

Repenser l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE

BENAMMAR-GUENDOZ Naima¹, CHERIF HOSNI Fatna²

¹*École Normale Supérieure d'Oran, Algérie.*

guen_55@yahoo.fr

²*Université de Djelfa Ziane Achour, Algérie.*

cherifhosnifatna@yahoo.fr

Reçu: 26/11/2019,

Accepté: 30/12/2019,

Publié: 31/12/2019

ABSTRACT: *Since the existence of school, there are two ways to accede knowledge of languages: the surroundings and school. Acquisition and learning of languages as an instrument for defending cultures require certain knowledge of the culture of its interlocutors.*

C. Kramsch (1993) explains that learn a foreign language, is not only learn a new manner of communication, but rather a manner of doing a cultural declaration. This supposes that the French has to be treated as a vehicle of culture, and as a language of representation.

Because of its multi-definitional aspect, the concept of « culture » is an important as well as a controversial topic of study. We wonder upon the reflexion of good usages of cultures at school. The teaching/learning of a foreign language relies on essential parameters: its content, syntax, lexis and its linguistic aspect.

The issue of culture remains a major stake of training of teachers and pupils, mainly in Didactics of languages-cultures. What distinguishes it from didactics of other disciplines is that it makes language a subject of the teaching/learning process including its cultural aspect. The study of culture is essential in teaching languages, whatever is the status of the latter in the sense that it establishes a frame of references outside of it the linguistic production does not make sense; the words of a language refer to meanings inside a given culture by and in a semantic relationship which the learner has to understand.

KEYWORDS: identity reaction, language-culture, otherness, teaching of culture.

RÉSUMÉ: *Depuis que l'école existe, deux voies d'accès à la connaissance des langues se présentent: le milieu et l'école. L'acquisition et l'apprentissage des langues comme un instrument volontariste de défense des cultures exigent une certaine connaissance de la culture de ses interlocuteurs.*

C. Kramsch (1993) explique qu'apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre une nouvelle manière de communiquer, mais une manière de faire une déclaration culturelle. Cela suppose que le français doit être appréhendé comme un véhicule de culture, et comme une langue de représentation.

De par son aspect multi-définitionnel, le concept de « culture » est un objet d'étude aussi essentiel que controversé. On s'interroge alors sur la réflexion à conduire sur le bon usage des cultures à l'école. L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur des paramètres essentiels : son contenu, sa syntaxe, son lexique et son aspect linguistique.

La question de la culture reste un enjeu majeur de la formation des enseignants et des élèves, notamment en didactique des langues -cultures. Ce qui la distingue des autres didactiques c'est qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement -apprentissage incluant une dimension culturelle. L'étude de la culture est essentielle au sein de l'enseignement de la langue, quel que soit le statut de cette dernière dans la mesure où elle établit un domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens, en ce que, notamment, les mots d'une langue renvoient à des significations à l'intérieur.

MOTS-CLÉS: altérité, enseignement de la culture, langue-culture, réaction identitaire.

Introduction

La langue, qu'elle soit étrangère ou non, a toujours servi de moyen de communication entre les individus. Outre ce rôle omniprésent, elle peut revêtir d'autres statuts en fonction de l'usage qui en est fait. Depuis que l'école existe, deux voies d'accès à la connaissance des langues se présentent : le milieu et l'école ce qui correspond respectivement à deux mécanismes différents, à savoir l'acquisition et l'apprentissage.

Il est à noter que selon la politique linguistique, le courant méthodologique où l'on se positionne ainsi que la finalité assignée à travers le dispositif d'enseignement / apprentissage mis en œuvre, l'enjeu de s'approprier une langue fait apparaître une nouvelle configuration didactique (tâches scolaires privilégiées, situations de références, types de supports utilisés, critères de réussite retenus, mode d'évaluation,)

De plus, l'acquisition et/ou l'apprentissage des langues exige pour un certain niveau de compétence communicative une certaine connaissance de la culture de ses interlocuteurs. Rappelons que Robert Galisson (1991) a proposé initialement l'expression « la didactique des langues-cultures » qui s'installe actuellement chez les spécialistes de la discipline.

De nos jours, où l'on assiste à une mobilité internationale dans un monde marqué par la globalisation ainsi que par l'effervescence de la technologie de l'information, l'aspect pluriel des langues - cultures semble une question qui va de soi. Cet état de fait interpelle le didacticien du FLE et tous les acteurs du terrain d'autant plus que les phénomènes de contact entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage ne sont pas toujours prévisibles :

- Comment éviter que la réaction identitaire, qu'elle soit dans l'acceptation ou le refus de ce qui est proposé, génère de l'échec scolaire ?

- A quelle(s) expérience(s) de l'altérité peut/doit-on confronter l'élève ?

- Comment prendre en compte la culturalisation des savoirs ? Ou encore, l'enseignement-apprentissage de la culture est-il ornemental ou plutôt instrumental ?

Apporter des éléments de réponse à ces questions, tel est l'objectif de cette contribution. Pour ce faire, nous nous sommes replongées dans les soubassements théoriques sous-jacents à l'interculturel et ses dimensions s'agissant de l'enseignement-apprentissage du FLE.

1. Eclaircissements sémantiques

Il convient, de prime abord, de nous arrêter sur ce titre : il est à signaler que si nous avons préféré le mot « éclaircissements » à celui de « définition » c'est par rapport au fait que le concept de « culture », de par son aspect multi-définitionnel et transdisciplinaire, représente un objet d'étude aussi essentiel que controversé. En effet, la dichotomie « langue – culture » a certes permis de reconfigurer la notion de culture dans son appariement avec la langue. Mais cela ne signifie pas qu'elle ne pose plus problème. Selon C. Puren, au contraire la DLC redevient problématique en ce que la notion même de culture reste à interroger, tout comme la dimension culturelle des apprentissages.

En fait, la notion de culture, selon qu'elle s'inscrit dans un cadre individuel ou collectif, correspond respectivement à deux acceptions différentes. D'après Forquin (1989, p.9), la première consiste en :

« L'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit – cultivé – c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de « la profondeur temporelle » des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité. ».

Quant à la seconde acception, selon le même auteur, désigne :

« Les modes de vie, les valeurs, les modèles de comportement, les attitudes et les croyances, bref l'ensemble des traits les plus caractéristiques d'un groupe ou d'une communauté donnée, « y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus inavouables. »

A travers ces deux acceptions, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que la culture est une notion « herméneutique » en ce qu'elle apporte du sens. Le fait qu'elle soit définie à une échelle individuelle et collective / communautaire, la culture aurait une fonction identitaire car elle constitue pour chaque personne, ou groupe ethnique, un répertoire historique sous forme d'héritage transmis à travers les générations même si elle subit des transformations. Cet état de fait nous montre que la culture n'a pas un caractère figé. Bien au contraire, il s'agit d'une notion dynamique et évolutive.

De par-là, la culture fait naître, de façon relative, un sentiment d'appartenance ou de non appartenance à un groupe donné. Ceci est rendu possible selon que les différents pôles partagent ou non le même code culturel. Il y a donc toujours le « Nous » et l'Autre.

Nous en déduisons que si la culture est source de sens, de signification et d'identification, il n'en demeure pas moins qu'elle puisse être un handicap, et donc déroutante, dans une situation mettant en place deux pôles de cultures différentes. D'ailleurs, on entend souvent parler de « contact de cultures » mais aussi de « choc culturel ».

Outre les voyages, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères représente et incarne la rencontre avec l'Autre. Ce qui nous amène à questionner le rapport liant la langue à la culture.

2. Le rapport Langue/Culture

En fait, la langue ne repose pas uniquement sur les usages qui en sont faits en différents contextes mais contribue également à la re/construction sociale d'un individu ou, de façon plus générale, d'une communauté en ce qu'elle constitue une composante essentielle de l'identité. Aussi, faut-il le souligner, l'acquisition et l'apprentissage des langues, de façon générale, pourrait être un instrument volontariste de défense des cultures. A ce sujet, nous citons Yaguello (1988 : 19) pour qui :

« La langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. Le fait même que les langues diffèrent leur assigne un rôle différenciateur entre cultures »

Zarate et Gohard-Radenkovic (2003 :57) partagent le même point de vue disant que la langue permet la manifestation de l'identité culturelle quand ils stipulent que :

« Tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles »

De ces lignes, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle le trait commun entre langue et culture est le fait qu'elles soient, entre autres, deux facettes de l'identité. Si elles sont tellement inter-reliées c'est parce que l'une véhicule l'autre.

Ce disant, il importe à présent de nous attarder sur l'identité en y portant un regard analytique en vue d'une meilleure appréhension des paramètres ayant lieu dans un dispositif d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le français en l'occurrence.

3. L'Identité VS l'Altérité

Le phénomène identitaire est complexe dans la mesure où l'identité renvoie, à la fois, à ce qui rend l'individu semblable aux autres et distinct

d'eux ; l'Autre n'est Autre que par rapport au Même. En d'autres termes, chaque personne détermine son identité à travers ses ressemblances et ses différences vis-à-vis des autres.

Pour lever cette ambiguïté, il convient de faire appel à Geneviève ZARATE (1993 :98) selon qui :

« L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. »

A travers les deux premières phrases, l'auteure attire l'attention sur un point très important : en effet, on a souvent assimilé, à tort, l'enseignement de la civilisation / culture, s'il y a enseignement, à la pure description de celle-ci au biais des textes littéraires. Or, cette manière de faire s'avère peu satisfaisante car elle n'est pas susceptible de doter l'apprenant du FLE d'un savoir-faire ni encore moins d'un savoir-être qui, toutefois, demeure décisif pour débloquer une situation interactionnelle. Plus explicitement, les ressources culturelles relèvent du théorique décontextualisé.

De la citation suscitée, nous pouvons également tirer l'idée que parler sur soi ne fait pas uniquement connaître sa propre culture mais permet aussi de se connaître. Autrement dit, la personne se fait connaître et se connaît à la fois en prenant conscience de ses croyances, ses mœurs ce qui déclenche, éventuellement, un réajustement des idées préconçues ou en un mot, le système de représentations.

En admettant que ces dernières sont une façon parmi d'autres d'organiser la réalité qui, elle, est le produit d'une construction sociale ; nous pouvons dire que l'apprenant puise, dans un premier temps dans son environnement socioculturel via sa famille pour développer ses

représentations. Néanmoins, il revient à l'école, et donc à l'enseignant, de les travailler et d'y accorder une place. Cela est d'autant plus souhaitable que les stéréotypes peuvent donner lieu à ce qu'on appelle les « idées reçues » qui, parfois, ne reposent sur aucun fondement. Ceci étant, la notion de représentation mérite d'être touchée de plus près sous une perspective didactique.

4. Norme et Représentations

Il est à rappeler que parler / écrire dans une langue autre que sa première langue (FLE, FLS, FLI, FOS, FOU) implique l'existence d'une norme imposée par l'Autre que le sujet parlant / scripteur devrait respecter. Et la peur de ne pas s'y conformer crée de l'**insécurité linguistique** ce qui pourrait freiner le processus motivationnel chez l'apprenant.

Le Petit Robert (1) donne plusieurs définitions à la notion de « norme » dont : « *type concret ou formule abstraite de ce qui doit être* », « *état habituel, conforme à la majorité des cas (cf. La moyenne, la normale)* », « *Ensemble de règles d'usage, de prescriptions techniques, relatives aux caractéristiques d'un produit ou d'une méthode, édictées dans le but de standardiser et de garantir les modes de fonctionnement, la sécurité et les nuisances* » et « *Ce qui, dans la parole, le discours, correspond à l'usage général (opposé d'une part à système, d'autre part à discours). Usage d'une langue valorisé comme « bon usage » et rejetant les autres, jugés incorrects.* »

Partant de ces diverses acceptions, notamment la première et la dernière, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que la notion de « norme » repose, en grande partie, sur des attentes relevant de l'ordre plus ou moins idéal et s'établit par rapport à une fréquence.

Dans le contexte scolaire, de façon générale, la norme est souvent édictée par les discours officiels à travers les descripteurs d'échelles de compétences que l'on trouve dans les guides et documents d'accompagnement distribués par le Ministère de l'Éducation Nationale. Or, il se peut que l'enseignant conçoive ses propres normes en fonction de ses apprenants. Cela se justifie par le fait que, parler de « norme », suggère toujours l'idée de « par rapport à » ; il s'agit donc d'une notion relative et qui, parfois, ne peut pas être standardisée.

De son côté, Bourgain (1990) affirme que la norme est étroitement liée au rapport qu'entretient le scripteur avec l'écriture et dépend du contexte socioculturel d'un sujet. En ce sens, l'enseignant et l'apprenant se représentent la norme selon leurs propres perspectives. Aussi, est-il important de signaler que si l'on ne tient pas compte de la culture de la langue cible, plusieurs obstacles apparaissent. On ne peut prétendre apprendre une langue étrangère en faisant l'impasse sur la culture dans la mesure où celle-ci établit un domaine de référence hors duquel la production langagière ne fait pas sens, en ce que, notamment, les mots d'une langue renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée par et dans une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre. D'où la nécessité que les normes linguistico-culturelles fassent objet de consensus, en quelque sorte, entre l'enseignant et l'élève.

5. Pour une Approche Interculturelle du FLE

5.1. Qu'est-ce que l'interculturel

Il est à faire savoir que la notion d'interculturel ne date pas d'hier. Or, force nous est de reconnaître qu'à l'heure actuelle, elle devient beaucoup plus une préoccupation qu'un simple phénomène de mode en raison des conditions dans lesquelles nous vivons. Ce regain d'intérêt se justifie par le fait que les gens, plus particulièrement les chercheurs en anthropologie, deviennent de plus en plus conscients de la diversité ainsi que de la pluralité des langues-cultures. En effet, la didactique, quant à elle, n'est pas restée indifférente devant cet état de fait ; les spécialistes de la discipline consacrent de nombreux travaux de recherche à l'interculturel au point d'en faire toute une approche susceptible d'être opératoire dans plusieurs domaines : l'enseignement-apprentissage, l'intégration des émigrés voire les associations dont le but est de lutter contre l'ethnocentrisme dans toutes ses formes.

Ceci étant dit, nous allons essayer de définir l'interculturel. Selon Martine Abdallah Pretceille (1989), « *on parle d'interculturel quand il y a une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens, dans un contexte à définir à chaque fois* ». Ainsi, l'essence même de l'interculturel réside dans le mot « interaction », au sens large du terme.

Or, nous ne sommes pas d'accord sur le fait que les acteurs de cette interaction se résument à deux. Pour justifier cette opinion, nous nous arrêtons sur les préfixes *bi-* / *pluri-* et *inter-*

En effet, le préfixe *bi-* renvoie à toute relation binaire mettant en œuvre deux entités ; son champ lexical peut regrouper, entre autres, couple, duo voire duel. La relation entretenue entre ces deux entités peut s'inscrire dans un cadre de coexistence, de compatibilité et d'équilibre comme elle peut relever d'une opposition totale / partielle ainsi que de déséquilibre.

Quant à celui de *pluri-*, nous pensons toute de suite à la pluralité et la multiplicité ; en un mot, il renvoie à l'idée de « plus de deux ».

Pour ce qui est de l'*inter-*, il en va de même que pour le *bi-* dans la mesure où ils ont en commun l'aspect dichotomique.

Sont-ils pour autant synonymes ?

En fait, l'*inter-* fait penser résolument à une relation, celle-ci n'est pas à confondre avec le simple contact ou juxtaposition. Il oscille entre le *bi-* et le *pluri-*. A titre d'exemple, si nous disons biculturel, ça ne peut dépasser deux cultures différentes tandis qu'interculturel fait référence à l'intersection entre plusieurs cultures qui, à compter de deux, peuvent aller jusqu'à cinq ou six cultures diverses.

Tout logiquement, pour parler de compétence pluriculturelle et/ou plurilingue, nous adhérons à D. Coste, D. Moore, G. Zarate (2009) (2) pour qui :

« L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

Après avoir mis le point sur l'interculturel et les détours terminologiques qu'il fait apparaître, nous passons aux effets qu'une approche interculturelle a sur les pratiques enseignantes du FLE.

5.2. L'interculturel en classe du FLE : enjeux et défis

Tout d'abord, peut-on parler d'interculturel en classe du FLE ?

Nous l'avons déjà dit, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est, théoriquement, l'une des scènes où se manifeste la culture

de l'Autre via le manuel scolaire. Or, parlant du contexte algérien, si l'on admet que l'enseignant et l'élève, en tant qu'acteurs, sont porteurs d'une culture autre que celle de la langue cible et que la politique linguistique en question privilégie et tend plutôt vers des textes-supports appartenant à la littérature maghrébine, si ce n'est algérienne, d'expression française ; y a-t-il véritablement lieu à quelque interaction, très chère d'ailleurs aux adeptes de l'interculturel ?

Cette question nous semble toute intéressante d'autant plus que nous avons dit plus haut que la culture, entendue ici non comme une pure abstraction mais comme ressource pragmatique, ne saurait se réduire à la documentation car le simple contact, en l'absence de l'Autre, ne suffit pas et ne permet pas d'y accéder comme c'est le cas pour les voyages et les rencontres face-à-face où la réciprocité a toute sa place.

Ceci étant, il incombe à l'enseignant, en tant que médiateur, de prédisposer ses apprenants à l'ouverture sur l'Autre en piquant chez lui la curiosité et le sens de découverte. Cette découverte est, en réalité, à double sens en ce que les différences sont révélatrices de nos identités. D'où l'intérêt pour une éducation à la tolérance et l'acceptation de l'Autre.

Amener à mieux se connaître commence d'abord par faire émerger les représentations et stéréotypes au biais de questionnaire, si besoin est. Ensuite, sensibiliser l'apprenant au relativisme culturel en lui montrant que nos idées, étant arbitraires et non universelles, ne sont pas des évidences scientifiques et que, pour faire preuve de bon sens, il serait souhaitable de les passer au crible de façon permanente pour mieux s'adapter.

Aux yeux de Martine Abdallah Pretceille et Louis Porcher (1996), dans « *Education et communication interculturelle* », toute approche interculturelle devrait se faire de manière pragmatique ; c'est-à-dire que la personne n'est pas sommée de se plier quasiment à la culture de l'autre ; au contraire, elle ne sélectionne que ce qui lui sert en fonction de ses intérêts, objectifs, besoins,...etc. Les auteurs ajoutent que, étant donné que nos identités, ayant plusieurs appartenances en termes de langue, sexe, région, etc. sont toujours plurielles ; chaque individu dévoile l'une des facettes de son identité en fonction du contexte communicationnel.

Conclusion

En guise de conclusion, force est de souligner que traiter d'un thème aussi complexe que l'interculturel ne peut s'effectuer en une dizaine de pages en sachant qu'une multitude de livres et travaux de recherches ont été réalisés à ce propos.

N'empêche que ce modeste travail nous a permis de faire le point sur le caractère mouvant et évolutif de la notion de culture ainsi que les concepts sous-jacents.

Nous avons également pu voir l'impact d'un milieu où deux ou plusieurs langues-cultures se côtoient sur l'enseignement-apprentissage de la langue cible. D'où l'importance et la place primordiale qu'il faut attribuer à la formation des enseignants, le recyclage et la formation continue parce que les données et les besoins changent d'une année à une autre.

Par ailleurs, nous avons réalisé que l'interculturel, en tant que mouvement et champ conceptuel, n'est pas exempt de certaines dérives en sachant que les trois paramètres fondamentaux et sensibles qui différencient une culture de l'autre sont la confession, la relation corporelle ainsi que la conception du temps et de l'espace.

Certes, nous avons parlé du relativisme culturel mais cela ne nous empêche pas d'évoquer l'autre extrême qui est la sacralisation des cultures qui reste dangereuse car cela implique beaucoup de tabous ce qui mène au fanatisme dont on a intérêt à éviter si l'on désire former à la citoyenneté.

A la lumière de ce qui est dit et vu les pressions institutionnelles, l'enseignant est-il en mesure de gérer toutes ses complexités ? N'est-ce pas là une autre problématique ?!

Notes

(1) Le petit Robert, version électronique 2012

(2) « *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires* », version révisée. Parution initiale : 1997, P.11 www.coe.int/lang/fr

Références Bibliographiques

- Abdellah-Pretceille M., Louis Porcher, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses universitaires de France.
- Abdellah-Pretceille, M. 1989. *L'école face au défi pluraliste*. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures*. Paris : L'Harmattan
- A. CAIN, 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Etude pilotée par l'INRP, éditée par la commission française pour l'Unesco)
- BOURGAIN, D., *Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural*. In: *Langue française*, n°85, 1990. *Les représentations de la langue : approche sociolinguistique*, sous la direction de Henri Boyer et Jean Peytard. pp. 82-101.
- BEACCO, J-P., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- CAMILLERI, C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne : UNESCO/Delachaux et Niestlé.
- CAMILLERI, C. et COHEN-EMERIQUE, M., 1989, *Le choc des cultures*, Paris, l'Harmattan.
- COSTE, D., MORE, D. et ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Egalement publié dans *Le français dans le monde Recherches et Applications*.
- DUMONT, R., 2008, *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique*, Paris : L'Harmattan
- DEMORGON, J., 2005, *Critique de l'interculturel*, Paris : Anthropos.
- FORQUIN J.-C., 1989, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck, 1989.
- Louise DABÈNE, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette

- PUREN, C., 2013, *La compétence culturelle est ses composantes*, mis en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013b/>
- YAGUELLO, M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Editions du Seuil
- ZARATE, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- ZARATE, G., 1993, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Crédif-Hatier, 128p. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », *Le français dans le monde*, n° 181, 1986. « *Enseigner une culture étrangère* ». P.38