Le cours de culture française

Quelles compétences développer chez l'apprenant et comment tenir compte de la diversité des attentes ?

Evelyne Argaud
INALCO-PLIDAM, Paris

Résumé : Donner un cours de culture/ civilisation confronte l'enseignant à de nombreuses questions : sur quelle(s) définition(s) du mot culture s'appuyer pour concevoir un programme ? Quels contenus privilégier sachant que dans ce domaine de nombreux documents civilisationnels sont rapidement condamnés à l'obsolescence ? Comment répondre à la diversité des attentes et des besoins d'un public multiculturel, plus particulièrement en contexte homoglotte ? Quels objectifs assigner à un tel enseignement et comment les catégoriser ? Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous nous intéresserons à la notion de compétence culturelle et à ses composantes ainsi qu'aux différentes approches de l'enseignement de la culture dans la didactique du FLE. Nous nous appuierons également sur les résultats d'une enquête-bilan sous forme de questionnaires distribués à nos étudiants à la fin d'un cours annuel de culture française donné par un enseignant natif. Nous nous intéresserons aux attentes des étudiants ainsi qu'aux objectifs qui ont pu être (partiellement) atteints dans le cadre de ce cours.

Mots-clés : didactique du FLE, culture/civilisation, compétence culturelle, approche comparative, objectifs d'un enseignement culturel

1 Introduction

Le traitement de la dimension culturelle dans la classe de langue est depuis une trentaine d'années très fortement marqué par les nombreux travaux sur l'approche interculturelle. Cette approche a contribué à périmer aussi bien des appellations traditionnelles (enseignement de la civilisation) que des démarches (cours synthétiques, acquisition de connaissances stabilisées) pour s'intéresser à ce qui est en jeu lors de la rencontre interculturelle, c'est-à-dire aux rencontres de représentations et d'imaginaires différents. La notion de compétence culturelle, appelée aussi parfois inter-

culturelle[1], a été développée et reprise dans de nombreux travaux ; elle se décline ainsi très souvent en savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales), savoir-être, savoir-apprendre

2 Les composantes de la compétence culturelle

Ces différentes composantes font l'objet d'un consensus assez large et de nombreuses études ou manuels de FLE s'appuient sur cette catégorisation en choisissant de mettre l'accent sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Je vais m'appuyer ici sur les travaux de référence que sont le CECR (*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*), et le CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures*) pour présenter rapidement ces trois catégories de savoir.

- 1re catégorie : les savoirs ne sont pas toujours définis de la même manière. Pour le CECR, ils relèvent de la connaissance du monde, ou de la « culture générale » qui « recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques ». Le CARAP, quant à lui, répartit les savoirs en huit sections dont je mets ci-dessous deux exemples.

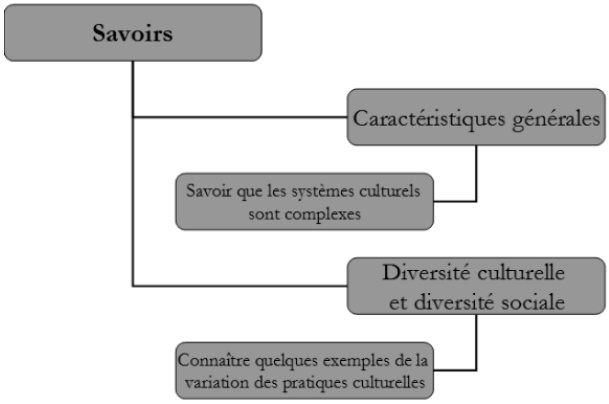


Fig. 1 : Deux exemples de « savoirs » et de « descripteurs » selon le CARAP

Chaque section (« caractéristiques générales », « Diversité culturelle et diversité sociale ») comprend toute une série de descripteurs dont voici ci-dessous deux exemples :

- Savoir que les systèmes culturels sont complexes

- Connaître quelques exemples de la variation des pratiques culturelles

- 2nde catégorie : Pour le CECR, les savoir-faire sont des aptitudes pratiques de la vie sociale, quotidienne et professionnelle, ce sont des savoir-faire socio-culturels ; Le CARAP les définit différemment davantage comme des aptitudes de nature cognitive : savoir observer/ analyser, identifier, repérer, comparer, savoir parler des langues et des cultures.

[1] Les didacticiens ne sont pas unanimes sur la définition et le contenu de ces notions : certains considèrent que la compétence culturelle et la compétence interculturelle doivent être nettement distinguées ; pour d'autres, la compétence interculturelle est une sous composante de la compétence culturelle.

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

- 3e catégorie : les savoir-être, pour le CECR relèvent d'une prise de conscience interculturelle :

> La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. […] Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes. (p. 83)

Ils correspondent à des attitudes d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences et à l'égard d'autres cultures, ce qui fait de l'approche interculturelle davantage une démarche humaniste d'appréhension de la diversité de l'humain, davantage une éthique qu'une didactique. Les savoir-être sont définis par le CARAP également dans des sections et des descripteurs, à travers des termes qui renvoient à des valeurs morales : attention, ouverture, curiosité, respect, valorisation, disponibilité, distanciation, décentrement, relativisation. Les descripteurs répertoriés par le CARAP sont très nombreux ; c'est donc à l'enseignant de faire un choix et de prélever les descripteurs, autrement dit les compétences qu'il souhaite travailler.

3 La remise en question des savoirs culturels

Les savoirs culturels, c'est-à-dire les connaissances objectives, les données informatives conçues comme des informations stabilisées et transmises de manière frontale, ont été largement discrédités dans l'approche interculturelle, au motif que

> C'est la transmission-réception de données qui est privilégiée, au détriment d'une compréhension intime, qui pourrait faire écho au vécu des apprenants. Ces écueils d'une démarche informative ont été largement développés et ont pu amener à discréditer les connaissances culturelles, à tout le moins à les dissocier des compétences interculturelles.
> (Dinvaut, 2014)

Les travaux récents des chercheurs soulignent que

> D'une manière générale, dans les modélisations récentes de cette compétence, le domaine des savoirs est généralement moins investi que ceux des savoir-faire et savoir-être. […] La notion de "prise de conscience" est préférée, dans l'optique constructiviste qui fonde cette démarche et qui vise à déconstruire les représentations.
> (Denimal, 2013 : 62)

En effet dans la démarche interculturelle les savoirs ne sont pas considérés comme des connaissances objectives utiles à acquérir. Les savoirs d'ordre culturel seraient en fait

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

des représentations et comme tels des constructions ; ils doivent être resitués, contextualisés, analysés dans le cadre de leurs conditions de production et de réception. (Abdallah Pretceille, 2003). Ils n'ont pas de valeur de vérité. « Un soupçon généralisé règne sur la question des savoirs culturels » (Denimal, 2013 :61) qui ne seraient pas suffisants pour modifier les représentations erronées, réductrices ou simplificatrices que l'on peut avoir sur l'Autre. Les connaissances sont de peu de poids face aux représentations. Savoir quelque chose sur une culture ne serait pas suffisant pour rencontrer un Autre.

Cet accent mis sur la prise de conscience de l'altérité et de ce qu'elle implique, au détriment des savoirs, s'inscrit dans l'évolution générale de la didactique du FLE qui est passée, à partir des années 70-80, de la centration sur l'objet (la langue, la culture, la méthodologie) à la centration sur le sujet, sur l'apprenant, sur le développement de son autonomie et de sa capacité à construire lui-même ses propres savoirs. Cette évolution est vraisemblablement due à la montée des valeurs individualistes dans les sociétés occidentales.

4 Les objectifs d'un enseignement culturel

On peut distinguer trois grands types d'objectifs que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

L'enseignement culturel : déterminer des objectifs	
Pragmatiques et Fonctionnels	☐ Maîtriser un certain nombre de situations de la vie quotidienne et se repérer au quotidien dans la culture étrangère ☐ Se familiariser avec des thèmes et des contextes pertinents pour la vie quotidienne ☐ Etre capable d'agir dans des contextes culturels diversifiés
Intellectuels et cognitifs	☐ Acquérir des connaissances factuelles, des références culturelles ☐ Connaître les marques d'appartenance à un milieu socioculturel ☐ Interpréter et mettre en relation des systèmes culturels différents, pouvant être proches ou éloignés
Ethiques et affectifs	☐ Etre capable de s'ouvrir à l'altérité ☐ Relativiser son propre système de valeurs culturelles ☐ Tenir un rôle d'intermédiaire culturel

Nous avons volontairement schématisé ces objectifs pour les besoins de la présentation. Les réalités de terrain montrent que l'enseignement a besoin de démarches mais aussi de contenus à enseigner et il est difficile de concevoir des contenus culturels qui ne soient pas stabilisés. Comment articuler ces savoirs stabilisés aux savoir-être, c'est-à-dire à la prise de conscience interculturelle ? Quelles sont les attentes des apprenants ? Et est-ce que les savoirs n'ont pas tout leur rôle à jouer dans la prise de conscience

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

interculturelle ? L'enseignant qui transmet des savoirs est-il vraiment coupable de culturalisme essentialisant ?

4.1 Quels objectifs et quels contenus pour quels publics ?

Notre cours intitulé « Repères historiques et sociologiques » se composait de 25 étudiants environ, de nationalités très différentes. Un questionnaire avait été distribué dans le courant du 2e semestre et avait permis de recueillir 22 réponses, parmi lesquelles on comptait 12 nationalités différentes venant d'horizons très divers, Europe et hors Europe. Parmi ces étudiants, certains restaient un semestre, d'autres un an, avant de repartir dans leur pays ; d'autres, encore, vivaient et parfois travaillaient en France. Les questionnaires avaient été distribués à l'avance et les étudiants avaient eu plusieurs semaines pour y répondre. Afin d'obtenir le maximum de réponses détaillées et précises, la réponse aux questionnaires avait été présentée comme un travail à faire à la maison et à rendre.

Le cours abordait les questions suivantes :

- La France : un territoire en mouvement
- Histoire de Républiques
- La vie politique en France
- Travail, syndicats et conflits sociaux
- Les religions en France
- Les Trente Glorieuses
- La place des femmes dans la société française
- La question du chômage dans la société française

On voit à la lecture de ces intitulés que le cours avait retenu une approche thématique, qui mettait l'accent sur les savoirs en tant que « culture générale » ou « connaissance du monde » selon le CECR (« Histoire de Républiques ») et en tant que « savoir socioculturel ». Le cours en question avait pour objectif d'informer l'apprenant sur la façon dont les Français organisent leur vie quotidienne dans les secteurs de la vie sociale, professionnelle, politique et de les informer également sur leurs idées, leurs attitudes, leurs valeurs et croyances. Nos étudiants se trouvaient dans un environnement homoglotte ; ils étaient plongés dans un bain culturel permanent et ils vivaient au moins six mois dans la culture-cible en immersion ; ils devaient de ce fait accomplir des actes sociaux, relationnels, pratiques. Il était donc important de leur apporter des repères leur facilitant cette immersion.

5 Les attentes des apprenants

Aux questions suivantes : Quels sont les sujets que vous auriez aimé aborder dans le cours et qui ne l'ont pas été ? Pour quelles raisons ces sujets vous auraient-ils

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

intéressé ? les étudiants ont apporté des réponses très nombreuses si l'on considère le nombre de nos étudiants (22) :

- J'aimerais aborder les guerres, surtout la seconde guerre mondiale
- Les activités culturelles
- Les langues parlées au Moyen-Âge en France et le développement de ces variantes
- Faire des activités culturelles avec les autres étudiants et le professeur comme « guide culturel » (visite de monuments)
- Les différentes révolutions populaires qui ont eu lieu à Paris 1848, 1968, 2015
- La condition des sans-abri
- Parler d'art (théâtre, musique, peinture, architecture, écrivains, artistes, etc.)
- La culture du repas
- Les écrivains et poètes français (car ils ont beaucoup contribué au développement de la culture en France)
- La Révolution de 1789 (« parce que la manière de manifester est très différent de celui de Chine »)
- La littérature française
- Les sites et monuments historiques naturels, les modes de vie française, les abréviations de sms, la terminologie du réseau et l'humour français
- L'occupation nazie en France et Résistance
- Le Système éducatif français
- Découvrir des biographies de personnages historiques
- Les traditions régionales

Une étudiante s'interroge sur les valeurs qui orientent les attitudes et les comportements des Français (face à la mort, la maladie, au plaisir) et note le rapprochement avec des questions éthiques et philosophiques.

Si l'on considère ces demandes, on constate que les sujets sont extrêmement variés et qu'ils relèvent de la culture cultivée (littérature française) ou de la culture anthropologique (culture du repas). Les sujets que les étudiants regrettent de ne pas avoir vu abordés sont souvent liés à des problématiques personnelles :

- relationnelles : ne pas se sentir mal avec des Français et pouvoir leur répondre
- professionnelles (une enseignante d'anglais souhaitait connaître le système éducatif français et travailler en France en tant qu'enseignante ou traductrice).

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

La variété de ces demandes montre la difficulté pour l'enseignant de faire des choix de contenus culturels.

À la question : Pourquoi avez-vous choisi ce cours ? Qu'attendiez-vous de ce cours ?, globalement et sans surprise la majorité des réponses a mis l'accent sur le souhait « de mieux connaître la culture » et l'histoire françaises. L'histoire est largement associée à une telle connaissance : « …j'ai toujours pensé que connaître un pays, c'est commencer par ses caractéristiques géographiques, historiques, politiques, culturelles… ». Certains étudiants s'intéressent à l'histoire événementielle, aux acteurs, aux personnages historiques, aux grandes figures : « J'aurai voulu apprendre et connaître des personnages historiques français. » Ces réponses témoignent du souhait d'acquérir ce qu'on appelle en didactique des connaissances stabilisées.

Les savoirs socioculturels portant sur la France actuelle sont également plébiscités par les apprenants : connaître « la culture française », découvrir « le système social en France », « comprendre comment fonctionnent les syndicats » sont des aspirations qui reviennent fréquemment avec des formulations différentes.

De nombreuses réponses signalent également l'importance des critères subjectifs et personnels, parfois pragmatiques, que ce soit pour des raisons universitaires et/ou professionnelles : « J'ai choisi ce cours car je voudrais écrire une thèse à propos de la question d'immigration en France pour finir mes études au Japon ». D'autres réponses font apparaître des aspirations plus générales, de nature à la fois personnelle et peut-être aussi spirituelle : une étudiante chinoise souhaite « améliorer [ses] aptitudes humaines ».

Plusieurs réponses attestent que la « prise de conscience interculturelle » (CECR) correspond à un véritable besoin, notamment pour les étudiants étrangers amenés à rester en France :

> - « Je voulais bien la connaître et expériencer la différence culturelle entre mon pays et la France »
>
> - « Comprendre comment les gens qui ont différentes nationalités, différentes religions et différents coutumes peuvent vivre ensemble »
>
> - « …la laïcité en France. C'est assez surprenant pour moi. En Indonésie, mon pays d'origine, la religion est une question centrale dans tous les aspects de la vie humaine. […] Avant de connaître le concept laïcité en France, il m'était difficile d'imaginer un pays sans religion. Maintenant je comprends… »

Certaines réponses montrent que les étudiants à travers la culture étrangère cherchent à mieux connaître la leur pour éventuellement agir dans leur propre société :

> « Prendre le cours sur ce sujet m'apprend comment on pourrait améliorer notre situation et me donne quelquefois de l'espoir que je pourrais vivre un jour dans une société meilleure que celle de maintenant. »

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

D'autres mettent en évidence la mise en place chez certains étudiants d'un processus de co-construction de l'autre et de soi :

> « Donc la prochaine fois, je voudrais que les Français apprennent le Japon à travers ma vision. Et aussi avant de revenir en France, je voudrais connaître mieux le Japon et les Japonais pour mieux expliquer mon point de vue aux Français. »

Cette réponse témoigne d'une prise de conscience importante qui a suscité chez cet apprenant le désir de faire connaître aux Français son propre univers culturel, prise de conscience qui est certainement née d'une frustration, de l'expérience d'une incompréhension ou d'une distance culturelle. En effet, il exprime ici le désir d'arriver à construire un système explicatif sur des faits de sa propre culture adaptés à des interlocuteurs étrangers ; on est donc dans cette dialectique du Même et de l'Autre qui est au fondement des approches interculturelles et qui fait qu'en s'intéressant à l'autre, on est ramené inévitablement à soi et qu'il y a là une dynamique incessante entre soi et l'autre.

D'autres réponses indiquent que certains considèrent la connaissance de la culture-cible, les savoirs acquis comme un élément essentiel d'intégration, que le séjour en France soit court ou long :

> -« Grâce aux connaissances que j'ai acquises, je peux parler avec les gens de politique, des soucis sociaux et des différents composants de la société française. »
>
> -« Mes amis françaises souvent me demandent quel plat français je préfère mais je ne peuvais pas répondre. C'est important de connaître la culture du repas. »
>
> -« J'ai choisi ce cours puisqu'il y a beaucoup des sujets pour la vie quotidiens, par exemple le travail, les syndicats et conflits sociaux. »
>
> -« En comprenant la culture française, il sera certainement plus facile pour moi d'interagir réellement dans ma vie quotidienne. »

6 L'approche comparative : une démarche stimulante mais à risques

Le cours de culture fait inévitablement surgir des comparaisons. L'approche comparative a été critiquée par plusieurs didacticiens (Beacco, 2000 ; Puren, 1998) qui en ont souligné les insuffisances et les dangers car le comparatisme bilatéral peut conduire à des essentialisations binaires et à des raidissements identitaires. Cependant la comparaison entre ensembles culturels est inévitable ; les questionnaires rendus ont montré que les étudiants mettaient en place spontanément cette démarche comparative et qu'il y avait dans le processus d'apprentissage de nombreux éléments qui échappent à l'enseignant. Par ailleurs, la démarche comparative peut être un facteur de motivation important : certains étudiants aiment à comparer et prennent plaisir à cette activité ; les différences constituent toujours un facteur d'étonnement et d'attraction :

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

-« Je trouve amusant que les Français aiment autant le fromage parce que pour moi le goût n'est pas intéressant. »

-« J'ai été étonné de voir que la météo change tout le temps en France. »

-« Il y a beaucoup de différences culturelles et c'est amusant et important de savoir ça. »

Lorsque les étudiants comparent la culture cible et la culture propre, ils le font en s'appuyant sur un critère principal qui est celui de la nationalité :

« Vivre en Corée en tant que femme est beaucoup plus affligeant qu'en France parce qu'il y a encore tant d'hommes qui se disent que les femmes sont inférieures à eux en fonction du rôle social. […] J'habite encore dans la société où l'avortement est un crime (délit)…. »

« Au Japon, certes nous aussi nous blaguons entre amis mais nous ne faisons jamais des blagues qui offensent la nationalité ou l'ethnie des autres. Cependant je pense que les français aiment bien rigoler et qu'ils sont très conviviables. »

« En France, les relations étudiants-étudiants sont plus étroites que dans mon pays. Chez moi, il y a beaucoup de concurrence entre les étudiants, mais en France ils aiment travailler en équipes. »

On voit très bien ici les risques de l'approche comparative qui est celui de valoriser ou d'infériorisier l'un des deux ensembles culturels. Pour contrebalancer ce risque et cette tendance spontanée à l'homogénéisation, le travail de l'enseignant est de sensibiliser les étudiants à l'hétérogénéité constitutive de toute culture, à savoir qu'un ensemble culturel identifié par référence à la nationalité est en réalité composé de différents groupes sociaux, générationnels, professionnels, sexuels, etc.

Si l'on en croit l'ensemble de ces réponses, on constate que les préoccupations et questionnements des étudiants s'inscrivent dans ce que Neuner (1997) appelle un « fond commun d'expériences socioculturelles universelles ». Parmi ces expériences universelles, on en retrouve quelques unes comme celles des relations interpersonnelles (relations hommes-femmes par exemple), l'éducation (différence entre la France et le Japon), les normes et valeurs morales (relation à l'étranger, à l'autre, relation au temps). Ce fond commun englobe le pays de l'apprenant et le pays étranger et il sert ainsi de passerelle entre les deux. Ces expériences socioculturelles universelles constituent un cadre élargi de l'existence humaine et elles peuvent servir de bases à la sélection de thèmes dans un enseignement explicite et systématique de la dimension culturelle.

7 Conclusion

Notre cours était fondé en partie sur une démarche transmissive : apporter des savoirs mais aussi sur une démarche interculturelle : apporter des supports (diaporama, textes, documents divers) qui incitaient les apprenants à s'engager dans une démarche

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086

de réflexion active qui évitait l'approche comparative puisque seule la culture cible était abordée. Si nous en revenons à notre question initiale concernant la place des savoirs culturels constitués dans l'enseignement de la culture, l'enquête réalisée semble démontrer qu'ils restent indispensables et qu'ils ne sont pas incompatibles avec une démarche interculturelle qui travaille sur les représentations. Dans la mesure où la démarche interculturelle est une démarche de prise de conscience qui vise à agir sur des attitudes et des représentations, elle est de nature à la fois cognitive et affective ; elle permet, non pas de transformer ou d'éliminer des représentations négatives (ou trop positives) sur l'autre, mais de les objectiver et de prendre conscience de ce qu'elles sont, c'est-à-dire des constructions qui sont le produit d'une histoire, d'un imaginaire individuel et collectif. Cette mise à distance garantit au moins que la rencontre avec l'autre se fera sur un mode moins passionnel. Les pratiques pédagogiques destinées à mettre en place cette mise à distance ne sont pas faciles à concevoir, et les questionnaires montrent que les savoirs (domaine intellectuel et cognitif) ont tout leur rôle à jouer dans le développement des savoir-être (domaine éthique et affectif des représentations).

Enfin si le cours est important pour découvrir la culture cible, rien ne remplace l'expérience personnelle et le contact quotidien avec elle comme en témoignent les réponses des étudiants. L'enseignant doit accepter que son travail aura difficilement le même impact que l'expérience vécue. Dans un contexte homoglotte, l'étudiant a la chance de pouvoir confronter les éléments apportés par les cours avec les expériences personnelles vécues au-dehors. Certains réponses montrent ce va et vient fécond entre les deux espaces.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos Paris, 2003.

Beacco, Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue,* collection F, Hachette, Paris, 2000.

Byram, Michael ; Zarate, Geneviève ; Neuner, Gerald, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues,* Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

Candelier, Michel (dir) (2007), *CARAP, Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, Graz.

CECRL (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Denimal, Amandine, *Perspectives pour une didactique de l'interculturation : mises en discours des relations sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc),* Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, 2013, consultable en ligne : https://tel.archives–ouvertes.fr/tel-00983433

Dinvaut, Annemarie (2014), « Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture-langue par l'action », *Tréma,* n° 42, Montpellier, p. 129-137, consultable en ligne : http://journals.openedition.org/trema/3243, consulté le 01 mai 2019.

Puren, C. (1998), « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Etudes de linguistique appliquée,* n° 109, Paris, p. 9-37.

Published in : ARGAUD, Evelyne ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Quelles compétences en langues, littératures et cultures étrangères ?. Expériences croisées Herzen / Inalco*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004086, doi : 10.17184/eac.9782813004086