



Le français, creuset de cultures : passé, présent et futur

ÉDITEURS :

Francisco Luque Janodet
Gisella Policastro Ponce

UCOPress

Editorial Universidad de Córdoba

Le français, creuset de cultures : passé, présent et futur

ÉDITEURS :

Francisco Luque Janodet

Gisella Policastro Ponce

Le français, creuset de cultures : passé, présent et futur. – Córdoba: UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2026.

21 x 29,7 cm, 416 pp.

THEMA: CJ, DSB, CFP

Editores : Francisco Luque Janodet y Gisella Policastro Ponce

Este volumen ha contado con la financiación de la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE).

LE FRANÇAIS, CREUSET DE CULTURES : PASSÉ, PRÉSENT ET FUTUR

© de los editores : Francisco Luque Janodet y Gisella Policastro Ponce

© de los autores

© Edita: UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2026

Campus Universitario de Rabanales

Ctra. Nacional IV, Km 396. 14071 Córdoba (España)

Tel.: (+34) 957 218 126

<https://ucopress.uco.es> · ucopress@uco.es

E-ISBN: 978-84-9927-960-2

DOI: <https://doi.org/10.21071/000044>



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Maquetación: UCOPress



Esta publicación se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-SA 4.0. Puede copiar, distribuir, adaptar y crear obras derivadas de este contenido, siempre y cuando le atribuya la autoría original y no utilice esta obra con fines comerciales. Las obras derivadas también deben estar bajo una licencia similar.

Índice

Prólogo / Prologue	9
CONFÉRENCE PLÉNIÈRE	
De ces dames qui lisaient, écrivaient, traduisaient... A propos de quelques femmes de Lettres espagnoles et françaises (à la charnière du XIXe siècle)	13
<i>Brigitte Lépinette</i>	
ÉTUDES LITTÉRAIRES ET CULTURE	
Cordoue dans le <i>Nouveau Voyage en Espagne</i> (1782) de Peyron	31
<i>Irene Aguilá-Solana</i>	
La langue métissée : Kourouma et la « malinkisation » du français	43
<i>Carmen Alberdi Urquizu</i>	
Réflexions leclésiennes : une vision interculturelle engagée	55
<i>María Loreto Cantón Rodríguez</i>	
Homme de guerre, homme de culture : les sources langagières inépuisables dans <i>Le mort qu'il faut</i> de Jorge Semprún	65
<i>Beatriz Coca Méndez · Audrey Sanchez</i>	
Le français, terre d'accueil. Migration des mots et ouverture culturelle dans l'édition pour la jeunesse.	77
<i>Connan-Pintado Christiane</i>	
Figurations de Tahiti et ses habitants dans la littérature française du XIXe siècle.	87
<i>Daniel de la Fuente Díaz</i>	
Les arabes et les juifs, les français(es) et les espagnol(es) : sont-ils et elles de faux-amis ? ..	97
<i>Estrella Gregori Algarra</i>	
« N'oublie jamais que tu es Français »	109
<i>Gabrielle Hirschwald</i>	
La Fête des Vignerons : de J-J. Rousseau à Blaise Hoffman	119
<i>Montserrat López Mújica</i>	
<i>Écrits pour la parole</i> : l'utopie afropéenne (dés)enchantede de Léonora Miano	129
<i>Myriam Mallart Brussosa</i>	

Modalidad y expresión de la esfera afectiva en un texto literario	139
<i>Erica Nagacevski Josan</i>	
A vueltas con algunas estrategias paratextuales en la obra de Nodier	147
<i>Concepción Palacios Bernal</i>	
Le Gascon, un personnage type éclectique, dans les nouvelles du chevalier de Mailly	157
<i>Marina Pedrol-Aguilà</i>	
Kery James : sentiments et émotions d'un immigrant dans « Banlieusards »	167
<i>Gregoria Pradier-Sebastián</i>	
Maurice Genevoix : esthétique d'une littérature française et universelle	175
<i>Anne-Hélène Quéméneur</i>	
Voyage pittoresque des isles de Sicile, de Malte et de Lipari (1783-1787) de Houël : un insulaire du XVIIIème siècle	185
<i>Ana Belén Quero Leiva</i>	
Du réel au symbolique et à la fiction : images de l'Espagne et de l'Algérie dans l'œuvre journalistique d'Albert Camus.	195
<i>Aira Rego-Rodríguez</i>	
Récit marocain de l'Histoire coloniale aux Français : l'exemple de <i>La vieille dame du riad</i> de Fouad Laroui	205
<i>Bernadette Rey Mimoso-Ruiz</i>	
Entre el <i>moi intime</i> y el <i>moi social</i> : la soledad y las apariencias en Anna Gavalda y Muriel Barbery	217
<i>M.ª Victoria Rodríguez Navarro</i>	
Le dire et le fait : étude sur <i>La Damoisele qui ne pooit oïr parler de foutre</i> , fabliau du XIIIe siècle	227
<i>Enrique Sánchez-Moreno</i>	
Drieu la Rochelle, un visionnaire de l'Union Européenne ?	243
<i>Cristina Solé Castells</i>	
La nouvelle québécoise : une hybridation réussie ?	251
<i>Sylvie Vignes</i>	

ÉTUDES EN LINGUISTIQUE ET TRADUCTION

Le franco-arabe pour une nouvelle expression linguistique et culturelle : l'exemple du rap	261
<i>Nadia Brouardelle</i>	
Approche en statistiques textuelles de la notion d'identité dans <i>Les identités meurtrières</i> d'Amin Maalouf	271
<i>Ana Paula De Oliveira</i>	
Langue et culture : une approche lexicale et sémantique	283
<i>Mercedes López Santiago</i>	
La féminisation linguistique : visibilité et égalité	293
<i>Daura Méndez Hernández</i>	
La traduction (espagnol-français)des culturèmes dans la brochure touristique <i>Gastronomía en España / Gastronomie en Espagne</i> (publiée par Turespaña)	303
<i>Raymonda Nodis</i>	

DIDACTIQUE

Francés en la universidad para mayores: retos personales, culturales y tecnológicos	317
<i>M.ª Elena Baynat Monreal</i>	
Vers une évaluation préalable des émotions dans l'apprentissage du FLE : étude d'un extrait de <i>Le bleu des abeilles</i> de Laura Alcoba	329
<i>Dominique Bonnet</i>	
Enseigner les marqueurs discursifs en classe de FLE à partir d'un corpus littéraire	341
<i>Clara DESTAIS</i>	
Pour le développement de la compétence scripturale en FLE : le cas des règles rhétoriques de la langue française	353
<i>Géraldine Durand</i>	
En cours de traduction : Aminata Sow Fall, techniques et interculturalité	361
<i>Manuel Gómez-Campos</i>	
Comment faire d'un jeu un outil de communication socioculturel dans la classe de FLE ? Cas pratique du Timeline pour un niveau A1	373
<i>Adeline Houzé</i>	
L'image et l'art en tant qu'outils didactiques en cours de FLE	385
<i>Inés Martín Pérez</i>	
Enseñando los niveles C en las EEOOI de Extremadura (Proyecto Erasmus+ 2020-ES01-KA104-078501). Lengua francesa y otras lenguas	395
<i>Eva Robustillo Bayón</i> <i>Fátima López Martínez</i>	
Audiodescription et médiation en cours de FLE	407
<i>Raquel Sanz-Moreno</i>	

Pour le développement de la compétence scripturale en FLE : le cas des règles rhétoriques de la langue française

Géraldine Durand

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA FRANCESA

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

geraldinedurand@usal.es

Résumé

Dans le cadre de la didactique de l'écrit, nous examinons la pertinence de considérer les règles rhétoriques de la langue française dans les démarches pédagogiques visant à développer la compétence scripturale des apprenants de FLE. Bien que le respect de ces règles représente une difficulté pour les apprenants de FLE, il n'est pas systématiquement priorisée dans les salles de classe. Une réflexion portant sur la situation d'apprentissage permet de détecter les paramètres qui conditionnent le dispositif didactique à mettre en place. Le profil de l'apprenant dessine le rapport de celui-ci avec la langue cible et détermine les décisions à prendre et certains objectifs à fixer qui vont au-delà de la maîtrise de la compétence linguistique. La complexité inhérente à l'acte d'écriture exige d'accorder une large place au développement de la compétence pragmatique dans les dispositifs didactiques. Nous signalons un aspect de la compétence pragmatique qui focalise sur la connaissance et la maîtrise des conventions d'écriture en vigueur dans la langue cible puisqu'il évite de créer certains problèmes issus d'une communication interculturelle et d'une rencontre de cultures discursives différentes. À l'écrit, la langue française évolue dans un cadre discursif extrêmement codifié auquel un apprenant de FLE a besoin d'être familiarisé. Les règles discursives qui transmettent un mode de raisonnement particulier s'ajoutent à cet aspect sur lequel nous nous penchons dans cette contribution : les règles rhétoriques que l'apprenant a besoin d'appliquer pour montrer qu'il intériorise la manière de dire propre à la langue française. Ainsi, grâce à l'enseignement du FLE, un regard différent se pose sur la conception du discours et un rapport enrichissant envers les autres langues-cultures est entretenu.

Mots-clés: FLE, compétences, écrire, règles rhétoriques, normes discursives.

Resumen

En el marco de la didáctica de la escritura, examinamos la relevancia de considerar las reglas retóricas de la lengua francesa en las prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de la competencia redaccional de los estudiantes de FLE. Aunque el respeto de estas reglas represente una dificultad para los estudiantes, no suele ser una prioridad en las aulas. La reflexión sobre la situación de aprendizaje permite detectar los parámetros que condicionan el dispositivo didáctico que se pone en marcha. El perfil del alumno define su relación con la lengua meta y determina las decisiones que se toman y ciertos objetivos que se fijan y que van más allá del dominio de la competencia lingüística. La complejidad inherente al acto de escribir exige que se conceda un lugar importante al desarrollo de la competencia pragmática en los dispositivos didácticos. Destacamos un aspecto de la competencia pragmática que está relacionado con el conocimiento y el dominio de las convenciones de escritura vigentes en la lengua meta ya que contribuye a que no surjan problemas derivados de la comunicación intercultural y del encuentro de diferentes culturas discursivas. El estudiante de FLE necesita familiarizarse con el marco discursivo muy codificado en el que se sitúa la lengua francesa escrita. Las reglas discursivas que revelan un modo particular de razonamiento se suman al aspecto que nos ocupa: las reglas retóricas que el estudiante aplica para demostrar que interioriza la manera de decir específica de la lengua francesa. Así, la enseñanza del FLE invita a descubrir la posibilidad de concebir el discurso de forma diferente y a mantener una relación enriquecedora hacia otras lenguas-culturas.

Palabras clave: FLE, competencias, escribir, reglas retóricas, normas discursivas

1. Introduction

Les pratiques impulsées par la didactique du FLE sont le reflet des besoins de l'apprenant dans son quotidien. Probablement parce que l'ère numérique a répandu et a démocratisé différentes pratiques d'écriture, l'écrit n'est plus éclipsé par l'oral ni dans la vie courante, ni dans l'enseignement. En tant qu'acteur social, l'apprenant a besoin de réaliser des activités d'écriture pour pouvoir évoluer dans la société. C'est pourquoi, la didactique du FLE prévoit de mettre en place des démarches pédagogiques spécifiques quand l'objectif de l'enseignement est de parvenir à développer la compétence scripturale. En langue maternelle et, à plus forte raison, en langue étrangère, l'activité d'écriture requiert un apprentissage pour essayer de pallier les limitations de l'apprenant qui peuvent être de nature différente. Par ailleurs, en FLE, la mise en place de démarches pédagogiques a également pour objectif celui de faire adopter les conventions d'écriture spécifiques au français en insistant sur les règles rhétoriques et sur les règles discursives. Cette manière d'envisager l'écrit dans l'enseignement du FLE est conditionnée par la conception du discours écrit adoptée en français et par

la situation du discours écrit dans une culture discursive française qui se développe dans le cadre d'une communication interculturelle.

2. la compétence scripturale

2.1. Définition

Cicéron comparait l'activité rédactionnelle à « un labeur patient et assidu » (Cicéron, Or., I, p. 150). Écrire est effectivement une activité très complète et toujours aussi complexe (Flower et Hayes, 1981, p. 39) qui requiert de nombreux savoir-faire et compétences. Cette activité demande un grand investissement en temps et en effort. C'est pourquoi, souvent, les enseignants la boudent ou la catalogue comme une activité de clôture à réaliser à la maison ou en temps très limité en classe lors d'un contrôle de connaissances où le processus rédactionnel suivi n'est pas pris en compte et où seul le résultat fini est évalué. Elle est souvent utilisée comme une activité de vérification du degré de maîtrise de la compétence linguistique qui ne prend pas en compte la compétence discursive.

La didactique du FLE est confrontée à de fausses croyances. Un texte bien écrit n'est pas celui qui se distingue de par sa correction linguistique. Il n'est pas non plus un simple prétexte pour utiliser du vocabulaire ou des structures grammaticales. L'activité rédactionnelle va bien au-delà du recours de la compétence linguistique qui ne saurait se confondre avec la compétence scripturale dont elle ne constitue qu'un élément parmi d'autres. La compétence scripturale cible une activité langagière particulière puisqu'elle se rapporte à la capacité à produire des textes écrits en mobilisant des mécanismes linguistiques et pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 96-101, 2018, p. 145) pour mettre en place un processus rédactionnel voué à être appris.

2.1 Les difficultés de l'apprenant de FLE

En langue maternelle, l'activité d'écriture se caractérise par sa complexité. En langue étrangère, les difficultés de l'apprenant se multiplient pour deux grandes raisons : les limitations d'ordre linguistique sont plus grandes et les limitations liées à l'identité discursive se font sentir.

En langue étrangère, les limitations d'ordre linguistique montrent un moindre degré d'acquisition des automatismes langagiers par rapport à la langue maternelle. Dans une plus ou moins large mesure en fonction du niveau, la maîtrise et l'étendue du lexique est restreinte ; les règles portant sur la syntaxe, la morphologie et les conjugaisons sont moins bien gérées.

Le recours à la compétence linguistique suppose une très importante charge cognitive qui peut atteindre la surcharge et laisse moins de place à la mobilisation des compétences pragmatique. La facilité pour formuler des idées en langue étrangère étant réduite, *l'inventio* s'en trouve affectée.

Les processus de formulation sont toujours considérés comme prioritaires dans le processus de composition. Les rédacteurs en L2 portent, en effet, une attention particulière aux traitements lexicaux et morpho-syntaxiques, au[x] dépens des dimensions textuelles et rhétoriques de leur composition. (Barbier, 2003, p. 12).

Le scripteur en langue étrangère montre un souci plus grand pour les aspects formels et syntaxiques que pour les aspects pragmatiques et rhétoriques. S'il n'est pas à l'aise à cause de son niveau de maîtrise de la langue, ses limites linguistiques accaparent tous ses efforts et il n'est plus « capable de recourir

à des stratégies qu'il met pourtant en œuvre quand il rédige en L1 » (Hidden, 2013, p. 37). Le scripteur peut avoir des difficultés à mobiliser les stratégies rédactionnelles auxquelles il a recours en langue maternelle.

Un enseignement qui s'adapte aux besoins de l'apprenant met l'accent sur le rôle du processus rédactionnel à mettre en place, sans négliger le développement de la compétence discursive et de la compétence pragmatique en général. Dans un souci d'économie d'interventions pédagogiques, il s'appuie sur la possibilité de « transferts de savoir-faire ou d'habiletés entre la L1 et la L2 » (Akmoun, 2016, §19). Si un apprenant maîtrise suffisamment bien la langue cible et s'il sait argumenter dans sa langue maternelle, il va essayer de transférer son savoir-faire aux langues étrangères qu'il apprend en abordant « la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes » (Jones et Tetroe, 1987, p. 34).

Cependant, cet essai de transfert de savoir-faire se heurte parfois à une limitation supplémentaire : celle de se trouver confronté à une limitation liée à son identité discursive. Même si le processus rédactionnel suit les mêmes étapes (la planification, la mise en texte, la révision) en langue maternelle qu'en langue étrangère, des problèmes de transfert se posent parce que la conception du discours adoptée peut varier en fonction des communautés des langues-cultures en question. Les spécificités et les conditions particulières de la langue étrangère émergent et rendent impossible le transfert littéral et sans nuances des compétences et des capacités rédactionnelles disponibles en langue maternelle vers l'autre langue. Développer un savoir-faire rédactionnel en FLE, c'est s'appuyer sur certains aspects du savoir-faire rédactionnel qui existe peut-être dans une autre langue. Mais, c'est surtout apprendre à écrire autrement, en appliquant les conventions d'écriture en vigueur, c'est-à-dire en respectant les codes et les règles rhétoriques ainsi que la tradition et les mécanismes discursifs propres au discours rédigé en français.

3. Les règles rhétoriques

Un apprenant de FLE appartient à une communauté linguistique où la langue source n'est pas le français. Il est amené à construire des ponts entre sa communauté et celle de la langue cible. Il est invité à tenir compte des règles rhétoriques qu'il connaît parce qu'elles sont communes aux deux communautés et de celles qui ne sont pas partagées parce qu'elles sont spécifiques du français. La relation contrastive de ces règles qui nous intéresse particulièrement ici implique la langue française et la langue castillane.

L'essentiel des règles rhétoriques affectent la langue et se trouvent au niveau interphrastique. Il est évident que la langue castillane est beaucoup plus directe que la langue française qui applique volontiers des stratégies d'atténuation pour rendre la communication fluide (Salins, 1995, p. 190). Ce sont deux langues romanes qui, d'un point de vue morphosyntaxique, partagent le plus souvent la même logique interne mais qui ont leurs particularités identitaires. Les tournures euphémistiques employées qui répondent à un code sociolinguistique établi et aux habitudes culturelles de chaque communauté linguistique sont un rituel langagier qui ne saurait se situer au niveau du système dans lequel s'inscrit chaque langue. Nous reconnaissons le penchant en français pour l'utilisation de la négation quand l'affirmation peut être évitée et en castillan, quelques préférences d'emplois du superlatif irrégulier. En castillan, « un producto es caro » et dans le cas contraire « es barato », tandis qu'en français, la formulation spontanée oppose « il est cher » à « il n'est pas cher ». De la même manière, en castillan, un produit sera de préférence « el mejor » ou « el peor » sans plus de nuances puisque la formulation « el menos bueno » n'est pas toujours recommandée. Mais en français, respectant la gradation possible dans son évaluation, ce produit sera sans problème « le meilleur » ou « le moins bon » ou « le pire ».

La liste des formules d'atténuation les plus courantes en français pourrait être allongée si nous nous intéressions maintenant à la fréquence d'emploi de ressources que donne la langue et sur lesquelles s'instaure le rituel langagier. Par exemple, la grande fréquence d'emploi du conditionnel ou encore des modalisateurs marquant la possibilité montrent un goût prononcé en français pour l'atténuation, voire l'insinuation. Le recours à l'atténuation permet de réserver pour quelques occasions l'affirmation catégorique et péremptoire, prenant alors un effet stylistique qui accentue sa consistance. La transposition en espagnol de l'usage fréquent des tournures d'atténuation telles que le dictent les normes rhétoriques françaises peuvent donner lieu à un message confus.

Pour aller encore dans ce sens, il est intéressant d'observer une autre règle rhétorique française qui n'implique pas la syntaxe et ni la morphologie, mais qui affecte le discours en touchant l'implication du scripteur. Cette règle, qui répond à un critère d'analyse signalé en rhétorique contrastive (Connor, 1996, Hidden, 2013, p. 44), s'applique plus rigoureusement à l'écrit qu'à l'oral. Elle consiste à ce que le scripteur s'efface derrière son raisonnement pour mettre en évidence les savoirs qu'il expose (Hidden, 2008, pp. 109-122, 2013, p. 44). Le système éducatif français a pour centre de gravité l'idiosyncrasie cartésienne. Les exercices les plus représentatifs de la formation proposée en lettres et en sciences humaines, quand la maturité des élèves le permet, reposent sur l'élaboration d'un raisonnement en utilisant les connaissances requises dans la matière en question que ce soit en français langue première, en philosophie, en histoire... Selon cette règle rhétorique, dans un écrit argumenté long et élaboré, les pronoms « on » et « nous » sont préférés au « je ». La nominalisation, les structures passives et impersonnelles sont d'autres ressources qu'offre la langue et qui sont priorisées pour permettre un effacement énonciatif, même dans le cas de l'expression de l'opinion personnelle du scripteur qu'il est préférable de ne pas personnaliser, surtout au début du discours. C'est ainsi que la formulation où le scripteur est effacé invite à produire un texte articulé autour de la conceptualisation des idées. L'expression de l'opinion personnelle se fait à travers l'explication de concepts autour desquels se construit le raisonnement. Par conséquent, les déictiques se référant à l'auteur à la première personne sont évités, ainsi que les digressions. Le raisonnement prime, par-dessus tout, faisant que les sentiments et les expériences personnelles soient secondaires. Les arguments de type factuel qui avancent des récits de vie sont délicats à manipuler et revêtent facilement le statut d'argument étayant ou de simple exemple.

Il est donc maintenant évident que les normes rhétoriques ont des conséquences non seulement sur la manière de transmettre le message, mais aussi sur les contenus transmis dans le discours. Elles conditionnent réellement le discours et elles font que le message puisse être transmis de façon plus ou moins directe en fonction de la langue utilisée. C'est pourquoi la traduction littérale apparaît comme un signe de maladresse. Mais ces considérations ne permettent pas d'avancer que la langue conditionne la pensée, car la morphologie et la syntaxe ne sont pas porteuses d'une identité culturelle et discursive, contrairement aux manières de parler, d'employer les mots et de raisonner. La manière dont le message est formulé donne un protagonisme particulier à la langue qui devient alors une forme d'expression culturelle, mais la langue ne conditionne le discours que dans la manière dont le message est formulé.

Par conséquent, la vision ethnocentrique de la langue s'avère dépassée puisque l'identité discursive s'impose sur l'identité linguistique. C'est bien « le discours qui témoigne des spécificités culturelles » (Charaudeau, 2002) et pas la langue. La langue est un vecteur de cohésion et d'union entre les peuples, mais pas d'assimilation culturelle et d'uniformisation discursive. La diversité culturelle si caractéristique de la francophonie en est la preuve : le français est utilisé sur tous les continents, mais la culture française ne domine pas tous les pays francophones. « Si langue et culture coïncidaient, les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine, maghrébine (à une certaine époque) seraient identiques, sous prétexte qu'il y a communauté linguistique. » (Charaudeau, 2002) La culture française cohabite avec la

culture propre à chaque pays, laissant place aux multiples cultures qui ne subissent pas un effet d'uniformisation produit par l'emploi d'une même langue. Le français de la francophonie est une langue qui transmet des cultures variées et le français de l'Hexagone propose une conception du discours particulière et revendique une identité discursive qui lui est propre et qui se construit aussi en cours de FLE, dans un cadre communicationnel interculturel.

4. Conclusion

Cette manière de communiquer spécifiques à la langue française est naturellement attendue d'un apprenant de FLE qui a ainsi l'occasion de prouver sa capacité d'adapter son discours à une autre culture, à un autre contexte et à un interlocuteur aux références différentes des siennes. Afin d'éviter des problèmes liés à la communication interculturelle, le récepteur du discours compte que son interlocuteur respecte les règles rhétoriques et discursives fixées dans la langue en question et en FLE, qu'il conserve l'originalité des « manières de dire » (Charaudeau, 2001, p. 347) et de la culture discursive française. En tant que creuset où s'établit une communication interculturelle franco-espagnole, le FLE devient un lieu de rencontre de deux manières de formuler et de concevoir le discours et de deux cultures discursives différentes.

Références bibliographiques

- Akmoun, H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 35(1). <https://journals.openedition.org/apliut/5352>
- Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1-2, 6-21. https://www.researchgate.net/profile/Marie-Laure-Barbier/publication/266035696_Ecrire_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches/links/54b526b60cf26833efd06f70/Ecrire-en-L2-bilan-et-perspectives-des-recherches.pdf
- Charaudeau, P. (2001). Langues, cultures et identité culturelle. *Études De Linguistique Appliquée*, 123-124(3), 341-348.
- Charaudeau, P. (2002). L'identité culturelle entre langue et discours. *Revue de l'AQEFLS*, 24(1), Montréal. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>
- Cicéron. (1967). *De l'orateur. Livre I* [texte établi et traduit par Edmond Courbaud]. Les Belles Lettres. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3413517r>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981b). Plans that guide the composing process. Dans C. H. Frederiksen et J. F. Dominic, *Writing: the nature, development, and teaching of written communication. Vol. 2, Writing: process, development and communication* (pp. 39-58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidden, M. O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 109-122. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01840935>

- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette français langue étrangère.
- Jones, S. & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. Dans A. Matsuhashi (ed.), *Writing in real time: Modeling production processes* (pp. 34-57). Ablex.
- Salins, G. D. de. (1995). Rôle de l'ethnographie de la communication. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro spécial Janvier, 182-192.

La presente publicación recoge gran parte de las comunicaciones presentadas durante el XXX Coloquio de la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE), organizado conjuntamente por las áreas de Filología Francesa y de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Esta monografía se divide en tres grandes bloques: estudios literarios y en torno a la cultura, estudios de carácter lingüístico y traductológico e investigaciones sobre la didáctica del francés como lengua extranjera y de la traducción.

Este volumen supone una aportación valiosa y multidisciplinar desde la que abordar el francés y su relación con la cultura con una mirada al pasado y al presente, pero, también, al futuro.



UCOPress
Editorial Universidad de Córdoba