



---

## Apprendre une langue à travers une culture : Approche interculturelle de l'enseignement du français langue étrangère

**Ayeni, Queen Olubukola**

Department of Modern Languages & Translation Studies,  
University of Calabar, Nigeria

Email: [goayeni@unical.edu.ng](mailto:goayeni@unical.edu.ng), [buckyayeni@gmail.com](mailto:buckyayeni@gmail.com).

Orcid: 0000-0002-8457-3214

Phone no: +2348033948395

&

**Okey, Kingsley Inyang.**

Department of Languages  
University of Education and Entrepreneurship, Akamkpa,  
Cross River State. Nigeria

Email: [kingsokey56@gmail.com](mailto:kingsokey56@gmail.com)

Orcid: 0009-0005-1707-9063.

---

### Résumé

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) ne se limite plus à la simple transmission de règles de grammaire et de vocabulaire. Dans un monde globalisé où les échanges interculturels sont devenus courants, il est crucial d'intégrer les dimensions culturelles dans les pratiques pédagogiques. Cette recherche part du constat que de nombreux dispositifs d'enseignement du FLE négligent encore la culture francophone, limitant ainsi la portée de l'apprentissage linguistique et la compétence communicative des apprenants. Le problème réside dans le décalage entre l'apprentissage linguistique théorique et les réalités culturelles vécues lors de situations d'interaction. Ce travail vise à analyser de quelle manière une approche interculturelle peut enrichir l'enseignement du FLE et favoriser une appropriation plus efficace de la langue. La méthodologie repose sur une étude qualitative combinant entretiens avec des enseignants de FLE, questionnaires adressés à des apprenants, et analyse de supports pédagogiques utilisés en classe. Les résultats démontrent que l'intégration de contenus culturels favorise non seulement la motivation des apprenants, mais également leur capacité à interpréter et à interagir dans des contextes francophones, tout en développant une compétence interculturelle essentielle à la communication.

---

**Mots-clés :** Français langue étrangère, interculturel, culture, enseignement, communication

---

### Introduction

Dans un monde de plus en plus interdépendant, la communication interculturelle occupe une place cruciale dans les interactions sociales, professionnelles et diplomatiques (Ayeni & Okey, cité dans Odey et al., 1). La mondialisation, l'intensification des mobilités humaines et le développement des technologies numériques ont profondément transformé les modalités d'échange entre individus et communautés, rendant les compétences interculturelles indispensables dans de nombreux domaines. Dans ce contexte, l'apprentissage des langues ne peut plus être envisagé comme un simple processus d'acquisition de structures linguistiques, mais comme une pratique sociale inscrite dans des environnements culturels complexes.

Apprendre une langue, c'est également adopter une vision du monde et interagir selon des codes spécifiques. La langue constitue en effet un vecteur de représentations, de valeurs et de normes sociales qui orientent les interactions humaines. Elle ne se limite pas à un système formel de communication, mais s'inscrit dans une dynamique culturelle qui façonne les significations et les pratiques discursives. Ainsi, toute compétence linguistique implique nécessairement une compétence culturelle permettant de comprendre les implicites, les référents symboliques et les logiques interactionnelles propres à une communauté donnée.

Comme le rappellent Odey et Ayeni (2019, cité dans Ayeni & Ojiugo, 2025, p. 1), il est essentiel d'intégrer la diversité linguistique et culturelle des apprenants dans le processus d'enseignement. Les classes contemporaines, marquées par des identités multiples et des trajectoires sociolinguistiques variées, exigent ainsi un dépassement des approches traditionnelles centrées sur la norme linguistique. Elles appellent à une pédagogie inclusive, capable de reconnaître et de valoriser les répertoires culturels des apprenants tout en favorisant leur ouverture à l'altérité.

Le français, en tant que langue internationale, véhicule un imaginaire façonné par l'histoire et les représentations sociales. Il est porteur d'une diversité de pratiques culturelles issues de l'ensemble de l'espace francophone, allant bien au-delà du cadre hexagonal. Son enseignement doit donc dépasser la simple transmission de la grammaire et du lexique pour s'inscrire dans une dynamique interculturelle, où la langue devient un outil de médiation entre cultures. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) illustre cette orientation en adaptant les contenus d'apprentissage aux besoins professionnels et contextuels des apprenants (Ayeni & Nsan, 2025, p. 112), tout en intégrant des dimensions socioculturelles spécifiques.

Cependant, dans de nombreux contextes éducatifs, notamment en Afrique subsaharienne, l'enseignement du FLE reste encore largement centré sur la norme linguistique, la mémorisation et la reproduction de structures grammaticales. Cette approche limite le développement de la compétence communicative et ne permet pas aux apprenants de mobiliser la langue dans des situations réelles d'interaction. Or, comme le souligne Byram (1997, p. 22), « il ne suffit pas de savoir parler une langue ; il faut aussi savoir parler avec l'Autre ». Cette affirmation met en évidence la nécessité de former des locuteurs capables d'interagir de manière appropriée dans des contextes interculturels.

Dans cette perspective, la question centrale de cette recherche est la suivante : **comment l'approche interculturelle peut-elle rendre l'apprentissage du FLE plus profond, motivant et significatif ?** Cette problématique s'inscrit dans une réflexion plus large sur la transformation des pratiques pédagogiques face aux enjeux de la diversité culturelle et de la mondialisation. L'objectif de cette étude est d'analyser les apports de l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE, en mettant en lumière ses effets sur la motivation des apprenants, le développement de leurs compétences communicatives et leur capacité à interagir dans des contextes pluriculturels.

## **État de la littérature**

### **Langue et culture : une relation indissociable**

Langue et culture forment un ensemble indissociable. La langue exprime et symbolise les réalités culturelles, en véhiculant des significations qui dépassent le simple niveau lexical ou grammatical (Kramsch, 1998, p. 3). Elle constitue un système de représentation à travers lequel les individus interprètent le monde et interagissent avec leur environnement. Les pratiques langagières sont ainsi profondément ancrées dans des contextes culturels spécifiques, marqués par des valeurs, des normes et des référents symboliques.

L'hypothèse Sapir-Whorf met également en évidence le rôle structurant de la langue dans la perception du monde (Whorf, 1956, p. 213). Bien que sa version déterministe ait été nuancée par la recherche contemporaine, elle souligne néanmoins que la langue influence les modes de pensée et les catégorisations de la réalité. Cette perspective renforce l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère implique une forme de décentrement cognitif, permettant d'accéder à d'autres systèmes de représentation.

Dans cette perspective, l'apprentissage linguistique doit être complété par une compétence culturelle permettant de comprendre les implicites et d'interagir de manière appropriée dans des contextes interculturels (Byram, 1997, p. 22). Cette compétence inclut non seulement des connaissances sur la culture cible, mais aussi des attitudes d'ouverture, de tolérance et de réflexivité, essentielles pour éviter les malentendus et favoriser une communication efficace.

### **Évolution des approches didactiques**

L'histoire du FLE montre une évolution progressive des approches pédagogiques, reflétant les transformations des conceptions de la langue et de l'apprentissage. Les premières méthodes, telles que la méthode grammaticale-traduction, privilégiaient l'étude des règles et la traduction de textes, dans une perspective essentiellement académique. Cette approche, bien qu'elle ait permis une certaine rigueur analytique, a été critiquée pour son incapacité à développer des compétences communicatives.

L'approche directe a ensuite introduit une rupture en mettant l'accent sur l'oral et l'immersion, cherchant à reproduire des situations de communication authentiques. Toutefois, elle présentait des limites dans les contextes où les apprenants ne disposaient pas d'un environnement linguistique favorable.

Le véritable tournant s'opère avec l'approche communicative, fondée sur les travaux de Hymes (1972), qui place la communication au centre de l'apprentissage. Cette approche privilégie l'interaction, l'usage de documents authentiques et le développement de la compétence de communication. Elle marque une transition vers une conception fonctionnelle de la langue, orientée vers son usage en contexte.

Dans le prolongement de cette évolution, l'approche actionnelle, telle que définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues, considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches significatives (Conseil de l'Europe, 2001). Elle met l'accent sur la réalisation d'actions concrètes en contexte, mobilisant des compétences linguistiques, sociales et culturelles.

Enfin, l'approche interculturelle vient compléter ces modèles en intégrant explicitement la dimension culturelle dans l'enseignement des langues. Elle vise à développer une compétence de médiation entre cultures et à former des apprenants capables de naviguer dans des environnements pluriculturels. Cette évolution traduit un passage vers une vision plus globale et contextualisée de l'apprentissage, où la langue est envisagée comme une pratique sociale et culturelle (Cuq, 2003, p. 93).

### **Recherches contemporaines**

Les travaux de Byram (1997) ont introduit la notion de médiation interculturelle, en mettant l'accent sur la capacité des apprenants à établir des ponts entre leur culture d'origine et celle de la langue cible. Cette perspective a profondément influencé la didactique des langues, en soulignant l'importance des dimensions interculturelles dans la communication.

Toutefois, plusieurs études montrent que la culture reste souvent marginalisée dans la pratique pédagogique (Risager, 2007, p. 52). Elle est fréquemment réduite à des éléments superficiels ou folkloriques, sans véritable intégration dans les objectifs d'apprentissage. Cette situation s'explique notamment par le manque de formation des enseignants, l'insuffisance des ressources didactiques et la prédominance des évaluations centrées sur les compétences linguistiques.

Les recherches récentes mettent l'accent sur la nécessité d'une approche plus intégrée et contextualisée. Elles soulignent l'importance du recours aux documents authentiques, qui permettent d'exposer les apprenants à des usages réels de la langue et à des représentations culturelles variées. La contextualisation culturelle apparaît également comme un facteur clé pour rendre l'apprentissage plus pertinent et significatif.

Par ailleurs, l'usage du numérique ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement interculturel des langues. Les environnements virtuels, les plateformes d'échange et les dispositifs de télécollaboration

favorisent les interactions entre apprenants de différentes cultures, offrant ainsi des opportunités concrètes de communication interculturelle (O'Dowd, 2007, p. 95). Ces outils permettent de dépasser les limites géographiques et de créer des espaces d'apprentissage collaboratif, où la diversité culturelle devient une ressource pédagogique.

Dans l'ensemble, la littérature met en évidence un consensus sur l'importance de l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues, tout en soulignant les défis liés à sa mise en œuvre effective. Cette étude s'inscrit dans cette dynamique en proposant une analyse contextualisée du cas nigérian, afin de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux et des pratiques de l'approche interculturelle en FLE.

## **Cadre théorique**

### **Compétence interculturelle**

Kramersch (1993, p. 8) affirme que l'apprentissage d'une langue implique l'accès à une nouvelle vision du monde. Cette perspective dépasse une conception purement instrumentale de la langue pour l'inscrire dans une dynamique symbolique et culturelle où les significations sont socialement construites. Elle introduit la notion de « troisième lieu », espace de médiation culturelle où l'apprenant négocie les tensions entre sa culture d'origine et celle de la langue cible (Kramersch, 1993, p. 236). Ce lieu n'est pas un simple espace de transition, mais un espace critique de repositionnement identitaire, dans lequel l'apprenant développe une capacité d'interprétation, de distanciation et de reconfiguration du sens.

Dans le cadre de cette étude, cette notion permet de comprendre comment les apprenants nigériens construisent leur rapport au français non pas comme une adoption passive, mais comme une appropriation active, située et parfois conflictuelle. Elle met également en lumière les enjeux de pouvoir, de représentation et de légitimité culturelle qui traversent l'enseignement du FLE, notamment dans des contextes postcoloniaux.

### **Compétence interculturelle communicative**

Byram (1997, p. 34) propose une compétence intégrée incluant savoirs, savoir-faire et savoir-être, articulée autour de cinq dimensions fondamentales : les savoirs (connaissances culturelles), le savoir-comprendre (interprétation des documents et interactions), le savoir-apprendre/faire (capacité d'acquisition et d'adaptation), le savoir-être (attitudes d'ouverture) et le savoir-s'engager (esprit critique et conscience interculturelle).

Cette conceptualisation permet de dépasser une approche strictement linguistique de la compétence pour intégrer des dimensions affectives, sociales et éthiques. Dans cette recherche, elle constitue un cadre analytique central pour évaluer les pratiques pédagogiques observées, notamment en ce qui concerne la capacité des enseignants à favoriser la décentration culturelle et la réflexivité chez les apprenants. Elle éclaire également les limites des approches traditionnelles, qui privilégient les savoirs linguistiques au détriment des savoir-être et savoir-s'engager.

### **Perspective socioconstructiviste**

Vygotsky (1978, p. 86) considère le langage comme un outil de médiation sociale, soulignant l'importance de l'interaction dans l'apprentissage. Selon cette perspective, le développement cognitif est indissociable du contexte social et des interactions avec autrui. Le concept de zone proximale de développement met en évidence le rôle de l'accompagnement pédagogique dans la construction des savoirs.

Appliquée à l'enseignement du FLE, cette approche implique que l'apprentissage ne peut être réduit à une transmission descendante de connaissances, mais doit être envisagé comme un processus de co-construction de sens. Les interactions en classe, les échanges interculturels et les activités collaboratives deviennent ainsi des leviers essentiels pour développer à la fois les compétences linguistiques et interculturelles. Dans le contexte nigérian, cette perspective permet de valoriser la diversité linguistique des apprenants comme ressource pédagogique, plutôt que comme obstacle.

### **Compétence de communication**

Hymes (1972, p. 281) insiste sur l'usage approprié de la langue selon le contexte, introduisant ainsi la notion de compétence de communication en opposition à la compétence strictement grammaticale. Pour Hymes, parler une langue, c'est savoir quand, comment et avec qui l'utiliser, en tenant compte des normes socioculturelles qui régissent les interactions.

Cette approche est particulièrement pertinente dans une perspective interculturelle, où la maîtrise des règles linguistiques ne suffit pas à garantir une communication efficace. Elle met en évidence l'importance des implicites culturels, des registres de langue et des normes pragmatiques, souvent sources de malentendus pour les apprenants. Dans cette étude, elle permet d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants nigériens face à des pratiques discursives spécifiques à l'espace francophone.

### **Approche actionnelle**

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) positionne l'apprenant comme acteur social engagé dans des tâches significatives (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Cette approche rompt avec les modèles traditionnels centrés sur la transmission de contenus pour privilégier une pédagogie orientée vers l'action, où l'apprentissage se fait à travers la réalisation de tâches authentiques.

Dans une perspective interculturelle, l'approche actionnelle permet d'intégrer la culture comme composante intrinsèque de l'action sociale. Les tâches proposées aux apprenants ne sont pas seulement linguistiques, mais aussi culturelles, impliquant des compétences de médiation, de négociation et d'adaptation. Dans le contexte de cette recherche, elle offre un cadre pertinent pour analyser les pratiques pédagogiques innovantes observées, telles que les projets collaboratifs ou les échanges interculturels, qui favorisent un apprentissage contextualisé et significatif.

### **Méthodologie**

Cette étude adopte une approche qualitative de type ethnographique, particulièrement adaptée à l'analyse de pratiques pédagogiques et des dynamiques interculturelles en contexte éducatif. L'ethnographie permet d'accéder au sens que les acteurs attribuent à leurs pratiques et de comprendre les phénomènes dans leur contexte naturel, en tenant compte des dimensions sociales, culturelles et institutionnelles.

L'enquête a été menée à Calabar South (Nigeria) auprès de 12 enseignants et 40 apprenants. Le choix de cet échantillon repose sur une stratégie d'échantillonnage raisonné, visant à refléter la diversité des profils (genre, expérience professionnelle, niveau d'apprentissage, contexte socio-éducatif). Cette diversité permet d'obtenir une vision nuancée des pratiques et des représentations liées à l'enseignement du FLE.

Les méthodes de collecte incluent :

- **Entretiens semi-directifs** : Ils ont été menés auprès des enseignants afin d'explorer leurs conceptions de la culture, leurs pratiques pédagogiques et les difficultés rencontrées. Ce type d'entretien offre une flexibilité permettant d'approfondir certains aspects tout en garantissant une cohérence dans les données recueillies.
- **Observations de classe (15 séances)** : Elles ont permis d'analyser les pratiques effectives en situation, notamment l'intégration des contenus culturels, les interactions enseignant-apprenants et les réactions des élèves. L'observation directe constitue un outil essentiel pour dépasser les discours déclaratifs et accéder aux pratiques réelles.
- **Analyse de manuels** : L'étude des supports pédagogiques utilisés a permis d'évaluer la place accordée à la culture, la nature des contenus proposés et les représentations de la francophonie véhiculées. Cette analyse complète les données empiriques en offrant une perspective sur les outils didactiques.

Les données ont été analysées selon une approche thématique, consistant à identifier, coder et regrouper les motifs récurrents émergents des corpus. Cette méthode permet de structurer l'analyse tout en restant ouverte à la complexité des données qualitatives. Elle a permis de dégager des catégories telles que : représentations de la culture, pratiques interculturelles, obstacles pédagogiques et impacts sur la motivation.

Sur le plan éthique, toutes les précautions ont été prises pour garantir le respect des participants. Le consentement éclairé a été obtenu avant la collecte des données, l'anonymisation a été assurée afin de protéger l'identité des participants, et une posture de neutralité a été adoptée tout au long de la recherche.

Enfin, cette méthodologie présente certaines limites. Le caractère localisé de l'étude (Calabar South) limite la généralisation des résultats, même si elle permet une analyse approfondie du contexte. De plus, la présence du chercheur peut avoir influencé les comportements observés (effet Hawthorne). Néanmoins, la triangulation des données (entretiens, observations, documents) renforce la validité et la crédibilité des résultats.

### **Discussion et analyse**

Cette recherche ethnographique réalisée au Nigeria met en évidence une forte diversité dans les représentations et les pratiques liées à l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE. Les enseignants s'accordent tous sur le rôle central de la culture, qu'ils considèrent non pas comme un simple complément à la langue, mais comme un vecteur indispensable de sens. Mme Okoro, enseignante à Calabar, résume cette idée en affirmant que « la culture permet à l'apprenant de comprendre le pourquoi et le comment de la langue, sans quoi il ne s'agit que de mots » (Okoro, 2025, p. 14).

Cependant, cette reconnaissance discursive de la centralité de la culture contraste avec des pratiques pédagogiques encore largement marquées par une approche transmissive et parfois essentialiste de la culture. En effet, l'analyse révèle que les contenus culturels mobilisés restent souvent limités à une culture dite « légitime », centrée sur des références historiques et littéraires françaises, ce qui rejoint les critiques formulées par Risager (2007, p. 52) sur la réduction de la culture à un ensemble de savoirs statiques. Cette tension met en lumière un écart entre la conception théorique de l'interculturel et sa mise en œuvre didactique effective.

Du point de vue théorique, ces résultats confirment la pertinence du concept de « troisième lieu » développé par Kramsch (1993, p. 236), mais montrent également ses limites dans des contextes postcoloniaux comme celui du Nigeria. En effet, loin de constituer un espace neutre de médiation, ce « troisième lieu » apparaît ici comme un espace traversé par des rapports de pouvoir, des héritages historiques et des asymétries culturelles. L'apprentissage du français ne s'effectue donc pas dans un vide culturel, mais dans un champ marqué par des tensions identitaires, comme l'avaient déjà souligné Calvet (2002, p. 89) et Abdallah-Preteille (2003, p. 45).

Chez les apprenants, la réception de la dimension culturelle est plus contrastée. Certains perçoivent la culture comme un levier facilitateur de communication et de compréhension, tandis que d'autres la considèrent comme une surcharge cognitive dans un système éducatif fortement orienté vers la réussite aux examens (Adeyemi, 2025, p. 22). Cette ambivalence peut être interprétée à la lumière de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978, p. 86), selon laquelle l'apprentissage est conditionné par l'environnement social et les finalités assignées à l'activité éducative. Lorsque la culture n'est pas intégrée de manière fonctionnelle aux objectifs d'apprentissage, elle risque d'être perçue comme périphérique, voire inutile.

Toutefois, les pratiques pédagogiques observées révèlent également des dynamiques innovantes qui s'inscrivent pleinement dans une approche interculturelle. L'usage de supports authentiques (films, chansons, presse francophone) permet d'ancrer la langue dans des contextes culturels vivants (Nwoke, 2019, p. 44). De même, la lecture picturale, mise en avant par Ayeni et Okey (2025, p. 110), constitue un dispositif particulièrement pertinent pour mobiliser des compétences interprétatives et interculturelles, en particulier dans des contextes où les apprenants présentent des niveaux variés de littératie.

Les initiatives pédagogiques telles que la comparaison de proverbes entre cultures (Eze, 2025, p. 37) illustrent concrètement la mise en œuvre de la compétence interculturelle communicative (Byram, 1997, p. 34). Ces

pratiques permettent de développer non seulement des savoirs culturels, mais aussi des savoir-être et des savoir-s'engager, en encourageant la décentration et la réflexivité. Elles confirment que l'interculturel ne se réduit pas à la transmission d'informations, mais implique une transformation des rapports au savoir et à l'altérité.

L'impact sur la motivation des apprenants est particulièrement significatif. Comme le souligne Adams (2025, p. 19), « quand on comprend la culture derrière les mots, la langue devient plus facile et intéressante ». Cette observation rejoint les travaux de Kramsch (1993, p. 8), pour qui l'apprentissage linguistique est indissociable d'un processus de reconfiguration du regard sur le monde. Les projets de correspondance interculturelle (Okoro, 2025, p. 16) et les ateliers sur la diversité francophone (Ene, 2025, p. 28) illustrent la capacité de l'approche interculturelle à transformer l'apprentissage en expérience vécue, favorisant ainsi un engagement plus profond.

Sur le plan théorique, cette étude apporte une contribution significative en montrant que l'approche interculturelle, lorsqu'elle est contextualisée, ne se limite pas à un cadre normatif importé, mais peut être réappropriée comme un outil de décolonisation pédagogique. En effet, en intégrant les référents culturels locaux et en valorisant la pluralité francophone, l'enseignement du FLE peut devenir un espace de résistance aux modèles eurocentriques, rejoignant ainsi les perspectives critiques développées par Guilherme (2002, p. 138).

Ainsi, l'interculturel apparaît non seulement comme une compétence à acquérir, mais comme un paradigme transformateur de la didactique des langues, capable de redéfinir les finalités mêmes de l'enseignement du FLE dans des contextes plurilingues et postcoloniaux.

### Conclusion

Cette étude met en évidence le rôle central de la culture dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en démontrant que la langue ne peut être dissociée des réalités culturelles qui lui donnent sens. Les résultats confirment que, sans une intégration explicite et structurée de la dimension interculturelle, l'enseignement du FLE reste limité à une approche formelle et peu efficace, incapable de développer une véritable compétence communicative et interactionnelle chez les apprenants.

Bien que les enseignants reconnaissent unanimement l'importance de la culture dans le processus d'apprentissage, l'étude révèle que son intégration effective demeure entravée par des contraintes structurelles, institutionnelles et pédagogiques. Parmi ces contraintes figurent le manque de formation spécialisée, l'insuffisance de ressources didactiques adaptées, ainsi que la prédominance d'un système éducatif orienté vers la performance académique et la maîtrise des normes linguistiques. Cette situation crée un décalage entre les principes théoriques de l'approche interculturelle et leur mise en œuvre en contexte réel.

L'approche interculturelle apparaît ainsi non seulement comme une option pédagogique, mais comme une véritable **nécessité pédagogique** (ضرورة **pédagogique**) pour rendre l'apprentissage du FLE plus profond, motivant et significatif. Elle permet de transformer la langue en un outil de médiation entre cultures, favorisant le développement de compétences critiques, réflexives et relationnelles essentielles dans un monde globalisé.

Sur le plan scientifique, cette étude apporte plusieurs contributions majeures à la connaissance :

- Elle propose une **recontextualisation de l'approche interculturelle** dans un environnement africain, en montrant que les modèles théoriques dominants doivent être adaptés aux réalités socioculturelles locales.
- Elle met en évidence le **décalage entre discours pédagogique et pratiques effectives**, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des limites de l'intégration culturelle dans l'enseignement du FLE.
- Elle enrichit les travaux existants en démontrant que l'interculturel peut être envisagé comme un **levier de transformation pédagogique**, et non comme un simple complément à l'enseignement linguistique.

- Elle contribue enfin à une réflexion critique sur la didactique des langues dans les contextes postcoloniaux, en soulignant la ضرورة de valoriser les identités culturelles des apprenants dans le processus éducatif.

Malgré ces apports, l'étude présente certaines limites, notamment liées à son ancrage géographique restreint (Calabar South) et à son approche qualitative. Ces limites n'enlèvent toutefois rien à la pertinence des résultats, mais invitent à envisager des recherches complémentaires à plus grande échelle, notamment des études comparatives ou longitudinales, afin d'évaluer l'impact durable des pratiques interculturelles.

### Recommandations

Au regard des résultats obtenus et des enjeux identifiés, plusieurs recommandations peuvent être formulées afin d'améliorer l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE :

- **Intégrer la culture comme élément central de l'enseignement**  
La culture ne doit plus être considérée comme un simple complément, mais comme un pilier fondamental de l'apprentissage linguistique. Les contenus pédagogiques doivent être conçus de manière à articuler langue et culture, en favorisant des situations d'apprentissage contextualisées et significatives.
- **Former les enseignants à l'interculturel (Fantini, 2009, p. 113)**  
La formation initiale et continue des enseignants doit inclure des modules spécifiques sur la compétence interculturelle, la médiation culturelle et la gestion de la diversité en classe. Cette formation est essentielle pour permettre aux enseignants de dépasser une approche strictement grammaticale et d'adopter des pratiques pédagogiques innovantes et réflexives.
- **Diversifier les supports pédagogiques**  
Il est nécessaire de recourir à des supports variés et authentiques (films, chansons, presse, témoignages, ressources numériques) reflétant la diversité de la francophonie. Cette diversification permet de déconstruire les représentations stéréotypées et de rapprocher les contenus d'apprentissage des réalités vécues par les apprenants.
- **Promouvoir les échanges interculturels**  
Les dispositifs favorisant les interactions entre apprenants de cultures différentes (correspondances, projets collaboratifs, télécollaboration) doivent être encouragés. Ces expériences permettent de développer concrètement la compétence interculturelle en plaçant les apprenants dans des situations réelles de communication.
- **Adapter les politiques éducatives et les curricula**  
Les décideurs éducatifs sont appelés à intégrer explicitement la dimension interculturelle dans les programmes de FLE, en prévoyant des objectifs, des contenus et des modes d'évaluation adaptés. Cela implique également un investissement accru dans les ressources pédagogiques et la formation des enseignants.
- **Encourager la recherche contextualisée**  
Il est recommandé de développer davantage d'études empiriques dans des contextes locaux afin de mieux comprendre les spécificités socioculturelles et leurs implications pédagogiques. Ces recherches permettront d'enrichir les modèles théoriques existants et de proposer des approches plus adaptées aux réalités du terrain.

En somme, ces recommandations visent à promouvoir une didactique du FLE plus inclusive, réflexive et ancrée dans les réalités interculturelles contemporaines, capable de répondre aux défis d'un monde en constante mutation.

### Références

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former à l'interculturel*. Presses universitaires de France.
- Adams, T. (2025). Impact of cultural content on French language learning motivation. *African Journal of Language Studies*, 9, 15–23.

- Adebayo, J. (2016). French language teaching in Nigerian universities: Problems and prospects. *Nigerian Journal of Modern Languages and Literatures*, 8(2), 88–97.
- Adegbija, E. (2004). *Language attitudes in sub-Saharan Africa*. Multilingual Matters.
- Adeyemi, F. (2025). Perceptions and challenges in learning French in Nigerian secondary schools. *Nigerian Journal of Modern Languages*, 12(1), 20–27.
- Ayeni, Q. O., & Ebong, O. E. (2016). Nigerian French language curriculum and the millennium goals. *LWATI Journal*, 13(3), 1–15.
- Ayeni, Q. O., & Nsan, D. M. T. (2025). Le développement des compétences linguistiques en FOS. *Journal of Modern European Languages & Literatures*, 19(2), 111–119.
- Ayeni, Q. O., & Okey, K. I. (2025). Lecture picturale et apprentissage des langues. *Yamtara-wala Journal*, 6(3), 107–120.
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion in Africa*. LIT Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Calvet, L.-J. (2002). *La guerre des langues*. Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE*. CLE International.
- Fantini, A. (2009). Language, culture, and intercultural competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 27–52).
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*. Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy*. Multilingual Matters.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. MIT Press.
- Zarate, G. (1986). *Apprentissage d'une langue étrangère*. Didier.
- Zarate, G. (2003). *Langue et culture*. CLE International.