

# Teaching the Intercultural Dimension in the Language Classroom: Curricula, Issues and Perspectives

Zakaria Tlemçani Mhandez<sup>1</sup> & Mhamed Abdelmouna<sup>2</sup>

<sup>1&2</sup>Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco

Email1 : [Mhandeztlemsani.zakazia@usmba.ac.ma](mailto:Mhandeztlemsani.zakazia@usmba.ac.ma)

Email2 : [mhamed.Abdelmouna@usmba.ac.ma](mailto:mhamed.Abdelmouna@usmba.ac.ma)

Orcid1  : [0000-0002-6050-1064](https://orcid.org/0000-0002-6050-1064)

Orcid2  : [0000-0002-5012-0698](https://orcid.org/0000-0002-5012-0698)

Received	Accepted	Published
30/9/2024	27/10/2024	31/10/2024

 : 10.5281/zenodo.14031162

Cite this article as : Mhandez, Z. T., & Abdelmouna, A. (2024). Teaching the Intercultural Dimension in the Language Classroom: Curricula, Issues and Perspectives. *Arabic Journal for Translation Studies*, 3(9), 72-82.

## Abstract

This article is part of a research in didactics and precisely the teaching of foreign languages. Its nodal objective is to point out the constraints that lead to the establishment of the intercultural dimension in the educational programs of teaching French as a foreign language. Thus, this article shows some results regarding the place of interculturality and even the intercultural dimension. Indeed, the textbooks offered in teaching prove a lack of integration of the intercultural dimension as long as they are not contextualized with the news. This is the reason why the article proposes other textbooks that take into consideration several dimensions in order to help inculcate knowledge that integrates the place of the Other in teaching.

**Keywords:** Teaching, Interculturality, French Language, Literature, Values

© 2024, Mhandez & Abdelmouna, licensee Democratic Arab Center. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited.

# L'enseignement de la Dimension Interculturelle en Classe de Langue: Curriculums, Enjeux et Perspectives

Zakaria Tlemçani Mhandez<sup>1</sup> & Mhamed Abdelmouna<sup>2</sup>

<sup>1&2</sup>Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc

Email1 : [Mhandeztlemsani.zakazia@usmba.ac.ma](mailto:Mhandeztlemsani.zakazia@usmba.ac.ma)

Email2 : [mhamed.Abdelmouna@usmba.ac.ma](mailto:mhamed.Abdelmouna@usmba.ac.ma)

Orcid1 : [0000-0002-6050-1064](https://orcid.org/0000-0002-6050-1064)

Orcid2 : [0000-0002-5012-0698](https://orcid.org/0000-0002-5012-0698)

Reçu le	Accepté le	Publié le
30/9/2024	27/10/2024	31/10/2024

: [10.5281/zenodo.14031162](https://doi.org/10.5281/zenodo.14031162)

Citez cet article : Mhandez, Z. T., & Abdelmouna, A. (2024). Teaching the Intercultural Dimension in the Language Classroom: Curricula, Issues and Perspectives. Arabic Journal for Translation Studies, 3(9), 72-82.

## Résumé

Cet article s'inscrit dans une recherche en didactique et précisément l'enseignement des langues étrangères. Son objectif nodal consiste à pointer les contraintes qui égarent la mise en place de la dimension interculturelle dans les programmes éducatifs de l'enseignement du français en tant qu'une langue étrangère. De ce fait, il présente quelques résultats concernant la place accordée à l'interculturalité, ou plus précisément à la dimension interculturelle. En effet, les manuels proposés dans l'enseignement prouvent une carence au niveau de l'intégration de la dimension interculturelle du moment qu'ils ne sont pas minutieusement contextualisés par rapport à l'actualité. C'est la raison pour laquelle l'article propose d'autres manuels qui prennent en considération plusieurs dimensions afin de contribuer à inculquer un savoir qui intègre la place de l'Autre dans l'enseignement.

**Mots clés:** Enseignement, Interculturalité, Langue Française, Littérature, Valeurs

© 2024, Mhandez & Abdelmouna, Licencié par: Centre Démocratique Arabe. Cet article est publié sous les termes de la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), qui autorise l'utilisation non commerciale du matériel, à condition de donner le crédit approprié et d'indiquer si des modifications ont été apportées au matériel. Vous pouvez copier et redistribuer le matériel dans n'importe quel support ou format, ainsi que le remix, le transformer et le développer, à condition que le travail original soit correctement cité.

## Introduction

La langue française se propose comme une langue étrangère dans le contexte marocain, surtout dans l'enseignement des langues. Cet intérêt trouve sa justification dans les études et recherches qui se sont penchées sur le rôle et la place du français comme langue étrangère et qui ont mis feu à des débats et controverses dans le contexte éducatif marocain. Dans ce sens, il suffit de jeter un regard sur les différentes terminologies notamment ; FLM Français langue maternelle, FLS Français langue seconde, FLE Français langue étrangère, FLSCO Français langue de scolarisation, FOS Français sur objectifs spécifiques, FOU Français sur objectifs universitaires, FOA Français sur objectifs académiques. Entre autres, autant de catégories et de méthodes créées autours de la langue française et son enseignement sont aujourd’hui présentes pour interroger et clarifier le « comment » et le « pourquoi » de l’enseignement-apprentissage du français dans une classe de langue. Mais au-delà des questions terminologiques et des intérêts portés sur le plan didactique et pédagogique, aux divergences et aux convergences catégorielles susmentionnées, dans le but de prendre en compte l’ensemble des situations d’enseignement de la langue française et leurs paramètres contextuels constitutifs, nous nous intéressons à mettre en lumière l’importance de l’intégration de la dimension interculturelle dans l’enseignement-apprentissage du Français à travers le texte littéraire en classe de langue au sein du cycle qualifiant au sein du système éducatif Marocain.

### 1. Cultures et interculturalité dans l’enseignement de la langue cadre théorique :

#### 1.1 Culture et cultures

Nul ne peut ignorer la place qu’occupe la culture dans l’enseignement et surtout en didactique des langues étrangères. Cet intérêt nous pousse de voir de près la dimension culturelle dans l’atmosphère éducative. En effet :

« La culture est définie comme la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, c'est être capable de ne pas confondre), ce qui signifie qu'il faudrait toujours évoquer la culture au pluriel parce qu'il n'y a pas de culture pure » (Berkani, 2018, p 2).

Dans son ouvrage de 2018, (enseigner le Français – langue étrangère et seconde) (Defays, 2018), Jean-Marc Defays confirme le même contenu, mais autrement, tout en essayant de définir la notion de culture comme :

« Un ensemble – diffus ou cohérent, selon les cas – de connaissances, de valeurs, de jugements (par exemple selon les trois critères du bien, du vrai et du beau), de représentations, de sentiments, de mythes, mais aussi d’attitudes, de comportements, de faits et gestes, d’objets symboliques que partagent – plus ou moins consciemment,

unanimement, selon les cas – les membres d'une même communauté et qui les distinguent d'une autre communauté » (Defays, 2018, p 82).

En effet, de cette définition susmentionnée, nous comprenons que la culture est l'ensemble des comportements, des valeurs, des croyances et des normes partagés par un groupe social donné. Il est particulièrement important de dire que dans ce sens la fonction primordiale de cette culture est d'établir différents rapports entre Moi et Autrui. Elle est donc tout ce qui distingue et ce qui réunit en tant qu'identité, sociale et individuelle. Mais, comment une culture associe et différencie, réunit et distingue-t-elle les individus qui la composent des autres ? Henri Besse essaye de répondre à cette question dans (cultiver une identité plurielle) ( BESSE, 1993, p 46), tout en retenant de la sociologie de Bourdieu trois facteurs fondants une communauté culturelle partagés par ses membres à savoir habitus<sup>1</sup>, stéréotypes<sup>2</sup> et cible<sup>3</sup>.

Bref, la culture se présente comme un processus dynamique en constante évolution. C'est le processus de la socialisation qui permet à chaque individu de participer simultanément à plusieurs cultures interconnectées. Ce processus nous fait baigner dans diverses cultures qui s'additionnent, s'entrecoupent, s'entremêlent et cohabitent d'une manière harmonieuse ou bien conflictuelle. C'est la raison pour laquelle dans une classe de langue, l'enseignant cherche à tirer parti du contact avec une langue étrangère, afin de stimuler chez les apprenants le goût de la découverte, de la nouveauté, de la disparité, du dépaysement, etc., tout en mettant en évidence des aspects diversifiés peut-être au sein de la même culture.

## 1.2 Interculturalité et compétence interculturelle

Même si la notion d'interculturalité est étroitement liée à des facteurs externes tels que les changements politiques, économiques et sociaux des pays adoptant cette approche cette approche, elle trouve sa place et son intégration indispensable surtout dans l'enseignement des langues étrangères, dans la mesure où les classes de ces langues sont des lieux par excellence de rencontre et de contact des cultures. Par conséquent, les enseignants des langues étrangères visent à transmettre aux apprenants ce sens d'interculturalité d'abord en tant que valeur, avant qu'elle ne soit conçue et développer comme compétence.

Dans cette veine, ceux qui pensent à l'interculturalisme mettent en avant l'importance du préfixe (inter), qui implique un échange entre les différentes cultures et leur articulation, leur connexion et leur enrichissement mutuel. L'approche interculturelle en pédagogie prend en charge l'apprenant en lui fournissant une formation spécifique en matière de prise de conscience du rôle de la compréhension de la culture dans le contact avec autrui à partir des curricula programmés particulièrement dans le cycle qualifiant. De ce fait, l'école marocaine est sensée donc de former ces apprenants à s'ouvrir sur d'autres manières de penser grâce à ce type de pédagogie, autrement dit, grâce à l'interculturel comme étant :

« La capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel » (Puren, 2013, p 5).

Dans ce sens, la rencontre de deux personnes ou deux groupes, se met en place une certaine confrontation de leurs références culturelles ; « ils cherchent la sphère commune où ils pourront établir un dialogue, que ce soit pour sympathiser ou s'affronter, de la même manière qu'ils cherchent une langue commune ». (Defays, 2011, p 51) .

Si le contact avec une culture étrangère provoque chez l'apprenant une nécessité de chercher les points communs avec ceux qui la représentent et à prendre du recul vis-à-vis de sa propre culture et de son environnement culturel, cela exige de faire un travail réflexif sur sa propre culture et celle d'autrui en tenant compte de ses différences, ses étonnements, ses questionnements. Il s'agit ainsi de travailler à relativiser les points de vue de cet apprenant. C'est exactement le principe de toute approche interculturelle, qui vise à développer et chercher à créer chez l'apprenant grâce à l'enseignement d'une langue étrangère, une compétence interculturelle. « En matière de relations interculturelles, on pourrait conclure qu'il y a toujours trois cultures en jeu : la sienne (que je découvre), la mienne (que je redécouvre) et celle que nous construisons ensemble au cours de nos échanges » (Defays, 2018, p 87).

De cela, la compétence interculturelle n'est isolée ni des compétences sociales ni celles langagières, parce qu'elle fait partie du processus de socialisation et de construction identitaire des individus, parce qu'elle s'exprime dans la communication là où se réalise le contact de ces identités construites. La compétence interculturelle est considérée donc comme une série d'interactions, de partages, de complémentarités, de coopérations et de réciprocités entre individus culturellement différents.

## 2. Place du texte littéraire au sein des curriculums en classe de langue

### 2.1 Fonction axiologique<sup>4</sup> de l'enseignant en classe de langue

L'enseignant d'une langue étrangère possède une infinité de choix quand il veut aborder une question à contenu culturel, néanmoins pour rendre son discours professoral cohérent et pertinent, il a besoin d'une base de références solides. Dans ce sens, l'enseignant est appelé à gérer, manipuler et faire harmoniser trois types de cultures en classe à savoir les cultures-sources<sup>5</sup> les cultures cibles<sup>6</sup> et la culture de la classe<sup>7</sup>.

En classe de langue, les cultures-sources des apprenants sont confrontées à la culture cible, générant un dynamique dialogue interculturel, l'enseignant dans ce contexte vise à construire une troisième culture au sein de la classe qui doit être reposée sur les principes

de l'interculturalité. Par conséquent, dans la mesure où la culture ne s'enseigne pas à proprement parler, mais elle s'acquière par l'exemple, le modèle moral et l'expérience, la fonction du professeur consiste davantage à cultiver un état d'esprit et un ensemble de valeurs et transmettre des connaissances. Ce qui nous amène donc à déduire que la compétence interculturelle de l'apprenant se forge essentiellement à travers la transmission des valeurs telles que la citoyenneté, l'égalité et les droits de l'homme, etc., d'où la fonction et la dimension axiologique de tout enseignant en classe de langue.

Sur le plan de la transmission des valeurs, tout enseignant peut adopter l'approche interculturelle qui fait actuellement référence dans l'enseignement des langues et à laquelle on cherche à faire adapter les autres approches connues en fonction des différentes circonstances d'apprentissage. Cette approche vise à enseigner aux apprenants une culture autre, celle de la tolérance, ainsi qu'à développer chez eux la compétence de vivre dans des milieux culturellement hétérogènes. Du moment qu'elle cherche à mobiliser une certaine dialectique entre l'universel et le particulier, « Cette approche est donc foncièrement critique, autoréflexive, interactive et constructive » (Defays, 2018, p 92).

## 2.2. A quoi sert d'enseigner le texte littéraire en classe de langue ?

Dans son article (la littérature et l'interculturalité en classe de langue) (Sperkova, 2009), PAULÍNA ŠPERKOVÁ précise que le statut du texte littéraire dans l'enseignement du Français langue étrangère a connu trois grandes périodes caractérisées selon ses appellations par la grandeur, la décadence et le renouveau. Au cours des années cinquante, le texte littéraire était valorisé grâce à des méthodes qui lui consacraient des volumes entiers, témoignant ainsi de son importance et sa centralité au sein du processus de l'apprentissage de la langue.

Cependant à partir de 1980, la présence du texte littéraire dans les méthodes pédagogiques a diminué ; et même s'il fût présent, ce n'était que pour illustrer des thèmes ou des phénomènes sociaux, plutôt que d'être un objet d'étude à part entière. Juste après cette période, on redécouvre le texte littéraire qui réapparaît de manière plus au moins limitée dans des méthodes consacrées à la littérature.

Ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt-dix et du début du troisième millénaire que l'intérêt des didacticiens pour le texte littéraire se manifeste à nouveau. Les travaux de certains chercheurs tels que Jean-Pierre Goldenstein, Jean-Michel Adam, Mireille Naturel, Marie-Claude Albert, Marc Souchon et d'autres encore, témoignent pleinement de cette volonté de prendre en charge la question problématique de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire dans la classe de langue.

En cherchant à déterminer les objectifs visés par l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du Français langue seconde et étrangère, on se trouve devant une pluralité de conceptions et une variété d'approches, chacune d'elles profite de ce support pédagogique dans un sens différent de l'autre.

À l'époque où l'accent était mis sur la littérature dans l'enseignement de la langue, les méthodes poursuivaient principalement deux objectifs phares et prioritaires : le premier est l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduisant à une formation culturelle, dans lequel le texte littéraire est considéré comme le représentant de la norme et comme la voie royale pour accéder à la culture du pays-cible, « voire à une certaine civilisation » (Cuq & Gruca, 2005). Le second objectif consiste à cultiver et orner les esprits des apprenants en faisant d'eux des personnes distinguées grâce à « une littérature splendide » (Mauger, 1953). À cette époque donc, l'interculturalité n'était pas à l'ordre du jour et ne figurait pas parmi les objectifs majeurs visés.

Ce qui nous intéresse davantage, ce n'est pas cette conception civilisationiste derrière l'enseignement du Français où l'on pensait à l'universalité de cette langue et à un certain impérialisme hexagonal, mais c'est plutôt l'étude des textes littéraires, où la question-problématique de la culture entre en jeu.

De ce fait, l'étude des textes littéraires ouvre la voie à plusieurs interprétations qui se présentent sous formes de différentes compréhensions du sens de ces textes, en fonction de l'univers de références du lecteur-apprenant fortement influencées par sa culture d'origine. Un extrait de récit peut servir de document culturel grâce auquel l'enseignant peut aborder certains faits de société tels que le racisme, l'extrémisme, la pauvreté, etc., qui peuvent être traités comme objets de comparaison entre les deux cultures : celle de l'apprenant et celle du pays étranger.

Cela dit, suivant ces objectifs ou chacun d'eux, le choix bien exploité d'un texte littéraire apporte beaucoup à la motivation des apprenants dans l'apprentissage de la langue tant sur le plan linguistique que sur les plans culturel et interculturel. Une littérature bien choisie peut servir comme un témoignage sur la vie quotidienne, ou comme de document dans un usage plus sociologique, ou comme d'expérience affective personnelle, suscitant ainsi une certaine empathie envers autrui, etc. Conséquemment, il faut insister donc sur le fait que ce choix n'est ni facile ni gratuit.

### 3. Recommandations et textes littéraires proposés

Pour atteindre la compétence d'analyse des genres théâtral, autobiographique et du roman à thèse, les responsables de l'éducation nationale, en particulier ceux chargés de concevoir les programmes scolaires ont sélectionné trois œuvres littéraires pour les élèves de première année de baccalauréat : "Antigone" de Jean Anouilh, "La boîte à merveilles" d'Ahmed Sefrioui et "Le dernier jour d'un condamné" de Victor Hugo. Ces choix sont dictés par les exigences spécifiques de chaque genre.

La transmission des valeurs dans le cadre des cours de français, via l'étude de la littérature et de son esthétique, peut largement s'appuyer sur ces œuvres. Les textes littéraires sélectionnés offrent en effet un potentiel dialogique et une ambiguïté propice à des lectures interprétatives ouvertes et variées.

Cependant, il est opportun de remettre en question ce choix d'œuvres tout en respectant les objectifs pédagogiques fixés. La première année de baccalauréat revêt une importance particulière pour les élèves, en raison de l'examen régional, ce qui les pousse à accorder une attention particulière à la matière de français dans un objectif pragmatique : obtenir de bons résultats à l'examen. Les enseignants de français peuvent ainsi tirer parti de cet intérêt accru pour leur matière afin de stimuler la réflexion des élèves autour des textes étudiés, en proposant diverses activités pédagogiques.

Si le but n'est pas nécessairement de transmettre des valeurs aux élèves à travers ces œuvres, mais plutôt de développer leur esprit critique et de leur fournir les outils opérationnels et nécessaires pour construire leur propre système de valeurs à la fois universel-humanitaires et particulier-personnel, nous suggérons quelques recommandations pour le remplacement éventuel de ces œuvres par d'autres plus pertinentes en termes d'avantages pédagogiques.

### 3.1 Rhinocéros 1959

Avec la pièce de théâtre *Rhinocéros*, Ionesco a la volonté de dénoncer et de critiquer toute forme de totalitarisme notamment le fascisme, le nazisme, le stalinisme, etc. Au cours du déroulement de la pièce, tous les personnages sont contaminés par l'épidémie à l'exception du personnage Béranger, qui résiste de se métamorphoser en rhinocéros et trouve la situation anormale, affirmant ses valeurs humanistes. Ce personnage se présente comme porte-parole d'Eugène Ionesco ; il devient donc, selon ce dramaturge Français, le dernier homme et la conscience morale universelle à l'encontre de toute sorte de dictature qui vise à justifier l'injustifiable des massacres pour des fins idéologiques.

Il s'agit d'une satire des comportements humains et du caractère dominé et influençable de l'Homme face à la montée d'une idéologie. Dans cette pièce de théâtre, langue et culture paraissent inséparables, car Ionesco utilise l'échec de communication et la faillite du langage pour symboliser la dérive du mode de pensée caractérisé par un manque flagrant d'humanité. Pour y arriver à cette finalité, il tire profit aussi d'une diversité de registres mêlés, offrant ainsi aux enseignants du Français langue étrangère un document incontournable en matière d'interculturalité.

### 3.2 La civilisation, ma mère 1988

Le roman débute dans le Maroc des années 30, au sein de la demeure d'une famille aisée, véritable prison pour la mère de famille, enfermée depuis toujours dans son rôle d'épouse et de mère. Mais, au fil du temps, la civilisation (radio, cinéma, automobile...) fait irruption dans son monde d'ignorance, lui ouvrant les portes d'un monde extérieur à la fois fascinant et effrayant. Ses fils racontent son histoire à tour de rôle et s'émeuvent de son humanité, de sa force et de sa vitalité débordante, entière et touchante. Le roman de

Chraïbi relate avec tendresse et humour le décalage entre cette femme du passé et le monde qui se découvre peu à peu à elle, comme un enfant qui s'éveille au monde.

### 3.3 Bel-ami 1885

Chef d'œuvre du réalisme, *Bel-ami* est un roman de Maupassant qui raconte l'ascension sociale d'un jeune homme ambitieux et séduisant qui s'appelle Georges Duroy. En utilisant son charme et toute technique de manipulation, ce personnage gravit les échelons du journalisme et séduit un grand nombre de femmes influentes pour atteindre son objectif : devenir riche et puissant en société. Cependant, malgré son apparent succès, Duroy prend finalement conscience de la vacuité et du non-sens de sa vie au sein d'une société parisienne marquée par le paraître.

Au niveau des classiques Français, nous proposons *Bel-ami*, puisqu'il présente aux enseignants du Français un champ fertile, afin de mettre en exergue négativement et souligner, de manière critique, les valeurs arrivistes du héros grâce à un langage simple et une intrigue bien ficelée. Nous proposons ce roman, puisqu'il évoque des phénomènes sociaux dominants les sociétés, spécifiquement la nôtre de nos jours. Tout au long du roman, Duroy n'a qu'un seul désir et un ultime objectif, celui de s'enrichir par tous les moyens y compris la mondanité, la corruption, l'exploitation du relationnel politique, le complot, etc. pour lui, tous les moyens sont légitimes pour obtenir de l'argent. Cependant, il finit par reconnaître la vanité, la futilité et la superficialité de ses désirs.

## 4. Conclusion

En guise de conclure, bien que les enjeux de l'enseignement-apprentissage du Français se différencient d'une didactique à une autre, quelle que soit la perspective vis-à-vis de la langue à savoir maternelle, étrangère ou seconde, cette dernière pose problèmes au niveau du choix sélectif des formes sur lesquelles peuvent reposer les savoirs transmis. Ainsi, au cœur de cette problématique, le texte littéraire pris en tant qu'objet d'enseignement dans le cadre d'un curriculum prédéfini offre aux enseignants et aux apprenants une riche matière langagière tant termes de compétences que de valeurs. C'est pour cette raison que le choix du texte littéraire adressé aux apprenants doit être mûrement et minutieusement réfléchi, avant qu'il soit programmé au sein du curriculum. Dans le contexte éducatif marocain, vu le positionnement et le statut du Français à l'école et en société, il nous semble que littérature et interculturalité doivent être conçues comme inséparables et indissociables par la charnière de la transmission des valeurs, générant ainsi chez les apprenants une compétence à la fois linguistique et interculturelle.

## Note

1. Un habitus, c'est est un système de perception, d'appréciation, d'action issu de la socialisation, autrement dit, de l'intégration d'un individu dans un groupe qui commence principalement par celui de la famille.
2. Les stéréotypes sont des images, des idées, des opinions conventionnelles que l'on adopte par habitude, par facilité, par aveuglement à l'exemple des autres membres de la même culture à propos d'une autre culture, une autre race, une autre ethnie, etc
3. Un crible, c'est un filtre qui détermine notre perception du monde extérieur ou d'une autre culture et qui nous rend attentifs à certains comportements, attitudes, sentiments, et pas à d'autres, à l'image par exemple du crible phonologique qui nous rend sensibles aux sons propres à notre langue et sourds à ceux d'autres langues.
4. L'adjectif axiologique vient du terme axiologie qui désigne la science des valeurs philosophiques, esthétiques ou morales visant à expliquer, à classer et à hiérarchiser les valeurs comme le bon, le bien, etc., c'est aussi une recherche sur leur nature et la hiérarchie entre elles.
5. « Les cultures variées des apprenants, spécialement dans une classe pluriculturelle, y compris l'image que chacun se fait de la culture cible », In Jean-Marc Defays (Ed.),, *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde*, Mardaga, 2018, p. 97.
6. « Les cultures cibles - qui peuvent être celle(s) du professeur - dont il faudra sélectionner les aspects (convergents et/ou divergents avec les cultures-sources), y compris l'image que l'on s'y fait de la culture-source des apprenants », *ibid.* p. 97.
7. Culture mixte, véhiculaire qui va petit à petit se créer entre les participants du cours, en fonction des cultures-sources et cibles, et des situations de communication réelles et simulées qui auront lieu entre les apprenants et avec le monde extérieur », *ibid.* p. 98

## Liste Bibliographie

- Berkani, D. (2018). La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie. *Multilinguales*, (10) : Langues et médias dans les milieux plurilingues. DOI : [10.4000/multilinguales.3521](https://doi.org/10.4000/multilinguales.3521)
- Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle. In : *Le Français dans le monde*, n°254, janvier 1993 (pp : 42-48).
- Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. Montreuil : Fédération AEFT.

- CUQ, J., & GRUCAI, S. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DEFAYS, J, (2018). *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde*, Bruxelles : Mardaga.
- Defays, J. (2011). *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.
- Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation française*. Paris : Hachette.
- Sperkova, P. (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Sens public*. DOI : [10.7202/1064224ar](https://doi.org/10.7202/1064224ar)