

L'enseignement interculturel dans le secondaire tunisien : une voie sinueuse. Solutions envisageables

Intercultural education in Tunisian secondary education: A winding path. Possible solutions

RESUMÉ: Dans le contexte tunisien, enseigner l'interculturalité en classe de français est une tâche de plus en plus difficile surtout après les différentes transformations sociales et politiques que subit le pays. L'enseignant se trouve, *ad hoc*, devant des difficultés à la fois apprenantes et des insuffisances professionnelles. Il est même, selon les enquêtes dirigées, incapable de remédier aux problèmes liés à l'interculturel. L'actuelle étude a pour objectif d'identifier les obstacles didactiques rencontrés en classe de français et de présenter des solutions appropriées au contexte tunisien. Parmi les éminents résultats d'analyse nous précisons : une insuffisante préparation des enseignants à affronter les besoins et attentes de leurs élèves et une prédilection hautement assumée pour le développement des compétences langagières et discursives des apprenants tout en négligeant l'enseignement interculturel.

MOTS CLÉS: Interculturel, difficultés, formation, insuffisances, enseignants.

ABSTRACT: In the Tunisian context, teaching interculturality in French class is an increasingly difficult task, especially after the various social and political transformations that the country is under going. The teacher finds himself, *ad hoc*, faced with both learning difficulties and professional shortcomings. It is even, according to the surveys conducted, incapable of remedying the problems linked to interculturality. The current study aims to identify the didactic obstacles encountered in French class and to present appropriate solutions to the Tunisian context. Among the eminent results of analysis we specify: insufficient preparation of teachers to face the needs and expectations of their students. And a highly assumed predilection for the development of linguistic and discursive skills of learners while neglecting intercultural education.

KEYWORDS: Intercultural, difficulties, training, shortcomings, teachers.

Wafa Hmissi

hmissi-wafa@live.fr

l'Université Virtuelle de Tunis:

l'Institut Supérieur de l'Éducation
et de la Formation Continue (Tunisie), Tunes

Unité de Recherche est L'ECOTIDI

Recibido: 29/06/2022

Aceptado: 05/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

Introduction

Connaissant des mutations économiques, sociales et politiques, le monde est devenu une petite parcelle sans frontières ni lisières. Le contact entre les peuples appartenant à des contrées différentes est assuré désormais par les marchés de libre échange et les moyens de communication modernes comme Facebook, Instagram et WhatsApp.

C'est pourquoi, afin d'assurer l'intégration des futurs citoyens, l'école est invitée à accomplir sa noble mission en mettant en valeur le plurilinguisme et le pluriculturalisme, en développant le socle de connaissances et savoirs de son public et en préparant ses capacités cognitives à l'appréhension de la diversité. En ce sens, la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement interculturel permet, comme le soulignent les défenseurs de cette perspective tels que Zarate (2004), Byram (1992), Abdallah-Pretceille (1999), Porcher (2004), Dervin (2012), Auger (2007) et Gohard-Radenkovic (2004), d'initier l'élève aux valeurs les plus nobles : le pluralisme, l'altérité et la paix et de faciliter son intégration dans la société universelle.

Néanmoins, ce projet ambitieux n'est pas sans poser aux enseignants de sérieux obstacles. Dans le contexte tunisien, par exemple, le pays a connu plusieurs bouleversements politiques surtout avec le soulèvement populaire. (2011) ou la Révolution du Jasmin qui a mis fin à un régime totalitaire implanté depuis plus de vingt ans. Puis, la société s'est penchée vers l'islam politique par l'élection du parti *Ennahdha*. À vrai dire, le penchant des Tunisiens pour les idéaux de l'islam, les valeurs panarabiques, les questions identitaires et la

langue arabe tant affectivée, était vite happé par la société civile. Un mouvement de libération est né d'après Kmar Bendana (2012).

Ainsi, l'enseignement interculturel, dans un contexte qui voit chaque jour des perturbations, insurrections et grèves, représente une possible solution pour prédisposer l'apprenant à la réflexion et au pacifisme. Dans cette perspective, Chianca (2001, 1) souligne, dès l'intitulé de son article, que « *l'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle : un moyen pour promouvoir la (re) découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale* ». Cela se passe entre autres en guidant l'apprenant dans son voyage de déchiffrement des référents culturels étrangers. Selon De Smet & Rasson (1993, 31) les élèves sont amenés « *à maîtriser et à utiliser à bon escient un certain nombre de ces codes qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y exprimer* ».

Or, en classe de français, appliquer un modèle d'enseignement interculturel ne cesse de soulever des difficultés qui nécessitent de solutions urgentes. Quels obstacles affrontent les enseignants tunisiens dans un contexte social instable marqué par les perturbations ? Et quels sont les outils pédagogiques, méthodes et approches didactiques proposés par les professeurs tunisiens pour un enseignement interculturel fiable ?

1. Le cadre théorique

L'interculturel

L'interculturalité est un sujet pluridimensionnel et pluridisciplinaire qui a retrouvé son ampleur après les flux migratoires vers l'Europe dans les années 70. Elle a pour finalité de faciliter la cohabitation des citoyens aussi différents qu'hétérogènes de

la même parcelle. Sur le plan didactique, l'interculturel cible le développement, chez le récepteur, de la compétence de communication et d'interagir dans des situations culturelles différentes à l'école selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001).

Il prépare, par là même, l'élève à devenir un futur citoyen tolérant et compréhensif. D'ailleurs, selon Flye Sainte-Marie (1993), la perspective interculturelle est importante dans la mesure où elle prépare l'enfant psychologiquement, moralement et intellectuellement à appréhender la différence. Dans les contextes où les enfants, appartenant à des cultures diverses, partagent le même espace scolaire, il est urgemment demandé de préparer leurs capacités mentales à accepter la différence et à s'ouvrir à l'altérité afin de fonder une société harmonieuse tolérante, plurielle et pacifique.

Cela nécessite, entre autres, le développement de la *conscience interculturelle* de l'apprenant (Byram, 1997). Une conscience qui est acquise par un travail de maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant à l'élève d'appréhender non seulement les référents culturels étrangers mais aussi la diversité comportementale et d'attitude de l'Autre tout en développant des stratégies permettant de jouer en tant qu'intermédiaire entre sa propre culture et celle d'autrui. C'est pourquoi, la classe de langue et de culture étrangère doit être conçue comme un lieu où l'apprenant confronte la différence et apprend à analyser, comprendre et accepter l'étrangeté. En ce sens, Zarate (1986) considère que la classe constitue le lieu où l'apprenant apprendra à développer ses mécanismes

d'analyse et de critique afin d'avoir l'aptitude de tisser des liens entre la culture maternelle et la culture étrangère. À vrai dire, les rencontres culturelles sont une occasion pour s'ouvrir sur l'altérité tout en adoptant une démarche dynamique où l'Autre comme le « Moi » sont placés sur le même piédestal. La construction identitaire est favorisée, *hic et nunc*, par la confrontation avec la manière de penser, de vivre, la culture et les attitudes de l'Autre. D'ailleurs, Amine Maalouf (1998, 31) le souligne par ces justes mots : « *l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence* ». Elle se forme à partir des fréquentations, lectures, voyages et expériences vitales. Dans le cadre d'une école pluriculturelle, la formation identitaire suit la dynamique des interactions, de prise de conscience progressive de la différence et des savoirs interculturels acquis. D'ailleurs, parmi les objectifs de la démarche interculturelle, Maddalena De Carlo (1998, 119) cite l'importante tâche d'aider l'apprenant à « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres* ».

Favorisant l'intercompréhension, le processus interculturel est un processus éducatif mis en place afin d'aider l'apprenant à accepter le pluriculturel en classe, dans la société et dans un monde globalisé. Suivant cette perspective, « *l'intercompréhension* » selon Pu Zhihong (2002) constitue une donnée très importante de l'interculturalité. Il dit, ainsi :

« *Ce processus signifie aussi que la compréhension est considérée comme un affrontement entre celui qui s'engage plus ou moins*

consciemment dans le processus de compréhension et la culture étrangère. Pour tout échange en face-à-face, la question centrale reste celle d'« intercompréhension ». Elle prend une importance toute particulière, lorsque les interlocuteurs n'ont en commun ni la langue maternelle, ni les habitudes de comportement : ils ne partagent pas le même vécu.» Pu Zhihong (2002, 102)

Somme toute, il importe de rappeler que par le processus interculturel, plusieurs bénéfices et objectifs sont gagnés comme aider l'apprenant à dépasser sa représentation négative, qui « *dans les enseignements pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages* » (Cohen-Azria, Daunay, Delcambre-Derveille, Lahnier-Reuter et Reuter, 2013, 147) .

Plusieurs études didactiques et des enquêtes de terrain à l'instar de celles dirigées par Candelier et Hermann-Brennecke (1993) et Muller (1998) ont montré le rapport entre les représentations et l'apprentissage des langues étrangères. D'ailleurs, par la première, Candelier et Hermann-Brennecke (1993) ont prouvé l'impact des représentations sur le degré de l'acquisition d'une deuxième langue. Et, par la deuxième, Muller (1998) a montré que les représentations négatives que les étudiants français ont de l'allemand sont les causes d'une résistance constatée lors de l'acquisition de cette langue. Ces mêmes apprenants la jugent comme étant une langue difficile.

Il en résulte que l'acquisition d'une langue ne peut être comparable à celle d'un savoir scientifique. La langue est avant tout un carrefour de lettres, phonèmes, sens, cultures et d'émotions. Le déroulement

d'une séance d'apprentissage dépend, conséquemment, des représentations ou des conceptions de l'objet d'appropriation. En ce sens, selon Jodelet (1989, 67) le concept de représentation « *est traité soit comme champ structuré, soit comme noyau structurant* » qui impacte le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Dans le contexte tunisien, comme la confrontation de l'élève avec le modèle culturel français s'effectue par le biais de la langue française et des supports pédagogiques (textes, bandes dessinées, chansons, etc.), des résistances de la part des élèves ont été remarquées (Wafa Hmissi, 2022). Les modes de vie, religions et rites différents, présents dans les supports intéressent peu le public. Cela met l'enseignant face à des difficultés au moment de l'exercice de son travail et spécifiquement pendant l'explicitation du référent culturel. Ce dernier, non armé par une formation interculturelle et professionnelle suffisante se trouve devant un public aux besoins et attentes variés. La tâche qu'on lui incombe selon De Smet & Rasson (1993) est grande puisqu'il est amené à expliciter les codes linguistique et culturel étrangers afin de permettre à l'apprenant de les employer convenablement, de s'exprimer et d'appréhender la diversité dans toute son étrangeté. Par cette manière, il développera des mécanismes d'interprétation et de critique lui permettant non seulement d'éviter les stéréotypes, les représentations négatives et les préjugés mais aussi de construire des ponts avec l'Autre dans le respect.

Bref, didactiser le contact des cultures tout en apprenant à dépasser les obstacles identitaires est un projet que l'école d'au-

aujourd'hui doit prendre en considération surtout que nous vivons dans un monde ouvert de tous bords grâce à la mondialisation. Ainsi, au cours de l'interculturalité, des processus relationnels, institutionnels, communautaires et psychologiques sont créés par une dynamique d'échange et de communication entre les représentants des cultures différentes essayant, chacun, de conserver une relative identité culturelle (Clanet, 1990). Par ce moyen, l'humanité saurait vivre dans la paix sociale et la tolérance culturelle.

2. Méthodologie

Pour sonder le domaine de l'interculturel en classe de français langue étrangère et déterminer les obstacles que les enseignants rencontrent lors de l'exercice du métier en Tunisie, nous avons réalisé une série de cinq entretiens non directifs dont l'échantillonnage est des enseignants du secondaire : trois hommes et deux femmes, codés P1 à P5. Ces participants ont répondu à deux questions profondément liées : quels sont les problèmes rencontrés lors de l'enseignement interculturel ? Et quelles sont les solutions possibles ? L'âge moyen des participants, interviewés pendant une demi-heure chacun, est entre 40 et 58 ans. Les résultats de cette enquête qualitative figurent dans le travail d'un mastère (Wafa Hmissi, 2017). Dans la deuxième enquête qualitative, nous avons invité un groupe de cinq enseignants du lycée (quatre femmes et un homme), codés E1 à E5 à une rencontre durant une heure autour d'un café et nous avons privilégié la dynamique communicationnelle (Barbour et Kinzinger, 1999). Les questions, qui sont au nombre de douze (Krueger, 1994), ont suivi une démarche allant

du général au particulier. Elles comportent trois questions ouvertes, six semi-ouvertes et trois fermées. Elles sont réparties comme suit : les deux premières questions sont essentiellement biographiques. Les cinq suivantes tournent autour de la place de l'interculturalité, les ressources, méthodes et approches didactiques employées pour expliquer les référents culturels et les compétences à développer. Les deux autres ciblent les obstacles rencontrés. Quant aux trois dernières, elles portent sur les solutions proposées et les objectifs didactico-pédagogiques escomptés. Les résultats d'analyse de cette enquête figurent dans la thèse de doctorat tournant autour de l'impact des représentations sociales et linguistiques sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'interculturel dans le contexte tunisien (Wafa Hmissi, 2021).

Les deux enquêtes sont dirigées dans des conditions sociopolitiques spécifiques. Le pays a été marqué par des changements et perturbations suite à la chute du régime Ben Ali en 2011 et à la montée du parti islamique *Ennahdha*. Pendant ces temps, le processus d'apprentissage des langues étrangères était remis en question. Afin d'explorer cette voie, nous avons mené des recherches dans le champ de l'interculturel en Tunisie. Ci-dessous les éminents résultats d'analyse.

1. Résultat

1.1. Insuffisance au niveau de la formation des enseignants

La formation des enseignants est un sujet focal puisqu'il constitue un indice de la réussite de l'école et de sa mission. Dans les deux enquêtes menées, tous les enseignants affirment qu'ils n'ont pas été préparés suf-

fisamment pour affronter les problèmes du cours et répondre aux attentes et aux besoins de leurs élèves. En ce sens, E5 précise : « *je pense, en réalité, que la formation qu'on a reçue à l'université est une formation centrée sur la littérature, la linguistique et la grammaire et bien d'autres matières* ». Cet enseignement ne prépare onques l'enseignant à l'exercice de son métier.

Selon E3 la formation universitaire dans l'ancien régime cible des habilités telles que la phonétique, la linguistique, la conjugaison, l'apprentissage même du grec et du latin, les littératures médiévale, du dix-septième siècle, du dix-huitième, du dix-neuvième, du vingtième, africaine et maghrébine et bien d'autres compétences et capacités embrassant les savoirs socioculturels et politiques d'un seul pays : la France. Or, ce savoir encyclopédique selon E3 « *ne sert ni l'enseignant ni l'étudiant* ». Selon des participants comme P1, la formation que les enseignants demandent doit être en rapport direct avec les problèmes de l'adolescence qui se présente comme un âge critique. Il illustre cela en disant : « *j'ai voulu juste dire que l'adolescent est difficile. Comment éduquer, comment apprendre aux élèves alors que parfois ils refusent même la langue à cet âge là surtout en Tunisie. On est dans une phase un peu difficile. Après la révolution... c'est un peu difficile à gérer... (sic)* ».

D'autres intervenants proposent, comme perspective de remédiation, d'introduire une formation didactique à l'université. E3 affirme que « *pour former un enseignant et bien réussir son métier, des disciplines de référence doivent être étudiées. Je cite la didactique et non pas la linguistique et la littérature* ». Pour ce qui est de E1, il ajoute que « *c'est important de savoir la psychologie de l'enfant et de l'adolescent étant donné que la relation avec l'élève ne se limite pas à fournir des savoirs*

seulement mais à entrer en relation avec lui ».

La priorité pour les enseignants n'est pas l'acquisition des connaissances culturelles et des savoirs encyclopédiques mais l'appropriation des moyens, techniques, stratégies et méthodes éducatifs permettant à la fois de mettre en place un dispositif fiable et d'entretenir une bonne relation avec l'adolescent. Cette relation peut procurer une bonne ambiance en classe. À vrai dire, selon P1 « *c'est important de savoir la psychologie de l'enfant (sic)* » afin d'ajuster son mode de communication et aiguïser l'intérêt des adolescents vis-à-vis des activités proposées. Cela génère en classe une entente entre les deux actants de la situation didactique.

Cependant, d'après les unités discursives récoltées et analysées, nous avons déduit que plusieurs enseignants présents parlent plutôt d'une ambiance terne et maussade. Certains sont débordés par les besoins d'un métier qui les dépassent et d'autres par les demandes des élèves qu'ils n'arrivent pas à satisfaire. Cela mène, peu ou prou, selon le dire de E5 à une absence d'empathie et un manque de compréhension entre les élèves et les enseignants. E1 précise « *j'aurais aimé faire autre chose. Le métier d'enseignant est si épuisant.* »

In fine, à travers les résultats des deux enquêtes, nous remarquons que l'absence de formation universitaire, l'insuffisance d'encadrement lors de la pratique du métier et le manque des moyens ont donné lieu à plusieurs lacunes professorales impactant le bien-être de l'enseignant et le plaisir d'enseigner.

1.2. L'urgence de la rénovation des programmes

Comme ils enseignent dans une période cri-

tique et charnière, la Révolution tunisienne, les enseignants remarquent une faille entre les ressources humaines, les acquis professionnels et les savoirs que l'apprenant devrait avoir. Cette distance entre les trois paradigmes nécessite une révision des objectifs didactiques et de la politique éducative selon les nouveaux besoins des apprenants. Dans cette perspective, la rénovation des programmes officiels désuets, dépassant les quinze ans s'avère une urgence. À vrai dire, ce sont les nouvelles transformations politiques et sociales qui nécessitent une mise au point de nouvelles finalités éducatives. Les décideurs politiques n'ont pas abordé cette question et les enseignants E3, E2, P4 et P5 s'en plaignent. Ils n'acceptent pas de continuer d'explicitier en classe des sujets et thématiques appartenant à des siècles antérieurs. E3 cite l'exemple des textes de Voltaire, Diderot et Montesquieu et réclame des supports authentiques, actuels imprégnés de problèmes des temps modernes et proches des soucis des apprenants. Ainsi, il dit : « *Un texte est un document qui est conçu à des fins non pédagogiques [...] Le texte authentique est un dialogue ou une conversation qui a lieu dans un contexte ordinaire (les textes de situation de communication qui structurent la communication de tous les jours).* » Pour lui, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « *prend appui sur les situations de communication qui caractérisent la vie quotidienne (sic)* ». Autant recourir à cette solution dans le contexte tunisien.

1.3. Supplanter les textes littéraires par d'autres fabriqués

Selon la plupart des participants, certains textes figurant dans les manuels du secondaire appartiennent à une époque révolue voire disparue. D'ailleurs, tout un module

figurant dans les manuels des troisièmes années Lettres et sciences, s'intéresse aux mythes, aux légendes et aux contes d'antan. P1 conteste ce choix didactique en disant que « *les extraits des mythes qui renferment des héros, événements et histoires fictifs n'intéressent ni les enseignants ni les élèves* ». Les centres d'intérêt des programmes doivent être réactualisés. Pour d'autres intervenants comme E3, les thématiques étudiées doivent tourner autour des problèmes nationaux et des occupations locales. Selon lui « *il est plus facile d'enseigner le référent culturel local qui ne sollicite pas une grande explicitation que d'enseigner la culture étrangère* ». Cela réduira, certes, la langue à un simple cadre reflétant la culture maternelle mais satisfera les attentes de la majorité des enseignants (E3). La mission du professeur, selon lui, est de préparer l'apprenant à un contact distanciel avec le Français. E3 dit, en ce sens que « *je n'ai pas eu l'occasion de voyager, en réalité. Mais j'ai toujours eu un contact à distance avec la langue et la culture françaises et je crois d'ailleurs que mon rôle est de préparer mes élèves à avoir un contact à distance et non pas un contact direct avec la langue et la culture françaises parce que les élèves que je forme n'auront pas l'occasion de voyager en France. Je pense qu'enseigner une langue étrangère ou l'objectif des enseignements des langues étrangères n'est pas toujours de préparer les élèves à être des acteurs sociaux dans cette langue. C'est une langue que les élèves ont besoin pour pouvoir maintenir un contact à distance avec la langue et la culture qu'ils apprennent.* (sic)»

Outre cela, la didactisation des textes littéraires présente plusieurs problèmes aux enseignants. Il s'agit de textes déracinés des contextes originaux. Suivant cette perspective, le choix des textes authentiques locaux « *représente un avantage qui ne cache pas plusieurs inconvénients dans la mesure où l'obsta-*

cle devient purement linguistique. Il n'y aurait pas de problème par rapport aux référents culturels. En d'autres termes, les élèves peuvent prendre appui sur leur culture pour pouvoir interpréter le texte » (E3).

Ainsi, des débats sont déclenchés pour de nouveaux outils pédagogiques d'enseignement, négligeant l'interculturalité et faisant de la langue un récipient vidé de sa culture. Ce choix est non sans être symbolique puisqu'il reflète les attentes et aspirations des enseignants, fervents défenseurs des idéaux de leur groupe.

1.4. Vers de nouveaux moyens pédagogiques et de modernes approches didactiques

Certes, le livre est un moyen d'apprentissage qui a défié le temps en continuant d'exister jusqu'à nos jours, mais il existe d'autres outils ancrés dans le quotidien des apprenants et qui peuvent faciliter l'apprentissage. Certains comme E1, E2, E4, P1, P2 et P5 évoquent les écrans, multimédias et émissions télévisées, d'autres font l'apologie des réseaux sociaux comme Facebook, Tiktok, Whatsapp et Instagram. D'ailleurs, E3 dit que « *les moyens de communication modernes sont des moyens qui permettent aux élèves de s'ouvrir sur la culture de l'Autre. Mais leur exploitation en classe pose un problème* ». Pour E1, Facebook expose les Tunisiens au français. Il insiste : « *Oui, puisqu'ils lisent en français et écrivent aussi. Ça donne la possibilité d'écrire un peu plus en français (sic)* ». Néanmoins, ces pratiques non contrôlées ni corrigées par l'enseignant ne développent pas la compétence grammaticale chez l'apprenant tunisien. À plus forte raison, suivant les dires de E2 « *certes, l'internet a facilité [...] le contact des élèves avec la langue française mais cela les libère des règles de la grammaire (sic)* ».

Force est de signaler que ces moyens de communication facilitent non seulement le contact avec l'Autre mais ils présentent, aussi, un exercice quotidien de communication en français basé sur le *code switching*. Certes, la majorité des enseignants préfèrent que leurs élèves s'exposent à d'autres exercices de langue favorisant le développement des capacités de parler et d'écrire en recourant au registre courant mais cela n'est pas cautionné. S'exposer à la langue en dehors de l'école ne peut que marquer les schèmes mentaux par d'autres phonèmes et d'autres coutumes. De ce fait, E3 affirme que « *le code switching en réalité est un code qui caractérise les communications interculturelles* ». Ce type d'apprentissage pour lui est « *parfois amusant* ». Quant à E5, il attire l'attention sur l'importance des voyages dans le cadre des jumelages. S'imprégner d'un autre bain culturel et fréquenter d'autres représentants d'autres langues est une expérience didactique fiable garantissant à l'élève d'affronter ses représentations négatives et facilitant l'apprentissage d'une autre langue à partir de son contexte social.

Par cette méthode, l'enseignant prépare de futurs citoyens ouverts, cosmopolites et pacifiques.

1.5. La compétence interculturelle et la compétence linguistique

Pour la majorité des enseignants questionnés, perfectionner les compétences linguistiques, communiquer par écrit et à l'oral et centrer leurs cours sur la systématisation linguistique en sont les finalités escomptées. E3 ainsi que tous les participants aux entretiens insistent sur l'importance d'amener l'apprenant à corriger ses lacunes linguistiques.

tiques afin de pouvoir écrire et s'exprimer correctement dans une langue étrangère.

Eu égard à ces considérations, l'interculturel est envisagé comme une option et non une urgence. Il n'est, pour E3 et P1, pas possible d'évaluer le degré de la compétence interculturelle. En plus, quand le Français en chair et en os est absent de la classe, toute interculturalité est insignifiante selon E3 et P2. Sa présence à travers les supports pédagogiques étudiés ne légitime pas un tel choix didactique surtout que plusieurs enseignants conçoivent de préparer leurs élèves à une relation à distance avec l'Autre. Cela étant, pour d'autres professeurs, comme P1, ignorer la phase de l'explicitation du référent culturel facilite l'exercice de son métier. Il affirme que « *l'interculturalité est une charge supplémentaire pour des élèves qui ne maîtrisent pas le vocabulaire* ». Il faut penser selon les participants du *focus group* à l'enseignant tunisien qui n'a pas reçu la formation appropriée permettant de vaincre les freins et les résistances rencontrés lors de l'explication d'un référent culturel que parfois lui-même n'apprivoise pas et qui rencontre plusieurs écueils en classe.

En plus, nous avons repéré au niveau des unités discursives, des trois entretiens (sur cinq) et des deux participants au *focus group*, des représentations négatives concernant l'interculturalité et autrui. Un recroquevillement sur les valeurs communes et l'idéologie partagée a été repéré à partir de l'analyse des lexèmes qui renvoient à l'urgence d'enseigner la culture nationale (notre langue, notre identité, nous, les autres, notre pays, entre autres).

E3, par exemple, nous rapporte l'anecdote de la réaction des enseignants face à la réforme du niveau primaire des années

90. Ces derniers, habitués à des textes renfermant des référents culturels locaux, des personnages dont les noms sont arabes et des lieux tunisiens se sont trouvés à la veille de la réforme face à des prénoms et noms des lieux français. Ils ont, alors, protesté et refusé les manuels renfermant des textes aux référents français. Pour eux, les langues étrangères servent de tremplin pour redorer la langue et culture maternelles. L'enseignement du français est vécu sous le signe du conflit culturel. Ainsi, E3 dit qu'« *avant les années 90 c'était des personnages arabes. Après on a introduit des personnages français comme Sylvie. Ce sont des personnages français ! Les enseignants n'ont pas accepté cette réforme dans la mesure où on parlait de la tour Eiffel alors que nos élèves ne savaient pas ce que signifie la tour Eiffel. Au lieu de leur parler de kairouan, de leur culture, la question était vécue de manière conflictuelle on pensait que c'est une invasion culturelle.* (sic) »

C'est pourquoi, force est de souligner que parler d'interculturalité n'est pas un sujet simple. Il renferme des questionnements abyssaux renvoyant à l'identité et aux problèmes représentationnels. En fait, selon les résultats de l'analyse discursive, au cours de l'enseignement des langues étrangères l'enseignant est subjectif. Il se voit le représentant d'une nation qui était par les temps passés en conflit avec le français. La colonisation de la Tunisie à travers l'Histoire reste un détail ancré dans la mémoire collective. *Ipsa facto*, ce facteur historique a généré des représentations sociales négatives marquant plusieurs enseignants et constituant un obstacle les empêchant de prioriser le développement de la compétence interculturelle en classe de français.

Cela va sans dire qu'après la Révolution, plusieurs courants et idéologies ont

émergé et ont marqué la scène sociale et éducative selon P2 et P4. Des courants islamiques ont remis en question l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ont plaidé pour le retour à l'apprentissage de la langue maternelle, seule langue d'enseignement.

In fine, ce constat reste temporaire dans une société qui se cherche et qui est restée pendant deux décennies sous l'emprise d'un pouvoir unique et totalitaire. D'autres mutations sociales prennent forme et génèrent, *nolens volens*, d'autres représentations.

1.6. Identité collective au confluent d'une identité professionnelle

L'identité est un sujet qui ne cesse d'apparaître chaque fois que l'étranger est évoqué. Pour les enseignants du français, marqués par la langue qu'ils enseignent, l'identité est un sujet qui suit une dynamique imprévisible. D'ailleurs, nous avons remarqué que la plupart ont fini par acquérir une identité mitigée où la culture maternelle et la culture étrangère se confondent, se complètent et s'excluent. Pour E5, par exemple, il lui est devenu impossible de parler en arabe à la maison. Quant à sa lecture, il préfère lire des romans en langue française. Cette manière de vivre forge certains d'une nouvelle identité marquée par le métier. En ce sens, il affirme qu'« *il m'est devenu impossible de parler en arabe à la maison après 4 heures ou plus de cours. L'enseignement a changé mes habitudes et ma vie. Je préfère chaque été voyager en France qu'ailleurs. J'aime lire en français. La langue soutenue arabe m'est difficile à comprendre tandis que le français, non. Je me sens étrangère dans ma société (sic)* ».

En revanche, d'autres enseignants cités par E3 se voient les défenseurs de leur

propre culture. La matière qu'ils enseignent présente une occasion pour valoriser la langue et culture maternelles. Ces derniers sont marqués par des représentations sociales datant de plus de 60 ans, faisant du Français, l'ancien colonisateur, un éternel adversaire. E3 affirme ainsi qu'« *enseigner le français est un pur hasard. Je n'ai jamais prétendu aimer cette langue mais je fais de mon mieux pour refléter à travers cette langue ma culture et mon identité* ».

Certes, selon plusieurs entretiens, enseigner le français permet de flâner parmi les champs des mots et des cultures les plus étrangers mais cela n'épargne ni la comparaison ni les conflits identitaires vécus. C'est pourquoi, en enseignant, les professeurs ne reviennent pas comme avant. Une autre identité, marquée par le métier, se forme.

2. Discussion

2.1. Les solutions didactiques proposées

2.1.1. La formation universitaire à l'interculturel

Au cours du cursus universitaire, les futurs enseignants tunisiens n'ont pas reçu une formation interculturelle mais plutôt une préparation culturelle. Ce processus se contredit avec les finalités et la démarche de la perspective interculturelle étant donné que la perspective culturelle suit une démarche factuelle et descriptive tandis que la première est active. Elle se base sur la communication et la dynamique interactionnelle avec l'Autre. Autrement dit, selon Pretceille (1998)

Les études culturelles concernent essentiellement l'Autre, l'étranger, l'ailleurs et le lointain et s'attardent peu sur l'ici et le maintenant. Elles marquent en cela la prégnance de l'exotisme, de l'« étranger étranger », au détriment

d'une reconnaissance de la diversité et du métissage des mondes contemporains entre le « Eux » et le « Nous », l'accent est mis sur « Eux » au détriment de la relation « Eux-Nous » (p.127).

C'est pourquoi, en recevant un enseignement culturel à l'université, les enseignants appliqueront la même approche en classe. Ils ne sauront *oncques* initier leur public à la curiosité de chercher à comprendre l'Autre puisque « *l'autrui culturel est appréhendé selon une approche différentialiste qui ne tient guère compte des processus liés à la diversification et à la diversité culturelle* » selon Pretceille (1998, 127). C'est qu'en effet, « *par ce processus réducteur, l'Homme n'est plus valorisé. La distanciation entre le « soi » et « autrui » est de plus en plus marquée* » (Wafa Hmissi, 2021, 90).

Parmi les solutions recommandées au blocage interculturel, nous citons la préparation des stages en France tout en facilitant le contact avec autrui. D'ailleurs, l'interculturel, d'après Clerc & Rispaïl (2008), n'est pas une leçon figée. Il se présente suivant une dynamique en action. Il se porte, se vit, s'extériorise, se mue et suit une courbe de progression pour devenir un être vivant. *Eo facto*, de tout contact franc et direct, l'enseignant apprendra à affronter aisément un autre système culturel.

Nous soulignons, ainsi, que les voyages organisés dans le cadre des stages préparés par les universités présentent des méthodes de formation, plaçant l'enseignant au centre de l'étrangéité culturelle tout en prédisposant ses schèmes mentaux à un contact avec autrui. Cette confrontation serait didactisée à travers des situations d'interculturalité préparées aidant à se décentrer et à pénétrer dans le système cultu-

rel d'autrui comme soulignent Hoffman et Verdooren (2018), dès le titre de leur livre, « *Cultures don't meet. People do* ».

2.1.2. La préparation didactique du corps professoral

La préparation didactique et pédagogique des enseignants de français à l'interculturalité suivant un rythme périodique est indispensable surtout qu'actuellement le monde connaît de plus en plus la recrudescence de nouvelles approches, méthodes et expériences éducatives. Cela ne veut pas dire que nous réclamons l'application d'un seul modèle ou d'une unique recette mais plutôt d'élaborer, selon les spécificités du contexte social, un dispositif précis. En Tunisie, dans les programmes officiels, la question de l'interculturel n'est pas traitée, seule la perspective culturelle est soulignée par les concepteurs de la politique éducative.

2.1.2.1. L'approche actionnelle

Puisque « *la pensée fait le langage en se faisant par le langage [...]* » (De la Croix, 1930, 345), il est très important de privilégier la communication en classe et d'en faire le centre d'intérêt des activités. En matière d'interculturalité, il faut penser à joindre à la parole l'action dans un processus éducatif dynamique aidant les locuteurs à découvrir l'Autre. En ce sens, Bourguignon (2006) tranche pour l'apprentissage en acte à la place d'un apprentissage transmissif direct. Mais, cet apprentissage soulève plusieurs questions concernant les moyens et les méthodes à disposition des enseignants pour passer d'une éducation passiviste et transmissive à une autre basée sur l'action.

Inciter l'apprenant à l'action dans des situations de communication ciblées l'aide-

ra à développer ses compétences communicative, socioculturelle et critique étant donné que c'est lui-même qui fera l'effort de la reconstitution du sens. En outre, puisque le monde est, à présent, ouvert par la mondialisation, l'élève est considéré comme un acteur social universel. Se trouvant, *volens volens*, devant des réseaux de communication tels que Facebook, Messenger, Viber et Instagram qui nécessitent la maîtrise de la langue, il est appelé à développer sa compétence socioculturelle. Pour cette raison, les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) recommandent les perspectives culturelle et actionnelle

*Un cadre de référence doit se situer par rapport à une **représentation** d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La **perspective** privilégiée ici est, très généralement aussi, de **type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (p.15).*

Ainsi, comme la culture est une composante inhérente à l'approche actionnelle, Puren (2002) développe ce champ tout en mettant l'accent sur la culture, devenue une finalité pour l'approche actionnelle en ciblant la compétence socioculturelle chez l'apprenant. Il précise que contrairement à

la conception dépassée de l'enseignement et contre toute attente, il s'agit selon la présente perspective actionnelle de mettre en relief la compétence de communiquer en faisant appel à la culture en classe. Autrement dit, c'est la compétence socioculturelle qui doit être développée pour faciliter à la fois l'ouverture culturelle, la tolérance et l'intégration socioculturelle de l'élève dans un monde aux abords ouverts.

Bref, faire appel à l'approche actionnelle en classe de français est un moyen parmi d'autres de préparation psychologique et cognitive de l'élève tunisien afin de corriger ses représentations vis-à-vis d'autrui. Il saura, par des situations de communication référant au quotidien, améliorer ses savoirs et son savoir-faire en reconstruisant le puzzle d'un Autre différent de lui.

2.1.2.2. L'approche interculturelle

L'initiation à la formation interculturelle diffère complètement de la formation culturelle. Ce que les étudiants ont reçu à l'université est un apprentissage descriptif tournant autour des caractéristiques culturelles de l'Autre. Ces informations extirpées de leur contexte et faisant de l'Autre un objet au lieu d'être l'émetteur des informations sont réductrices étant donné qu'elles esquivent, l'**inter** / **culturel** qui est un processus dynamique d'échange, facilitant l'intercompréhension. Cela étant, l'appréhension des savoirs et connaissances culturels est focale voire déterminante quand le locuteur fait usage d'une langue étrangère. C'est qu'en effet, dans la communication, tout énonciateur, en parlant, fait référence à un savoir culturel mais l'usage pragmatique qu'il en fait est plus important d'après Abdallah-Preteuille (1999) qui ajoute que

l'approche interculturelle enrichit et complète l'approche culturelle.

Aux profits innombrables, l'interculturel en tant que perspective est prometteur surtout dans un contexte comme celui de la Tunisie, traversé par des secousses sociales et politiques. Suivant les résultats de l'étude menée dans le cadre d'un master (Wafa Hmissi, 2017), il s'est avéré que par la préparation des élèves à l'acceptation des cultures aussi différentes qu'étrangères, la paix sociale est possible. En effet, en s'exposant à des situations qui rapprochent l'Autre de l'élève tout en lui offrant l'occasion de communiquer et d'explicitier sa manière de penser, l'apprenant tunisien fera, par un processus de réflexion et de remise en question la connaissance d'autrui et de soi-même. Ainsi, selon les concepteurs du CERL (2021) la prise en conscience de la différence, l'appréhension des rapports de dissemblance ou de ressemblance et le repérage de la différence entre le monde de l'apprenant et celui de l'Autre (culture cible) sont les bases d'intégration d'une conscience interculturelle. Mais, pour réussir, la mise en place d'un enseignement interculturel fiable comprenant une démarche composée de trois étapes est à respecter.

Démarche interculturelle

La démarche interculturelle renferme trois moments : la décentration, la pénétration dans le système de l'Autre sans parti pris et la négociation (Cohen Émerique, 2015).

Il s'agit au cours de la première étape de se distancier de sa propre culture. En s'exposant à l'autre culture, l'apprenant tunisien est amené à laisser de côté ses évidences, stéréotypes, son système de valeurs

et sa manière de penser pour pouvoir pénétrer dans un autre système culturel. Souvent, cette étape est la plus difficile parce qu'elle peut déclencher un heurt culturel. D'exhaustives études, comme celles de Cohen Émerique (2015), ont parlé de la phase du choc ou du heurt qui ne peut être dépassée selon De Salins (1993) qu'en apprenant à prendre une distance vis-à-vis de la nouvelle culture. Il suffit, selon lui, d'accepter l'inhabituel en l'interprétant comme naturel pour pouvoir pénétrer dans la culture inconnue.

Ensuite, vient l'étape de la pénétration dans le système de l'Autre. Grâce aux échanges et aux interactions, une nouvelle représentation d'autrui se construit. Cicurel (2007) le confirme en disant que

L'interaction en classe est une action qui se veut cognitive et qui s'accomplit dans le cadre d'un dispositif institutionnel. Dans une situation de classe, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation d'une langue en milieu guidé de l'acquisition en milieu ouvert (p. 21).

Cela mène vers l'acceptation sans *oncques* négociation de l'autre modèle.

In fine, le rôle de l'interculturel en classe est focal puisqu'il amène l'apprenant à réviser ses représentations récalcitrantes d'autrui et à esquiver la haine, l'égo-centrisme, le chauvinisme et le racisme.

2.1.2.3. L'approche du projet

Pour assurer l'autonomie de l'apprenant et son pouvoir de réfléchir et de critiquer,

plusieurs méthodes peuvent être mises en place par l'enseignant en classe. Autrement dit, quand l'enseignant fixe comme objectif de développer l'autonomie de ses apprenants, il saura, subséquemment, les aider à construire une analyse objective et scientifique loin des passions et des stéréotypes (Cornélius Castoriadis, 1997). La *paidaia* (pour emprunter le mot de l'auteur) disposée par l'apprenant lui permet une certaine autarcie rassurante.

Parmi les approches qui permettent un enseignement formatif autonome, nous citons l'approche du projet qui invite l'élève dans une dynamique de recherche et de construction des savoirs à développer sa compétence interculturelle en dehors du cadre de la classe. Cette pédagogie a prouvé son efficacité et a doté l'apprenant d'une grande motivation et ce en l'amenant à une aventure du décodage des différents signes et informations pour la construction des savoirs. Ainsi, « *l'apprenant accèdera à ces stades (savoir-être et savoir-devenir) si la tâche assignée par le professeur inclut une partie réflexive sur la démarche, si cette dernière fait partie intégrante du projet, si elle est aussi évaluée en tant que telle.* » (Lebrun, 2002, 41)

Servant l'apprentissage interculturel, cette méthode est aussi bénéfique qu'émancipatrice puisqu'elle permet à l'apprenant de développer le socle des connaissances qu'il a construit depuis sa naissance et enrichir son savoir, savoir-être et savoir-faire. C'est en allant, tout seul, armé de sa motivation et de sa curiosité qu'il saura séparer le bon grain de l'ivraie.

Bref, c'est à partir de ce type d'activité que l'apprenant récoltera deux avantages : l'autonomie en menant un travail tout

seul et la découverte d'autrui. Cela étant, cette pédagogie ne passe pas sans un heurt constaté par les élèves quand il s'agit de questions culturelles. Nous précisons à ce niveau d'analyse que le blocage a été repéré en classe quand nous avons demandé en tant qu'enseignante aux élèves de présenter *Pâques*. Certains élèves n'ont pas accepté qu'on leur demande de mener un projet de recherche portant sur une fête religieuse étrangère tandis que d'autres ont préféré de se cantonner dans l'ignorance faute de fidélité au sacré et aux valeurs de l'islam. Le jour de la présentation du projet, les élèves ont été surpris voire subjugués. Les vidéos accompagnant l'explication étaient captivantes.

À vrai dire, demander aux apprenants d'élaborer un tel projet s'inscrit dans la finalité éducative de les inciter à l'interculturel. Le projet se présente comme un aiguillon, attisant la curiosité des élèves et éveillant l'envie de découvrir l'Autre afin de comprendre sa différence. D'ailleurs, pendant cette séance, des échanges ont été déclenchés tournant autour des points d'opposition et de ressemblance entre les religions. Le respect de l'Autre dans sa diversité est la morale de ce projet.

2.1.2.3. Le ludisme, un moyen didactique efficace
Divertir en enseignant est l'autre méthode qui a prouvé son efficacité dans le domaine de l'interculturalité. D'ailleurs, tous les intervenants dans les deux enquêtes ont conclu que par le ludisme, ils ont pu dépasser les malentendus culturels, l'indifférence et l'ennui. Cette technique met la classe dans une ambiance décontractée et joyeuse en générant des émotions positives.

En jouant, l'enfant développera ses acquis et ses habilités sans qu'il soit sous la contrainte de la note d'après les entretiens de P5, P3 et P8. D'ailleurs, Alvarez & Djaouti (2010) ont montré dans leurs recherches que le jeu est capable d'engager l'apprenant dans la voie de la construction de ses compétences et de son savoir-faire. Dans cet espace de réflexivité, l'élève est complètement libre de ses choix et décisions. Il peut commettre des erreurs et les accepter dans la bonne humeur. Les dispositifs ludiques sont, peu ou prou, garants d'une certaine autonomie permettant au joueur d'assumer ses failles et d'y remédier d'une manière indépendante. Cela se passe, entre autres, d'une façon progressive puisque chaque fois que l'apprenant gagne, le jeu se complexifie en proposant d'autres stades plus difficiles. Et c'est à partir de cela que l'apprenant développera progressivement ses compétences d'une manière progressive et dépassera son niveau d'incompétence.

Dans l'ensemble, les enseignants interrogés partagent le même point de vue : ils recommandent le jeu comme un excellent moyen de divertissement et d'apprentissage. Les bénéfices à tirer du divertissement sont redevables aux multimédias, écrans, émissions, chansons, films et sketch didactisés par les enseignants.

L'apprentissage se fait doucement et spontanément sans que l'élève ait l'impression d'apprendre ni de développer ses compétences. En s'exposant aux activités ludiques et en s'y impliquant, l'apprenant se trouve dans des situations de communication mouvantes et dynamiques. Il apprendra ainsi à créer son système langagier tout en respectant les règles du jeu.

Somme toute, reconnu par les concepteurs des programmes, les élèves et les enseignants, le jeu est considéré comme un outil permettant d'améliorer non seulement les habilités des apprenants mais aussi ses compétences interculturelles étant donné que sous le signe du divertissement et de la bonne humeur, l'étape de la confrontation avec autrui, le représentant d'une autre culture, se déroule avec une grande aisance.

Conclusion

Dans un contexte social comme celui de la Tunisie, l'éducation interculturelle est une occasion qui s'offre aux enseignants pour améliorer à la fois les compétences linguistique et culturelle de leurs élèves. Plusieurs méthodes recommandées peuvent faciliter la tâche à l'enseignant et éclairer les sujets culturels ambigus aux élèves. L'État comme les décideurs de la politique éducative sont invités, après les perturbations, les émeutes sociales et les demandes incessantes de solutions, à améliorer le rendement de l'école, à revoir les curricula tout en mettant en place un dispositif interculturel opératif basé sur les attentes des différents acteurs éducatifs. C'est pourquoi, repenser la formation des enseignants en les initiant aux approches modernes en est une étape aussi cruciale qu'indispensable. Sans l'effort de l'enseignant, maillon central du processus éducatif, tout projet sera voué à l'échec.

In fine, certes, la présente étude a permis d'identifier les obstacles rencontrés par les enseignants lors de l'exercice de leur métier, mais elle a renfermé parmi ses pistes d'exploration plusieurs solutions, applicables dans un contexte sociopolitique aussi in-

constant qu'ondoyant. Cependant, nous tenons à préciser que le choix des enquêtes qualitatives présente des limites puisque les résultats obtenus ne sont pas généralisables et le nombre des interviewés n'est pas grand. En plus, d'autres acteurs éducatifs appart-

nant à la noosphère (les élèves, les décideurs, les inspecteurs, les parents d'élèves, etc.) n'ont pas été interviewés. Cela limite, bien évidemment, le champ d'investigation choisi mais offre des pistes pour d'autres études.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1998). Diversité culturelle et approche interculturelle. In : *Enfance*, n°1, pp.152-131.
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Alvarez, J. et Djaouti, D. (2010). *Introduction au serious game*. Questions théoriques. http://ja.games.free.fr/Introduction_au_Serious_Game.pdf
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels des langues*. Belgique : E.M.E. & InterCommunications.
- Barbour, R. et Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. New York : Sage.
- Bendana, K. (2012). Le parti Ennahdha à l'épreuve du pouvoir en Tunisie. *Conférences Méditerranée*, 82, 189-204. <https://doi.org/10.3917/come.082.0189>
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle ; une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In : *Synergie*. https://academia.edu/37726244/Claire_Bourguignon
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Candelier, M. et Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier-CREDIF.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Chianca, R. M. S. (2001). L'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle. Un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale. In : *Moara- rev dos Cursos de Pós-Grad. em Letras UFPA*, n° 15, pp. 61-92.
- Cicurel, F. (2007). Chapitre 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans : Itziar Plazaola Giger (éd), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Interculturels).
- Clerc, S. & Rispaill, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151, 277-292. <https://doi.org/10.3917/ela.151.0277>
- Cohen Émerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social : Théorie et pratique*. Rennes : Presse de l'EHEPS (Politique et intervention).

- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Delacroix, H (1930). *Le langage et la pensée : nouvelle édition, revue, remaniée et augmentée*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- De Salins, G. (1993). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- De Smet, N. et Rasson, N. (1993). *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles : EVO.
- Flye Sainte-Marie, A. (1993). *Pour une pédagogie d'ouverture à la diversité. Analyse d'une pratique éducative à visée interculturelle en milieu scolaire*. [Thèse de 3e cycle] Université René-Descartes.
- Goard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangères : Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Hmissi, W. (2017). *De l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de la langue et la littérature française dans l'enseignement secondaire en Tunisie*. [Mastère]. Université Virtuelle, Tunis.
- Hmissi, W. (2021). *De l'impact des représentations sociales et linguistiques sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'interculturel dans le secondaire tunisien*. [Thèse de doctorat] Université Virtuelle, Tunis.
- Hmissi, W. (2022). De l'impact des représentations sociales sur l'apprentissage du français dans le contexte tunisien. In : *Européan Scientific Journal*, vol 18, n°6. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p116>
- Hoffman, E et Verdooren, A. (2018). *Diversity Competence: Cultures don't meet, people do. Business: Uitgeverij Coutinho*.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research* (2nd ed.). New York : Sage.
- Lebrun, M. (2002). Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies. In : *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. <https://www.ritpu.ca/fr/articles/view/9>
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Muller, N. (1998). *L'allemand c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Pu, Z. (2002). *Compétence culturelle et politesse en situation de communication sino-française : implicites et malentendus*, [Thèse de doctorat]. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In : *Les Langues modernes*, n° 3. <https://www.aplv-langues-modernes.org/~ilash/spip.php?article844>
- Reuter, Y, Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.