlo, 1998, p. 44). Or, lors de la découverte d'un texte, l'apprenant est parfois tiraillé entre son interculturel interne et son interculturel externe, ce qui crée une tension vive et des choix difficiles en lien, souvent, avec ses représentations sur les langues et les cultures en contact. Grâce à des activités qui s'appuient sur une démarche interculturelle, on peut aider à faire évoluer les représentations lors de l'enseignement-apprentissage des aspects culturels.

## **2. Interculturalité et francophonie**

La grande diversité des cultures dans le monde francophone interroge sur leur place en classe et particulièrement dans les supports des manuels. Mais il s'avère, d'après certaines communications lors du colloque *Trajectoires interculturelles : approches, contextes, médiations, pratiques*<sup>2</sup>, que les cultures des pays voisins en Afrique, par exemple, semblent complètement absentes dans les manuels d'apprentissage du français. Or, pour développer des compétences culturelles/interculturelles, faire entrer ces cultures en classe permet de connaître les autres, ici des francophones du même continent, et de faire évoluer les représentations sur eux. Connaître leurs cultures et l'enjeu des liens entre elles permet de comprendre leurs comportements culturels et les productions savantes qui les accompagnent. Cela fait acquérir à l'apprenant de nouvelles références pour lire le monde dans sa complexité et s'éloigner des stéréotypes qui réduisent les cultures, parfois, à des images et à des activités folkloriques, ne dévoilant que des aspects superficiels sur les vécus des populations au lieu d'ouvrir sur les cultures universelles.

## **3. L'interculturel en contextes francophones**

L'enseignement de la ou des cultures en présence en classe réside dans la manière dont les éléments culturels sont abordés dans les manuels de langue et par l'enseignant. Souvent, s'ils sont présents en classe, les aspects culturels sont réduits à des informations sur des faits de civilisation ou à des éléments folkloriques d'« un catalogue de caractéristiques figées » (Akkari, 2016, p. 17). Par conséquent, ce type d'enseignement ne révèle pas le vrai enjeu de l'appropriation de la culture d'une langue en termes de communication interculturelle et de

---

<sup>2</sup> Les 29 et 30 avril 2025, El Jadida. Maroc.

composante structurante de la rencontre avec les autres dans une conception plus dynamique de la culture qui fait des apprenants « des médiateurs interculturels » (Byram et al., 2002, p. 9).

De ce fait, la dimension culturelle en francophonie représente l'occasion de s'interroger sur les origines et les identités culturelles et sur la manière de les valoriser en classe. L'introduction de supports exposant des aspects culturels dans l'enseignement du français est une meilleure façon d'acculturation des apprenants en classe pour développer un « capital culturel » selon Max Weber, repris par Pierre Bourdieu puis par Louis Porcher (1983, p. 40). Mettre les élèves dans une situation de réflexivité sur leur propre culture en la comparant aux autres fait de la classe un lieu où apprendre une langue étrangère n'est pas uniquement intégrer des automatismes linguistiques, mais également un lieu où l'on va à la rencontre des autres dans une démarche interculturelle croisant la culture anthropologique et la culture savante.

Sans revenir sur la définition de la notion de culture, on peut la considérer comme le lieu des références qui conditionnent une production langagière. Lorsqu'il s'agit, dans un support, de découvrir, d'étudier et de comprendre des cultures anthropologiques, au sens de Lévi-Strauss, en tant qu'« un ensemble complexe comprenant les savoirs, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes, ou n'importe quelles autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société » (1962 : 208), l'élève a besoin des codes pour entrer dans ces cultures. Cet accès à des cultures anthropologiques francophones différentes contribue à dépasser les représentations, à comparer les rapports qu'entretiennent les diverses communautés francophones avec le temps ou avec l'espace, à comprendre comment les gens vivent les rapports aux autres, à la nature... à apprécier ou à s'étonner de leur façon de gérer le quotidien, de la place de la religion, de la mort, des rites, des fêtes et des relations sociales.

L'exemple le plus pertinent dans les cultures francophones à travailler est celui du rapport au temps et à l'espace, qui change selon les cultures. Comme on le sait, le temps n'est pas organisé de la même façon ici et ailleurs. La catégorisation de Hall (1984) en cultures monochroniques et en cultures polychroniques montre bien les différents rapports au temps selon la zone géographique et les comportements des populations dans la gestion du temps (arriver à l'heure, en retard, reporter un rendez-vous sans avertir, ne pas venir sans reporter ni s'excuser...), qui peuvent créer des malentendus, voire des chocs culturels.

De même, le rapport à l'espace lors des rencontres interculturelles montre que, dans certaines sociétés, l'espace privé et l'espace public n'ont pas de frontières, alors que dans d'autres, il existe des frontières étanches entre les deux. Le concept de proxémie (Hall, 1971) nous permet de comprendre que l'espace est d'abord un produit culturel qui n'est pas le même partout. Dans certaines cultures, la distance entre les interlocuteurs est nécessaire, alors que dans d'autres, il est mal vu de garder des distances avec les autres et que les corps doivent être très proches pour signifier la convivialité. Comme on l'a expliqué (Chnane-Davin et Cuq, 2021), une leçon de communication et d'expression ne se réduit pas à des structures linguistiques, mais s'ouvre sur des comportements culturels/interculturels. Martine Abdallah-Preteille avance que « comprendre les cultures, ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage » (1999, p. 59-60).

Si la culture anthropologique s'intéresse à la vie quotidienne des membres d'une communauté ou d'une société, la culture savante est consacrée à la dimension culturelle de la culture cultivée universelle. Autrement dit, il s'agit des productions intellectuelles en termes d'œuvres où l'on

retrouve les valeurs morales, esthétiques et intellectuelles d'une société. On les fait entrer en classe, mais parfois elles sont réduites à une explication de texte alors qu'elles sont porteuses de richesse interculturelle et d'ouverture sur le monde si on les exploite dans une démarche interculturelle<sup>3</sup>.

Sans partager l'avis de Galisson sur les deux types de culture, où il montre que la culture anthropologique, désignée par lui de partagée, « joue un rôle essentiel, parce qu'elle est une culture transversale, qui appartient au groupe tout entier, alors que la culture savante, bien que légitimée par l'école, n'est qu'une subculture, apanage exclusif d'une classe (seule à être dite "cultivée") qui ne représente qu'une faible minorité du groupe » (1988, p. 328), on peut affirmer que les deux versants de la culture sont importants en didactique des langues lors de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans les territoires francophones où la culture de la langue française est acquise ou apprise selon un contexte de langue maternelle, seconde ou étrangère, la culture française (voire les cultures françaises selon les régions lorsqu'il s'agit de la culture anthropologique) s'enseigne et s'apprend à des apprenants ayant déjà leurs propres cultures. Même en France, en situation de français langue première, selon les régions, les cultures diffèrent. Comme l'expliquent Martine Abdallah-Prétceille et Louis Porcher (1996, p. 18), « ce n'est pas la même chose d'être poitevin que d'être lyonnais, d'être alsacien que d'être catalan. La France, qui depuis la royauté relayée par la Révolution a tenté de s'unifier culturellement (et d'abord linguistiquement), notamment par l'action de l'école, connaît aujourd'hui un profond changement marqué par une résurgence des spécificités régionales » De même, si l'on considère le cas du contexte marocain, selon la zone géographique, le français enseigné va à la rencontre de cultures arabes hétérogènes ou amazighes diversifiées selon qu'on se retrouve dans le nord, le sud ou ailleurs.

#### **4. La formation des enseignants et pratiques didactiques**

Il paraît évident que, dans une démarche de pédagogie interculturelle, l'enseignant d'une langue étrangère et l'apprenant sont amenés à prendre du recul par rapport à leurs représentations afin d'éviter les malentendus culturels et à développer des compétences interculturelles en même temps que des compétences linguistiques et communicatives. Le travail peut porter essentiellement sur l'identification des représentations et sur la manière de les faire évoluer, et s'interroger sur les contenus culturels véhiculés dans les supports utilisés en classe. D'où la nécessité de la formation des enseignants, qui demeurent les acteurs principaux pour amener les apprenants vers une éducation interculturelle. Pour qu'ils soient outillés, les enseignants ont besoin d'une formation théorique pour comprendre les concepts et d'une formation pratique pour comprendre la démarche d'analyse des faits culturels et des situations interculturelles lors des activités de classe. L'enjeu est de les former à accompagner les apprenants à comprendre les cultures en contact et à développer la décentration culturelle. Cet exercice « nous apprend à considérer les comportements d'autrui en relation avec ce qui les conditionne, nous conduit à un autre changement de perspective, celui par rapport à nos propres vérités, ce qui créera chez nous une sorte de relativisme culturel » (Abdallah-Prétceille et Porcher, 1996, p. 203). Ainsi, dans les formations dispensées, il est question d'explorer les perceptions culturelles et les définitions des concepts et notions, ainsi que la manière dont les enseignants eux-mêmes se représentent les cultures ici et ailleurs.

Le travail sur les stéréotypes dans les représentations culturelles et leur impact sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est un volet important. Le constat en FLE,

---

<sup>3</sup> Pour en savoir plus, on a consacré une grande partie à la culture savante dans notre ouvrage Enseigner la francophonie (Chnane-Davin et Cuq, 2021).

par exemple, est que les enseignants font référence, dans la majorité des contextes exolingues, à la culture française sans tenir compte de celle de l'apprenant comme médiatrice pour comprendre et expliquer le contact des langues et des cultures. Souvent, l'origine de la langue française est réduite à un seul pays et à sa culture, la France, dans les manuels de l'enseignement du français. Quant aux pays francophones relevant du français comme langue seconde, qui partagent une histoire coloniale, la langue de scolarisation est encore le français mais la culture des manuels est décontextualisée de la langue française. Dans les deux espaces, celui du FLE et celui du FLS, l'équilibre culturel et l'approche interculturelle se heurtent à des obstacles liés aux politiques linguistiques et éducatives. La mise en place d'une formation à l'interculturel représente, alors, un défi à relever chez un enseignant partagé, souvent, entre ses convictions idéologiques, linguistiques et culturelles et ses compétences réelles, centrées dans la formation initiale sur le disciplinaire. Selon Blanchet (2004, p. 3), « l'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une "posture intellectuelle" (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) ».

Dans les travaux qu'on a effectués pour développer la compétence culturelle en partant des compétences existantes chez l'enseignant, on a mis l'accent sur le contact des langues et de leurs cultures dans une approche comparative. On pense que cette façon de faire permet d'amener l'apprenant à mieux comprendre les langues et les cultures rencontrées dans les supports en français langue non maternelle et à établir un continuum avec sa propre culture. De ce fait, relier l'interculturel à la francophonie en classe de français nous paraît indispensable pour élargir l'espace francophone et dépasser la représentation **une langue, une culture**, celle de la France. Dans les pistes de formation que nous avons suggérées (Chnane-Davin et Cuq, 2021), on a expliqué des principes méthodologiques qui consistent à organiser des savoirs culturels après leur transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Chnane-Davin, 2014), à passer par une étape théorique afin d'analyser les pratiques et de verbaliser les gestes professionnels qui les accompagnent. Quant à la formation à la phase pédagogique, elle s'appuie sur des activités pour développer, entre autres, les stratégies de découverte, les tâches langagières pour explorer les cultures et développer une compétence interculturelle. On part du principe que c'est par l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences linguistiques, culturelles et communicatives qu'on peut développer des compétences interculturelles et des identités plurielles.

### **Pour ne pas conclure...**

Les trajectoires interculturelles des apprenants et des enseignants, selon les contextes, ici francophones, sont assez hétérogènes et il paraît complexe de les aborder comme similaires ici et ailleurs. La diversité de ces contextes permet la mise en place de la démarche interculturelle pour déconstruire et reconstruire les identités culturelles. N'oublions pas la contextualisation didactique afin de tenir compte de l'histoire que les acteurs de la classe peuvent avoir avec la langue et la culture, du niveau de maîtrise des pratiques langagières pour développer la compétence interculturelle nécessaire pour lire et interpréter les comportements anthropologiques et les productions de la culture savante. L'interculturalité interne (dans le même contexte) pourrait servir de médiation pour aller vers l'interculturalité externe (issue du contact des langues et des cultures). De ce croisement naît une ouverture culturelle de l'apprenant sur le monde.

Enfin, si la classe représentait la légitimité pour enseigner-apprendre les langues et les cultures afin de développer des compétences interculturelles, l'avènement d'un nouveau larron, celui

d'internet, voire de l'intelligence artificielle, participe aujourd'hui à la formation culturelle des acteurs via des outils à portée de main tels que le téléphone, la tablette ou l'ordinateur, à utiliser avec modération, sans oublier que, dans certains contextes francophones, l'enseignant n'a pas ces moyens et que le tableau et la craie restent encore l'outil principal.

## **Bibliographie**

Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses universitaires de France.

Abdallah-Preteuille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos.

Abdallah-Preteuille, M. (1987). L'interculturel comme approche méthodologique. *Migrants formation*, (69), 91–94.

Abric, J.-C. (1999). *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*. Armand Colin.

Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève.

Beacco, J.-C. (Éd.). (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Hachette.

Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Éditions de Minuit.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : Principes et usages*. Hachette FLE.

Chnane-Davin, F. (2021). Le français, les littératures et cultures en francophonie. Dans J.-L. Chiss (Dir.), *Le FLE et la francophonie dans le monde* (pp. 163–196). Armand Colin.

Chnane-Davin, F. (2014). La transposition didactique en FLS : Je transpose et j'enseigne en bricolant. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (55).

Carlo, M. (1998). *L'interculturel : Didactique des langues étrangères*. CLE International.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La Pensée sauvage.

Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyron, F. (Dir.). (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* EME.

- Dufays, J.-L. (1997). Stéréotypes et didactique du français : Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*, (107), 315–328.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures : Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, 7(1).
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Seuil.
- Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie : Temps culturel, temps vécu*. Seuil.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication. Information Médias Théories*, 6(2–3), 14–41.
- Ladmiral, J.-R., & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Armand Colin.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite : Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Taylor, E. B. (1986). *Primitive culture*. Peter Smith.