FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU NIGER : QUELLES COMPÉTENCES CULTURELLES ET PROFESSIONNELLES ?

Mamane Nassirou MAMANE
Université Paris 8

Introduction

Le présent article vise à mettre en exergue les concepts de compétence culturelle et de compétence professionnelle, aux fins de s'interroger sur leur complémentarité dans la formation des enseignants de français, langue seconde au Niger. Une lecture attentive du programme mis en œuvre à l'école de formation des enseignants du Niger permet de constater que la dimension culturelle n'est pas bien prise en compte dans ledit programme. Et pourtant, selon Porcher (1995 :53),« toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ». Notre point de vue est que, de l'acquisition de la compétence culturelle, par la maîtrise et l'appropriation des éléments culturels de la langue cible enseignée, dépendra pour une large part, le perfectionnement et l'optimisation de la compétence professionnelle, voire l'efficacité des prestations des enseignants de français au Niger. Pour étayer nos propos, nous nous appuierons à la fois sur les recherches récentes menées dans ce domaine et sur l'analyse des programmes actuellement en vigueur à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Niamey, dans le cadre de la formation des enseignants de français. L'objectif général recherché étant de tenter de démontrer que le décalage linguistique et culturel qui existe entre les langues maternelles des apprenants nigériens et la langue française, loin d'être un frein à l'apprentissage du français, pourrait même utilement y contribuer à la condition que dans la formation des enseignants de ladite langue, soit pris en compte le nécessaire décloisonnement entre le linguistique et le culturel, et d'insister sur leur incontestable complémentarité.

En effet, comme chacun le sait, connaître la langue ne se résume pas seulement à la maîtrise d'un ensemble des codes ou d'une liste fermée de mots mais implique également la maîtrise des éléments culturels sous-jacents à cette langue, tremplins indispensables pour le décryptage de certains actes de paroles, chargés d'implicites, de valeurs connotatives, propres à la société d'appartenance de la langue en question.

Dans un contexte comme celui du Niger où les apprenants n'ont pas forcément le même socle linguistique, puisque n'étant pas issus de la même ethnie, et donc ne parlant pas les mêmes langues nationales, se pose avec acuité aux professeurs de français le problème de transmission de certains contenus d'ordre lexical et sémantique notamment. Les enseignants se retrouvent ainsi dans une posture pour le moins inconfortable, où ils sont appelés d'une part à réguler cette hétérogénéité linguistique, en tenant compte du substrat linguistique de chacun de leurs apprenants, pour mieux leur enseigner la langue cible, et où ils doivent eux-mêmes faire montre d'une suffisante imprégnation de la culture cible, en vue de sa nécessaire adaptation à la culture source, celle des apprenants, d'autre part. Cette logique nous conduit à faire l'hypothèse que l'acquisition de la compétence professionnelle des enseignants de français au Niger est intimement liée à l'acquisition de la compétence culturelle de la langue cible (le français) et qu'en même temps, la perception de la culture cible dépend largement des valeurs de la culture maternelle. Nous postulons par ailleurs qu'au regard du caractère intangible de la culture, la prise en compte de cette dernière dans les dispositifs de formation des enseignants de français au Niger est un besoin impératif. Il s'agit pour nous, à travers cet article, de contribuer à améliorer l'enseignement du français au Niger, en passant au crible les dispositifs de formation des enseignants chargés d'enseigner cette langue, par le biais précisément des suggestions susceptibles d'inciter à une meilleure prise en compte du couple binaire langue/culture dans la formation des enseignants d'une part, et en fournissant un regard cohérent sur le contexte socioculturel dans lequel la langue française est employée au Niger, d'autre part. De l'analyse de ces deux composantes, dépend en effet la réussite de la communication interculturelle dans l'aire géographique concernée.

Des concepts en vogue dans l'enseignement des langues

Nous commencerons par cerner avec plus ou moins de précision, les concepts ou termes sur lesquels va porter l'ensemble du travail. Dans le cadre de celui-ci, les concepts tels que « compétence culturelle », « compétence professionnelle » et « dispositif » notamment, seront largement convoqués, d'où la nécessité de les expliciter dès le départ.

Ainsi, à la suite de plusieurs chercheurs ayant planché sur le concept de compétence culturelle, nous convenons qu'il s'agit là d'une idée difficile à cerner, à fortiori à définir. La culture se définit essentiellement par son caractère intangible, dans le sens où elle n'est pas un savoir mais un comportement reposant sur des conventions et sur l'arbitraire. On n'enseigne pas une culture comme on enseigne des règles grammaticales. Au regard donc de ce qui précède, nous trouvons plus juste la définition donnée par Weidman-Koop pour qui, par « compétence culturelle », il faut entendre «la connaissance approfondie de la culture cible avec la faculté de comprendre et d'interpréter les connotations culturelles et d'évoluer pleinement dans un contexte socioprofessionnel » (2000 : 75).

De son côté, Abdallah-Pretceille (1996 : 32) analyse ce concept sous l'angle de sa dimension contrastive, en le définissant comme « la connaissance des différences culturelles, [....] une analyse en termes de structures et d'états », ce à quoi semble s'opposer Porcher, qui propose une vision évolutive et mouvante du concept. Pour

ce dernier chercheur en effet, la compétence culturelle doit être comprise comme « une approche en termes de savoir-faire, c'est à dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive », (1988 : 92).

L'autre concept en jeu dans ce travail, c'est évidemment celui de compétence professionnelle. Il faut dire que les recherches sur ce concept ont porté tant sur la didactique que sur l'ingénierie de formation. Sans être exhaustif, nous énumérerons quelques travaux de recherches qui nous paraissent être les plus représentatifs du domaine évoqué. Ainsi, pour Perrenoud (2001 :15), il faut entendre par le vocable de compétence professionnelle, « cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier». Selon cette définition très large, « les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (idem). En déclinant de la sorte le concept de compétence professionnelle, ce chercheur a essayé de dépasser le point de vue étriqué que beaucoup ont de ce concept, pour y voir au delà de simples expressions telles que "devenir pro" ou acquisition des tours de main ou gestes du métier, souvent employées, une pratique fondée et réfléchie. Dès lors, les savoirs experts ne peuvent point être d'ordre taxinomique mais d'ordre fonctionnel. En cela, Marguerite Altet semble lui emboiter le pas, puisqu'elle croit que « la professionnalisation se constitue ainsi par un processus de rationalisation mis en œuvre, mais aussi par des pratiques efficaces en situation», (2001 :30).

Pour sa part, Le Boterf (1999 : 28) essaye d'affiner un peu plus sa perception de ce concept, en l'inscrivant d'emblée dans le champ de l'ingénierie de formation. Ainsi, vu sous cet angle, Le Boterf entend par compétence professionnelle, «un savoir combinatoire ou une séquence d'actions où s'enchaînent de multiples savoir-faire ».

Le concept de compétence professionnelle présente donc, comme on le voit, un concentré d'exigences avec toutefois un invariant: être capable de mobiliser ses connaissances à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles celles-ci permettent d'agir. Beacco dira à cet effet que « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier, est révélatrice du passage à la compétence », (2007 :11). Autrement dit, la vision actionnelle de la compétence professionnelle est de facto prise en compte dans presque toutes les définitions données par les différents chercheurs. Il ressort que celle-ci se réalise dans l'action, elle ne lui préexiste pas, nous amenant ainsi à déduire qu'il ne peut y avoir de compétence que de compétence en acte.

Le dernier concept que nous aimerions expliciter, est celui de dispositif. Celui-ci mérite d'être circonscrit d'autant plus qu'il subit des variations selon les domaines où il est utilisé. Françoise Demaizière (2008 :159) reconnaît qu'il s'agit là d'un « terme omniprésent mais peu aisé à cerner précisément ». En faisant recours à lui, nous voulons simplement y voir « un ensemble d'occasions d'apprentissage conçues et organisées en fonction de besoins spécifiques » (Depover et Noël, 2005 : 11). Plus précisément, en parlant de dispositif de formation des enseignants, nous entendons comme le dit si bien Pothier (2003 :81), « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers ». Le concept de dispositif servira donc ici de

tremplin pour passer au peigne fin le programme de français tel qu'il est exécuté lors de la formation des enseignants de français au Niger.

Pourquoi écrire sur ce sujet ?

L'un des mobiles qui nous poussent à écrire cet article, c'est d'abord et bien sûr, notre profonde conviction du rôle clé que joue la culture dans l'enseignement des langues. Toutefois, elle risque de demeurer un vœu pieux tant qu'elle n'est pas partagée à la fois par les didacticiens et les décideurs nigériens, les premiers étant mieux placés pour convaincre les seconds de l'utilité de renforcer la place de la culture dans la formation des enseignants de langues en général, et de ceux de français en particulier, étant entendu que le français est au Niger la langue transversale d'étude et d'enseignement, et donc le vecteur de transmission des savoirs.

Aussi, notre but est-il de plaider pour un meilleur équilibrage entre le pédagogique et le culturel dans la formation des enseignants de français nigériens, de sorte que ces derniers soient en mesure d'enseigner la langue française dans son entièreté, c'est à dire en étant compétents dans la structuration et la gestion des contenus et dans la transmission des éléments culturels qui accompagnent forcément toute langue. Pour ce faire, nous démontrerons à travers l'analyse du programme actuel de formation des enseignants de français au Niger jusqu'à quel point celui-ci est lacunaire, en ce sens qu'il privilégie l'enseignement de la pédagogie au détriment des connaissances culturelles et ferons à l'occasion, des propositions d'amélioration.

Analyse des programmes mis en œuvre à l'ENS de Niamey

Présentation des programmes

L'école normale supérieure de Niamey est, précisons le, la seule institution chargée de former les enseignants au Niger. Le département français de ladite institution a conçu et met en œuvre un programme en vue de la formation des futurs enseignants de la langue française au collège et au lycée, notamment. A l'issue de la formation, il est décerné un diplôme d'aptitude au professorat des collèges et d'enseignement général (DAP/CEG) pour ceux qui sont destinés à enseigner au collège et un diplôme d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire (CAPES) à ceux qui doivent enseigner au lycée. Ce sont ces programmes que nous essaierons d'analyser, afin de voir s'ils sont adaptés ou non à la problématique et à l'orientation générales du présent article.

Une observation attentive de ces programmes, permet d'établir les éléments de constatation suivants: il se dégage d'abord une parfaite similitude entre ce qui est enseigné comme modules dans la formation des enseignants du collège et du lycée, avec les mêmes intitulés et volumes horaires. De façon générale, les deux cursus sont constitués de deux principaux paliers: une première partie où sont dispensées des généralités, dénommée « formation générale » et une deuxième partie axée

beaucoup plus sur la pratique, déclinée sous l'appellation de « formation professionnelle ».

Dans la partie dite générale, il est dispensé des modules ayant trait à la didactique et à la pédagogie. On y enseigne entre autres, la psychopédagogie, les techniques de communication, la sociologie de l'éducation, la gestion de l'institution scolaire, l'initiation à la recherche, la méthodologie ainsi que d'autres matières spécifiques, tandis que la partie dite professionnelle est essentiellement réservée aux stages de terrain. Ces derniers sont également de deux types : un stage en simulation de type micro-enseignement et un stage en situation, dans les établissements, en responsabilité graduée. Les stages sont censés aider l'enseignant à pouvoir mettre en pratique ce qu'il a appris au cours de sa formation et à l'amener à se confronter à la dure réalité du terrain.

Critique des programmes en vigueur à l'ENS de Niamey

Au regard de la présentation ainsi faite des programmes de formation des enseignants de français au Niger, nous pouvons légitimement dire que ceux-ci comportent des lacunes surtout lorsqu'on connaît le statut privilégié dont jouit la langue française dans ce pays. Nous pensons, en effet, que même si les enseignants bénéficient techniquement d'un encadrement plus ou moins riche sur le plan de la didactique et de la pédagogie, il n'en demeure pas moins que ces programmes sont quelque peu en déphasage avec la tendance actuelle dans le domaine de l'enseignement- apprentissage des langues secondes ou étrangères.

Les deux programmes sont, comme il est loisible de le remarquer, trop cloisonnés. Une part importante dans ces programmes est allouée aux seuls aspects disciplinaires du domaine, se rapportant soit directement à la didactique ou alors ayant trait à la pratique des classes. Or, pour revenir à notre problématique, les langues ne peuvent s'enseigner avec efficacité que lorsque sont véritablement pris en compte et de façon simultanée, les deux paramètres qui les sous-tendent, à savoir la maîtrise du fonctionnement des codes des dites langues d'une part, et la connaissance des éléments culturels qui s'y rattachent, sans lesquels ces codes ne seront qu'un ensemble de sons résonnant dans le vide, d'autre part. Les modules enseignés à l'école normale supérieure (ENS) de Niamey, dans le cadre de la formation de futurs enseignants de français ne prennent pas suffisamment en compte cette double réalité et doivent en conséquence être refondés.

Comment peut-on pallier cette lacune ?

Il est de notre point de vue extrêmement important, pour une plus grande optimisation de la qualité de la formation de ces enseignants, que soient intégrés des modules complémentaires dans leur cursus. Nous pensons en premier lieu à la didactique des langues et des cultures, discipline dont les travaux ont justement contribué à faire prendre conscience aux acteurs de l'éducation des enjeux que comporte l'élimination des cloisons entre le linguistique et le culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues par le biais précisément des concepts novateurs tels que l'altérité, l'intercompréhension ou encore la compétence culturelle/interculturelle. Dans un contexte comme celui du Niger, il est important que les enseignants s'approprient et qu'il soit intégrée dans leur formation, l'idée que les langues ne sont pas en bataille mais en partenariat et qu'elles doivent de ce

fait être considérées en termes de cohabitation, de complémentarité, d'échanges, avec tant la langue française que toutes les autres langues en présence, sans que l'une des langues, ni l'intercommunication ne soient menacées.

Aussi, connaissant le lien très fort existant entre les langues et les cultures, nous pensons qu'une sensibilisation accrue du recours à l'intercompréhension pourrait servir de vecteur idéal au resserrement de ce lien. L'idée est de rendre les enseignants réceptifs à ce concept et les pousser à adopter des comportements susceptibles de créer chez eux ce plaisir d'aller vers l'étranger, dans toutes ses composantes (texte, film, pays ou personnes). En un mot, à découvrir ce qui fonde la culture de l'autre, à la comprendre et à la comparer avec la leur, qui est aussi celle de leurs apprenants. Une telle démarche est d'une pertinence didactique certaine car c'est elle qui devrait permettre aux enseignants de s'interroger sur les éléments de ressemblance et de différence qu'il y a entre la langue et la culture cibles et la langue et la culture sources; et donc d'avoir a priori le recul nécessaire lorsqu'ils se mettront à enseigner la langue de l'étranger. L'éducation ou la formation des enseignants à l'intercompréhension pourrait donc se révéler féconde en termes de découverte de l'autre et de sa culture.

Le cas de la langue française enseignée au Niger est de ce point de vue parfaitement illustratif. En effet, dans un pays où le français quoique langue officielle et de travail reste tout de même pour l'écrasante majorité des Nigériens la langue du colonisateur, avec toute la charge émotive que cela comporte, une connaissance et une maîtrise suffisantes du concept de l'intercompréhension peuvent permettre à l'enseignant du français d'amener ses apprenants à plus de curiosité sur cette langue, à chercher à la connaître sous ses différentes facettes et surtout à réussir à atténuer ou à réduire l'impact de la perception négative qu'ils ont de cette langue. Cela pourrait se faire soit par une approche contrastive, soit par une approche purement descriptive. Dans l'un comme dans l'autre cas, la réduction d'impact obtenu sur le plan linguistique, devrait s'accompagner en principe d'une réduction de la distance culturelle. Ce faisant, l'enseignant de français nigérien aura donc su mettre à profit le concept de l'intercompréhension pour, à la fois renforcer sa compétence culturelle de la langue cible, et faire évoluer ses pratiques pédagogiques, avec à la clé, l'amélioration de sa compétence professionnelle.

Ce réajustement pourrait ensuite s'opérer par le truchement de l'introduction d'un autre module complémentaire comme celui de la littérature comparée, décrite par Pichois et Rousseau (1967 : 174) comme étant « l'art méthodique, par la recherche de liens d'analogie, de parenté et d'influence, de rapprocher la littérature des autres domaines de l'expression ou de la connaissance, ou bien les faits et les textes littéraires entre eux, distants ou non dans le temps et dans l'espace, pourvu qu'ils appartiennent à plusieurs langues ou plusieurs cultures, fissent-elles partie d'une même tradition, afin de mieux les décrire, les comprendre et les goûter ». Nous pensons que dans un pays comme le Niger qui a en même temps le français comme langue seconde et langue officielle, le module de littérature comparée pourrait être d'un apport considérable dans la formation de ses enseignants de français.

En effet, ces derniers se trouveront professionnellement mieux outillés pour éveiller la conscience de leurs apprenants sur la dimension étrangère d'un texte, chez un écrivain ou dans une culture. La formation en littérature comparée

pourrait, de notre point de vue, permettre aux enseignants de développer cette capacité de déduction/induction et partant, éviter plus tard à leurs apprenants de tomber dans la systématisation arbitraire, propre aux esprits étriqués. Il s'agira en fait de se servir de la littérature comparée pour rendre les apprenants plus ouverts, plus nuancés, de les former à la lucidité, en réussissant à opérer chez eux cette décentration cognitive, seule à même de les aider à être eux mêmes, tout en ayant une claire appréhension de l'autre, dans sa différence ou pourquoi pas, dans sa ressemblance. A cet effet, Geneviève Zarate (1993 : 11) n'affirme-t-elle pas que «l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche».

Enfin, et dans le même ordre d'idées, nous trouvons que pour amener les apprenants à avoir un esprit critique vis-à-vis de la culture française, seconde culture qu'ils découvrent à travers les enseignements qui leur sont dispensés à l'école, les programmes de formation des enseignants de français au Niger, doivent intégrer le module de sémiologie, « étude de tous les systèmes de signes nés de la vie en société : langues naturelles, codes, (de la route, maritimes, etc.), rites, coutumes » (Galisson et Coste, 1976 :488). L'approche sémiologique considère en effet le monde dans lequel nous vivons comme un ensemble de signes signifiants qui peut être appréhendé et interprété à partir du décodage des signaux que les différents signes constitutifs de la société émettent. Aussi, nous convenons avec Zarate (1986 : 31) que « l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances » et croyons par conséquent que dispenser une formation en sémiologie aux enseignants de français, c'est augmenter leur chance d'apprendre à percer les différents sens que recèle cette langue, notamment dans ce qu'elle a d'implicites ou de non dits.

Ce faisant, la sémiologie aura permis aux enseignants non seulement de renforcer leur compétence culturelle, puisque les ayant dotés des moyens adéquats pour comprendre et analyser la langue, même sous ses aspects non apparents, mais aussi et corrélativement de booster leur compétence professionnelle, parce que les non-dits de la langue vont devenir en réalité moins opaques, plus intelligibles, et donc facilement transmissibles et enseignables.

Conclusion

Parler de complémentarité entre compétence culturelle et compétence professionnelle dans le domaine de la formation des enseignants de français langue seconde/étrangère, c'est poser d'emblée la question de leur importance dans le processus d'enseignement/apprentissage de ladite langue.

Au Niger en l'occurrence, la mise en synergie de ces deux types de compétences au service de la formation des enseignants de français, relève d'un impératif, dans le sens où elle devrait répondre à un double objectif: améliorer l'enseignement du français, langue officielle et langue transversale d'études à tous les niveaux de la pyramide scolaire d'une part, et permettre de corriger les lacunes contenues dans les programmes de formation des enseignants de français, d'autre part.

L'article a essayé de mettre en évidence le bénéfice que pourrait tirer l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Niamey, si elle acceptait d'inscrire cette démarche pédagogique novatrice dans les dispositifs de formation des enseignants de français dont elle a en charge l'encadrement.

En partant du contexte du Niger où la langue française, malgré le statut privilégié dont elle jouit, reste tout de même langue seconde et, est de facto à la fois linguistiquement et culturellement distantes des langues maternelles des Nigériens, nous avons voulu montrer que l'acquisition du français par les scolaires nigériens ne peut se faire avec le succès escompté que lorsqu'on s'attèle résolument à la réduction de cette fracture entre la langue source et la langue cible. Ce faisant, c'est toute la problématique du décloisonnement du linguistique et du culturel que nous avons souhaité mettre en exergue, convaincu que l'un ne peut aller sans l'autre.

Or, l'analyse des programmes en vigueur pour la formation des enseignants de français au Niger, fait ressortir des insuffisances qui indiquent clairement que celui-ci ne suit pas la tendance actuellement en vogue en matière de formation des enseignants des langues. Pour cause, les programmes susmentionnés pèchent par leur manque de réalisme et leur indigence modulaire. Comment en effet ne pas parler de manque de réalisme quand on sait que ces programmes qui se donnent pour objectifs de former les futurs enseignants de français, négligent un pan important de cette langue, à savoir la culture, pour ne privilégier que le côté linguistique ? Comment ne pas également s'interroger sur l'absence dans ces programmes de certains enseignements véhiculant pourtant des concepts opératoires dont l'acquisition est indispensable à toute lecture critique ? Cette constatation nous a conduits à préconiser, en guise de proposition, l'introduction des modules complémentaires, en vue d'accroître les connaissances culturelles des enseignants de français au Niger.

L'idée est de se servir de ces modules d'appoint pour réussir à créer cette alchimie didactique, d'où sortiront des enseignants à la fois professionnellement et culturellement compétents pour enseigner la langue française. C'est sur cette dernière idée que nous nous fondons pour justifier la question de complémentarité entre compétence culturelle et compétence professionnelle en vue de la conception au Niger, d'un dispositif de formation d'enseignants plus performant et mieux adapté aux réalités du moment.

Bibliographie

Abdallah Pretceille, M (1996) : « *Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication* », Le français dans le monde, no pp. 28-38.

Altet, M (2001) : « *Les compétences de l'enseignant-professionnel, entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser* », in, Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P., (dir), *former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences* ?, Bruxelles, De Boeck.

Beacco, J.-C (2007) : *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

Demaizière, F (2008) : « *Le dispositif, un incontournable du moment* », Alsic, Vol.11, no2, pp.157-161 |2008, [mis en ligne], mis en ligne le 30 mars 2008. URL: http://alsic.revues.org/index384.html. Consulté le 11 Juillet 2009.

Depover, C., Noël, B (2005) : *Le curriculum et ses logiques, une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives,* Paris, l'Harmattan.

Galisson, R., Coste, D (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris, Hachette.

Le boterf, G (1999) : *L'ingénierie des compétences,* Paris, D'organisation.

Perrenoud, P (2001) : *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, Esf

Pichois, Cl., Rousseau, A.M (1967) : *La littérature comparée*, Paris, Armand Colin.

Porcher, L (1988) : *La civilisation,* Paris, CLE International.

Porcher, L (1995) : *Le français langue étrangère,* Paris, CNDP/Hachette.

Pothier, M (2003) : *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues,* Paris, Ophrys.

Weidman-Koop, M (2000) : *Acquisition et évaluation de la compétence culturelle: du contexte pédagogique au contexte professionnelle,* biennales de l'éducation et de la formation no5 pp.70-80.

Zarate, G (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Zarate, G (1993) : *Les représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.