

Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Jean-Claude BEACCO

Résumé

On rappelle l'importance, souvent sous-estimée, des cultures éducatives dans l'ensemble des paramètres qui commandent des choix de politique linguistique ou relatifs aux méthodologies d'enseignement. Après un rappel des définitions de ce concept, on montre comment le CECR prend en charge certaines dimensions culturelles des contextes d'enseignement et comment, loin d'imposer des standards uniformes, il offre des ressources stratégiques pour des utilisations élaborées en fonction de la nature des cultures d'enseignement existantes.

Mots clefs

Culture éducative, *Cadre européen de référence pour les langues*, interculturel.

La notion de culture éducative est déterminante pour spécifier la nature des contextes d'enseignement, que l'on nomme aussi traditionnellement les *terrains*. Il m'a été donné d'identifier cette dimension des enseignements/apprentissages des langues (Beacco, 1990), de retracer la structuration de la notion de « contexte » en didactique (Beacco, 2005) et de contribuer à sa définition et à de premières recherches systématiques concernant les formes de la variabilité de ces contextes, dans lesquels sont insérés les enseignements de langues et dont ils sont un élément constitutif. Ces réflexions se sont cristallisées de manière significative dans le concept de *culture didactique, linguistique et éducative*, tel qu'il a été exploré en décembre 2002 dans un colloque de l'équipe Didactique des langues des textes et des cultures (DILTEC) de l'université Paris III (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique 2005).

Partant du postulat anthropologique que toute situation d'enseignement est culturellement marquée, nous nous interrogerons sur la pertinence du *Cadre européen de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001, désormais le *CECR*), instrument de travail largement partagé, pour ce qui concer-

ne, précisément, la prise en charge de cette variabilité culturelle des manières d'apprendre et d'enseigner : le *CERC*, dont la finalité est de rendre comparables et compatibles, dans leur diversité, objectifs, curricula et examens des états membres du Conseil de l'Europe (lesquels ont en partage une certaine histoire culturelle et bien des traditions éducatives), a-t-il vocation à dire la diversité des cultures linguistiques, éducatives et didactiques ?

1 Les cultures éducatives

On rappellera initialement que, par ce terme de *culture éducative*, on désigne plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné.

Les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. « La notion de "culture éducative" porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en "genres d'exercices" bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique »¹. Par exemple, on ne peut probablement penser l'éducation en France sans les apports de J.-J. Rousseau ou de C. Freinet. Une bonne partie de ce domaine entre dans le champ d'étude de l'éducation comparée des cultures éducatives et concerne des traits indépendants des disciplines enseignées, comme la nature des rapports entre apprenants et professeur, le contrat de parole en classe (qui a droit à la parole, pour dire quoi et dans quelles circonstances ?), la relation de l'individu au groupe, les formes et le statut social de l'évaluation...

¹ Chiss J.-L. et Cicurel F. : «Présentation générale» in Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. (dir.) (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, pp. 6-7.

De manière plus spécifique, tout contexte sociétal a créé une ou des cultures du langage qui présentent de multiples aspects : forme canonique des textes religieux ou poétiques, formes rituelles des mode d'adresse, des « compliments », des insultes et malédictions... relevant de l'anthropologie linguistique (Duranti, 2004). Dans les sociétés qui ont une longue relation à l'écriture, cette culture a donné naissance à des textes et des représentations sociales relatifs aux savoirs sur la/les langue/s (« grammaires ») et les discours (« rhétorique » ou arts de la parole), sur les textes et les littératures : s'y mêlent savoirs savants, savoirs scolaires, savoirs ordinaires, stéréotypes qui se manifestent par des traditions descriptives des langues du territoire et des langues étrangères (dans des grammaires « contrastives », par exemple) , par la variabilité ethnolinguistique des genres de discours et des « règles » de comportement langagier (modes d'adresse, excuses, politesse verbale...), par les notions épilinguistiques véhiculées dans le lexique ordinaire (par exemple, les noms des actes de langage, des sentiments...). Là où la/les langue/s de la société fait/ont l'objet d'un enseignement institutionnel, interviennent les formes de la grammatisation de ces langues et de l'institutionnalisation de celle-ci dans les programmes et les méthodes d'enseignement de la langue « maternelle » ou de la/les langues enseignées en tant que telle et servant de langue de transmission des connaissances, dans le cycle primaire tout particulièrement. On ne peut écarter l'hypothèse que ce contact réflexif avec des langues pratiquées sous leurs formes discursives orales par les apprenants produit des effets sur l'appropriation de langues « étrangères ».

Enfin les cultures éducatives présentent un versant spécifiquement didactique (c'est-à-dire directement concerné par l'enseignement/apprentissage des langues) : conceptions privilégiées des activités de classe, des processus d'appropriation mis en jeu par les apprenants (la mémorisation, par exemple), des progressions des enseignements en fonction de la langue 1, des attentes des apprenants... Elles constituent le terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement « modernes » ou « scientifiques », qui ne manquent pas de se modifier au contact de ces *habitus* déjà-là. Plus concrètement, et sans doute en concurrence avec la didactique savante, ces cultures didactiques cadrent le rôle donné aux manuels de langue et à leurs usages, l'organisation des programmes d'enseignement et des curricula dans

les institutions éducatives, celui de la répartition des éléments à apprendre dans la durée (la « progression »)...

Il devient ainsi de plus en plus clair que ces dimensions culturelles et éducatives des pays où s'enseignent le français et d'autres langues méritent d'être analysées et caractérisées. Les « orthodidaxies » dominantes, solutions standard universelles, quelle qu'en soit la forme (méthodologies SGAV, approche communicative, « documents authentiques », priorité à l'oral, grammaire implicite, interculturel, ludique, éclectisme...) n'ont pas peu contribué à araser les traits saillants des contextes éducatifs. Et l'analyse des cultures éducatives invite, partout où cela n'est pas encore en acte, à la constitution de didactiques des langues qui ne soient plus uniquement tributaires de problématiques « occidentales ». « Ce qui prévaut ces vingt dernières années, c'est le souci de la situation d'enseignement/apprentissage dans sa particularité, ses fonctionnements culturels et linguistiques. En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels ».²

2 Le *CECR* et les contextes culturels

Or le *CECR* semble tomber sous le coup d'une telle accusation d'absence de sensibilité à la variété des cultures éducatives, car il est souvent embrigadé pour promouvoir de « nouvelles » méthodologies d'enseignement (l'approche actionnelle par « tâches ») à portée universelle et, en tant qu'« européen », il ne pourrait être plus occidental.

2.1 Les dimensions culturelles dans le *CECR*

Le *CECR* aborde les dimensions culturelles, comme attendu, en termes de compétences de l'utilisateur/apprenant. Ces compétences sont décrites

² Chiss, J.-L. et Cicurel, F. : « Présentation générale » in Beacco et al (2005), pp. 5-6.

sous des termes comme *savoir socioculturel* (5.1.1.2), *aptitudes et savoir-faire interculturels* (5.1.2.2), *savoir être* (5.1.3), où apparaît le développement d'une personnalité interculturelle (p. 85) comme objectif éducatif explicite possible, posant la question de la relation entre « le relativisme culturel et l'intégrité morale et éthique ». Elles sont aussi présentes, plus discrètement semble-t-il, dans le *savoir apprendre*, au sein des aptitudes heuristiques où l'on s'attend à ce que l'apprenant soit capable de « s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc. » (p. 86).

Si l'on passe des compétences générales définissant l'apprenant aux compétences communicatives langagières (5.2), on retrouve des préoccupations d'ordre culturel dans la compétence sociolinguistique (5.2.2), définie comme connaissance et habileté exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale (p. 93) ; cette dernière, la seule à être caractérisée par des descripteurs, est définie comme :

- la maîtrise des marqueurs des relations sociales (salutations, prise de congé, mode d'adresse, l'usage et le choix des exclamations)
- les règles de politesse
- les expressions de la sagesse populaire, dans lesquelles sont rangés les proverbes et les expressions idiomatiques
- les différences de registre, qui renvoient essentiellement au degré de formalisme (d'officiel à intime)
- les différences de dialecte et d'accent relatives à des appartenances à des groupes comme la classe sociale, la région, le pays d'origine (on utilise le mot origine nationale) et le groupe professionnel

Cette caractérisation appelle les remarques suivantes :

- les compétences interculturelles ne reçoivent pas de traduction concrète et identifiable, ni pour elles-mêmes ni en tant que comportant une dimension langagière, au moyen de descripteurs ;
- les compétences socioculturelles renvoient à un champ disciplinaire hybride, plutôt identifiable en tant que sociolinguistique. Il comprend des traits relatifs à la propriété des énoncés, très centrés cependant sur la politesse verbale, et ne met pas en évidence cette compétence en tant qu'elle est ethnolinguistique (comme caractérisant les com-

portements verbaux d'une communauté de communication, et relevant d'une ethnographie de la communication au sens de D. Hymes (dont les travaux sont cependant cités dans la bibliographie du chapitre 5) ;

- à cet ensemble, sont agglomérées des caractéristiques sociolinguistiques très marquées par des théories variationnistes : on semble faire correspondre des traits linguistiques (accent, lexicque) à des groupes constitués, sur les emboîtements desquels on peut s'interroger (appartenances multiples à un groupe régional, professionnel...), au lieu de poser des variations socio-stylistiques. L'exigence typologique des référentiels peut être cause de ce réductionnisme.

On peut ainsi constater que cette spécification du « culturel » porte assez peu sur les cultures éducatives ou linguistiques, même si elle laisse ouverte la question des cultures didactiques. Il est en effet clairement et fortement précisé dans le *CECR*, en ce qui concerne les méthodologies d'enseignement que : « **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental**³ de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (p. 110). Cette prise en compte de l'*environnement social*, terme qui ne semble pas exclure les dimensions culturelles de celui-ci, doit conduire à une grande variété d'objectifs, de méthodes et de matériels. Si la variabilité est nettement inscrite dans le *CECR*, apportant un démenti par anticipation à tous les usages normatifs que l'on en préconise, celle-ci n'y est pas spécifiée par des ensembles de descripteurs cohérents et transparents.

2.2 Le contexte de réalisation des tâches et activités dans le *CECR* : conditions et contraintes

La notion de contexte réapparaît au niveau de la réalisation par les apprenants des tâches ou activités qui conduisent à la réalisation de textes. Dans cette perspective, *a priori* lointaine des dimensions culturelles décrites plus haut (en 1.), le *CECR* rappelle que toute tâche pédagogique ou effective est dépendante des compétences de l'apprenant, dont la familiarité avec la tâ-

³ En gras dans l'original.

che (7.3.1.1., p. 123) et la confiance en soi (7.3.1.2.). Ce n'est pas surinterpréter le texte du *CECR* de considérer que la notion de familiarité peut être aussi culturelle, puisqu'elle renvoie à l'habitus scolaire et donc, au moins pour l'apprentissage de la première langue étrangère, à des différences entre les activités métalinguistiques et linguistiques relatives à la langue maternelle/langue de l'école, que les apprenants pratiquent pendant plusieurs années, et celles qui peuvent être « découvertes » dans l'enseignement d'une langue étrangère qui met souvent en jeu des méthodologies « importées ». De même, la confiance en soi est fondée sur « une image positive de soi et l'absence d'inhibition » (p. 123) : or celles-ci ne sont pas des caractéristiques uniquement individuelles, mais elles dépendent aussi largement de facteurs culturels relatifs à ce qui, dans une culture donnée, est catégorisé comme situation d'exposition de soi et ou de perte de face potentielle. On sait combien cette attention aux faces peut être déterminante dans les relations sociales (et donc en classe) dans l'espace asiatique (voir Dreyer, 2005 et Suzuki, 2005).

La prise de risque est aussi variable suivant la nature des activités communicationnelles : le *CECR* souligne que l'interaction et la production (7.3.2.1.) requièrent des informations sur la situation, du temps pour la préparation et pour l'exécution et de la prévisibilité dans le déroulement des interactions. La prise de risque de la part des apprenants est fonction de ces données objectivables mais aussi de la manière dont elles sont appréhendées culturellement.

La réception (7.3.2.2.), de son côté, implique aussi comme conditions facilitantes l'apport d'aide extérieure, du temps de préparation, des formes de travail en sous-groupes... Chacune présente aussi des formes différentes de mobilisation des ressources des apprenants : cela est évident si le temps de préparation est limité et qu'il contraint donc à l'improvisation ; de même mais en sens inverse, pour les activités de groupe, où l'exposition est d'abord entre pairs, ce qui peut la rendre plus acceptable et non « publique », devant l'ensemble du groupe classe.

Les différentes caractéristiques des activités définies par le *CECR* (interaction, production non interactive, réception orale ou écrite) génèrent, dans l'absolu, des formes de tension communicative distinctes, si l'on entend par là la nécessité de mobiliser consciemment plus ou moins de ressources linguis-

tiques, discursives et stratégiques nécessaires (réception *vs* production), selon des modalités différentes (si elles ne sont pas automatisées), de le faire dans un délai et une durée plus ou moins longs (immédiat, possibilité d'essais, répétitions, brouillons, versions provisoires successives...) et avec plus ou moins de recours à des aides extérieures (l'interlocuteur lui-même, une grammaire, un dictionnaire, une relecture extérieure ...).

« **Tension communicative théorique** », par intensité décroissante⁴

Réception orale	En temps réel sans possibilité de répétition	<ul style="list-style-type: none"> • exclusivement oral, non face-à-face • oral, en face-à-face • oral et écrit
	En temps réel avec répétition possible	<ul style="list-style-type: none"> • exclusivement oral, non face-à-face • oral, en face-à-face • oral et écrit
Interaction orale		<ul style="list-style-type: none"> • exclusivement oral, non face-à-face • oral, en face-à-face
Production orale improvisée		
Production orale préparée		
Interaction écrite effective	En temps réel En différé	
Production écrite (comme interaction écrite sans échange verbal effectif)		
Réception écrite	Avec contraintes de temps (par ex. : texte sur support non fixe)	
Réception écrite	Sans contraintes de temps	

Cette échelle, rapportée à des cultures éducatives distinctes où la notion de prise de risque, de face ou d'exposition est variable, pourrait se révéler opérationnelle pour le choix de stratégies méthodologiques qui tiennent compte des attitudes et des représentations des apprenants relativement à ces activités ressenties comme plus ou moins utiles à l'apprentissage et plus ou moins « dangereuses » pour la face.

⁴ Tableau repris de Beacco J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, pp.106-107.

Ainsi on peut imaginer que des apprenants de français dont la langue première est distante de celle-ci culturellement et linguistiquement, pour lesquels l'exposition au risque devant un public est un paramètre important pour la participation aux activités de la classe et qui ont été grammatisés dans une culture linguistique fortement inscrite dans l'écrit et le livre, tendront à évaluer les risques inhérents aux activités d'enseignement dans un ordre croissant comme :

1. réception écrite
2. production écrite
3. réception orale
4. interaction orale
5. production orale

et à privilégier les activités systématiques/réflexives de nature formelle/grammaticale aux activités d'entraînement à la communication en dimension réelle ou simulée.

Dans d'autres cultures éducatives où, indépendamment des caractéristiques individuelles de chaque apprenant, l'improvisation n'est pas assimilée à un risque mais interprétée comme un défi et où sont privilégiés le spectacle de soi et le brio, quels que soient les risques pour la face (d'ailleurs prendre des risques fait partie de la « gloire »), on pourra considérer comme activités valorisantes (dans l'ordre croissant) :

1. la réception écrite
2. la réception orale
3. la production écrite
4. la production orale
5. l'interaction orale, surtout si elle est agoniste.

L'ordre d'apparition de ces activités, leurs articulations, la part qui est laissée à chacune dans l'enseignement sont de nature à permettre de gérer les habits méthodologiques des étudiants, d'abord en les prenant en considération pour éviter des chocs méthodologiques qui peuvent se révéler handicapants et, éventuellement, pour agir sur ces représentations du « bien-apprendre ». Ces pondérations méthodologiques ne sont pas en mesure de prendre en charge toutes les caractéristiques des cultures éducatives, mais au moins dessinent-elles des configurations structurales variables des enseignements, an-

créées dans la diversités des cultures d'apprentissage.

3 Un fondement de variabilité culturelle des méthodologies d'enseignement : le modèle de la compétence à communiquer langagièrement du *CECR*

Pour mettre en œuvre de tels dispositifs méthodologiques «calculés» en fonction de certaines caractéristiques des cultures éducatives, encore faut-il en respecter le présupposé inhérent, à savoir que l'enseignement-apprentissage est analysable en activités foncièrement distinctes. Ce qui implique de traiter chacune d'entre elles selon les démarches d'enseignement qui lui sont propres.

On sait que le *CECR* est structuré sur le modèle suivant de composantes de la compétence à communiquer langagièrement :

- on y distingue classiquement les compétences (ensemble des connaissances, habilités et dispositions permettant d'agir) des stratégies, comme agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un acteur social pour réaliser une tâche⁵, soit une conception intégrée des savoirs et des savoir-faire
- la compétence à communiquer langagièrement est située dans l'ensemble englobant des compétences dites *générales individuelles* (savoir, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre)⁶
- cette dernière est analysée en trois composantes dites compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique⁷
- ces compétences sont mises en jeu dans la réalisation d'activités langagières dites de réception, de production, d'interaction et de médiation.

La composante linguistique de la compétence à communiquer langagièrement a trait, sans surprise, à l'étendue et à la qualité des connaissances en langue (distinctions phonétiques établies, étendue et précision du lexique, etc.), mais également à l'organisation cognitive, au mode de stockage mémoriel et à l'accessibilité de ces connaissances.

⁵ d'après le *CECR* p. 15 et pp. 82-86.

⁶ d'après le *CECR* pp. 16-17.

⁷ d'après le *CECR* pp. 17-18 et pp. 86-101.

Une des options décisives du *CECR* est que la composante stratégique est présente sous la forme plus nettement développée de stratégies : cela constitue une nette avancée pour l'utilisation méthodologique de cette catégorie, en tant que ces stratégies permettent aux apprenants de mener à bien des tâches (ou activités), elles-mêmes classifiées en catégories (production, réception, interaction et médiation) et spécifiées par domaines ainsi que par des descripteurs spécifiques dans le chapitre 4 (p. 39 et suiv.). De sorte qu'une méthodologie d'enseignement par compétence peut véritablement être organisée à partir de cette dorsale.

Pour notre part, nous utilisons un modèle d'apprentissage proche du *CECR* qui est le suivant :

compétence à communiquer langagièrement
spécifiée en compétences stratégiques
spécifiées en compétence d'interaction, de production, de réception et de médiation orale ou écrite...
spécifiées selon genres de discours ou ensembles de genres de discours (composante discursive) sur lesquelles elles portent
permettant à leur tour la spécification des régularités formelles proposées à l'apprentissage dans les activités de systématisation ⁸

On notera que l'on y conserve le terme de *compétence* (de préférence à celui d'*activité* retenu dans le *CECR*, sous la pression du terme *tâche*) pour désigner les savoir et savoir-faire relatifs aux interactions orales et écrites, à la réception/compréhension orale et écrite ..., nous inscrivant en cela dans la tradition terminologique française.

Quoi qu'il en soit, nous considérerons que le point de vue fondateur adopté dans le *CECR* est que la connaissance d'une langue étrangère n'est pas un tout indissociable (« connaître la langue »), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d'éléments distincts, identifiés en tant que

⁸ Pour une discussion de ce modèle, voir Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*.

tels, qui constituent des composantes de la compétence à communiquer langagièrement. C'est cette approche par composantes/compétences et les définitions retenues pour caractériser celles-ci (en particulier leurs caractéristiques de réalisation, voir tableau « Tension communicative... » *supra*) qui autorisent la conception et la mise en place de programmes de langues diversifiés. Ce point de vue ne va pas de soi car, selon nous, sont actuellement actives dans l'enseignement du français langue étrangère et probablement dans celui des autres langues étrangères, en France (sous réserve de vérification empirique) deux approches méthodologiques, de statut inégal et contrasté, mais incompatibles entre elles en tant que stratégies cohérentes pour structurer les enseignements.

L'une, dite *approche globaliste*, antérieurement désignée comme *méthodologie circulante* ou *ordinaire* (au sens de répandue), n'est pas prise en compte dans les inventaires historiques des méthodologies, probablement parce qu'on ne lui reconnaît pas le statut de méthodologie et qu'elle n'a pas été théorisée, c'est-à-dire exposée de manière argumentée dans les discours de la didactique des langues. Elle puise ses origines dans les stratégies de type « grammaire traduction ».

L'autre, dite ici *approche par compétences* ou encore *approche par objectifs*, dérive de l'approche communicative ou plutôt elle en constitue l'interprétation la plus « forte » ou « haute ». Elle est tout à fait reconnue, décrite et légitimée, mais elle n'a eu jusqu'ici, pour autant que l'on puisse en juger, qu'une influence limitée sur les matériels et les pratiques d'enseignement : en effet elle s'est désagrégée, pour le français langue étrangère et/ou en France, dans des pratiques qui ont été assimilées par l'approche globaliste. Le principe de cette approche des méthodologies par compétences (au sens que nous lui donnons dans le schéma *supra*) est que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres, et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Cette conception par objectifs spécifiques et par démarches d'enseignement différenciées s'oppose donc à la polyvalence de la méthodologie globaliste ordinaire⁹. C'est elle qui fonde aussi le *CECR* et, par

⁹ On en trouvera une exemplification particulière dans Beacco, J.-C. et di Giura, M. (2007), *Alors ?* vol. 1 et vol 2, manuel de français pour grands adolescents-adultes.

là même, comme nous espérons l'avoir montré, la prise en charge, explicite et réfléchie, dans les formes d'enseignement de la variabilité culturelle des manières d'apprendre et d'enseigner, au delà des ortho-méthodologies universalistes, dont le *CECR* n'est en aucune façon le nouvel Évangile.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (1990), « L'intervention didactique et les variables culturelles » in Beacco J.-C. et D. Lehmann (dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée, Recherches et applications, Le français dans le monde*, pp. 8-16.
- Beacco, J.-C. (2005), « Métamorphoses de l'ailleurs. Eléments pour une histoire de la notion de *situation* en didactique du français langue étrangère » dans Barbot M.-J., Castellotti V., Chiss J.-L. et alii (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Hommages à Daniel Coste*, Lyon : ENS, pp. 59-70.
- Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005) (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses universitaires de France, 276 p.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Dreyer S. (2005), « Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe », in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005) (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses universitaires de France, pp. 225-244.
- Duranti, A. (ed) (2004), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford : Blackwell.
- Suzuki, E. (2005), « La réserve : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise » in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005) (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses universitaires de France, pp. 205-224.

(Université Paris III - Sorbonne nouvelle)