



ISSN 1766-2796

ISSN en ligne 2261-1045

Langue, vision du monde et dynamique identitaire

Nour-Eddine Fath

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc

Faculté Polydisciplinaire de Taza

nourfath@hotmail.com

Résumé

Cet article interroge les rapports entre langue, vision du monde et identité. Il cherche notamment à comprendre d'abord, dans quelle mesure l'apprentissage d'une autre langue, implique l'intégration d'une nouvelle culture; ensuite, à supposer qu'il y a effectivement, parallèlement à l'appropriation d'un nouveau code linguistique, assimilation d'une nouvelle culture, si celle-ci, définissant une autre manière de voir le monde, procure une nouvelle dynamique identitaire.

Mots-clés : anthropologie, relativisme linguistique, relativisme culturel, vision du monde, dynamique identitaire, français langue étrangère

Language, worldview and identity dynamics

Abstract

This article examines the relationship between language, worldview and identity. It seeks in particular to understand first, to what extent the learning of another language, involves the integration of a new culture; then, to assume the appropriate case, which actually exists parallel to the appropriation of a new linguistic code, assimilation of a new culture, if this, defining another way to see the world, provides a new identity dynamics .

Keywords : anthropology, linguistic relativism, cultural relativism, worldview, identity building, French foreign language

Introduction

La réalité n'est pas le monde, mais une certaine vision de celui-ci, façonnée par la langue, elle-même déterminée par la culture (Sapir, 1953 ; Whorf, 1969). Il existe donc autant de visions du monde que de langues (Fath, 2009a, 2009b) - ces dernières, selon les cultures, organisant diversement le réel et ordonnant différemment les données de l'expérience. Apprendre une langue, ce n'est donc pas seulement s'approprier un système linguistique différent ; c'est aussi se retrouver en présence d'une autre culture et, donc, d'une autre vision du monde avec, pour

ainsi dire, de nouveaux schémas de catégorisation de la réalité (Herskovits, 1950 ; Byram, Zarate & Neuner, 1997 ; Lavour, 2012) et de nouveaux schèmes interprétatifs (Towa, 2001, Blanchet, 2004 ; Byram, 2006). De ce point de vue, il convient de se demander, et c'est à cette question que tentera de répondre cet article, si en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, à la problématique d'appropriation d'un nouveau code linguistique, s'ajoute nécessairement l'intégration d'une nouvelle culture, définissant une autre manière de voir le monde, *i. e.* somme toute, une nouvelle dynamique identitaire.

Il est indéniable que la pratique d'une langue implique forcément, pour ses usagers, la mobilisation d'une « culture partagée » (Galissou, 1989), fondant leur identité commune. Or, cette culture partagée, dont on sait aujourd'hui qu'elle est à la fois « une construction logique de l'esprit », issue du « cadre de référence », et « un produit de l'habitude » issue des interactions et des pratiques communicationnelles quotidiennes (Senos, 2013), n'est pas formellement « codifiée » dans la langue, et n'est donc pas, à ce titre, apprise, mais acquise (Galissou, 1991). Les locuteurs natifs, en effet, l'acquièrent au terme d'une forte et longue « prégnance » (Lafontant, 1995) dans le cadre social qui lui est naturellement attaché, à travers contacts quotidiens, échanges, rapports à l'Autre, etc.

De ce point de vue, en guise de réponse à la question posée plus haut, nous soutenons, d'une part, qu'un locuteur non natif, dans la mesure où son cursus d'apprentissage a (ou a eu) lieu en contexte exogène, est réputé, *ipso facto*, ne pas être suffisamment imprégné de cette culture. Certes, un tel locuteur peut parfaitement faire preuve d'une relativement bonne compétence communicative, quand, notamment, pour comprendre certains non-dits des relations sociales et certains types d'implicites conversationnels, il se montre apte à mobiliser, à côté des données linguistiques, certaines règles d'usage et de comportement, qui s'imposent en la circonstance, et à raisonner à partir de ces informations. Il n'en achoppe, cependant, pas moins sur nombre de mots et expressions, qui ont pour propriété fondamentale d'être marqués culturellement. C'est que les règles d'usage et de comportement, dont il a connaissance, d'ailleurs de nature le plus souvent universelle et donc transculturelle, ne lui sont, pour le coup, d'aucune utilité ; le lexique doté d'une charge culturelle imposant la connaissance d'une culture propre, et donc de canevas d'interprétation spécifiques aux locuteurs natifs.

D'autre part, quand bien même un locuteur non natif intègre, sous l'effet d'une grande prégnance sociale, cette culture partagée, passant ainsi pour avoir intériorisé une nouvelle façon de se représenter le monde, il n'en acquiert pas, pour autant, une autre identité, qui viendrait s'ajouter à la sienne propre ou supplanter celle-ci. Ne dit-on d'ailleurs pas d'un parfait bilingue, maîtrisant aussi bien sa

langue maternelle qu'une autre langue, qu'il a une *double culture*. Mais jamais qu'il a une *double identité*. C'est que celle-ci, quoique plurielle, du point de vue des multiples facteurs la construisant, déconstruisant et modelant, la vie durant (Blanchet, Francard, 2004) n'en demeure pas moins unique, pour chaque individu.

1. langue, culture et identité

Depuis les travaux, au début du vingtième siècle, d'Edward Sapir (Sapir, 1953) et Benjamin Whorf¹ (Whorf, 1969), dont notamment l'«hypothèse Sapir-Whorf» et son corollaire, le double relativisme linguistique et culturel, qui passent pour constituer l'acte de naissance d'une véritable science anthropologique, à la croisée de l'ethnologie et de la linguistique, le fait est que, véritablement, une langue constitue une certaine analyse de l'expérience, une certaine vision du monde et que, à ce titre, elle procure à ses locuteurs une sorte de prisme à travers lequel ils sont tenus à une certaine représentation de la réalité. De ce point de vue, une langue conditionne la pensée de ses usagers - en leur imposant précisément une manière spécifique de se représenter la réalité. Toute représentation de la réalité est, ainsi, déterminée par avance par la langue en usage.

Donc, dans l'absolu, la réalité n'est pas donnée mais construite ; et elle est construite, non pas de manière fortuite, mais en adéquation avec le vaste système de structures, spécifique à chaque langue, au sein duquel sont préalablement culturellement ordonnancées les formes et les catégories, par lesquelles les usagers communiquent, mais aussi se représentent, consciemment d'ailleurs ou inconsciemment, le réel, « apercevant » ou plutôt « négligeant » tel ou tel type de phénomènes et/ou de relations, et dans lesquelles ils impriment cette représentation du réel (Whorf, 1969). Ainsi, chez les Samis de la Laponie norvégienne, par exemple, il existe plusieurs centaines de noms pour désigner le renne, qui est au centre de la culture lapone; noms fondés sur des critères d'âge, sexe, fécondité, pelage, lignée, etc. (Delaporte 2002). Or, cette classification, en types distincts du renne, serait littéralement impensable pour quelqu'un, de culture exogène, qui ne disposerait que du seul nom générique « renne » pour désigner l'animal en question. Inversement, pour un Sami, le seul nom générique serait également pratiquement inconcevable.

La vision de la réalité s'opère donc suivant des perspectives définies d'avance pas la langue maternelle, elle-même conditionnée par la culture. Il y a par conséquent, de ce point de vue, autant de réalités que de langues - celles-ci, selon les cultures, structurant différemment le réel et organisant diversement les données de l'expérience. Pratiquer une même langue à l'intérieur d'un groupe donné, c'est

donc, avoir en partage, avec les individus composant ce groupe, une même vision du monde. Or, le sentiment d'appartenance culturelle (Abou, 1995 ; Demorgon, 2010), sentiment pleinement assumé, reconnu aussi bien par le groupe que, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en démarquent alors) (Blanchet, 2004), implique une identification personnelle par référence à ce même groupe (Mucchielli, 2009), fondant ainsi l'identité individuelle.

2. Identité, altérité et vision du monde

L'identité est un concept complexe (Cohen-Scali, Moliner, 2008), difficile à appréhender, au travers d'une seule approche, compte tenu de sa « transversalité disciplinaire » (Blanchet, 2004 : 7) ; celui-ci, en effet, étant au croisement de l'anthropologie et de la sociologie, mais intéresse aussi la psychologie, la philosophie, la géographie, etc. Un fait, pourtant, n'en demeure pas moins vrai - indépendamment de l'approche adoptée : les locuteurs d'une même langue partagent une caractéristique commune, une même vision du monde, particulièrement déterminante dans la constitution de leur identité individuelle. Il s'agit, cependant, d'un fait, dont il faut relativiser la portée, eu égard notamment aux différences de perception, très patentes, que l'on peut observer, par exemple, entre d'une part un québécois francophone, plutôt de culture nord américaine, et d'autre part, un français de culture plus européenne, parlant, pourtant, tous deux la même langue (Asselin de Beauville, Hiribarren, 2008).

C'est que, quand bien même l'essentiel des différences culturelles ont pour lieu de manifestation privilégiée, les spécificités linguistiques, il n'y a pas, pour autant, nécessairement « isomorphie » (Lafontant, 1995 : 230) entre identité culturelle et identité linguistique. Certes, la langue est une condition nécessaire de la construction identitaire, mais elle n'est pas suffisante ; l'identité se construisant, se déconstruisant, se façonnant et se modelant la vie durant, en fonction, en outre, de rencontres, d'expériences, de tranches de vie, passées ici ou là, de relations à l'Autre, etc. (Sibille, 2002). L'identité, plutôt donc qu'un « donné figé », est un « processus en cours » (Blanchet, Francard, 2004), dont, d'ailleurs, il est malaisé de préjuger des possibles évolutions ultérieures et des inclinations à venir. Elle est la somme, pour un individu, à un moment T, des représentations qu'il se fait de lui-même et du monde.

L'identité qui n'a jamais été simple à saisir, du fait de sa **pluridisciplinarité**, **sa complexité**, la pluralité de ses composants, son aspect éminemment évolutif et inconstant l'est davantage, aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, où l'individu vit un constant « face-à-face » (Etienne, Vanbaelen, 2007) avec l'Autre, mettant

ainsi à rude épreuve, voire ébranlant parfois, son propre système de valeurs, sa propre grille d'analyse et dévaluation, renonçant ainsi, le cas échéant, à certaines de ses prises de position, opinions, etc. D'où, d'ailleurs, l'émergence de plus en plus prégnante de certains discours moralisateurs et catastrophistes, qui voient dans cette promiscuité intellectuelle avec l'Autre, grandissante et envahissante, le risque d'anéantissement des identités particulières, notamment par l'adoption des mêmes tics comportementaux, l'uniformisation des habitudes, le nivellement des discernements, etc.

Or, avoir conscience de son identité propre, être à même de reconnaître, accepter ou, au moins, tolérer l'identité de l'Autre - et au milieu de celle-ci, au fond, ses croyances, ses valeurs, sa religion, contribue pourtant à combattre les stéréotypes et autres clichés à *tout-va*, aux relents malsains, teintés le plus souvent d'ethnocentrisme, qui accompagnent habituellement une perception biaisée de ce même Autre ; à abolir, peu à peu, divers blocages et d'apaiser, ainsi, de part et d'autre, les peurs, le plus souvent infondées qui sont, généralement, source de rejet, d'exclusion et de racisme ; à faire graduellement sienne la logique du juste milieu et de la modération tous azimuts ; bref, à acquérir, en définitive, une éthique humaniste affirmant de manière ferme et résolue l'égalité des hommes, de tous les hommes, en dignité et en respect.

3. Vision du monde et concept de « langue-culture »

Il n'existe pas une seule et unique vision du monde; mais une multitude de visions, façonnées, chacune, par la langue, elle-même conditionnée par la culture ; soit, en somme, par la « langue-culture ». La notion de «langue-culture», découlant de la nécessaire « consubstantialité » des deux concepts la composant (Galisson, 1994 ; Porcher, 1999 ; Bornand, Leguy, 2013), est donc centrale, dès lors qu'il s'agit de décrire, étant donné tel groupe social, les mécanismes de genèse et les spécificités de ses visions du monde. Dans le champ strictement anthropologique, elle est donc d'une pertinence manifeste.

En didactique des langues étrangères, la notion de « langue-culture » a fait son apparition, sans doute en opposition au concept de « langue » (Véronique, 2007), à la fin des années soixante-dix du siècle passé (Dervin, 2011) ; conjoncture décidément charnière où, véritablement, ont été enregistrées de réelles avancées, quant, notamment, à la description des processus de compréhension, liés à l'usage du langage dans la communication linguistique. On commençait, en effet, en ce moment, sous l'influence particulière des modèles pragmatiques (Anscombe & Ducrot, 1983 ; Ducrot, 1979, 1980a, 1980b) et inférentiels (Grice, 1979; Sperber ,

Wilson, 1979 ; 2010d, 2011), à prendre conscience du caractère sémantiquement «sous déterminé» des approches codiques de la communication (Santacroce, 2002 ; Bracops, 2005), héritées du saussurianisme (De Saussure, 1972) et, plus globalement, du structuralisme linguistique (Ducrot, 1973 ; Gary-Prieur, 1999) et, par voie de conséquence, à abandonner les approches traditionnelles au profit des approches communicatives; celles-ci visant, quant à elles, outre la maîtrise des règles grammaticales, à développer chez l'apprenant des connaissances d'arrière-plan, notamment culturelles.

Depuis, la notion de « langue-culture », fondé pareillement sur le présupposé que les deux concepts de langue et culture sont indissociables, connaît un véritable engouement en didactique des langues étrangères, rebaptisée du coup « didactique des langues-cultures » (Véronique, 2007). Elle ne va cependant pas sans poser problème (Demougin, 2008) ; tant il est vrai, me semble-t-il, que langue et culture, n'y relèvent aucunement d'un rapport nécessaire et que, de ce point de vue, il est parfaitement possible d'avoir un usage instrumental d'une langue sans être forcément imprégné de la culture qui en est l'âme - notamment quand l'apprentissage de cette langue a (ou a eu) lieu en contexte exogène, *i. e.* à l'extérieur du cadre sociale qui lui est naturellement attaché.

4. Diversité culturelle, apprentissage et didactique

Certes, entre locuteurs d'une même langue, intervient nécessairement, lors des communications ordinaires, aussi bien au niveau de la production du sens, que, de manière symétrique, au niveau de son interprétation, une culture commune, dont on sait aujourd'hui (Senos, 2013) qu'elle est issue à la fois du «cadre de référence » et du « domaine de l'expérience ». Autrement dit, une culture qui, pour ainsi dire, provient d'un « savoir théorique », attaché aux représentations collectives et aux pratiques sociales, dont des coutumes, des croyances religieuses ou philosophiques, un mode de pensée propre (Fath, 2010b, 2010c), etc. et d'un « savoir-faire » (ou « savoir-être »), déduit des pratiques communicationnelles quotidiennes, incluant proxémie, gestualité, kinésie, intonations prosodiques, etc.

Or, cette culture commune n'est pas *apprise*, dans le cadre d'une démarche planifiée et coordonnée ; elle est *acquise* : les locuteurs natifs l'acquièrent au terme d'une forte et longue « prégnance » (Lafontant, 1995, dans le contexte social qui lui est naturellement propre, à travers contacts quotidiens, échanges, rapports à l'Autre, etc. :

« N'étant pas décrite, mais vécue, la culture partagée n'est pas enseignée et n'a pas à l'être aux jeunes natifs. Elle s'inscrit jour après jour, de gré ou de force, dans leur façon de se comporter, de voir et de sentir le monde. » (Galisson, 1991 : 118).

De ce point de vue, dans le cas précis du français langue étrangère (FLE), quand bien même un locuteur non natif fait preuve d'une compétence communicative, relativement bonne, usant, au plan de l'expression, de formes linguistiques appropriées et de comportements reconnus, et faisant montre, au plan de la compréhension, d'habileté à interpréter correctement les différents comportements verbaux et non verbaux, il ne m'en paraît pas, pour autant, dans la mesure où l'essentiel de son apprentissage a (ou a eu) lieu en dehors du cadre culturel français, être imprégné de culture française ni, donc, à plus forte raison, être pourvu de la vision du monde, propre aux Français. Tout au plus, a-t-il intégré, me semble-t-il, certaines règles d'usage, d'ailleurs, le plus souvent, d'ordre universel et donc transculturel, qui lui permettent, dans des situations à vivre, de saisir les nuances des valeurs pragmatiques de certains énoncés et de certaines conduites non verbales, dont ceux-ci peuvent être assortis, le cas échéant.

Pour ne pas être imprégnés de culture française, un locuteur non natif, outre l'inaptitude de reconnaître et d'interpréter correctement certaines attitudes, gestuelles, intonations prosodiques, etc. communes aux Français, pourtant décisives dans la compréhension des comportements verbaux (Fath, 2010a, 2011) se retrouve dépourvu de la « lexiculture » (Galisson, 1989), dont disposent les natifs, et du coup, incapables de comprendre certains mots et expressions, appartenant proprement au « patrimoine collectif » (Senos, 2013) français et chargés, à ce titre, d'implicites culturels spécifiques, dont, à titre d'exemple, le mot *couronne* dans le dialogue suivant, que l'on associe volontiers à une marque d'honneur et une forme de gratification :

A. *Tu n'as pas intérêt à pointer ton nez chez Paul, ce type est dangereux.*

B. *Ne t'inquiète pas trop ! Je vais enfin pouvoir restituer mon bien.... Tu peux déjà préparer une bouteille de champagne.*

A- *Une bouteille de champagne ! C'est plutôt une couronne que je vais te préparer.*

Or, cette interprétation conduit tout bonnement à une contradiction : car A, du fait qu'il s'oppose à ce que B rende visite à Paul, ne peut pas se montrer à la fois réfractaire à l'idée de lui offrir, en guise de récompense pour son entreprise, une bouteille de champagne et, dans le même temps, consentir à le gratifier pour le même projet, par un présent autrement plus important, à savoir une couronne. Il faudrait donc réinterpréter le mot *couronne* en fonction non pas seulement de ce dont il nous « informe », mais aussi de qu'il « évoque » (Gentilhomme, 1997: 37) - et l'évoque culturellement, *i. e.* en fonction de sa charge culturelle. Il faudrait, en l'occurrence, prendre conscience de la suggestion faite notamment à la couronne d'épines que, le jour de sa crucifixion, on a mis par dérision sur la tête du Christ

qui s'était appelé « roi des Juifs » ; on comprendra alors que le mot, ici, dans cette réplique, suppose plutôt une forme de sacrifice et de meurtre.

Soit encore les deux dialogues suivants :

1. A. *Que devient Robert, depuis qu'il est au chômage ?*

B. *Et bien, écoute, c'est un peu la traversée du désert pour lui, en ce moment.*

2. A. *L'oral du français, c'est ce que je redoute le plus.*

B. *Ce n'est jamais facile un oral du Français. Mais bon, ce n'est pas le chemin de croix non plus. Si tu apprends bien tes fiches tu n'auras pas de problème.*

Ici, on ne saisit pas d'emblée ce qu'évoquent les expressions *la traversée du désert* et *le chemin de croix* ; d'où l'inaptitude à se représenter la pertinence des réponses de B. Or, il faudrait, ici, ne pas perdre de vue que les deux expressions ont une forte charge judéo-chrétienne; la première faisant référence, comme rapporté dans l'Ancien Testament, à la fuite et l'errance de Moïse dans le désert, après avoir assassiné un Egyptien qui tourmentait un Hébreu, et la seconde, au trajet que le Christ, une fois jugé et condamné à être crucifié, a dû accomplir, du tribunal au Calvaire, en portant la croix, à laquelle il devait être fixé. De la même façon que *la traversée du désert* était, pour Moïse, l'occasion de multiples épreuves et de peines, *le chemin de croix*, long cheminement entrecoupé de chutes et ponctué de coups, comme rapporté dans les Evangiles, fut également, pour le Christ, une grande souffrance. On comprendra alors que, dans les dialogues, les deux expressions signifient indistinctement des moments particulièrement douloureux et difficiles.

Soit encore l'exemple suivant, tiré d'un article, traitant du chômage des diplômés, publié dans « L'expression », magazine d'information tunisien (numéro de juin 2007) :

Au bout du chemin, ils [les diplômés] se trouvent ballottés à la recherche d'un petit boulot. N'importe lequel, l'heure n'est plus au choix. Un boulot qui n'a rien à voir avec tout ce qu'ils ont reçu comme formation de longues années durant, et qui ne durera que quelques jours, qu'un mois ou deux et, dans le meilleur des cas, le contrat (s'il y a contrat) ne dépassera guère une petite année (...). Chacun se démène de son côté, à sa façon, et rien n'est sûr. Entre les périodes de travail de courte durée, les années passent sans que l'on s'en rende compte. Et c'est la croix et la bannière, qui commencent à peser lourd sur les épaules de cette frange de jeunes et de leur entourage.

Ici, on bute systématiquement sur l'expression c'est *la croix et la bannière* qui est également porteuse d'une forte charge chrétienne. Elle fait notamment

référence aux cortèges ecclésiastiques, qui étaient destinés, au XV^{ème} siècle, à accompagner des personnages importants, des reliques diverses etc., avec, brandie en tête des processions, la croix, suivie de la bannière, représentant la Vierge, la paroisse, une confrérie, etc. Evoquant un événement, dont l'organisation était pour le moins fastidieuse, l'expression *c'est la croix et la bannière* suppose donc, dans cet exemple, de grandes complications et des situations difficilement gérables.

Les expressions que nous venons de passer en revue ont toutes une évocation religieuse. Cette situation peut, en filigrane, laisser supposer que la charge culturelle du lexique français provient exclusivement du patrimoine judéo-chrétien de la France et de son histoire religieuse. Mais, il n'en est rien évidemment : il existe d'autres expressions qui n'ont rien de « religieux » ; dont, entre autres, l'expression *avoir le nez qui s'allonge*, comme dans l'exemple suivant :

A. *Non maman, je n'ai pas touché au gâteau, je te promets.*

B. *Attention, tu as le nez qui s'allonge.*

Pour comprendre la réplique de B, on devrait être en mesure de mettre en rapport l'expression *avoir le nez qui s'allonge* avec le célèbre conte de fées de la littérature pour enfants « Les aventures de Pinocchio ». On saura alors, puisque le héros de ce conte de fées, Pinocchio précisément, marionnette vivante, voyait son nez s'allonger à chaque mensonge, que l'expression signifie que l'on est entraîné de mentir.

Conclusion

Tout individu, dès son jeune âge, collatéralement à l'acquisition de sa langue maternelle, intériorise une masse considérable de sentiments, de représentations et de schèmes mentaux intégrant, ainsi, la culture, *i.e.* la vision du monde, commune à son groupe social, fondant sa singularité identitaire. Mais l'identité n'est pas un concept arrêté ; elle est en perpétuelle évolution, se construisant, se déconstruisant et se modelant la vie durant, en fonction d'une multiplicité de facteurs dont, entre autres, l'apprentissage d'une autre langue et, donc, le côtoiement d'une autre culture. Apprendre une langue étrangère n'implique, cependant, pas systématiquement l'appropriation de sa culture ; celle-ci, n'étant pas formellement « codifiée » dans la langue, n'est pas, à ce titre, apprise, mais vécue. Elle imprègne, d'ailleurs de gré ou de force, les natifs dans le cadre social qui lui est naturellement attaché, à travers contacts quotidiens, échanges, rapports à l'Autre, etc. façonnant ainsi leur manière de se comporter, de se figurer et de sentir le monde. Or, comme cet article a cherché à en dresser le constat, le défaut d'intégration de la culture se traduit, outre l'incapacité de reconnaître et

d'interpréter correctement certaines attitudes, gestuelles, etc. communes aux natifs - pourtant décisives dans la compréhension des comportements verbaux, par l'inaptitude, pour un non natif, de saisir les implicites culturels, attachés au lexique - leur compréhension imposant la connaissance de la lexiculture commune aux natifs. Ceci dit, quand bien même un locuteur non natif, sous l'effet de rapports, contacts et échanges permanents avec les natifs - côtoyant, ainsi, les normes qui réglementent, de manière spécifique, à l'intérieur du groupe social, leur comportement, les uns vis-à-vis des autres, s'imprégnant, de la sorte, de leur mode de vie- passe pour avoir intégré leur culture et, donc, pour s'être approprié leur vision du monde, il n'en acquiert pas, pour autant, leur identité - une identité autre, qui viendrait s'ajouter à la sienne propre, ou la supplanter. Car, en définitive, si on peut se prétendre biculturel, voire multiculturel, on n'en a pas, pour autant, plus qu'une identité - certes éminemment plurielle, faite un peu de celle des autres et de son propre vécu, mais définitivement unique.

Bibliographie

- Abou, S. 1995. *L'identité culturelle*. Paris : Hachette.
- Anscombe, J.-C., Ducrot, Oswald. 1983. *l'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- Asselin de Beauville, J-P., Hiribarren, J-L. 2008. « L'identité francophone : utopie ou réalité ? », Édition spéciale de la *Lettre d'information aux membres de l'Agence universitaire de la Francophonie*, n° 19. p.1-12. [En ligne] : <http://www.auf.org/media/uploads/identite.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Blanchet, P., Francard, M. 2003. « Sentiment d'appartenance ». In : Jucquois Guy & Ferréol Gilles (dir.). *Dictionnaire d'interculturalité*. Paris: A. Colin. P. 18-25.
- Blanchet, P. 2004. « *L'approche interculturelle en didactique du FLE* ». Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance. Université Rennes 2 Haute Bretagne. P. 1-34.
[En ligne]. http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf [consulté le 5 octobre 2015].
- Bornand, S., Leguy, C. 2013. *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.
- Bracops, M. 2005. *Introduction à la pragmatique. Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck. Coll. Champs Linguistiques.
- Byram, M., Zarate, G., Neunier, Gerhard. 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Byram, M. 2006. *Langues et identités*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cohen-Scali, V., Moliner, P. 2008. « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 37(4). p. 465-482. [En ligne] : <http://osp.revues.org/1770> [consulté le 5 octobre 2015].
- De Saussure, F. 1972. *Cours de linguistique générale*. Paris : Tullio.
- Delaporte, Y. 2002. *Le regard de l'élève de rennes lapon: essai d'anthropologie cognitive*. Louvain, Paris : Editions Peters.
- Demorgon, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Editions Anthropos.

- Demougin, F. 2008. « *Approche culturelle de l'enseignement du français* » *Revue Tréma*, n° 30. 128 p.
- Dervin, F. 2011. « Anthropologie et didactique des langues et des « cultures » : une cohabitation fructueuse ? ». *Journal des anthropologues*, 2011. p. 126-127.
- Ducrot, O. 1973. *Qu'est-ce que le structuralisme ? Le Structuralisme en linguistique*. Paris : Seuil.
- Ducrot, O. 1979. « Les lois du discours ». *Langue française*, n° 42. p. 21- 33.
- Ducrot, O. 1980 a. *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. 1980 b. *Les échelles argumentatives*. Paris : Éditions de Minuit.
- Etienne, C., Vanbaelen, S. 2007. « Moi et l'Autre: identité et diversité dans un cours sur le film francophone ». *American Association of Teachers of French*. Vol. 80, n° 5. p.1026-1041.
- Fath, N.-E. 2009a. « Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive » In: Hanne Leth Andersen (Ed.), *Langue et culture, Synergies Pays Scandinaves*, n° 4. p. 43-55.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/fath.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Fath, N.-E. 2009b. « De la notion de contexte en didactique du FLE » In: *Contacts et Contrastes de Langues, Synergies Algérie*, N° 8. P. 33-44.
- [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie8/nour.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Fath, N.-E. 2010a. « De l'apport interculturel du spot publicitaire en didactique du FLE ». *Sudlangues*, n° 13. p.1-12. [En ligne]. <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article154> [consulté le 5 octobre 2015].
- Fath, N.-E. 2010b. « L'enseignement du FLE ou l'urgence d'une imbrication langue- culture ». Publications du Laboratoire de Recherche en Langue, Littérature et Communication, Faculté Polydisciplinaire de Taza, Info-Print, Fès. p. 43-56.
- Fath, N.-E. 2010c. « Didactique des langues, interculturalité et publicité ». Troisième journée linguistique, organisée par le Groupe d'investigations linguistiques du Laboratoire de recherche en langue, littérature et communication, sur le thème : « Le développement dans la recherche linguistique théorique et appliquée », Faculté Polydisciplinaire de Taza, le jeudi 28 Octobre. (communication non publiée)
- Fath, N.-E. 2011. « Contexte, gestualité et processus cognitifs en classe FLE » . *Resolang*, n° 5, Revue publiée par la Faculté des lettres, des langues et des arts (section de Français) de l'Université d'Oran et le Département des Lettres de l'Université Lyon 2. p. 57-66. [En ligne]:https://www.academia.edu/1175559/Contexte_gestualite_et_processus_cognitifs_en_classe_FLE [consulté le 5 octobre 2015].
- Fodor, Jerry A. 1986. *La Modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés*. Traduit de l'anglais (États-Unis) par Abel Gerschenfeld. Paris : Éditions de Minuit. (Coll. Propositions). Parution originale en langue anglaise : MIT Press, 1983.
- Francard, M., Blanchet, P. 2003. « Identités culturelles ». In : Jucquois, Guy & Ferréol, Gilles (dir.).
- Dictionnaire d'interculturalité*. Paris: A. Colin. p. 155-161.
- Galisson, R. 1989. *Lexique, langue et culture*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. 1994. « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 95. p. 119-159.
- Gary-Prieur, M.-N. 1999. *Les termes clés de la linguistique*. Paris : Seuil.
- Gentilhomme, Y. 1997. « A quoi servent les concepts en didactique des langues-Cultures? ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°105. p. 33-53.
- Grice, H., Paul. 1979. « Logique et conversation ». *Communications*, n° 30. p. 57-72. Traduit de l'américain par F. Berthet et M. Bozon. Également disponible sur le portail Persée : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446 [consulté le 5 octobre 2015].

- Herskovits, Melville J. 1950. *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : François Maspero Éditeur.
- Lafontant, J.(dir.). 1993. *L'État et les minorités*. Saint-Boniface, Manitoba: Éditions du Blé. Également disponible sur le portail Érudit, url :< <http://id.erudit.org/iderudit/1004538ar> [consulté le 5 octobre 2015].
- Lafontant, J.1995. Langues, cultures et territoires, quels rapports? Cahiers franco-canadiens de l'ouest, vol. 7, N° 2. Pages 227-248. [En ligne]. URL : <http://criec.uqam.ca/upload/files/Lafontant.pdf> [consulté le 5 octobre 2015].
- Lavaur, J-M. 2005. « Bilinguisme et identité culturelle bilingue ». In : Medeiros João Luiz & Lavaur Jean-Marc (Eds). *Langages, cultures et identités*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée. p. 165-180.
- Mucchielli, A. 2009. *L'Identité*. Paris : PUF. Collection : Que sais-je ?
- Porcher, L. 1999. « Apprendre des autres : l'éducation comparée ». Les cahiers pédagogiques, n°378, p. 10-60.
- Santacroce, M. 2002. *Faits de langue, faits de discours*. Paris : L'Harmattan.
- Sapir, Ed. 1921. *Language*. New York : Harcourt, [Trad.fr. : *Le langage. Introduction à l'étude de la parole*. Paris : Payot, 1953].
- Senos, S. 2013. *Enseignement-apprentissage de la langue-culture française : analyse ethnographique de la communication verbale et non verbale de formateurs en français pour les migrants adultes*. Thèse de doctorat, en sciences de l'éducation, Université de Limoges, sous la dir. de Michel Beniamino et Valérie Legros.
- Sibille, J. 2003. « La reconnaissance de la valeur culturelle des langues ». Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. p. 13-23.
- Également disponible sur le portail de l'Université de Toulouse le Mirail : http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=sibille&subURL=JS_lr%20valeur.pdf [consulté le 5 octobre 2015].
- Sperber Dan & Wilson Deirder. 1979) « L'interprétation des énoncés ». Communications n° 30. p. 80-94.
- Towa, Marcien. 2011. *Identité et transcendance*. Paris : L'Harmattan
- Véronique, Georges Daniel. 2007. « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures ». *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4. p. 121-132. [En ligne]. URL : < http://acedle.org/IMG/pdf/Veronique_cah4.pdf > [consulté le 5 octobre 2015].
- Whorf, Benjamin Lee. 1964. *Language, thought and reality*. Cambridge : MIT Press, [Trad. fr. : *Linguistique et anthropologie*. Paris : Denoël, Gonthier, 1969].