



HAL
open science

La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants, en France

Catherine Mendonça Dias

► **To cite this version:**

Catherine Mendonça Dias. La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants, en France. *Savoirs et Formation, Recherches et Pratiques*, 2013, S&F- Savoirs et Formation Recherches & Pratiques, 3. hal-01355890

HAL Id: hal-01355890

<https://hal.science/hal-01355890>

Submitted on 22 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mendonça Dias, C. (2013). « La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants, en France », S&F- Savoirs et Formation Recherches & Pratiques, n° 3, 2013.

La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants, en France

Catherine MENDONÇA DIAS

Professeur et formatrice au CASNAV de l'académie de Bordeaux

Université de Nice, I3DL.

Résumé

Certains jeunes primo-arrivants n'ont pas – ou guère – de compétences en langue française. Ils sont regroupés dans des dispositifs qui visent l'acquisition de la langue française, avec des objectifs principalement scolaires, mais aussi culturels. Dans la perspective d'une réflexion sur un curriculum, quels domaines de la culture française étudier et enseigner ? Nous avons analysé le profil d'élèves arrivants pour mettre au jour des besoins culturels qui apparaissent dans le cadre scolaire. Dans le même temps, nous avons sollicité des professeurs en charge de ce public spécifique et 80 d'entre eux ont répondu à un questionnaire dans lequel ils ont expliqué la place accordée à la culture dans leur enseignement.

Il apparaît qu'un curriculum unique concernant les compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants n'est pas approprié car les thématiques dépendent du contexte et des besoins exigés pour l'entrée en classe ordinaire. Les professeurs organisent aussi des activités interculturelles mais très occasionnellement. C'est une pratique qui pourrait être développée dans ces dispositifs spécifiques.

Mots clés

Compétences culturelles – élèves allophones – français langue seconde – interculturel

Abstract

Some teenagers who come to France for the first time have no skills in French or barely. They are gathered in non native French speaker classes. These classes target the acquisition of French language, specifically for school purposes, and the development of cultural skills. In the event of a curriculum, which domains of French culture to study and to teach ? In this article, I analyse students' profiles to discover some requirements in the school context and at the same time, I analyse the teachers' answers to a questionnaire in which they explain the place devoted to culture in their classes.

It appears that an unique curriculum concerning the cultural skills for migrant pupils isn't appropriate because thematics depend on the context and the requirements to attend regular classes. Teachers organize also some intercultural activities but very occasionally. It's a pedagogical practice that may be developped in these special classes.

Keywords

Cultural skills – non native French speaker – french as second language – intercultural

Introduction

Chaque année, des élèves arrivent d'autres pays et reprennent une scolarité en France. Ils peuvent bénéficier de cours spécifiques de français, dans des dispositifs définis comme des « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A)¹. Ils développent des compétences en français, langue qui s'impose comme langue seconde, sur le plan de la situation sociolinguistique et dans leur biographie langagière (Cuq, 1991). Cet enseignement, axé sur la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Chnane-Davin, 2005), nécessite une pédagogie spécifique (Vigner, 2009 ; Auger, 2011). Les recommandations officielles enjoignent de travailler trois compétences : « *linguistiques, communicatives et culturelles* » (Bertrand & alii, 2000 : 8-11 ; Cuq, 2003 : 48). Cependant, la notion de culture est vaste : les anthropologues américains Kroeber et Kluckhohn (1952) en ont relevé 164 définitions. Par ailleurs, l'enseignement du « français langue seconde », terminologie retenue par l'institution scolaire, n'est régi par aucun programme. Dans l'éventualité de la mise en place d'un curriculum, quelle approche culturelle préconiser ?

Dans une première partie, nous cherchons à mettre au jour les besoins culturels spécifiques au cadre scolaire. Pour faire émerger ces besoins, nous nous appuyons sur l'étude des comptes-rendus d'une évaluation scolaire initiale et d'entretiens dirigés, qui portent sur les compétences et les parcours scolaires antérieurs des 190 collégiens arrivés en 2008-2009 dans l'académie d'Amiens. L'observation des différences de la culture scolaire entre les pays d'origine et la France ainsi que les expériences particulières d'élèves nous permettent de dégager des éléments susceptibles de guider les professeurs dans le choix des objets d'études. Après cette phase exploratoire sur les apprenants, notre seconde partie porte sur les enseignements. Nous rencontrons et soumettons un questionnaire à leurs professeurs de français pour connaître leurs pratiques de classe. Pour comparer et éclairer les pratiques, nous faisons appel à d'autres enseignants de français en classe d'accueil, du premier et du second degré, par le biais d'un questionnaire numérique (ce qui nous amène à un échantillon de 80 enseignants volontaires, à travers 16 académies²). Nous confrontons alors le pôle apprenant et le pôle enseignant pour chercher à identifier ce que la notion de « compétences culturelles » sous-tend dans la didactique et la pédagogie du français, à l'attention des élèves nouveaux arrivants.

1. Du côté des apprenants : l'expérience de l'altérité

Le système scolaire français présente des fonctionnements susceptibles de surprendre (Mendonça Dias, 2010) des jeunes originaires d'autres systèmes scolaires, qui ont connu d'autres expériences sur le plan de la laïcité, la mixité, l'assiduité, la notation et des effectifs, des volumes horaires, des examens... et les exemples d'abonder ! Nous évoquons ici des aspects culturels auxquels est confronté le nouvel arrivant.

1.1 Les matières scolaires : pareilles et différentes

En France, un collégien marseillais a suivi, à peu de choses près, le même curriculum que son homologue lillois. En revanche, les nouveaux arrivants ont connu des parcours scolaires différents, avec d'autres matières. Si les cours artistiques ou sportifs ne sont pas systématiques, d'autres disciplines apparaissent : cours d'hygiène et de diététique en Norvège, de religion au Pakistan, d'économie aux îles Maldives... Toutefois, leurs objets d'études peuvent se retrouver dans le programme français, intégrés dans d'autres disciplines. L'organisation diffère : par exemple, en Bulgarie, l'étude de la terre serait intégrée au cours de géographie tandis qu'en France, elle figure dans le livre de sciences de la vie et de la terre.

¹ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

² Cet échantillon représente 3 % de l'ensemble des 2304 dispositifs du premier et second degré, en France, au moment de l'étude, en 2008-2009 (chiffres de la Division de l'Évaluation et de la Prospective).

Au sein des mêmes matières scolaires, les objets d'études ne sont pas traités au même moment : la géométrie n'est pas toujours étudiée en primaire, réservée aux classes supérieures. Ils peuvent être aussi abordés avec un autre point de vue : la géographie est abordée à partir des référents connus comme en atteste la diversité des planisphères qui placent la France ou la Chine au centre, selon qu'ils sont imprimés dans l'un ou l'autre pays. Les exemples se multiplieraient démontrant les approches ethnocentristes dans la construction des savoirs.

Enfin, des élèves ont des connaissances autres que celles attendues dans le système scolaire français. Ils peuvent ne pas connaître les personnages célèbres de la France, tout en possédant une culture disciplinaire. Prenons l'exemple du programme d'histoire proposé dans un lycée privé à Bamako : au programme, la chute du Songhaï et la création du pachalique, le royaume bamanan de Ségou et l'Etat théocratique du Macina. Certaines connaissances vont être réinvesties et d'autres devenir caduques, à moins d'être mises en valeur par le biais d'activités interculturelles qui permettent aux élèves d'interagir sur leurs connaissances respectives pour enrichir l'étude d'une notion.

Ainsi, des différences apparaissent dans le rapport des élèves à la structuration des disciplines et leurs objets d'études, différences susceptibles d'obliger des apprenants à développer des compétences culturelles spécifiques au cadre scolaire.

1.2 Les stratégies d'apprentissage

Si l'école présente aussi des invariants d'un pays à l'autre, il n'empêche que les cultures scolaires peuvent diverger. En mathématiques, les résultats d'une opération demeurent les mêmes à travers la planète, en revanche les procédés opératoires varient : par exemple, la soustraction n'est pas enseignée de la même façon en France, dans les pays anglo-saxons ou en Extrême-Orient (Girodet, 1996 : 77-79). La pratique de l'écrit n'a pas la même place ni la même fonction d'une culture à l'autre. En histoire, on peut se demander si le document était présent sur un mode périphérique à la leçon en tant qu'illustration, ou bien s'il était, comme en France, central pour la construction de savoir, etc. Au vu des différentes pratiques, Gérard Vigner remarquait « *l'incidence sur la participation en classe, le rôle de la mémorisation, le mode de prise de parole* » (Vigner, 2006 : 175). Effectivement, la mémorisation ne joue pas un rôle identique en école coranique et à l'école française. La pratique de prises de parole est différente aussi dans une classe d'une centaine d'élèves, où le professeur interdit de parler. D'autres cultures d'apprentissage ont pu présider dans les activités ou la réception des discours scolaires (Leconte et Mortamet, 2008 : 56-57), tant sur la structure que sur la forme : les différences culturelles liées au paraverbal tel que l'intensité vocale, la hauteur de voix et les intonations (Kerbrat-Orecchioni, 1990), les régulateurs qui changent (tandis qu'un hochement de tête en France encourage la poursuite du discours, des élèves pakistanais acquiescent d'un mouvement latéral de gauche à droite), etc. La proxémique, concept développé par l'anthropologue Edward T. Hall (1966), mérite réflexion dans le rapport physique avec le professeur. Ajoutons la kinésique et notamment les emblèmes, suivant la classification du psychologue Paul Ekman : par exemple, un doigt sur l'œil signifie le doute en France alors qu'en Italie, il invite à la vigilance. Nombre d'éléments discrets doivent être décodés empiriquement, par l'élève et l'enseignant. Vigner invite alors à la décentration et il enjoint :

« [non] pas de reproduire en classe les usages scolaires de l'univers d'origine des élèves [...mais] de mieux mesurer l'effort que doit fournir l'élève pour s'inscrire dans d'autres rituels pédagogiques » (op. cit.).

Le discours du professeur s'inscrit dans un mode de communication caractérisé culturellement. Qui plus est, les référents et les notions qui circulent dans son discours

comportent une charge culturelle plus ou moins importante, et aussi plus ou moins apparente, comme nous allons maintenant l'évoquer.

1.3 La dimension culturelle du lexique

Nous reprenons ici un extrait de Makine (1995) :

« Notre grand-mère nous avait dit un jour en parlant de sa ville natale :

- Oh ! Neuilly à l'époque était un simple village...

Elle nous l'avait dit en français, mais nous, nous ne connaissions que les villages russes. Et le village en Russie est nécessairement un chapelet d'isbas [...] Au nom de « Neuilly », c'est le village avec ses maisons en bois, son troupeau et son coq qui surgissait tout de suite ».

Le jeune garçon qui s'imagine le village de Neuilly s'appuie sur son univers culturel : on assiste à un phénomène de dénivellement interprétatif. Cet exemple illustre les variations de signifiés d'un même signifiant, à travers des images mentales liées au contexte. Le didacticien Luc Collès observait :

« Outre que, d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référé) peuvent avoir des significations et des charges culturelles partagées (CCP) différentes » (Collès, 2007 : 65).

Si le natif acquiert sa culture en immersion et par transmission, les nouveaux arrivants, eux, « sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur [...] Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément » (Cuq, 2003 : 64). Cependant, cette reconstruction nécessite d'identifier les éléments culturels, plus ou moins perceptibles par le « crible culturel », pour reprendre l'expression d'Henri Besse (1984 : 46-50) qui, s'appuyant sur la notion de « crible phonologique » du linguiste russe Nicolaï Troubetzkoy (1949), développe la notion de « crible » aux éléments verbaux et non verbaux, dont culturels. Ce « crible » est plus ou moins important. Pour Louis Porcher (2003), l'expression d'« universel singulier », reprise de Hegel, renvoie à des éléments communs dans chaque culture mais abordés différemment, avec leurs particularités culturelles. Edward Sapir rattache ce phénomène à l'environnement :

« Un grand nombre (peut-être la plupart) des éléments qui constituent l'environnement physique se retrouvent sur toute la planète quels que soient le lieu et l'époque ; par conséquent la variabilité du matériel lexical se voit imposer certaines limites dans la mesure où les concepts proviennent du monde physique » (Sapir, 1991, rééd. 1968 : 80).

Ces réflexions sont à prendre en compte dans des situations d'enseignement de langue, ce que rappelle Vigner :

« changer de culture, comme il en va pour nos [élèves nouvellement arrivés], ce n'est pas seulement changer de langue, c'est aussi la signification des mondes représentés, engager d'autres types d'inférences » (Vigner, 2009 : 93).

Rencontrer les élèves, prendre connaissance de leur parcours antérieur ainsi que certaines de leurs compétences scolaires nous a permis de dégager des niveaux d'attente culturelle dans le cadre scolaire. Que leur propose leur enseignant de français ?

2. Du côté des enseignants : la place des compétences culturelles

L'arrivée en cours de scolarisation conduit à une situation souvent inédite pour les élèves. Les circulaires³ s'accordent sur la nécessité de développer des compétences culturelles, sans les définir toutefois. Ce n'est qu'en 2000, dans une brochure officielle dédiée au Français Langue Seconde (Bertrand & alii, 2000), que la compétence culturelle est définie, comme :

« la maîtrise des codes sociaux, moraux, idéologiques, esthétiques, etc. qui, dans une communauté humaine particulière, donnent sens et valeur aux conduites des individus, expliquent les relations qui les lient et permettent d'interpréter leur production culturelle ».

D'après ces recommandations, les professeurs en charge des élèves allophones devraient enseigner les codes conversationnels (les façons de regarder, de s'adresser à quelqu'un...), rhétoriques (l'argumentation à la française...) et les références culturelles rencontrées au gré des lectures littéraires. La perspective interculturelle est encouragée pour éviter un multiculturalisme qui juxtaposerait des cultures en présence dans la classe. Elle amène des enrichissements mutuels qui valorisent les apprenants. En effet, si on relève des « manques » (linguistiques, culturels) aux nouveaux arrivants, c'est que le regard est porté sur les lacunes en référence à une norme, celle de l'élève idéal détenteur des compétences du programme scolaire français. La résolution européenne de 2009 souligne « le fait que les talents des enfants de migrants ne sont souvent pas découverts et restent inutilisés engendre des désavantages sociaux, culturels et économiques pour la société dans son ensemble. »⁴. Nous nous dirigeons vers les pratiques de classe pour connaître la place réservée aux compétences culturelles qui ciblent la culture française et la place réservée aux activités interculturelles qui construisent le rapport à ces compétences, en interaction avec les propres expériences culturelles des apprenants au profit du groupe-classe.

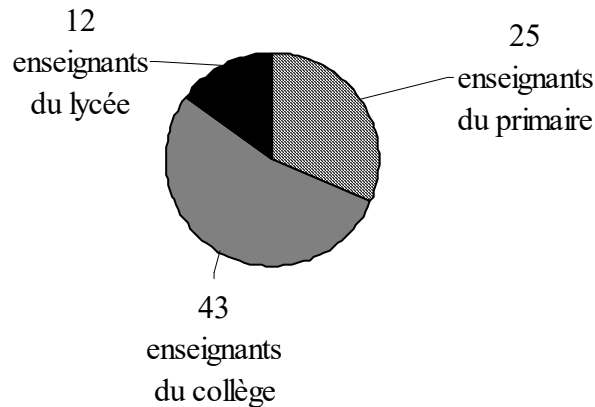
2.1 La place consacrée aux séances culturelles

Face à l'ampleur des objectifs, comment organiser l'enseignement de compétences culturelles ? Pour cette analyse, un questionnaire (Mendonça Dias, 2009) a été renseigné par 80 enseignants de français, en charge d'élèves allophones arrivants, dans le premier et second degré et répartis comme il suit :

Figure 1 – Répartition des établissements des 80 enseignants

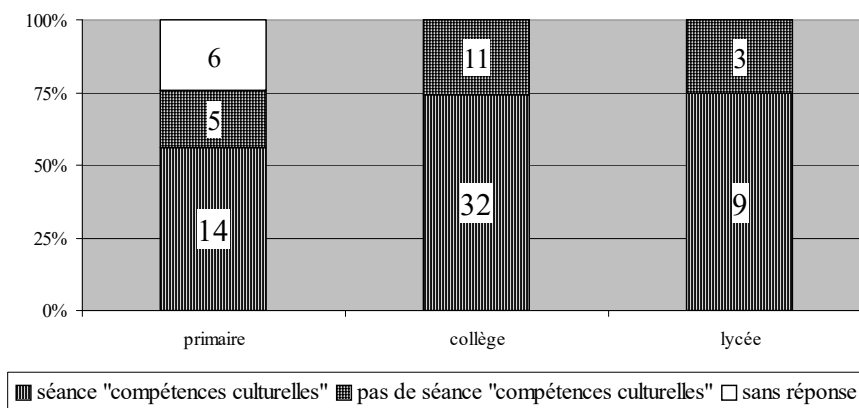
³ Notamment les différentes circulaires des années 70 qui définissent les missions des Enseignements des Langue et Culture d'Origine insistent sur la nécessité de développer les deux cultures, d'origine et française. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=206

⁴ Résolution du Parlement Européen du 2 avril 2009 sur *L'Education des enfants des migrants* (2008/2329 INI)



Comme on l'observe dans le schéma suivant, 55 sur les 80 enseignants questionnés décloisonneraient des séances dédiées aux compétences culturelles. Pour la moitié d'entre eux, ces séances sont hebdomadaires ; certains mettent en place des séances inscrites dans l'emploi du temps sous l'appellation de cours de civilisation. Pour les autres, elles surviennent occasionnellement dans le mois ou rarement, au cours de l'année.

Figure 2 – Nombres de professeurs consacrant des séances aux compétences culturelles



Les séances régulières apparaissent de façon inégale. Un peu plus de la moitié des enseignants considère ne pas avoir assez de temps. En outre, une minorité d'enseignants évalue les compétences dans une ou quelques questions de contrôle plutôt que dans un contrôle entièrement consacré.

Les cours de « français langue seconde » n'étant pas régis par des programmes, qu'est-ce qui guide les choix du professeur dans ses séances consacrées à des compétences culturelles ? Nous identifions trois démarches. En premier lieu, certaines études dépendent du contexte environnemental, principalement scolaire (des actions comme *Collège au cinéma*, des événements culturels en ville...). En second lieu, des demandes émanent des élèves. Enfin, en troisième lieu, le professeur juge des études nécessaires et cherche alors des supports pour aborder les thèmes en vue d'éclairer un texte ou un livre étudié, ou tout simplement parce que la notion lui paraît essentielle pour la culture générale de l'élève ou son intégration en classe type. Nous allons détailler les choix opérés.

2.2 Les thèmes des séances culturelles

Les thèmes, pour variés qu'ils soient, présentent des récurrences permettant d'esquisser l'approche qu'en ont les enseignants, en réponse à des besoins implicites, identifiés chez leurs élèves. Voici les thèmes cités :

Figure 3 – Thématiques de 55 enseignants

Le nombre de professeurs pour chaque thème est signalé entre parenthèse : P pour « premier degré », C pour « collège » et L pour « lycée ».	
Calendrier : fêtes annuelles et traditions	19 (5P, 10C, 4L)
Connaissance de sa ville et patrimoine	14 (3P, 11C)
Géographie : Europe, francophonie, les continents, régions de France	13 (2P, 10C, 1L)
Cuisine et repas	11 (2P, 8C, 1L)
Histoire : préhistoire, religions, guerres, histoire générale de France	10 (2P, 6C, 2L)
Education civique : symboles de la République, élections...	8 (2P, 5C, 1L)
L'école et les enfants	8 (3P, 4C, 1L)
Littérature : textes, poésie	8 (4C, 4L)
Musique, chansons et comptines	8 (5P, 3C)
Beaux-arts	7 (1P, 3C, 3L)
Comparaison des écrits dans le monde : alphabets, virelangues, proverbes, contes	6 (3P, 3C)
Civilisation, patrimoine culturel	5 (2P, 2C, 1L)
Cinéma	4 (4C)
Le corps : don du sang, corps vivant, animaux	4 (2P, 2C)
Le racisme	3 (1C, 2L)
Comparaison sur la communication : manières de saluer, langage non-verbal	2 (2P)
L'exil	2 (2L)
Thèmes sociaux divers : vêtements (1P), sorties et vacances (1C), l'amour (1L), le travail (1L), sécurité routière (1L), secourisme (1L), la presse (1L), les jeux (1P), les sports (1C).	

Ici, trois grandes catégories se dégagent. D'abord, on relève des thèmes de proximité qui attestent, d'une part, de l'exploitation des ressources locales et d'autre part, d'une centration sur l'apprenant. Les thèmes concernent son quotidien : la découverte de sa ville (d'où des sorties scolaires), les centres d'intérêt de jeunes tels que fêtes, enfants, repas, jeux... Plusieurs enseignants ont signalé une approche interculturelle pouvant déboucher sur des projets ouverts sur le monde : livre de recettes des pays, exposition sur les alphabets du monde, etc. Une enseignante de La Réunion précise que les points abordés concernent des objets « *dans le monde* », des « *pays d'origine* », « *de tous pays* ».

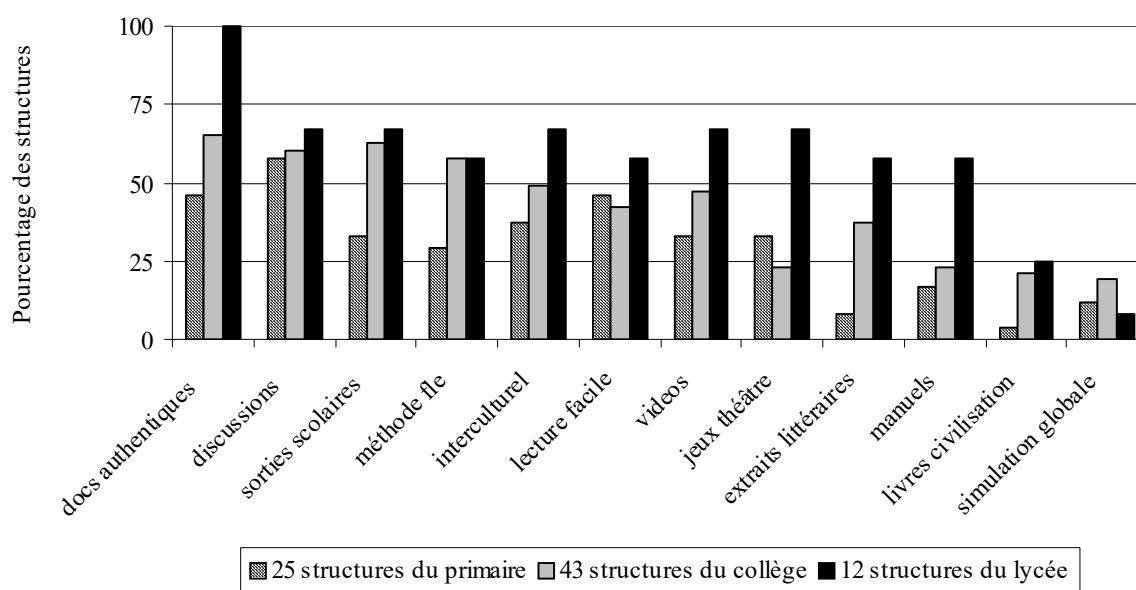
En second lieu, des thèmes de société apparaissent : ils n'appartiennent pas forcément au domaine proche des jeunes, mais plutôt à celui des adultes, et ne se rattachent pas directement au programme scolaire. Ils sont rares tandis qu'ils abondent dans les manuels de civilisation en français langue étrangère : les moyens de transport en France, le système de sécurité sociale, le logement... On relève, par exemple, la francophonie. Bien entendu, en fonction de la classe, ces thèmes généraux peuvent devenir des thèmes scolaires relevant de cours d'éducation civique, de vie sociale et professionnelle.

En dernier lieu, les thèmes scolaires se recoupent avec les objets d'étude des classes type. Ils donnent lieu à un travail sur la langue de la discipline. Ainsi, ces thèmes sont choisis soit pour « rattraper » des connaissances déjà étudiées par les pairs français, soit pour accompagner l'intégration en classe-type. A cette fin, le professeur peut s'appuyer sur des manuels scolaires, ce qui est ici plutôt pratiqué au lycée.

2.3 Les supports pour aborder des compétences culturelles

Que ce soit pour construire des séances entières ou comme outils d'appoint, les supports sont diversifiés chez les professeurs qui recourent en moyenne à 5 différents. Bien entendu, comme le signale un enseignant, ces supports sont utilisés « *pas tous en même temps, mais c'est très variable, tout dépend du sujet* ».

Figure 4 – Comparaison (en pourcentage) des outils utilisés pour les compétences culturelles



Les documents authentiques du quotidien sont répandus : magazine, quotidien, horaires de bus, etc. La discussion demeure une pratique souple pour répondre aux interrogations des élèves et plus de la moitié des enseignants reconnaissent cet échange comme faisant partie de leur pratique professionnelle. Les sorties scolaires permettent de traiter le plus grand nombre de thèmes, rendus concrets. En revanche, les livres de civilisation des collections français langue étrangère (FLE) sont peu usités, contrairement aux méthodes FLE, plus adaptées au niveau de l'âge des apprenants. Certains enseignants possèdent des ouvrages spécifiques : ainsi en est-il « *des méthodes conçues pour la Guyane qui partent du vécu des élèves* ».

Conclusion

Nous avons souhaité mettre en évidence quelques aspects culturels auxquels est confronté le nouvel arrivant, dans le cadre scolaire. Ils apparaissent au niveau de la culture scolaire (fonctionnement de l'école, interactions en classe...), des compétences scolaires (organiser un texte informatif...), des connaissances culturelles (dans l'ensemble des disciplines) et des implicites culturels dans le lexique. En classe, textes et activités sont parfois choisis pour un objectif culturel. Toutefois, cet objectif demeure occasionnel, peu évalué et tributaire du temps restant, au profit des objectifs linguistiques et communicatifs, qui prédominent. Dans l'éventualité d'un curriculum en français langue seconde, un référentiel de thématiques, paraîtrait inapproprié en raison de la centration sur les élèves et de leur contexte d'apprentissage. Des livres de civilisation, tels qu'ils sont proposés aux adultes, sont inadaptés. En revanche, sur le plan pédagogique, la décentration et la démarche interculturelle préconisée ouvrent des possibilités pour un enseignement plus systématique, quotidien et intégré des compétences culturelles. Cependant, la démarche interculturelle demeurant marginale, peu évoquée et cantonnée à des thématiques récurrentes (la cuisine, par exemple), on peut s'interroger sur formation des professeurs.

Bibliographie

Auger, N. (2011). *Elèves nouvellement arrivés en France*, Réalités et Perspectives pratiques en classe, Editions des archives contemporaines.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE.

Bertrand, D., Viala, A., Vigner, G. (coord.). (2000). *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation Nationale.

Bretrand, O. (dir.). (2005). *Diversité culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Paris, Les éditions de l'école polytechnique.

Besse, H. (1984). « Eduquer la perception culturelle », *Le Français Dans Le Monde*, n°188, pp. 46-50.

Carette, E., Carton, F., Vlad, M. (dir.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*, PUG Français Langue Etrangère.

Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, Université. Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT.

Collès, L. (2007). « Enseigner la langue culture et les culturèmes », *Québec français*, n° 146, p. 64-65 [en ligne]. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac>

Cuq, J.-P. (1991). *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, CLE International.

Dumont., R. (2010). *De la langue à la culture, Un itinéraire didactique obligé*, L'Harmattan, Espaces littéraires.

Eurydice (2004). *L'intégration des enfants des immigrants en Europe*, Commission européenne.

Girodet, M.-A. (1996). *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Didier, coll. CREDIF essais.

Groux, D., Porcher, L. (2003), *L'altérité*, L'Harmattan.

Kroeber, A. L., Kluchhohn (1952). *Culture : a critical review of concepts and definitions*, Cambridge (Mass), Papers of the Peabody Museum of american archeology and ethnology, Harvard University XLVII.

Leconte, F., Mortamet, C. (2008). « Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes », dans Castellotti, V. et Huver, E., *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol n° 11.

Mendonça Dias, C. (2009). « Synthèse des réponses au questionnaire de recherche apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés » [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

Mendonça Dias, C. (2010). « La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France », dans Madiot, P. (coord.), *L'école et les parents au collège et au lycée*, coll. Repères pour agir, pp. 79-84.

Sapir, E. (1968). *Linguistique*, Gallimard, Folio Essais, éd. 1968, rééd. 1991.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.

Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouché, B., Boutan, P., Etienne, R. (2008). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris, L'Harmattan.

Vigner, G. (2006). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Éducation.