

**LE DIALOGUE DES CULTURES DANS LE PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT DES LANGUES / THE
DIALOGUE OF CULTURES IN THE LANGUAGE LEARNING-
TEACHING PROCESS / DIALOGUL CULTURILOR ÎN PROCESUL
DE ÎNVĂȚARE-PREDARE A LIMBILOR ¹**

Abstract: *In the teaching-learning process languages go through a dynamic process. From a European perspective as represented by the Common European Framework of Reference, the dialogue of cultures is meant to preserve cultural identity and linguistic pluralism. The development of complex transverse competences such as the multicultural competence is privileged due to the role it plays in the effectiveness of communication and action. In this paper I will deal with the way the dialogue of cultures discussed from a social and discursive point of view is put to work by means of the multicultural competence.*

Key words: *multi linguistic, multiculturalism, social and discursive component.*

Résumé: *Dans le processus d'apprentissage-enseignement les langues connaissent une dynamique du dialogue. Selon la perspective européenne qui sous-tend le CECR le dialogue des cultures a pour but de préserver l'identité culturelle et le pluralisme linguistique. C'est la raison pour laquelle on privilégie la création et le développement des compétences transversales telles la compétence pluriculturelle qui contribuent à la réussite de la communication. Je traiterai dans cet article du dialogue des cultures à travers les composantes sociales, identitaires et discursives de la compétence pluriculturelle.*

Mots-clés: *pluriculturalisme, plurilinguisme composantes sociale, identitaire, discursive.*

La nouvelle réalité socio-culturelle

Partant de l'idée que la communication ne peut se produire en l'absence d'une référence aux normes socio-culturelles je traiterai dans cet article des éléments qui, à travers le développement d'une compétence pluriculturelle, placent les cultures dans un processus dialogique.

Nous assistons de nos jours à une dynamique des échanges économiques, universitaires, professionnels, dynamique qui ne peut pas rester sans écho sur le plan culturel. Dans la société contemporaine dominée par la mondialisation et le développement de nouvelles technologies le dialogue des cultures plus intense que jamais influe aussi sur l'apprentissage des langues. Celui-ci doit répondre maintenant à des objectifs différents. On apprend des langues non pas uniquement pour avoir accès à la littérature ou à la culture mais pour interagir à des fins très souvent lucratives. Pourtant la communication ne peut se réaliser que dans la mesure où elle actualise un dialogue des formes mentales et des cultures. La langue étrangère utilisée en situation scolaire et/ou académique lors des mobilités des jeunes ou en situation professionnelle doit être opérationnelle, permettre au locuteur non seulement de comprendre et de se faire comprendre oralement et/ou par écrit mais en plus d'être efficace dans la communication et d'interagir avec succès dans un environnement énonciatif donné,

¹ Roxana Anca Trofin, Université Politehnica Bucarest, Roumanie, roxanaanca.trofin@gmail.com.

compte tenu de la spécificité du domaine dans lequel se produit l'interaction.

Les politiques linguistiques actuelles soucieuses du respect et de la préservation de l'identité culturelle et de la diversité des langues placent le plurilinguisme au centre des préoccupations dans le domaine de l'apprentissage -enseignement des langues. Concept clé des stratégies d'enseignement -apprentissage-évaluation définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le plurilinguisme reflète une réalité linguistique qui s'est imposée les dernières décennies.

Ainsi le plurilinguisme reflète-t-il une nouvelle réalité socio-professionnelle dans laquelle l'offre universitaire est de plus en plus ouverte vers l'étranger, il existe des besoins accrus de formation diversifiée et internationalisée, un besoin social accru de locuteurs plurilingues. Une maîtrise dynamique et interactive de plusieurs langues représente actuellement un enjeu pour tous les acteurs sociaux. La communication langagière est une forme d'action en contexte social. Dans le CECR il est précisé que : « Si les actes de paroles se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, 2000 : 11) Le locuteur est lui un acteur social à même d'accomplir des tâches de communication et j'emploie le concept « tâche de communication » pour désigner l'échange qui déborde le langagier, la tâche de communication étant à mon sens l'action renfermant le verbal et le non verbal entreprise en vue de l'échange d'informations et destinée à assurer la réussite et l'efficacité de la communication.

Cette perspective, qui a par ailleurs été à la base de l'élaboration du CECR est de type actionnel. Cela suppose que l'apprentissage devient dynamique et se réalise à travers l'usage de la langue dès le niveau débutant. Claire Bourguignon souligne pertinemment en ce sens : « C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le CECR nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des « tâches qui ne sont pas seulement langagières ». » (Bourguignon, 2007) La théorie actionnelle postule que les actes de parole ne remplissent pleinement leurs fonctions qu'à travers l'action. Ainsi la réussite communicationnelle se fonde-t-elle sur la maîtrise linguistique de la langue qui inclut les connaissances lexicales et grammaticales (morpho-syntaxiques, sémantiques, orthographiques et phonologiques) mais également sur la maîtrise des composantes socio-linguistiques et pragmatiques ainsi que sur la maîtrise d'une série de compétences telles les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre car il ne s'agit plus d'« agir sur » mais d'« agir en accord avec » (*Ibidem*). Toutes ces compétences contribuent à la réussite de l'action de l'usager-acteur social. Mais une action efficace n'est envisageable que dans la mesure où elle s'adapte aux normes socio-culturelles. Il s'ensuit que la communication repose sur un dialogue des systèmes de représentations culturelles.

Pour interagir efficacement il est essentiel de connaître l'autre, son héritage culturel, la manière dont la communauté de laquelle il provient perçoit le monde, son système de valeurs, ses coutumes. La connaissance de la langue ne suffit plus pour assurer la réussite de la communication. La connaissance d'autrui, l'affirmation de sa propre identité culturelle et la coopération communicationnelle deviennent des facteurs clés de l'interaction communicationnelle. Ce phénomène est déterminé par l'essence même du plurilinguisme défini en 1976 par Galisson et Coste comme utilisation simultanée de plusieurs langues (Coste, Galisson (dir), 1972 : 69) et plus tard par Coste, Moore et Zarate comme «*compétence*

à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.» (Conseil de l'Europe 2000 : 129)

Ainsi la maîtrise et l'apprentissage d'une langue ont-ils une valeur formatrice au niveau individuel et deviennent au niveau de la société un facteur de cohésion sociale. D'ailleurs dans le Préambule à la Recommandation 6 du Conseil de l'Europe document qui renferme les principes d'action politique dans le domaine des langues vivantes et qui a été à la base de l'élaboration du CECR, on insiste sur le rôle de l'apprentissage des langues dans la compréhension et la tolérance mutuelle. Par la mise en contact des langues et des cultures c'est l'identité individuelle et culturelle qui est respectée et valorisée et plus encore on évite « les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive » (Conseil de l'Europe, 2000 : 10)

L'évolution des concepts et les changements de vision mènent même plus loin car si au début la communication reposait sur un contact des cultures on assiste actuellement à une intégration dynamique des valeurs culturelles correspondant aux langues en interaction. On se doit à ce point de rappeler l'évolution des concepts de multilinguisme et plurilinguisme ; s'ils étaient synonymes au début, il s'est produit par la suite une différenciation terminologique qui correspond à une séparation épistémique et entraîne des enjeux différents sur le plan de l'enseignement-acquisition des langues. Ainsi dans l'optique du CECR le multilinguisme désigne-t-il la maîtrise de plusieurs langues ou leur coexistence au sein d'une même société, tandis que le plurilinguisme désigne la capacité de puiser dans un fond commun formé par plusieurs langues et de construire la compétence communicative en intégrant des connaissances et des expériences langagières diverses (Conseil de l'Europe, 2000 : 11). On utilise actuellement le concept de multilinguisme pour désigner la mise en contact des langues alors que le plurilinguisme implique une interaction entre les langues produite dans le processus même d'acquisition de la langue, un processus dynamique, même tensif comme on le verra plus loin. Cuq définissait en 2003 le plurilinguisme comme étant la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, (dir), 2003 : 195) La compétence socio-linguistique devient ainsi une compétence transversale ancrée dans un fond culturel et social complexe et nous pouvons parler de compétence pluriculturelle.

Axes du dialogue culturel dans le processus d'apprentissage-enseignement

L'acquisition de la langue passe nécessairement par la création d'une compétence pluriculturelle qui peut à son tour suivre plusieurs axes de manifestation et de développement. .

1. Un premier axe concerne le rapport entre les langues : rappelons-nous qu'à l'origine le plurilinguisme se manifestait essentiellement dans des territoires occupés et les contextes plurilingues étaient porteurs de tensions, car terrain de confrontations linguistiques où il existait pour des raisons politiques ou économiques une langue dominante et une ou plusieurs langues dominées. On avait affaire dans ces contextes à une culture dominante qui s'imposait par voie institutionnelle et à une ou plusieurs cultures dominées productrices d'un

mouvement de résistance. Or de nos jours le plurilinguisme devient espace de dialogue entre les langues et les cultures. Le choix d'une langue ou une autre ne correspond plus à des rapports d'opposition ou de confrontation mais à des rapports de collaboration. Les conditions de manifestation du plurilinguisme permettent maintenant aux locuteurs d'assumer ouvertement l'appartenance à une culture et de la mettre en interaction avec une ou plusieurs autres. Un tel contexte plurilingue professionnel est celui des filières francophones créées dans les universités roumaines et je me référerai particulièrement à la filière francophone de l'Université Politehnica de Bucarest qui accueille des étudiants des pays de l'Afrique (la Tunisie, le Maroc, l'Algérie, le Cameroun, le Congo, le Mali, le Liban), mais aussi de l'Europe (la Suisse et la France) et du Canada.

Les particularités sociolinguistiques d'un pareil contexte concernent les rapports d'équilibre voire de compensation entre les langues. Le français étant langue d'enseignement, les séquences pédagogiques se déroulent en une seule langue, le plurilinguisme se manifeste dans les situations administratives et quotidiennes quand les locuteurs maîtrisant à des degrés différents le français, le roumain et l'anglais passent d'une langue à l'autre dans une stratégie d'évitement des lacunes. Le contexte plurilingue se présente dans ce cas comme territoire égalitaire. Posé d'emblée comme espace de partage linguistique, il incite à une coopération bienveillante dans la communication linguistique étant réducteur des conflits. Si la langue exprime un rapport de forces, nous assistons dans ce cas à des rapports volontairement inversés, c'est la langue dominante le roumain qui devient support, cadre favorisant de l'expression d'une culture, d'un mode de penser, de travailler de l'autre, le français en l'occurrence. Les langues et à travers elles les cultures sont ainsi dans un rapport collaboratif qui ne peut être qu'enrichissant. Il se produit une sorte de mise en scène, de théâtralisation des rapports entre les langues l'une se posant en cadre accueillant de l'autre, en favorisant l'acquisition et l'emploi.

Le passage d'une langue à l'autre au cours de l'interaction, l'alternance codique autrement dit n'a pas uniquement le rôle de compenser une insuffisante maîtrise de la langue mais remplit une fonction socio-culturelle importante car les locuteurs arrivent à partager un fond culturel commun et à y puiser les éléments qui peuvent leur servir pour interagir. Un exemple est la communication en situations officielles dans la filière quand des locuteurs ayant l'arabe ou le français comme langue maternelle passent à la langue cible, le roumain en l'occurrence pour se référer à un tiers socialement valorisé. L'alternance codique désigne dans ces cas une marque de respect. Souvenons-nous aussi qu'en contexte professionnel dans les négociations par exemple on passe à la langue de l'interlocuteur par courtoisie, pour le mettre linguistiquement à l'aise.

2. L'activité langagière sert à communiquer mais dans une égale mesure à affirmer sa propre identité, l'homme se donne à voir dans et par le langage. Il exprime dans l'interaction son identité mais il se positionne également comme représentant d'une communauté qui a des valeurs et des normes propres. En contexte universitaire l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ne se fait pas sans heurts car la langue est l'instrument principal de la construction identitaire et assumer le statut d'étudiant étranger est un processus souvent difficile qui requiert de l'apprenant la projection dans sa propre culture et dans la culture cible ainsi que la capacité de porter un regard critique sur les deux.

Assimiler une autre culture est du point de vue identitaire constructeur et dé-constructeur en même temps. Les contextes alloglotes obligent le locuteur à se positionner par rapport à son interlocuteur mobilisant un système de références culturelles différentes voire divergentes dans certains cas. Mais pour affirmer sa propre identité culturelle il doit recourir à une stratégie d'adaptation. Il doit reconnaître culturellement l'autre et pour ce faire il doit connaître et intégrer les normes culturelles du nouveau groupe. La compréhension et l'interprétation des faits culturels reposent sur un système de références qui sont propres à la culture maternelle. Pour les natifs la compétence culturelle se forme dans un processus de confrontation permanente entre les savoirs antérieurs et le vécu, pour un étranger en revanche l'absence de cette confrontation est difficile et peut produire des dysfonctionnements. L'apprenant devient un médiateur entre deux représentations culturelles. De ce point de vue comme le montrent Zarate et Byram l'expression identitaire en contexte alloglote comporte un côté que j'appellerai tensif : «L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social, celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (intercultural spraker) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué. » (Byram, Zarate, 1998 :78) L'acquisition d'une langue doit être à même de former une conception culturelle intégratrice mais porteuse aussi d'un regard critique.

3. L'homme se positionne par rapport à sa culture et à la culture du destinataire de son discours à travers une série de marques spécifiques que l'on peut repérer suivant l'axe discursif de la compétence pluriculturelle. Charaudeau affirme en ce sens «ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours. » (Charaudeau, 2001 :341). C'est le discours qui par sa construction est porteur de marques épistémiques, culturelles et historique du contexte qui l'a produit. L'analyse du discours nous permet d'identifier la manière dont le locuteur se rapporte au monde (Benveniste), de décrypter correctement la signification d'une production orale ou écrite compte tenu de l'univers référentiel qui lui est propre. Toute nouvelle production se place d'emblée dans une interaction sociodiscursive (Adam). L'entrée en discours ou en récit, la structure argumentative d'un texte, la position de l'énonciateur sont autant de paramètres qui relèvent des normes génériques du discours mais témoignent en même temps de l'ancrage du locuteur dans une culture donnée.

La manière dont le locuteur se donne à voir au moment de l'énonciation ou encore la modalisation dépendent aussi des conceptions morales, religieuses, du système axiologique, institutionnel présidant la société à un moment donné. Le discours reflète l'être social, sa manière de penser, de rêver, de vivre, de pâtir. Les locuteurs mobilisent les ressources de la langue en fonction de leur appartenance à un espace culturel, un Suisse ou un Québécois ne construiront pas de la même manière le discours qu'un Français. La compétence pluriculturelle entretient dans le discours un rapport étroit avec la compétence situationnelle. Pour adapter son discours à la situation de communication il doit mobiliser les savoirs culturels corrects ainsi que les savoir-être. Une mauvaise évaluation du contexte socio-culturel, des rapports entre les locuteurs et des intentions de communication peut entraver et fausser la communication. Le succès de la communication ne repose pas uniquement sur la maîtrise de la langue mais nécessite une compétence de communication

qui passe inévitablement par la compétence culturelle ou dans un contexte plurilingue, pluriculturelle. C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin montrent en ce sens que : « Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. En effet, on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou selon des diverses intentions que l'on peut avoir. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite, détachée de la réalité. » (Bachmann, Lindenfeld, Simonin, 1991 : 54-55)

Stratégies didactiques du processus d'enseignement des langues cultures

Partant de la prémisse que la classe de langue est pour l'apprenant un laboratoire de l'agir social permettant l'acquisition des savoirs et des savoir-faire capables d'assurer la réussite de sa communication future nous avons mis en place un dispositif d'activités didactiques destinées à lui faire prendre conscience de la manière dont on se positionne par rapport à l'autre dans le cadre de l'échange linguistique ainsi que de la nécessité de concevoir la communication action comme processus dynamique capable de réunir et d'harmoniser des perspectives différentes. Deux idées fondamentales ont sous-tendu l'élaboration des activités de classe, la première a trait à l'importance de la représentation dans l'acquisition de la langue la deuxième concerne le rapport représentation – interaction. La représentation que l'apprenant a de l'objet de son apprentissage permet selon Astolfi de mieux cerner les difficultés de celui-ci, de dresser l'inventaire des obstacles et de repenser le parcours d'enseignement-apprentissage de manière à passer des situations aux objectifs et à réussir la transmission du savoir. (Astolfi : 1978) Dans le cadre de la communication-action le locuteur juge la situation d'énonciation et sa position dans l'échange ainsi que ses chances de réussite et d'action sur l'interlocuteur. La représentation culturelle, elle, actualise l'image que le sujet a de lui-même et de l'Autre et traduit une évaluation étant ainsi que le souligne Lussier attitudinale positive (xénophile) ou négative (xénophobe) (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, 2003). En pratique cette attitude se manifeste par l'ouverture vers l'autre ou au contraire le refus de l'autre.

Une première activité ayant comme but de faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de la compétence plurilingue, des conditions et du moment quand on passe d'une langue à l'autre, des besoins de communication et d'action auxquels ils veulent satisfaire par le biais de l'alternance codique ainsi que de la valeur institutionnelle et / ou affective de la langue utilisée est l'élaboration de questionnaires et l'analyse -interprétation des réponses.

Ainsi les étudiants forment-ils des groupes multinationaux de 4 -5 personnes et élaborent par groupe un questionnaire destiné à recenser les éléments mentionnés. Il est ainsi rédigé 4 ou 5 questionnaires par classe auxquels les apprenants vont répondre. Ce que l'on a pu relever c'était que la majorité des questions figuraient dans tous les questionnaires comme par exemple « Quelle langue employez-vous pour parler à vos professeurs ? Pourquoi ? » A quel moment passez-vous du français au roumain au cours d'une même conversation ? » mais il existait aussi des questions avec une forte composante affective du type « Quand vous vous disputez vous le faites en français ou en roumain ? Pourquoi ? » . Le deuxième temps de l'activité est représenté par la justification des questions. Ce moment permet de mettre en

évidence la représentation des besoins langagiers des étudiants ainsi que leur représentation sur la langue : langue investie institutionnellement du pouvoir / langue plus apte à exprimer les sentiments / langue utilisée comme signe du respect de l'autre, de bienveillance communicationnelle / langue préférée à l'oral ou à l'écrit.

Le troisième temps de l'activité est consacré à l'analyse interprétative des réponses, destinée à objectiver les rapports que les étudiants ont avec les langues utilisées, leur représentation de la situation énonciative et du rôle des acteurs de la communication. Cette analyse peut aboutir à une modification ou re-construction représentationnelle, tout en sachant que la pratique de la langue repose sur une permanente interaction entre la culture propre et la culture de l'Autre et que le défi interculturel consiste en favoriser la construction identitaire à travers la pratique plurilingue. Cette activité permet de révéler comment se construit l'acteur plurilingue et de mener vers une pratique raisonnée de la langue à valences conjonctives capables de dépasser les clivages culturels.

Un deuxième type d'activités est représenté par les exercices de simulation. Sont privilégiées les simulations de réunions de type remue-méninge déroulées dans une société multinationale et les jeux de rôles de type entretien d'embauche dans une société multinationale. Les étudiants doivent argumenter sur le gain pour l'entreprise que pourrait apporter leur spécificité nationale et culturelle. L'intérêt de cette activité réside dans le fait qu'elle permet de mettre en avant des pratiques socio-culturelles transversales, dans la mesure où le monde des entreprises a déjà intégré la diversité culturelle et de les harmoniser avec une spécificité nationale ou régionale. La langue devient ainsi territoire non plus de confrontation mais de mise en valeur réciproque des spécificités individuelles et de groupe. Les représentations intellectuelles sont également appelées à se transformer car le mode de penser doit intégrer la différence et dépasser les oppositions.

Deux autres exercices de simulation destinés aux étudiants de la filière mécanique et de la filière génie informatique ont eu comme scénario des réunions de travail aux cours desquelles les apprenants devaient dresser l'inventaire des besoins des consommateurs pour un nouveau modèle de voiture et un nouveau logiciel en se fondant sur les particularités culturelles de la communauté cible : position par rapport à la tradition, habitudes de déplacement en rapport avec le mode de vie, le modèle de famille, les besoins de communication.

Il a été ensuite demandé aux étudiants de créer un slogan publicitaire différent pour chaque groupe de consommateurs. Ce fut l'occasion de prendre conscience à travers la mise en discours du spécifiquement culturel.

Ces activités que nous avons conçues pour développer chez les étudiants la compétence pluriculturelle ont visé également à les sensibiliser sur la nécessité d'une représentation culturelle souple, dynamique ainsi que sur les difficultés de la construction d'un penser et un agir commun selon le modèle de Puren.

Conclusion

La position de l'être dans le monde s'exprime prioritairement par la culture. Celle-ci est l'expression des aspirations, du talent, des croyances d'une communauté. Connaître respecter les valeurs axiologiques, épistémiques et affectives de l'autre devient actuellement un enjeu important de la communication. La compétence pluriculturelle permet au locuteur

d'actualiser ces savoirs destinés à l'aider dans la réception ou la production d'un message

Seule une mobilisation souple des connaissances et des stratégies communicationnelles en accord avec la situation socio-linguistique permet de répondre efficacement aux besoins de l'interaction langagière. L'interaction, la transmission et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire ne fonctionnent que dans un cadre culturel. La compétence pluriculturelle a non seulement le rôle de faciliter la compréhension de l'autre et l'acceptation des différences mais aussi de changer les rapports de l'homme au monde et aux connaissances.

Bibliographie

- Astolfi J. P., 1978, « Les représentations des enfants en situation de classe » in *Revue française de pédagogie*, n°45, pp. 126- 128
- Astolfi J. P. Develay M. 1989, *La didactique des sciences*, Paris, PUF
- Adam J.M., 2005, *La linguistique textuelle Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.
- Adam J.M., 2012, *Genres de récits Narrativité et généricité des textes*, Louvain-la-Neuve Harmattan Academia.
- Bachmann C, Lindenfeld J., Simonin J., 1991, *Langage et communications sociales*, Hatier- Didier, coll. LAL.
- Benveniste E., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Bourguignon C., 2007, « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage -action » *Les Langues Modernes*, <http://www.aplv-languesmodernes.org> consulté le 3 mai 2013
- Byram M., Zarate G., 1998, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle », *Le français dans le monde*, Recherches et applications.
- Causa M., 1996, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 15 mars 2013
- Charaudeau P., 2001, « Langue discours et identité culturelle », *Ela, Études de linguistique appliquée*, 3 (n°123-124), pp. 341-348 URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm, consulté le 28 janvier 2013
- Coste D., Moore, D., Zarate G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cuq J.-P. (Dir), 2003, *Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE – CLE International.
- Galisson R, Coste D. (Dir), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris Hachette.
- Grize J.B., 1996, *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF.
- Gumpertz J.J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- Ludi J. & PY. B., 1986, *Être bilingue*, Berne Peter Lang.
- Maingueneau D., 1987, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette.
- Puren Cr., 1994, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris: CRÉDIF-Didier, coll. « Essais ».
- Puren Cr., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues modernes* n° 3, pp. 55-71 « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes)
- Zarate G. Gohard-Radenkovic A. Lussier D. Penz H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Paris, Conseil de l'Europe CELV /ECML.