

Christian Puren

Universités de Tallinn et Saint Etienne, Estonie-France

Aleksandra Ljalikova

Université de Tallinn, Estonie



Synergies Pays Riverains de la Baltique  
n°6 - 2009 pp. 7-15

L'idée du présent numéro a émergé suite aux réflexions menées dans le cadre du colloque sur le même sujet (les 8-9-10 mai 2008 à Tallinn, Estonie, [www.tlu.ee/colloque2008](http://www.tlu.ee/colloque2008)). Il ne s'agit donc pas exactement ici des actes de ce colloque, mais de réflexions postérieures aux débats qu'il a suscités. Le comité de rédaction de la revue a effectué une sélection rigoureuse des articles en fonction de la procédure en vigueur selon les normes internationales, à savoir une évaluation anonyme effectuée par deux relecteurs, suivie d'une décision collective des membres du Comité de lecture. Le numéro a été complété par d'autres textes parvenus au Comité de rédaction de la revue à la suite de l'appel lancé après le colloque, et qui sont passés par le même processus d'évaluation.

L'objectif de ce numéro est de revisiter la problématique culturelle de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures telle qu'elle se présente de nos jours. Deux phénomènes majeurs provoquent en effet de multiples interrogations à son égard :

a) La première est la **diversification des problématiques culturelles**, avec l'émergence d'une part du « multiculturel » à l'intérieur même de ce que l'on continue d'appeler « l'interculturel », et d'autre part du « co-culturel » (création d'une culture partagée par et pour l'action commune) dans le cadre de la mise en oeuvre de la nouvelle « perspective actionnelle » prônée par le Conseil de l'Europe<sup>1</sup>. Ci-dessous, une modélisation de l'évolution historique des composantes de la compétence culturelle qui ont été successivement privilégiées depuis un siècle<sup>2</sup> :

**XIX<sup>e</sup> siècle.** *Composante « transculturelle »* : elle permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité », qui sous-tend tout l'« humanisme classique » ; elle concerne principalement les *valeurs* universelles.

**Années 1900-....** *Composante « métaculturelle »* : celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre de l'étude en milieu formel de documents authentiques ; elle concerne principalement les *connaissances* des spécificités culturelles de la culture ou des cultures correspondant à la langue enseignée-apprise.

**Années 1970-... Composante « interculturelle »** : celle que l'on utilise dans le cadre de la communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours ponctuels ; elle concerne principalement les *représentations*.

**Années 1990-... Composante « multiculturelle »** : celle que l'on utilise dans le cadre des sociétés où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel ; elle concerne principalement les *comportements*.

**Années 2000-... Composante « co-culturelle »** : celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble dans la longue durée ; elle concerne à la fois les *conceptions* (lesquelles mettent en jeu les objectifs, principes, normes, modes de réalisation, critères d'évaluation), mais aussi, au-delà, les finalités et les valeurs contextuelles, créées et partagées par et pour l'action commune (comme c'est le cas dans la notion de « culture d'entreprise »).

Si l'on considère les composantes de cette modélisation apparues au cours du XX<sup>e</sup> siècle, on constate qu'elles sont en fait toutes mobilisées actuellement dans l'enseignement des langues-cultures, et qu'en outre un phénomène de « bouclage historique » sur la première composante - la composante transculturelle -, a commencé à s'opérer : on voit ainsi se multiplier depuis quelques années, en particulier dans les manuels de français langue étrangère, des dossiers sur des thèmes transculturels tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, avec un retour à la mise en avant, par certains spécialistes de cet enseignement, d'une finalité éducative qui est désormais celle de la formation d'un « citoyen du monde ».<sup>3</sup>

Il est évident que c'est principalement le phénomène de mondialisation (ou « globalisation »), avec tous ses effets, qui impulse toutes ces évolutions et ces diversifications actuelles de la problématique culturelle dans l'enseignement des langues-cultures.

La **partie I de ce recueil** est consacrée à la question de la globalisation, qui est traitée par des spécialistes issus de différentes disciplines<sup>4</sup>. Edgar Morin, philosophe et sociologue, ouvre le débat sur la globalisation plurielle en montrant les phénomènes contradictoires à l'oeuvre dans ce processus. Selon lui, la planète constitue un territoire disposant d'un système de communication, d'une économie, d'une civilisation, d'une culture ; mais il fait défaut, d'un autre côté, un certain nombre de dispositions essentielles telles que la gouvernance, la citoyenneté, le contrôle des pouvoirs, qui ne lui permet pas de former une véritable « Terre-Patrie ».

Jaan Kaplinski, linguiste et poète estonien, explore les phénomènes d'idéophonie et d'onomatopée dans la langue estonienne, et il montre que cette langue, bien qu'elle soit parlée dans l'espace européen, présente plus de traits en commun avec l'espace linguistique de l'Asie centrale et orientale qu'avec les langues indo-européennes. Jaan Kaplinski défend les particularités de la langue estonienne face aux tendances assimilatrices dans l'espace européen : cette langue exprime notamment la réalité de manière « imprécise ». L'auteur considère que les langues finno-ougriennes « conviennent mieux pour des nuages que l'on ne peut pas énumérer que pour des étoiles que l'on peut énumérer. »

L'auteur suivant, Jacques Cortès, linguiste et didacticien, explore la même problématique, mais il la fait porter sur la langue française et dans une perspective sociolinguistique. Après avoir étudié la place de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures par rapport au modèle des besoins de Maslow, il arrive à la conclusion que ce processus se positionne aux 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> niveaux de son modèle. Ainsi, la politique linguistique ne peut pas être réduite à la gestion du marché et la langue ne peut pas servir uniquement d'instrument de communication à des fins par ailleurs souvent commerciales. Jacques Cortès déplore les effets néfastes de la globalisation de la langue anglaise et montre la nécessité de sauvegarder et protéger la diversité linguistique.

Le texte suivant nous ramène aux problématiques culturelles étudiées par le sociologue Jacques Demorgon, qui fait le pont entre la sociologie et la pédagogie. Sans privilégier un élément particulier, il étudie la complexité de la problématique culturelle au moyen de plusieurs « trinités ». À travers l'étude diachronique de l'usage des termes, Jacques Demorgon montre l'évolution de différents modèles de multi-, trans- et interculturel dans l'espace anglophone américain et dans l'espace francophone français. Après avoir étudié l'expérience qui a été faite de changer l'imaginaire de la relation franco-allemande, il nous fait part des difficultés survenues et montre que les trois composantes multi-, trans-, interculturel sont nécessaires pour aborder les problématiques culturelles en sociologie et en pédagogie. En outre, il considère nécessaire d'aborder les problématiques culturelles à trois niveaux sociologiques : micro, méso et macro, en recourant simultanément aux principes de la pédagogie compréhensive.

Certaines problématiques posées dans l'article de Jacques Demorgon trouvent un écho dans les réflexions développées par la didacticienne Chantal Forestal. Elle questionne notamment le sens attribué au transculturel en didactique des langues-cultures. Elle remarque que l'approche universaliste largement adoptée dans le monde éducatif contemporain génère de la part des enseignants un principe de neutralité et un évitement des sujets idéologiquement marqués. Chantal Forestal dénonce ce désengagement des enseignants de langues qui, selon elle, voisine avec l'indifférence. Elle prône la démarche transculturelle comme moyen nécessaire pour la diffusion des valeurs relevant des Droits de l'Homme.

Il est d'autant plus intéressant de questionner à nouveau les problématiques culturelles mentionnées *infra* à un moment où le concept d'« approche interculturelle », qui domine depuis maintenant trois décennies chez les spécialistes de ce domaine en didactique, commence non seulement à montrer ses limites internes, mais à occulter l'évolution des enjeux dans ce domaine et leur diversification.<sup>5</sup>

Enfin, l'article polémique de Fred Dervin dresse une synthèse de différents emplois du terme « interculturel » dans les discours didactiques. Il pointe une confusion conceptuelle persistante, même chez les auteurs de programmes de formation des enseignants du *Centre Européen pour les Langues Vivantes* (CELV).

Dans la **partie II** de ce recueil sont regroupés des articles consacrés aux problématiques de l'interculturel en didactique des langues-cultures. Comme il a été mentionné plus haut, deux phénomènes - la mondialisation et l'individualisation - influencent les problématiques culturelles. Après avoir abordé le premier phénomène, nous concentrons notre attention sur le deuxième, l'individualisation.

b) Ce second phénomène est l'aboutissement d'une longue évolution elle aussi séculaire qui a consisté en un **déplacement progressif et parallèle depuis une orientation objet maximale jusqu'à une orientation sujet maximale** dans les grands domaines didactiques. On est ainsi passé :

- en *sélection de la langue*, depuis les listes de fréquence jusqu'à l'apport par l'enseignant à l'apprenant en temps réel des formes que celui-ci a lui demandées pour son expression personnelle ;
- en *description de la langue*, depuis la grammaire structurale jusqu'à l'interlangue ;
- en *psychologie de l'apprentissage*, depuis la transmission des connaissances par l'enseignant jusqu'à la construction par l'apprenant de son propre savoir ;
- en *méthodologie*, depuis les grands systèmes méthodologiques universalistes (méthodologies directe, audio-orale, audio-visuelle,...) jusqu'aux exigences concernant l'autonomisation des apprenants et le respect de leurs « stratégies individuelles d'apprentissage » ;
- en *culture*, depuis la culture objet d'enseignement (avec la composante métaculturelle privilégiée dans la conception de la compétence culturelle) jusqu'à la culture partagée créée par les apprenants et l'enseignant par et pour leur apprentissage-enseignement collectif (avec la composante co-culturelle privilégiée).<sup>6</sup>

Cette **Partie II** rassemble des articles présentant des études de cas relevant des questionnements évoqués ci-dessus.

Émilie Perrichon consacre son article à l'analyse du *CECR*, et elle montre la nécessité, pour la mise en oeuvre de la perspective actionnelle, que se crée entre enseignant et apprenants une culture d'action commune dont la matérialisation sera le produit du projet réalisé en commun. L'idée est reprise et développée dans l'article suivant, de Patricia von Münchow, qui met en évidence l'existence de cultures différentes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Une analyse rigoureuse des manuels de lecture français et allemands lui permet ainsi de conclure que les manuels français adoptent une orientation objet universaliste, tandis que les manuels allemands se positionnent nettement dans une perspective sujet particulariste.

Pascal Lenoir examine quant à lui le cas de l'enseignement d'espagnol en France. À la différence de l'article précédent - qui relève d'une étude comparative en synchronie entre des cultures d'enseignement différentes -, il choisit de faire une analyse de type diachronique et de se focaliser sur une seule tradition didactique. Il examine, dans l'enseignement scolaire de l'espagnol, les problèmes actuels posés par le passage « brutal » depuis une approche

orientée objet (en raison notamment d'une focalisation sur la littérature), directement jusqu'à une conception « orientation sujet » (comme dans la perspective actionnelle) sans passer comme l'on fait les autres langues par la méthode audio-visuelle puis par l'approche communicative.

Le débat sur le concept et la nature de l'interculturel ouvert par Fred Dervin est repris dans les deux articles suivants. L'article de Liliana Skopinskaja présente les résultats de recherche de l'équipe du CELV ayant travaillé sur les critères de l'évaluation de la compétence interculturelle dans le cadre du programme analysé *supra* par Fred Dervin. Ensuite, Anne-Laure Foucher, l'auteur de l'article suivant, participe à la discussion sur la conception et la place de l'interculturel dans la formation de futurs enseignants, à l'occasion de la présentation d'un projet sur l'animation à distance de forums, projet conçu dans la perspective actionnelle.

Les deux textes suivants s'inscrivent dans le domaine de l'enseignement fonctionnel des langues étrangères, notamment du FOS (français sur objectif spécifique). Dans le premier texte, Enrica Bracchi présente ses réflexions sur les relations étroites entre la langue, le droit et la culture en ce qui concerne la traduction des textes juridiques. En analysant son corpus français et italien, elle met en évidence ces relations et leur utilité dans l'enseignement des langues-cultures étrangères. Dans le deuxième article, Ana Maria Guerrero Angulo propose des pistes concrètes pour un enseignement de la négociation interculturelle franco-espagnole.

Les variables constitutives des cultures d'enseignement-apprentissage des langues ne sont guère nombreuses. Après avoir étudié les différents contextes, orientations, objectifs et domaines, nous nous concentrons sur les études visant à différencier l'enseignement-apprentissage destiné à des publics particuliers - en l'occurrence des enfants et des adolescents. Deux articles traitant cette problématique sont présentés à la fin de la troisième partie du numéro. L'article de Marilyn Meristo ( rédigé en anglais) étudie les différents constituants de la motivation des élèves âgés de 14-16 ans dans l'apprentissage de l'anglais dans l'école d'un petit village estonien. Le second texte, de Marlène Lebrun et Christina Romain, se centre sur une expérience d'échange culturel, et développe des réflexions sur l'évolution du rapport à la culture chez des élèves de 6 ans issus de contextes socioculturels différents.

Sans prétendre à une analyse exhaustive,, les articles de ce numéro proposent des résultats de recherche et des réflexions sur les problématiques culturelles en didactique des langues à la lumière des deux processus de mondialisation et d'individualisation, apportant quelques réponses pertinentes et ouvrant quelques pistes intéressantes.

Afin de pouvoir explorer plus avant la question, il s'avère indispensable de mobiliser aussi les autres disciplines ou domaines auxquels les enseignants de langues-cultures ont régulièrement recours, tels que la sociologie, l'anthropologie culturelle, la littérature, la traductologie ou encore la sociolinguistique. Les analyses sur le double processus de mondialisation et d'individualisation,

avec leurs conséquences actuelles dans les diverses disciplines des sciences humaines et les perspectives qu'elles y ouvrent, peuvent certainement enrichir la réflexion des spécialistes de l'enseignement des langues-cultures.

Il se trouve que des problématiques tout à fait similaires apparaissent actuellement dans les disciplines naturellement les plus sollicitées par les spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures dans leurs réflexions sur la problématique culturelle, à savoir les Sciences humaines et sociales (SHS).

Michel Wieviorka, dans son « Introduction » à un récent ouvrage collectif intitulé *Les sciences sociales en mutation*<sup>7</sup>, met en avant les deux phénomènes à ses yeux majeurs auxquels sont confrontées les SHS en général et en particulier la sociologie :

- D'une part, « **la globalisation**, mais aussi les phénomènes migratoires renforcent l'idée qu'on ne peut plus opposer comme par le passé un « eux » lointain à un « nous » présent, l'altérité hier la plus éloignée des sociétés occidentales y est aujourd'hui de plus en plus, et en même temps, présente et visible. [...] De plus en plus les cultures, sans pour autant se dissoudre, s'interpénètrent, en même temps que les identités se déplacent, s'hybrident éventuellement, se mélangent selon des processus multiples, à l'articulation du local et du planétaire. »

- D'autre part, « **la montée en puissance du sujet** » : « Le sujet d'aujourd'hui est ce qui échappe aux logiques des systèmes, du souverain, de Dieu, d'une communauté et de sa loi, ou qui y résiste, il est [...] capacité d'agir. »

Un autre sociologue, Jacques Demorgon, cité *supra*, considère qu'il faut entièrement repenser les cultures à l'heure de la mondialisation : « Le développement de la phase actuelle de mondialisation conduit à des situations d'interactions accrues et accélérées. Ces interactions peuvent conduire à des résultats très divergents. [...] À partir de là, les problèmes « interculturels » ne vont pas manquer. Et, de ce fait, l'une des grandes questions actuelles débattue dans de nombreux pays est celle des conditions qui permettraient de conjuguer, d'une part une culture globale, et d'autre part le multiculturalisme. »<sup>8</sup>

Dans un article où il signale par ailleurs le parallélisme frappant entre les problématiques culturelles actuelles en sociologie et enseignement-apprentissage des langues<sup>9</sup>, ce même auteur fait référence à son ouvrage *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*<sup>10</sup>, où « [il] critique l'interculturel en tant que pôle qui s'érige comme totalité. Or, le multicultural est irréductible parce qu'il concerne les cultures juxtaposées, séparées, ségréguées, voire hostiles. Le transculturel est, lui aussi, impossible à supprimer puisqu'il renvoie au dénominateur commun que, dans les situations multiculturelles, les humains sont obligés d'inventer s'ils doivent, un minimum, communiquer et agir ensemble. » Dans un autre passage de ce même article, c'est l'équivalent de la « compétence co-culturelle » qu'il estime désormais indispensable : L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de *produire ensemble de nouvelles réponses culturelles* » (nous soulignons).

Le processus de mondialisation semble aussi poser de nouvelles questions en traductologie. Dans l'appel à contributions<sup>11</sup> d'un colloque intitulé « De la traduction à l'interprétation dans les Arts et Sciences humaines contemporaines » (Montpellier, 15-17 mai 2008), on peut lire ainsi :

« L'élargissement de la Communauté européenne et la mondialisation ont rendu les frontières nationales très floues, poreuses non seulement aux échanges économiques, mais aussi à la circulation des « biens culturels » (littérature, cinéma, arts plastiques), des recherches scientifiques, des adaptations du Droit et des institutions communautaires. Jamais le nombre de documents auquel peut avoir accès le public du XXI<sup>e</sup> siècle n'a été aussi important, dans tous ces domaines. [...] Jamais par conséquent la demande en traducteurs et interprètes n'a été aussi grande. La somme énorme dépensée par l'Europe pour traduire les différents actes communautaires dans les différentes langues nationales de ses membres en est une preuve éclatante. »

Mais les organisateurs de ce Colloque sur la traductologie notaient un processus parallèle d'individualisation : « L'éparpillement des publics d'accueil et de leur demande, les intérêts financiers des maisons d'édition, des entreprises cinématographiques entraînent cependant des formes différentes de transfert d'un document original : traduction, adaptation, transposition. »

Le dernier exemple sera emprunté à un domaine qui concerne à la fois la politique linguistique, la sociolinguistique et la littérature, celui de la « Francophonie ». Dans un manifeste publié en mai 2007, *Pour une littérature-monde*<sup>12</sup>, une cinquantaine d'écrivains se sont déclarés en faveur d'une langue française « libérée de son pacte exclusif avec la nation », provoquant une polémique à propos du projet actuel de la Francophonie et de ses institutions. Pour les membres de la « Cellule de réflexion stratégique » de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), « la mondialisation est une chance pour la Francophonie car elle lui permet de retrouver un horizon souvent oublié sur le plan historique et culturel. [...] C'est la *francosphère*, c'est-à-dire la Francophonie à l'heure de la mondialisation. [...] Avec le temps, les logiques politiques ont laissé place à des problématiques culturelles. Le dialogue entre les racines mondiales de la Francophonie et celles des autres aires linguistiques devient un outil privilégié de la cohabitation. »<sup>13</sup>

Les sociolinguistes ont mis de leur côté en évidence un « processus d'individualisation sociolinguistique » qui travaille l'espace francophone en y faisant émerger ou se renforcer des « standards locaux » au niveau des pays ou des régions.<sup>14</sup> Concept à première vue paradoxal que celui d'« individualisation sociolinguistique », mais qui rappelle opportunément qu'en enseignement des langues-cultures aussi, le sujet peut être collectif et l'individu solidaire (cf. le concept pédagogique de « groupe-classe »).

Si l'on pense à la poursuite en parallèle du processus de généralisation du « *global english* » comme *lingua franca*, il semble bien que se retrouvent également, dans le domaine du contact des langues qui intéresse lui aussi directement les spécialistes de l'enseignement des langues-cultures, les deux mêmes processus parallèles de mondialisation et d'individualisation dont ce numéro se propose d'étudier les manifestations et les effets.

La partie III de ce recueil regroupe précisément des articles portant sur les domaines sociologique, littéraire et traductologique.

Natalia Abrossimova dans son article (rédigé en estonien) étudie le problème du maintien de la langue maternelle de la minorité des Erzyas en Russie. La recherche met en évidence le comportement controversé des élèves et de leurs parents par rapport au rôle de cette langue dans l'éducation.

Le domaine littéraire est représenté par l'article de Sabine Kraenker, qui aborde la question de l'identité hybride des écrivains représentants d'une littérature-monde : Karin Bernfeld, Nina Bouraoui, Assia Djebar, Amin Maalouf, Wajdi Mouawad.

Le texte de Lorella Sini se positionne dans le champ interdisciplinaire de la traductologie et de la didactique. L'auteur fait porter ses réflexions sur la traduction didactique, et conclut sur la flexibilité de normes, due aux tensions entropiques.

Les trois textes, chacun à sa manière, contribuent donc à la meilleure compréhension des problématiques culturelles dans les disciplines respectives. La partie IV de ce recueil intitulée « *Sur le Vif* » regroupe deux textes portant sur le contexte estonien. Suliko Liiv et Ene Alas présentent un aperçu historique de l'évolution de l'examen d'État d'anglais en Estonie, et présentent les problèmes les plus importants que pose cet examen. Enfin, l'article de Maia Muldma traite des problèmes de l'éducation civique en Estonie, et propose de nouvelles pistes. Elle s'interroge notamment sur les représentations des enseignants concernant la musique comme moyen d'éducation, et affirme que la musique est un moyen efficace de communication entre cultures.

## Notes

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe [Strasbourg] / Les Éditions Didier, Paris 2001, 192 p. Texte intégralement disponible en ligne à [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).

<sup>2</sup> Première publication dans : Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris : APLV. Article disponible en ligne sur le site du Colloque : [www.tlu.ee/colloque2008](http://www.tlu.ee/colloque2008).

<sup>3</sup> Voir par exemple Forestal Chantal, « La dynamique conflictuelle de l'éthique. Pour une compétence éthique en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 145, juillet-septembre 2007. Paris : Klincksieck, pp. 111-125. Article disponible sur le site du Colloque : [www.tlu.ee/colloque2008](http://www.tlu.ee/colloque2008). Nous remercions les Éditions Klincksieck de nous avoir autorisé la mise en ligne de cet article.

<sup>4</sup> La partie I regroupe les articles des conférenciers en plénière invités au colloque.

<sup>5</sup> Sur cette question, on pourra lire le texte de l'une des conférences plénières faites à l'occasion du Colloque International de Tallinn en mai 2008, celle de Christian Puren, non incluse dans le présent numéro de *Synergies* parce que déjà publiée ailleurs en ligne : <http://christianpuren.com> > Travaux : liste et liens > 2008a. « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ».



<sup>6</sup> Cf. Puren Christian, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998, pp. 9-37. Article disponible sur le site du Colloque : [www.tlu.ee/colloque2008](http://www.tlu.ee/colloque2008). Nous remercions les Éditions Klincksieck de nous avoir autorisé la mise en ligne de cet article.

<sup>7</sup> Wieviorka Michel, « Introduction », pp. 9-21 in Wieviorka Michel (dir.) *Les Sciences sociales en mutation*, Auxerre : Éditions Sciences Humaines, 2007, 624 p. Texte disponible en ligne : [http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_article=15434](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=15434).

<sup>8</sup> Demorgon Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 2000, pp. 5-6.

<sup>9</sup> « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140, juillet-septembre 2005. Paris : Klincksieck.

<sup>10</sup> Paris : Éd. Economica-Anthropos, 2005, 222 p.

<sup>11</sup> Appel à contribution publié sur le site <http://www.fabula.org/actualites/article19903.php>.

<sup>12</sup> Dans le sens de « pour une littérature-monde en français, plutôt qu'une littérature francophone ». Jean Rouaud & Michel Le Bris (dir.), *Pour une littérature-monde, collectif*. Gallimard, mai 2007, 352 p.

<sup>13</sup> Voir, sur le site de l'OIF, la page <http://www.francophonie.org/oif/cellule.cfm>.

<sup>14</sup> Voir par exemple le *Bulletin* n° 10, avril 2000, du «Réseau sociolinguistique et dynamique des langues» l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), [http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/bulletin\\_10.pdf](http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/bulletin_10.pdf).