

Culture(s) et Français sur Objectifs Spécifiques

JEAN-JACQUES RICHER
Université de Bourgogne, France

Résumé

Après avoir identifié les dimensions culturelles qui répondent aux spécificités du Français sur Objectifs spécifiques (FOS), cet article étudie le traitement du culturel dans les ouvrages de didactique du FOS et les manuels de FOS depuis 2001 – le *CECRL* servant de repère temporel. Le constat d'une prise en compte peu satisfaisante du culturel dans les enseignements de FOS amène à s'interroger sur les causes de cette carence et à avancer, modestement, deux pistes d'enseignement du culturel en FOS.

Mots-clés : culture (cultivée, anthropologique, nationale, organisationnelle, professionnelle, d'entreprise, de métier), compétence d'interaction interculturelle, démarche interculturelle, genres de discours.

Abstract

The cultural dimensions which meet the specificities of the French for Specific Purposes (FSP) are identified, then the processing of Culture in FSP Didactic books and FSP textbooks, since 2001 – the *CEFR* serving as reference point – is studied. The acknowledgement of an unsatisfactory consideration of Culture in the teaching of FSP makes us consider the reason for this deficiency and put forward two possible ways to teach Culture in the FSP.

Keywords: Culture (cultivated, anthropological, national, organizational, professional, job), intercultural interaction competence, intercultural approach, genres of discourse.

Introduction

La question de la culture en Français sur Objectifs Spécifiques¹ (désormais FOS) a été longtemps occultée, priorité ayant été donnée, lors de la constitution de ce domaine disciplinaire, à la détermination des contenus et à l'élaboration de démarches

¹ Nous utiliserons cette dénomination de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) afin de ne pas entrer dans les subtilités des fragmentations actuelles de ce domaine (Français sur objectifs spécifique/ Français sur objectif spécifique vs Français de spécialité/Français langue professionnelle...). Quant au Français sur objectif universitaire (ou FOU), nouveau venu dans le domaine de la didactique des publics spécifiques, c'est-à-dire la formation en langue et culture françaises pour pouvoir suivre et réussir des études universitaires, il ne sera pas traité dans cet article car la problématique culturelle du FOU mérite un article à part entière.

méthodologiques. Il a fallu en France attendre l'ouvrage de Lehmann (1993) pour qu'elle soit posée dans toute son acuité :

jusqu'ici, la dimension culturelle de la question (du traitement des publics dits spécifiques, *j'ajoute*) s'est trouvée à peu près totalement négligée. C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. (1993 : 9)

Plus de vingt ans après ce coup de projecteur soudainement donné sur l'importance du culturel en FOS, il est plus que temps d'identifier et d'évaluer les réponses qu'il a entraînées. Aussi, après avoir déterminé dans un premier temps la/les culture(s) pertinente(s) pour le FOS, nous procéderons dans un second temps à un état des lieux du traitement de la culture dans les ouvrages de didactique et les manuels de FOS publiés depuis 2001, et, enfin, nous conclurons par deux propositions méthodologiques, modestes, pour l'enseignement/apprentissage de la culture en FOS.

1. Quelle(s) culture(s) pour le FOS ?

Aborder dans un article la question des relations entre culture(s) et FOS impose dans un premier temps de s'interroger sur les spécificités du FOS par rapport au FLE. En effet, la réponse à cette question permettra d'esquisser une réponse à l'autre interrogation qui surgit immédiatement lorsque l'on veut traiter de la culture et du FOS : à quelle(s) culture(s) doit-on faire référence en FOS ?

Ce qui constitue, à notre avis, la différence entre FLE et FOS – au sens où ce dernier est entendu dans cet article, c'est-à-dire la formation langagière de (futurs) professionnels engagés ou qui s'engageront dans les différents secteurs de la vie économique – est que le premier, le FLE, est en relation avec « les situations courantes et concrètes de la vie »², alors que le FOS lie fortement³ langage et travail de par les dispositifs organisationnels mobilisés dans le monde productif (travail en équipes autonomes, en projet, en réseau), de par l'omniprésence de l'informatique et des technologies de l'information, de par les exigences de traçabilité et de sécurité qui se sont imposées dans les univers de travail. Aussi les enjeux liés à la maîtrise langagière sont-ils fort différents.

En effet, dans le monde du travail, que ce soit sous la forme d'une intrication avec

² Antier, M. *et alii*, *Alter ego +*, B2, 2015, Paris, Hachette.

³ Pour rendre compte de ce lien toujours plus étroit entre langage et travail, Boutet parle de montée de « la part langagière » du travail. (2005 : 20)

l'activité physique comme dans le bâtiment où l'avancée des travaux est indissociable des échanges langagiers, ou sous la forme de l'exercice d'un métier qui s'effectue essentiellement par le langage : « C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service ; c'est aussi le cas de ces praticiens de la parole que sont les juges, les avocats, les travailleurs sociaux, et même les médecins, si l'on songe à la part langagière des consultations médicales. » (Lacoste, 2001 : 40), ou, enfin, sous la forme de commentaires sur l'action professionnelle réalisée ou à réaliser comme lors des pauses des infirmières, la question langagière est centrale : « On ne peut guère travailler sans communiquer : autant que technique, le travail est communicationnel. » (Lacoste, 2001 : 51)⁴

Aussi, tandis que pour les interactions de la vie courante une mauvaise maîtrise des normes sociolinguistiques et culturelles n'entraînent, au pire⁵, qu'une interruption de ces interactions ou une remarque plus ou moins amène, voire une rectification de l'interlocuteur, en FOS, l'infraction aux normes sociolinguistiques et culturelles peut avoir des conséquences graves, à la fois pour l'entreprise pour laquelle travaille le locuteur⁶ (combien de contrats ont perdus les entreprises françaises à l'étranger avant que les écoles de commerce en France ne se décident à former systématiquement les futurs cadres commerciaux à la variation culturelle), et pour le locuteur lui-même qui peut se voir sanctionné gravement, voire licencié...

Puisque le FOS, dans sa spécificité, conjoint étroitement langage et travail, ce lien étroit permet de délimiter les aspects culturels à traiter dans les formations de FOS.

En FOS, la « culture cultivée » (littérature, cinéma, arts...) occupe une place restreinte⁷.

La culture à aborder varie ensuite selon les domaines professionnels. Si l'on est dans le domaine des affaires, l'histoire (notamment pour expliquer les tensions

⁴ Mourlhon-Dallies reprend ce même constat : « Ainsi, jamais peut-être les compétences de travail n'auront autant été associées à des compétences linguistiques et communicatives, non seulement parce que la part langagière du travail augmente (avec Internet, les courriels, les messages enregistrés, les textos) mais parce que dans le même moment, le management des entreprises tend à multiplier les prises de parole et les commentaires relatifs à l'activité de travail. » (2008 : 18)

⁵ En effet, Frame signale que « La transgression des rites ou des codes par l'étranger qui n'est pas censé les connaître, peut sembler tolérable, voire naturelle. » (2013 : 72)

⁶ Hofstede écrit : "There is little doubt that the list (of dramatic economical failures, *j'ajoute*) will continue growing as long as management decisions about international ventures are based solely on financial considerations. Cultural aspects should at least carry equal weight." (1997 : 146)

⁷ La culture cultivée n'est pas à proscrire totalement. Elle permet souvent de saisir, mieux qu'à la lecture d'un ouvrage de sociologie du travail, les réalités d'un milieu professionnel. Ainsi, en littérature, de *L'Établi* (Linhart, R., Paris, Éditions de Minuit, 1981) sur le travail à la chaîne, de *Debout-payé* (Gauz, Paris, Le nouvel Attila, 2014) sur les vigiles dans les grandes surfaces commerciales. Ainsi, pour le cinéma, par exemple, de *La loi du marché* (Brizé, St., 2015) sur la brutalité du monde du travail actuel.

en France entre tendance centralisatrice vs tendance régionalisante), la géographie, les évolutions économiques, sociologiques, etc. ont toute leur place dans le volet culturel d'un enseignement de FOS des affaires. Inversement, ces aspects culturels ne seront pas pertinents par exemple dans une formation de maçons étrangers destinés à travailler en France sur des chantiers du bâtiment : l'accent culturel portera en priorité sur la sécurité et sur la législation du travail.

Par contre, ce qui est commun à toutes les formations de FOS, c'est la place à accorder à la culture anthropologique, aux « évidences invisibles » pour reprendre l'expression de R. Carroll (1987), en particulier celles que Hall a mises en évidence (1979 ; 1984), et qui sont les rapports au temps (monochrome vs polychrone), à l'espace (surtout dans les interactions), au contexte informationnel (culture haut contexte vs bas contexte), auxquelles il faut ajouter le sexe (c'est-à-dire la question des genres), la hiérarchie, l'environnement, etc.

Dans cette culture anthropologique, il convient également d'intégrer une série de déterminations culturelles aux influences plus ou moins prégnantes sur le monde du travail.

La détermination la plus englobante (elle concerne le monde du travail dans sa totalité et tous ses acteurs) et la plus diffuse est la culture nationale qui véhicule un certain nombre de valeurs. Ainsi d'Iribarne (1989) met-il en évidence pour la France « une logique de l'honneur » (1989 : 28), issue de la lointaine répartition de la société au Moyen Âge en trois ordres (le clergé, la noblesse et le Tiers-État). Cette structuration sociale a toujours actuellement ses répercussions aussi bien dans les rapports entre patronat et employés en France que dans les relations entre les différents niveaux hiérarchiques présents dans les entreprises ainsi que dans la conception du métier (sous la forme d'une primauté accordée en France au devoir plutôt qu'au droit :

Ce sens du devoir ne s'inscrit pas dans une perspective de relations contractuelles, où il faudrait respecter fidèlement les termes d'un accord. *Il s'agit plutôt d'accomplir les devoirs que la coutume fixe à la catégorie particulière à laquelle on appartient* (les devoirs de son état). [*Idem* : 27])

Cette « logique de l'honneur » se distingue du « contrat honnête » (*Ibid.* : 95) qui, dans le monde productif des EE.UU., « fixe clairement les responsabilités de chacun » (*Ibid.* : 140) ou de la « recherche du consensus » (*Ibid.* : 211) par laquelle « les convictions des uns et des autres tendent à s'ajuster et à converger » (*Ibid.* : 211), à l'œuvre dans les entreprises néerlandaises⁸.

⁸ Voir aussi les travaux d'Hofstede (1997), antérieurs à ceux de Trompenars (2002), qui déterminent cinq « dimensions culturelles », lieux de variations nationales : la relation au pouvoir ; collectivisme

À un niveau plus local, apparaît la culture organisationnelle de l'entreprise. Ainsi, Trompenaars et Lampden-Turner distinguent la *culture familiale*, pour les entreprises axées sur le pouvoir du chef/du patron qui dirige autoritairement sa société et qui prend soin de son personnel, de la *culture type Tour Eiffel* qui repose sur « une division bureaucratique du travail, avec différents rôles et fonctions. Ces postes sont coordonnés au sommet par une hiérarchie. » (2004 : 271), de la *culture du missile guidé*, égalitaire,

orientée vers la mission à accomplir. Généralement, il s'agit de missions dont sont chargés des équipes ou des groupes formés pour un projet. Les membres du groupe n'occupent pas des postes définis à l'avance [...]. L'équipe doit faire le nécessaire pour réaliser la mission. (*Idem* : 281)

et de la *culture couveuse* « fondée sur l'idée existentielle que l'organisation passe après l'épanouissement des individus. [...] On ne tolère les organisations qu'à la condition de servir de cadre à l'expression et à l'accomplissement de soi. » (*Ibid.* : 285)⁹

Toujours au niveau local, doit être prise en compte la culture d'entreprise, distincte de la culture organisationnelle que nous venons de détailler, et qui doit être différenciée en :

– représentations et valeurs qu'une entreprise entend se donner, désire afficher afin de susciter l'adhésion des employés aux objectifs de l'entreprise et de développer en eux une idée d'appartenance. Dans ce cas, la culture d'entreprise constitue une

manipulation idéologique du concept ethnologique de culture, destinée à légitimer l'organisation du travail au sein de chaque entreprise. L'entreprise prétend définir sa culture comme elle définit ses emplois : autrement dit, accepter l'emploi, c'est accepter la culture de l'entreprise (entendue dans ce sens-là). (Cuche, 2010 : 116) ;

– et cultures professionnelles plus ou moins conflictuelles portées par les différents groupes sociaux (cadres, contremaîtres, techniciens, opérateurs, travailleurs immigrés...) qui doivent s'articuler pour produire.

Enfin, à la limite du niveau local, on trouve la culture de métiers¹⁰ (gravement

vs individualisme ; masculinité (affirmation de son autorité) vs féminité (comportement en retrait) ; la prévention de l'incertitude ; l'orientation à court terme vs orientation à long terme.

⁹ Hofstede recourt à une classification assez similaire en parlant de modèles organisationnels *pyramidal, structural, de marché de village, familial* (1997 : 141-143).

¹⁰ Wang définit ainsi une culture de métier : "A professional culture binds members of a profession to form a professional community, ensures the continuance of a profession as a group collectivity, and guides the members to think and behave as the profession requires. Because a profession is not limited to the

remise en question par les évolutions technologiques ou les nouveaux dispositifs organisationnels). Cette dernière codifie pour les travailleurs le dire, le faire, la réponse à l'imprévu sous la forme de ce que Clot appelle les *genres professionnels* qui

sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées. (1999 : 44)

2. Quelle place pour le culturel dans les ouvrages de didactique du FOS et dans les manuels de FOS ?

Après avoir précisé les dimensions culturelles à aborder en FOS, nous allons maintenant étudier la place réservée au culturel, d'abord dans les ouvrages français de didactique du FOS publiés depuis 2001, puis dans les manuels de FOS parus également depuis 2001.

2.1. Dans les ouvrages de didactique du FOS

Mangiante et Parpette dans leur ouvrage de 2004 abordent bien la question du culturel en FOS, mais fugacement :

L'analyse des besoins ne concerne pas seulement les situations de communication dans leur dimension langagière mais aussi tout l'arrière-plan culturel qui les structure. [...] Ils (les éléments culturels, j'ajoute) jouent pourtant un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportement que langagier. (2004 : 23)

sans avancer d'autre proposition didactique que celle de traiter éventuellement les points culturels en langue maternelle (2004 : 24). Mourlhon-Dallies, dans son ouvrage de 2008, aborde elle aussi cette question du culturel en FOS pour déplorer le détournement auquel donne lieu l'interculturel sous la forme d'une confusion souvent faite entre apports de données culturelles et traitement de l'interculturel :

framework of a given organization or even a given industry or nation, its professional culture exists across the boundaries of organizations, industries or nations." (cité par Spencer-Oatey et Franklin, 2009 : 43). Cette culture de métier peut être transnationale comme le souligne Chevrier en mentionnant l'exemple des informaticiens et des ingénieurs, mais seulement en partie, car « à y regarder de plus près, il apparaît que les cultures de métier ne sont pas exemptes de toute référence nationale ; qu'il s'agisse des identités sociales qu'elles véhiculent ou des méthodologies de résolution de problèmes qui y sont associées et qui puisent dans les cultures politiques. » (2003 : 107)

Cette dimension interculturelle est cependant assez souvent confondue avec ce qu'on pourrait appeler « le culturel », dont le traitement prend la forme d'une accumulation de connaissances sur les comportements de part et d'autres, dans une logique comparatiste entre deux pays donnés. Cette difficulté à introduire pleinement dans les formations l'interculturel est d'autant plus étonnante que le sujet est très prisé dans les colloques de recherche actuellement [...]. (2008 : 244-245)

Mais hormis la comparaison du traitement, très contrasté, de l'interculturel dans deux manuels de FOS (*Français.com*, CLE International, 2002 et *Objectif diplomatie*, Hachette, 2010) et la reconnaissance de la difficulté à mettre en œuvre dans la vie réelle une compétence interculturelle (« L'objectif de type interculturel est donc tout autant affaire de performance que de connaissance. » [*Idem* : 247]), Mourlhon-Dallies, elle non plus, n'apporte aucune proposition sur l'enseignement/apprentissage de l'interculturel en FOS.

2.2. Dans les manuels de FOS

Les manuels de FOS, afin d'être au plus près des réalités professionnelles, regorgent de documents authentiques à charge culturelle plus ou moins dense, que ce soient des photos de lieux ancrés dans une réalité économique précise, d'objets, d'entreprises, de grandes enseignes du commerce, etc., ou de multiples textes oraux et écrits (offre d'emploi, courriel professionnel, articles de presse économique, professionnelle, extraits d'études, de rapports économiques, sociologiques, de sites internet, etc.). On pourrait donc s'attendre à ce que ces données soient explicitées dans leur épaisseur culturelle. Nous avons donc procédé à une analyse, non exhaustive, de manuels de FOS, publiés en France depuis 2001 (cette balise temporelle a été retenue car elle correspond à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*) [Didier, 2001]) et à sa réaffirmation « après-coup »¹¹ de l'interculturel¹², une réaffirmation dont les manuels de FOS devraient se faire l'écho.

Après analyse, la constatation qui s'impose est que le traitement de la culture dans les manuels de FOS est très variable.

En effet, le traitement culturel peut être totalement absent :

¹¹ La question de l'interculturel ne figurait pas ou juste de manière allusive dans la version provisoire du *Cadre...* de 1996.

¹² « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une *approche interculturelle*, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (*CECRL*, 2001 : 9, *je souligne*).

– comme dans *Santé-médecine.com* (CLE International, 2003) où, par exemple, la politique de la famille n'est pas replacée dans le contexte culturel français, où la consultation médicale est présentée comme si le protocole était universel – ce qu'il n'est pas – ;

– comme dans *Affaires.com* (niveau avancé) (CLE International, 2012) où, par exemple, le déroulé d'une réunion de travail à la française (2012 : 40) n'ouvre pas sur d'autres manières de mettre en œuvre cet événement langagier¹³.

Le traitement culturel peut aussi donner lieu à un traitement minimal sous forme de séquences culturelles expositives plus ou moins longues, plus ou moins denses selon le niveau de maîtrise du français visé par les auteurs du manuel. Ces développements culturels n'appellent aucun traitement comme dans *Le français des médecins* (PUG, 2008)¹⁴ ou dans *Parlons mode* (CLE International, 2014)¹⁵. Ils peuvent toutefois donner lieu à un traitement limité simplement à la vérification de la saisie des informations principales comme dans *En cuisine* (CLE International, 2014) (dans ce manuel, les données culturelles sont souvent présentées sous forme quantitative ce qui favorise ce genre de traitement. Par exemple, la distinction repas pris à la maison vs repas pris à l'extérieur est formulée ainsi : « En France, le repas à la maison est très important. Les repas en dehors de la maison représentent seulement 17 % des repas. Ce n'est pas beaucoup : en Grande-Bretagne, par exemple, ils représentent 30 % des repas. » [2014 : 22]). Le développement d'une compétence culturelle au sens où l'entendait Porcher à la fin des années 80 – c'est-à-dire une « capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale, et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'*anticiper*, dans une situation donnée, ce qui va se passer » (1988 : 92) – n'est pas du tout envisagé.

D'autre part, les repères culturels fondamentaux, relatifs aux “some basic problems that have always existed and will continue to exist as long as Mankind. They are the problems of (in)equality, of group solidarity, of gender roles, of an uncertain future, and of need gratification.” (Hofstede, 1997 : XII) à partir desquels s'exercent les variations culturelles les plus saillantes, c'est-à-dire, le temps (ponctualité), l'espace (espace de travail – notamment l'*open space* – vs espace privé), constituent un quasi-incontournable des manuels de FOS. Mais ils sont analysés selon une

¹³ Hall, E.-T. et Hall, M.-R. (1990) ont notamment mis en évidence les variations de conception d'une réunion de travail entre Allemands, Français et Américains.

¹⁴ « Des encadrés culturels ont été ajoutés en fin de chapitre lorsque la thématique abordée s'y prêtait et lorsque cela avait un intérêt professionnel. Ils ne sont donnés qu'à titre d'information complémentaire et ne sont pas travaillés sous forme d'activité de compréhension. », Fassier, Th. et Talavera-Goy, S., *Le français des médecins*, « Avant-Propos », (2008 : 6).

¹⁵ Avec la rubrique « Histoire de la mode » qui présente par exemple la créatrice de mode Elsa Schiaparelli (2014 : 27).

approche comparatiste. Par exemple, la distinction entre sphère publique et sphère privée, approchée sous l'angle des questions que l'on peut poser ou non au cours d'une rencontre avec un étranger, donne lieu à cette consigne terminale : « Comparez et discutez vos réponses. » (*Français.com*, niveau débutant, 2011 : 24). Ces questions visent manifestement plus à faire parler l'apprenant¹⁶ qu'à lui faire dégager les déterminations culturelles autorisant ou interdisant telle ou telle demande.

De plus, rares sont le traitement de ces dimensions invisibles sous forme d'incidents critiques¹⁷ avec narration d'un « choc » culturel juxtaposée à un encadré comportant un extrait d'un ouvrage d'un spécialiste du culturel où est exposée une régularité culturelle qui, appliquée au cas rapporté, est censée l'expliquer. Seul *Affaires.com* y recourt en mobilisant les travaux de Trompenaars, Carroll (2012 : 116, pour les styles de conversation), Hofstede (2012 : 80) pour la distance hiérarchique et les cultures masculines et féminines). Il faut noter toutefois que cette approche par incidents critiques éclairés par les travaux de Trompenaars, Hofstede... n'est pas sans danger. En effet, ces derniers auteurs abordent les faits culturels au niveau d'ensembles nationaux avec pour effet que : « L'individu est ainsi réduit à un ensemble de traits culturels idéalisés, homogènes pour tous les membres d'une culture, et qui occultent la complexité à la fois de l'individu, et des dynamiques communicationnelles observables dans les interactions. » (Frame, 2013 : 24). Ils ne prennent pas ou peu¹⁸ en compte la variation culturelle ou l'évolution culturelle d'où le risque de voir utilisées leurs catégories descriptives en tant que prescriptions. Aussi le danger est-il grand de développer chez l'apprenant de nouveaux stéréotypes (du genre, tous les Français sont, pour des raisons culturelles, en retard dans leur rendez-vous d'affaires).

En outre, dans les manuels de FOS, certains points culturels restent des zones blanches, des tâches aveugles (par exemple les grandes écoles en France), alors que d'autres commencent à émerger : l'environnement, l'écologie (*Quartier d'affaires*, CLE International, 2013 : 112) ; le conflit dans le cadre professionnel (cf., par exemple,

¹⁶ C'est un des travers de l'enseignement de la culture-civilisation que dénonce Beacco : « L'exploitation des supports culturels est bien essentiellement langagière. » (2000 : 77). Dans les manuels de FOS, ce détournement de l'enseignement/apprentissage culturel s'exprime par des questions stéréotypées sur le modèle : « tel fait existe-t-il dans votre pays ? / Et chez vous, comment cela se passe-t-il ? Quelle est la durée / distance de... chez vous ? ».

¹⁷ Spencer-Oatey et Franklin définissent ainsi un « incident critique » : « the term 'critical incident' in the intercultural development context denotes a description of such an interaction (*which one or all parties to the communication experienced as ineffective and/or inappropriate and/or unsatisfying.*) so that it can fulfill a pedagogical purpose. The short prose text merely describes what happened and often the unspoken feelings and thoughts of one or all parties to the incident. » (Spencer-Oatey, 2009 : 221)

¹⁸ Même si par exemple Hofstede fait toutefois allusion à cette variation culturelle : « A person's behavior is only partially predetermined by her or his mental programs: (s)he has a basic ability to deviate from them, and to react in ways which are new, creative, destructive, or unexpected. » (1997 : 4)

Quartier d'affaires, 2013 : 66). Quant aux genres de discours, alors qu'ils sont fortement mobilisés dans les manuels de FOS sous la forme de C.V., d'entretien d'embauche, d'offre d'emploi, d'ordre du jour, de compte rendu de réunion, etc., ils voient leur détermination culturelle totalement ignorée (il est vrai que les autres dimensions des genres de discours sont traitées d'une manière identique). Enfin, il en va de même pour les formes sociolinguistiques (appellatifs, etc.), pour les styles communicatifs (formulation directe vs formulation indirecte), pour le non-verbal passant par le mouvement des yeux, les silences, etc., pour le ménagement de la face de soi et de l'autre (au sens goffmanien du terme¹⁹), tous aspects de la communication imprégnés de culture et absents des manuels de FOS.

2.3. Pourquoi ce peu de place accordé au culturel ?

À l'issue de cette analyse, certes non exhaustive, des ouvrages français de didactique du FOS et des manuels de FOS, l'affirmation de Lehmann selon laquelle « Telle est la force de l'habitude pédagogique que la composante culturelle n'est à peu près jamais prise en compte dans les programmes d'apprentissage de la communication spécialisée. » (1993 : 12) conserve une grande partie de sa pertinence. Les raisons de cet oubli ? Peut être invoqué tout d'abord le manque de temps qui est une des caractéristiques des formations FOS : « le facteur temps apparaît comme la contrainte des contraintes... » (Lehmann, 1993 : 97) et qui relègue au second plan les considérations culturelles ou les fait passer à la trappe. Ensuite, le FOS, tout comme le FLE, malgré l'ouverture au culturel, au socio-psychologique²⁰ que marque, dans le *Cadre européen...*, l'apparition des « compétences générales individuelles » (CECRL, 2001 : 16) à côté de la compétence à communiquer, reste encore très focalisé sur le linguistique (syntaxe et lexique)²¹, le sociolinguistique se limitant à quelques points (tu vs vous ; appellatifs...). Enfin, les enseignants sont peu ou pas formés à l'anthropologie culturelle, ou, au mieux, ne connaissent que le courant francophone, plus psychologique (axé sur les représentations, sur l'identité), moins ancré dans la communication interculturelle. D'autre part, ces mêmes enseignants ressentent souvent un sentiment de malaise face aux faits culturels, surtout lorsque la langue-culture françaises n'est pas première pour eux, parce que ces faits restent, pour certains,

¹⁹ Goffman définit ainsi la face : « On peut définir le terme de *face* comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 9).

²⁰ Sur cette ouverture de la compétence à communiquer au psycho-sociologique, cf. Richer, 2014.

²¹ Spencer-Oatey pointe du doigt cette focalisation du communicatif sur le linguistique : « communicative language teaching, which has been the dominant teaching approach for several decades in many 'Western' countries, has been so influenced by speech act theory and discourse analysis that its links with the cultural sphere have been lost » (2009 : 64).

difficiles d'accès, difficiles à saisir dans leur complexité, leur épaisseur culturelles, parce qu'ils sont souvent labiles, souvent évolutifs d'où le risque d'enseigner des traits culturels dénués de pertinence.

3. Quelques propositions didactiques

Cette permanence du constat d'insatisfaction que suscite l'enseignement de la culture en FOS ne doit pas toutefois conduire à une attitude de démission, bien au contraire. En effet, si le FOS se donne pour objectif de former des acteurs dotés d'un véritable agir communicationnel et professionnel, cet agir doit comporter nécessairement une composante culturelle intégrant les différentes facettes de cette dimension²². Parmi ces multiples facettes du culturel à aborder en FOS, nous en avons choisi deux pour lesquelles nous allons avancer des propositions d'enseignement/apprentissage : les dimensions culturelles de la communication ; les genres de discours dans leur dimension culturelle.

3.1. Les dimensions culturelles de la communication ou la prise en compte des apports de l'"Intercultural communication"

Le courant d'anthropologie culturelle anglo-saxon qui s'inscrit sous l'étiquette d'"Intercultural communication" reprend la position de Sapir (1993), pour qui « le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles », que Hall reformulera ainsi : « La culture est communication et la communication est culture. » (1984 : 100). Ce postulat permet de dépasser les études culturelles comparatives ("les cross-cultural studies"), telles celles de Hofstede, Trompenars, qui débouchent sur des tableaux statiques d'oppositions de valeurs culturelles. Il ouvre la possibilité d'aborder la culture dans sa dimension dynamique, c'est-à-dire dans les ajustements culturels que suscite l'interaction entre locuteurs de cultures différentes et qui intègrent la différence culturelle²³ pour fluidifier leurs échanges. Pour se réaliser, ces ajustements

²² Puren (2015) détaille les différents volets constitutifs d'une compétence culturelle, notamment la dimension co-culturelle ou création de valeurs communes permettant de vivre et de travailler ensemble sur de longues périodes dans des contextes multiculturels, afin de répondre à l'objectif social de référence qui sous-tend le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et qui est le vivre et travailler ensemble sur la longue durée.

²³ « Ce qui manque aux analyses comparatives de la communication interculturelle [...] et ce qui permet de caractériser une majorité d'interactions entre étrangers, c'est la prise en compte de la différence culturelle. On ne s'attend pas à la même chose et on ne se comporte pas de la même manière face à un étranger, que lorsque l'on est face à quelqu'un que l'on identifie comme un membre de son propre groupe social. Cette prise en compte de la différence a pour effet de modifier les attentes de l'individu, de rajouter une grille d'analyse supplémentaire dans le décodage de la situation sociale. » (Frame, 2013 : 63)

communicatifs interculturels requièrent un locuteur doté d'une "Intercultural Interaction Competence" (« compétence d'interaction interculturelle ») ainsi définie par Spencer-Oatey et Franklin :

we use it the term 'Intercultural Interaction Competence' (ICIC) to refer to the competence not only to communicate (verbally and non-verbally) and behave effectively and appropriately with people from other cultural groups, but also to handle the psychological demands and dynamics outcomes that result from such interchanges. (2009 : 51)

À la lecture de cette définition, on constate que la notion de Compétence d'interaction interculturelle est beaucoup plus large que la compétence de communication généralement mobilisée depuis les débuts du communicatif et reconduite partiellement par le *Cadre...*²⁴. Elle englobe en effet le linguistique, le paralinguistique, la gestion des interactions (adaptation du discours aux compétences de l'autre ; vérification de l'établissement d'un sens partagé ; prise en compte des indices comportementaux), le sociolinguistique (mobilisation des normes sociolinguistiques pertinentes ; etc.), et la dimension psychologique (confiance en soi ; maîtrise du stress ; etc.) ainsi que les contenus culturels (savoirs, valeurs, normes socioculturelles) convoqués dans les face à face interculturels. Aussi recourir à la Compétence d'interaction interculturelle semble tout particulièrement pertinent en FOS où la connaissance et la maîtrise de la dimension culturelle de toutes les facettes linguistico-socio-psychologiques des interactions interculturelles sont essentielles pour la réussite des actions langagières et professionnelles. Le développement de la Compétence d'interaction interculturelle peut être intégré aux formations de FOS sous la forme d'un travail :

– sur la saisie des enjeux culturels des paramètres de la situation d'énonciation : ainsi, par exemple, pour une négociation avec des homologue(s) français et leurs supérieurs hiérarchiques, un ingénieur technico-commercial étranger doit-il connaître avec précision les implications de son statut social selon la conception française, notamment ce qu'il implique en termes de relation de pouvoir, de relations symétriques ou asymétriques, de prises de tour de parole, de ménagement de la face de l'autre ; ainsi doit-il pouvoir anticiper sur le rôle de son interlocuteur²⁵, sur son

²⁴ Alors que le communicatif avait intégré à partir des années 80 une compétence culturelle (cf. Porcher [1988], Zarate [1986], Abdallah-Preteille [1986], etc.), cette dernière (qualifiée tantôt d'« interculturelle » ou de « pluriculturelle ») est atomisée dans le *Cadre...* dans les composantes des « compétences générales », c'est-à-dire dans les savoirs (connaissance du monde, 2001 : 82) ; dans le savoir socioculturel (2001 : 82), dans « une prise de conscience interculturelle » (2001 : 83), dans les aptitudes et savoir-faire interculturels (2001 : 84).

²⁵ "When people interact with each other, they often take up clearly defined social roles, such as teacher-student, employer-employee" (Spencer-Oatey et Franklin, 2009 : 106).

comportement dans tel type d'interaction²⁶ (par exemple lors d'une réunion pour prendre une décision dans un projet²⁷). De plus, la maîtrise des genres de discours oraux et écrits qui structurent les interactions commerciales doivent pouvoir être mobilisés dans leur spécificité culturelle française (nous revenons sur ce point *infra*).

– sur le *paralinguistique* : ce dernier ne peut être limité à la seule gestualité, aux distances d'interaction variables selon le degré plus ou moins grand de formalité des interactions, mais il doit aussi s'ouvrir sur le comportement oculaire (en Europe, le déroulement interactionnel est scandé par le contact oculaire ou les évitements oculaires, alors que pour les Asiatiques fixer quelqu'un du regard est marque d'impolitesse²⁸), sur la nécessité ou non du contact physique pendant les interactions ;

– sur les *styles de communication* qui se distribuent en :

a. *style orienté sur le destinataire* (valorisation des opinions de l'interlocuteur, ses sentiments, désirs, faits) opposé au *style orienté sur le locuteur* (mise en retrait de ses désirs, opinions, sentiments...) ²⁹ ;

b. en *style direct* (par exemple, exprimer sans détours son point de vue, ce qui est, si l'on se réfère à Hall et Hall [1980 : 215], le fait des Allemands dans les réunions de travail alors que les Français ont une approche plus indirecte) opposé à un *style indirect* soucieux de ménager la face de l'interactant (comme dans la culture chinoise où « une des caractéristiques les plus fortes du discours chinois (est, j'ajoute) l'obliquité » [Chieng, 2006 : 30]) ;

c. en *style haut contexte* (où les échanges langagiers supposent un implicite partagé, comme en France³⁰) opposé à un *style bas contexte* qui suppose de mentionner d'une manière exhaustive tout l'arrière-plan des échanges langagiers³¹.

– sur les *facteurs psychologiques de la communication interculturelle*, une communication qui engendre des « chocs culturels » d'où la nécessité d'apprendre à réguler ses émotions, le stress que font surgir les écarts culturels, d'où la nécessité

²⁶ "People typically form expectations (conscious or unconscious) as to behavior that will occur in a given context, based on the norms, conventions, principles, legal agreements and protocols that are associated with that context. They may then develop a sense that others should or should not perform that behavior, and prescriptive and proscriptive overtones become associated with that behavior." (Spencer-Oatey et Franklin, 2009 : 111)

²⁷ Chevrier (2003 : 86-87) montre la différence de conception de la notion de décision entre ingénieurs et techniciens automobiles français et suédois.

²⁸ Cf. Kerbrat-Orecchioni, C., *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.

²⁹ Cf. Leech, G., "Politeness: Is there an East-West Divide?" in *Journal of Politeness Research: Language, Behavior, Culture*, 3 (2), 2007.

³⁰ « Ils (les Français, j'ajoute) vivent dans un monde communicationnel où la référence au contexte est aussi forte qu'implicite. » (Hall et Hall, 1990 : 216).

³¹ Ce qui est, selon, Hall et Hall, le cas par exemple des Allemands : « Pour eux, (les Allemands, j'ajoute), l'information doit être explicite : les références au contexte restreint exceptionnelles » (1980 : 57).

de savoir dépasser ses échecs interculturels³². De même doit être travaillé ce que les Anglo-saxons appellent le “mindfulness” (la traduction de ce terme par « ouverture d’esprit » rendrait à peu près compte de cette notion), c’est-à-dire la disposition intellectuelle qui consiste en la capacité de remettre en cause ses filtres culturels, ses catégorisations de la réalité, qui se caractérise par l’acceptation de la pluralité des points de vue culturels sur les problèmes fondamentaux de l’humanité. Enfin, doivent être abordées les stratégies pour gérer les conflits, qui varient selon les cultures.

Mettre l’accent en FOS sur le développement de la compétence d’interaction interculturelle ne signifie absolument pas délaisser l’enseignement des savoirs culturels (connaissances historiques, géographiques, économiques), des règles sociales de communication, des valeurs et croyances des partenaires étrangers, ni même une réflexion sur sa propre culture, sur son identité³³. Développer la compétence d’interaction interculturelle signifie ajouter à ces enseignements et démarches la pleine prise en compte de la dimension interactive des contacts culturels, ce qui est une nécessité dans un monde professionnel de plus en plus ouvert sur l’étranger ou/et composé, en interne et en externe, de partenaires multiculturels.

Travailler cette compétence d’interaction interculturelle passe massivement par l’étude de cas réels, une étude qui échappe au développement et/ou renforcement des stéréotypes culturels par la nécessaire intégration de la variation culturelle individuelle.³⁴

³² “In intercultural interaction, people need to be able to handle criticism or embarrassment when things go wrong, and to bounce back if they have lost face or been thwarted in what they want to achieve. In other words, they need to be resilient” (Spender-Oatey et Franklin, 2009 : 117).

³³ Cet objectif est visé par la pédagogie interculturelle qui est une démarche en miroir où le passage par la culture de l’autre se prolonge par un retour sur sa propre culture, sur sa part d’arbitraire et sur les influences de l’histoire, de la géographie, du climat, des contacts avec d’autres cultures, etc. L’interculturel part de la perception de l’Autre comme même et différent : « L’interculturel repose sur un principe fort et simple déjà dit : l’Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996 : 8), pour inciter ensuite à un travail sur soi et sur autrui : « tout travail sur une culture autre renvoie à un travail sur sa propre identité et sur la reconnaissance de l’identité d’autrui non pas comme objet mais comme sujet et acteur. » (Abdallah-Preteille, 1986 : 79). La pédagogie interculturelle, dans sa version francophone, se donne pour but de développer une compétence culturelle en tant que « savoir-faire interprétatif » (Zarate, 1986 : 34) capable notamment de débusquer les représentations stéréotypées, l’ethnocentrisme, toutes manifestations intellectuelles qui faussent le rapport à l’autre.

³⁴ Verbunt rappelle que le conditionnement culturel n’est pas absolu et que la variation individuelle est omniprésente : « l’individu conscient de sa programmation culturelle peut agir sur ses déterminations. Il n’en est plus l’objet, mais devient un sujet » (2001 : 96).

3.2. Aborder la dimension culturelle par les genres de discours

Les genres de discours oraux, écrits, numériques (courriels, tweets, etc.) sont très présents en FOS sous la forme de C.V., de lettres de motivation, de courriels, etc., c'est-à-dire sous la forme de ce que Maingueneau appelle les « genres institués de mode 1 » ou genres très contraints :

ce sont des genres institués qui *ne sont pas ou peu sujets à variation*. Les participants se conforment strictement à leurs contraintes : courrier commercial, annuaire téléphonique, fiches administratives, actes notariés, échanges entre avions et tour de contrôle. Ils sont caractérisés par des formules et des schèmes compositionnels pré-établis sur lesquels s'exerce un fort contrôle [...] (2004 : 112, je souligne).

Les genres de discours sont des régulations qui portent sur différents niveaux constitutifs du texte (au sens du CECRL, [2001 : 15]) (niveaux matériel, socio-linguistique, compositionnel ; cf. Richer [2011] pour plus de développements sur la notion de genres de discours). À ces régulations s'en ajoute une autre, d'ordre culturel, car les genres sont des « entités langagières, culturelles et socio-historiques » (Beacco, 2004 : 109, je souligne). Cette régulation culturelle présente la particularité d'influencer un ou plusieurs niveaux constitutifs du genre de discours et de lui donner une coloration spécifique. Ainsi, Mourlhon-Dallies (1994-1995) donne l'exemple des brochures d'agences de voyage françaises, anglaises, américaines, allemandes. Elle montre que ce même genre de discours diffère d'un pays à l'autre par le repérage spatial utilisé : en effet, ce dernier se fait de façon précise dans les brochures américaines et françaises par rapport aux monuments, alors que dans les brochures allemandes, il procède par indications spatiales vagues du genre : « en centre-ville ». Ainsi Connor donne l'exemple d'une influence du culturel sur l'énonciation. Elle rapporte que les lettres commerciales japonaises, qui sont orientées non sur le scripteur ni sur le lecteur, mais sur la relation scripteur-lecteur, comportent cette particularité culturelle d'exprimer des "seasonal greetings" : "*seasonal greetings are expressed in addition to salutation and personal greetings. Typically, the seasonal greeting appears in the introduction, preceded by the salutation, followed by personal greetings*" (1996 : 139).

Aussi, lorsque l'on enseigne un genre de discours en FOS doit-on tenir impérativement compte de sa dimension culturelle. Si l'on prend le cas de la rédaction d'un ordre du jour pour une réunion d'un comité d'entreprise (ou CE), ce genre écrit fait l'objet en français de codifications :

– codifications énonciatives qui portent sur les scripteurs : il doit être rédigé conjointement par le secrétaire du CE (après concertation des autres élus du CE et éventuellement des salariés) et par le chef d'entreprise (qui est de droit président du CE), dans des termes clairs et précis, sans recourir à des sigles (dont la validité n'est pas toujours durable) ;

– codifications compositionnelles : il doit répondre à deux contraintes d'organisation du contenu :

1. Généralement, un ordre du jour suit le plan suivant (qui une fois l'accord fait dessus entre le secrétaire et le président ne peut être modifié) :

- approbation du procès-verbal de la réunion précédente ;
- questions qui ont déjà été abordées lors de précédentes réunions et pour lesquelles l'employeur doit apporter des informations complémentaires ;
- questions nouvelles ;
- questions diverses.³⁵

2. Ensuite, les questions dont se compose l'ordre du jour doivent être mises dans l'ordre où elles devront être traitées lors de la réunion, et donc dans un ordre d'importance décroissante (pour éviter les baisses de vigilance dues à la lassitude ou le traitement trop rapide des points de l'ordre du jour faute de temps).

– codifications diverses : l'ordre du jour doit être signé (par le secrétaire et le président du CE), diffusé sous plusieurs formes (contrainte matérielle) (affichage, courriel...) et (contrainte de diffusion) envoyé trois jours au moins avant la réunion.

L'énumération des déterminations génériques pesant sur la réalisation de l'ordre du jour d'une réunion de CE serait incomplète si n'était mentionné ce dernier trait, d'ordre pragmatique et culturel de l'ordre du jour pour les Français : si l'on en croit d'Iribarne, il n'a pas le caractère contraignant que les instructions recommandent : « lorsque les règles et les procédures ont été dûment mises en place [...], chacun en prend et en laisse en fonction de son appréciation personnelle, sans se sentir vraiment lié par ce qui est écrit. » (1989 : 23), à la différence des Allemands qui « vont organiser toute leur réflexion et tout leur entretien sur la base des seuls points fixés noir sur blanc dans ce document. » (Hall et Hall, 1990 : 46)³⁶

Enseigner un genre de discours en FOS ne peut donc se faire sans mettre l'accent sur ses caractéristiques culturelles qui lui impriment ses spécificités dans une culture. De plus, cette prise en compte du culturel dans les genres de discours évite d'être uniquement prescriptif, d'enseigner des faits langagiers d'une manière complètement décontextualisée, « hors culture ». Elle permet de mettre en regard les contraintes relatives à ce genre dans deux ou plusieurs cultures afin d'inciter les

³⁵ <http://www.lareunionduce.fr/redaction-ordre-du-jour/> (site consulté le 3/9/2015).

³⁶ « Pour les Français, la préparation et la rédaction d'un ordre du jour ne semblent pas mériter une attention extraordinaire ; or les Allemands vont organiser toute leur réflexion et tout leur entretien sur la base des seuls points fixés noir sur blanc dans ce document. » (Hall et Hall, 1990 : 46)

apprenants à s'interroger sur les éventuelles divergences, sur leur raison culturelle, pour qu'ils opèrent un retour critique sur leur propre culture, ce qui, outre le développement d'une ouverture d'esprit, ne peut que constituer un facteur positif pour la fixation en mémoire des caractéristiques de ce genre de discours, de multiples connexions ayant été établies.

Conclusion

Trois brèves remarques vont faire office de conclusion à cet article.

1. Le « programme culturel » pour les enseignements de FOS qui vient d'être déroulé doit paraître très/trop dense. Mais deux faits peuvent atténuer cette densité : ces contenus culturels, lorsque cela est possible, peuvent être ventilés dans une progression liée aux contenus langagiers (A2/B1, etc.) ; ces contenus culturels varient dans leur quantité et leur étendue de traitement en fonction de la profession visée : les besoins culturels d'une aide à la personne sont moins importants que ceux d'un chef de mission économique dans une ambassade.

2. Ce « programme culturel » n'est certes pas exclusif au FOS : il concerne en effet en grande partie le FLE. Toutefois, il revêt en FOS une importance autrement plus forte qu'en FLE, les professionnels devant en permanence prouver leurs compétences, notamment culturelles, et pour le développement des entreprises et pour leur avenir professionnel.

3. Le temps manque en FOS. Cependant, afin de pallier ce manque, il est possible de recourir à l'informatique, de développer des modules culturels à utiliser en auto-formation, avec éventuellement des mises au point brèves en groupe-classe. Certes ce dispositif d'enseignement demande de la part des enseignants de nouvelles compétences, accroît leur charge de travail déjà très lourde (conception des formations, élaboration de matériel didactique...), mais il est, semble-t-il, inévitable si l'on veut que les formations de FOS répondent pleinement aux attentes du monde économique.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M., « Approche interculturelle » in Porcher, L., *La civilisation*, Paris, CLE International, 1986.
- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris, P.U.F., 1996.
- Antier, M. et alii, *Alter ego +, B2*, Paris, Hachette, 2015.
- Beacco, J.-Cl., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000.

- « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, 153, vol. 38, 2004.
- Boutet, J., « Genres de discours et activités de travail » in Filliettaz, L., Bronckart, J.-P. (éds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005.
- Carroll, R., *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, Paris, Le Seuil, 1987.
- Chevrier, S., *Le management interculturel*, Paris, P.U.F., 2003.
- Chieng, A., *La pratique de la Chine*, Paris, Le Livre de Poche, 2006.
- Clot, Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U.F., 1999.
- Connor, U., *Contrastive Rhetoric-Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- Cuche, D., *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2010.
- Fassier, Th., Talavera-Goy, S., *Le français des médecins*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008.
- Frame, A., *Communication et interculturalité*, Paris, Lavoisier, 2013.
- Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974.
- Hall, E. T., *La dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.
- *Au-delà de la culture*, Paris, Éditions du Seuil, 1979.
- *Le langage silencieux*, Paris, Points Seuil, 1984.
- Hall, E.-T., Hall, M.-R., *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Paris, Seuil, 1990.
- Hofstede, G., *Cultures and Organizations*, New York, McGraw-Hill, 1997.
- Iribarne, Ph. d', *La logique de l'honneur*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- Lacoste, M., « Peut-on travailler sans communiquer ? » in Borzeix, A., Fraenkel, B. (coord.), *Langage et travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, 2001.
- Lehmann, D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993.
- Maingueneau, D., « Retour sur une catégorie : le genre » in Adam, J.-M., Grize, J.-B., Ali Bouacha, M.-A., (dir.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, 2004.
- Mangiante, J. M., Parpette, C., *Le Français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette, 2004.
- Mourlhon-Dallies, F., « Variations discursives d'écrits touristiques : l'exemple de Venise » in Moirand, S., Ali Bouacha, A., Beacco, J.-Cl., Collinot, A. (éds), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Éditions Peter Lang, 1994-1995.
- *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, 2008.

- Porcher, L. « Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, 69, 1988.
- Puren, C., « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une nouvelle problématique didactique » in <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015b>
- Richer, J. J., « L'apport des genres de discours pour l'Enseignement/Apprentissage des discours professionnels » in Mangiante, J.-M. (coord.), *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*, Arras, Artois Presses Université, 2011.
- « Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », *Cahiers de l'APLIUT*, 1, vol. XXXIII, fév. 2014.
- Sapir, E., *The Psychology of Culture: A Course of Lectures*, reconstructed and edited by Irvine, T. J., New-York, Mouton de Gruyter, 1993.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P., *Intercultural Interaction*, New-York, Palgrave MacMillan, 2009.
- Trompenaars, F., Lampden-Turner, C., *L'entreprise multiculturelle*, Maxima – Laurent du Mesnil Éditeur, 2004.
- Verbunt, G., *La société interculturelle*, Paris, Éditions du Seuil, 2001.
- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.