# Quelle didactique pour le FLE à l'ère de la mondialisation ?

Maciej SMUK

Institut d'Études romanes, Faculté de Langues modernes, Université de Varsovie

Nous nous posons comme objectif de présenter les résultats d'une recherche sur les représentations dites sociales, soit les manières d'imaginer et de concevoir les phénomènes propres à un groupe donné (p. ex. dans un pays, une culture). Après avoir esquissé certains aspects de la recherche dans ce domaine, nous présenterons les résultats d'une recherche réalisée auprès d'étudiants polonophones en philologie française, portant sur leurs besoins et attentes par rapport à la didactique des langues étrangères, du FLE en particulier, à l'époque de la mondialisation.

## 1 Représentations sociales – (petit) tour d'horizon

« La représentation peut être considérée, au sens large, comme une façon d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement » (Fischer 2010 : 129). Certes, les représentations sociales[1] « tentent » de reconstruire le réel actuel, en s'appuyant sur les faits avérés et les connaissances objectives, mais – comme le disent Castellotti et Moore (2002 : 12) – elles « [...] sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison ». Leur nature rationnelle peut donc être, maintes fois, mise en doute – elles se nourrissent volontiers d'idéologies, de normes, de valeurs, d'opinions, de croyances, de mythes, de sentiments et d'impressions. Le contexte social, culturel ou historique les influence considérablement, mais, dans la plupart des cas, c'est un processus inconscient. Très souvent, elles sont décontextualisées, schématiques et généralisées, mais il ne faut pas perdre de vue qu'elles peuvent subir des modifications, même des transformations profondes, entre autres suite aux changements de pratiques

[1] La théorie des représentations sociales a été formulée en 1961, par Moscovici (Moscovici 1961).

sociales. La transformation se fait si telle ou telle représentation sociale n'assume plus ses fonctions (Moliner 2001 ; Groult 2017).

Les représentations du domaine des langues étrangères sont soumises à des analyses, par des spécialistes en linguistique appliquée et en didactique des langues, selon diverses perspectives. L'acquisition et le fonctionnement d'une langue donnée dans un pays et un système éducatif étrangers (p. ex. Paganini 1998 ; Plathner 2011), la perception de groupes particuliers envers différentes langues étrangères (p. ex. Pudo 2016), les conditions et le déroulement d'une bonne leçon de langue (p. ex. Pogranova, Brauchli et Elmiger 2017), l'évaluation en classe de langue (p. ex. Groult 2010), les représentations envers les difficultés et les barrières dans l'apprentissage du FLE (p. ex. Smuk 2018) en sont quelques illustrations. L'ouvrage *Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête* (Maurer 2013) mérite sa place dans la bibliothèque de ceux et celles qui s'intéressent aux questions méthodologiques liées à leur examen. Les recherches visant à connaître les représentations sociales sont essentiellement qualitatives et elles recourent à l'introspection. Les méthodes les plus efficaces pour les examiner sont : l'analyse du discours (spontané ou élicité), l'analyse des commentaires dans les médias, les entretiens (non directifs et semi-directifs, moins souvent directifs), les enquêtes (contenant principalement les questions ouvertes), l'observation ethnographique, l'analyse des incidents critiques. La technique souvent utilisée pour détecter les représentations sociales est celle de l'association lexicale, lancée par Zarate (1993), qui consiste à noter les premiers mots venant à l'esprit lorsque l'on pense à telle ou telle langue ; cette démarche permet de reconstruire les champs sémantiques propres à différentes langues. L'autre consiste à évaluer les langues sur les échelles bipolaires comportant deux adjectifs – par exemple dans la recherche menée par Waltermann (2017), les répondant(e)s ont été obligé(e)s de juger les langues selon les critères suivants : belle/moche, facile/difficile, chantante/dure, logique/illogique, riche/pauvre, utile/inutile, proche/lointaine du français.

## 2 Recherche

### 2.1 But et questions de recherche

Nous avons déjà réalisé quelques recherches visant à dévoiler diverses facettes des représentations de l'apprentissage du FLE (p. ex. Smuk 2018, 2020 ; Smuk et Sujecka-Zając 2019). Cette fois-ci, notre but est de révéler les représentations à l'égard de la didactique de différentes langues, tout particulièrement du FLE, avec l'accent mis sur le contexte de la mondialisation. Les deux questions de recherche générales orientent nos investigations :

1. Existe-t-il, en matière d'enseignement/apprentissage des langues, des besoins spécifiques en lien avec les processus de mondialisation ?
2. Quels sont les effets de la mondialisation visibles en classe de langue ?

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

### 2.2 Échantillon

Notre recherche a été réalisée auprès de 52 étudiants en philologie française (études de langue et de culture françaises et francophones) à l'Institut d'Études romanes de la Faculté de Langues modernes de l'Université de Varsovie. Les répondant(e)s ont atteint le niveau B2 en français. Ils/Elles participent aux cours obligatoires de français – de 870 à 1020 heures en licence et de 180 heures en master. Au total, ils réalisent quelque 2 500 heures en licence et 800 heures en master (cours de littérature, culture, philosophie, linguistique, traductologie et didactique des langues).

### 2.3 Méthodologie

Nous avons exploré nos questions de recherche avec une approche qualitative. Notre intention était de saisir la perspective subjective des répondant(e)s, trouvant son reflet aussi bien dans les contenus présentés (choix des aspects soulevés, par exemple) que dans les mots utilisés pour les présenter. Du coup, les questions posées étaient des questions ouvertes[2]. Durant l'analyse des réponses, nous les avons regroupées en sous-ensembles thématiques. Cela nous a également permis de mettre en évidence les tendances dominantes. La recherche a été effectuée au printemps et en automne 2020, par l'intermédiaire de l'enquête de terrain réalisée à distance. Toutes les productions ont été anonymisées et numérotées – de R1 à R52 (R = répondant(e)s).

### 2.4 Résultats

#### *2.4.1 Mondialisation et (nouveaux) besoins*

La première question adressée aux répondant(e)s a été formulée d'une manière générale afin de saisir diverses perspetives et points de vue par rapport à différents aspects : *Est-ce que, d'après vous, la mondialisation « a créé » de nouveaux besoins en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Si oui, lesquels ? Si cela est possible, illustrez votre réponse par des exemples.*

Au moins 60 % des répondant(e)s évoquent la nécessité de – paraphrasons leurs paroles de cette manière – « apprendre pour communiquer », p. ex. :

> « Je pense qu'il faut mettre l'accent sur l'enseignement d'une langue stricte communicative. Beaucoup de cours mettent toujours l'accent sur des aspects grammaticaux, la capacité de communiquer est rendue marginale » (R7).
>
> « Oui, aujourd'hui, on a besoin d'apprendre très rapidement des langues, de manière très pratique, sans explorer leurs secrets et leur histoire » (R29).

L'idée d'apprendre à communiquer et pour communiquer n'est développée dans aucune production. À l'unanimité – ou presque – la communication est en opposition, du moins, elle ne va de pair ni avec les aspects grammaticaux, ni avec la compréhension

[2]Les répondants étaient libres de choisir la langue de leurs réponses. Les traductions du polonais sont les nôtres. Quant aux énoncés donnés en français, nous gardons leurs versions originales.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

des mécanismes du fonctionnement interne de la langue. Elle est fortement identifiée à l'expression orale.

Le désir de concentrer tous les efforts sur la communication (orale) est complété par la soif d'apprendre à communiquer avec les représentant(e)s de diverses cultures. Quelque 50 % des interrogé(e)s mentionnent la médiation culturelle ainsi que le besoin de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. De nouvelles attentes pour ce qui est de la préparation des enseignant(e)s de langue sont verbalisées :

> « De nos jours, nous n'avons pas besoin d'excellents professeurs de français, mais d'excellents spécialistes dans le domaine de différentes cultures, de la communication entre différents groupes culturels » (R4).
>
> « La langue n'est plus un instrument permettant de communiquer pendant une excursion à l'étranger, mais une compétence qui ouvre de nouveaux sentiers d'un développement plurilingue et pluriculturel. La communication n'a plus de frontières » (R33).
>
> « Oui, avant tout, elle [la mondialisation] a donné une nouvelle perspective, vu que de nos jours, il est possible de se déplacer librement et de découvrir la culture d'autres pays. Les apprenants ont donc besoin non seulement des outils langagiers mais aussi culturels. Les élèves ont aussi tendance à créer des liens entre d'autres langues étrangères et le français, et il faut le prendre en considération » (R49).

Cet aspect est aussi mentionné dans le contexte de l'apprentissage des langues pour des raisons professionnelles, p. ex. :

> « Le besoin de communiquer sur le lieu de travail, dans un environnement souvent international » (R36).

Au moins 30 répondant(e)s se rapportent directement à la didactique du FLE, en y voyant des lacunes à combler, p. ex. :

> « Apprendre le français, ce n'est pas seulement se concentrer sur la France et sa culture, c'est plutôt d'apprendre en français à propos des pays où le français est parlé (p. ex. Amérique) » (R5).
>
> « Des manuels de FLE ne soutiennent pas du tout l'ouverture au monde. Il faudrait penser à y introduire plus de contenus francophones (Suisse, Belgique, Canada…) » (R37).

Les exemples cités ci-dessus illustrent une tendance plus générale : apprendre le FLE est égal à apprendre DES français, à tout le moins – au besoin de sensibiliser les apprenant(e)s à différentes cultures francophones.

La place privilégiée de la langue anglaise est également signalée par certain(e)s répondant(e)s, mais ces énoncés sont très laconiques et peuvent être résumés de la façon suivante : « Il n'est pas possible de ne pas connaître l'anglais » (R7) ou « Il faut connaître l'anglais pour pouvoir se débrouiller dans la vie professionnelle » (R44).

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

*2.4.2 Mondialisation et modalités d'enseignement/apprentissage*

Deuxièmement, nous avons cherché à apprendre si, aux yeux des interrogé(e)s, la didactique des langues subissait des transformations suite à la mondialisation : *Est-ce que, d'après vos expériences, la mondialisation influence la façon d'enseigner et d'apprendre les langues étrangères (« philosophie de l'enseignement », objectifs, méthodes, formes d'évaluation utilisées, outils…) ? Si oui, donnez 2-3 exemples de ces influences.*

Les réponses à cette question doivent être analysées en rapport avec les réponses à la question précédente. En fait, les exemples se répètent ou ils se superposent. Essayons de résumer les tendances observées dans plus de 50 % des productions.

1. Dans la didactique contemporaine des langues, l'accent est (doit être) mis sur l'efficacité de la communication – cette efficacité peut être améliorée au détriment de la correction ; c'est la promptitude du processus d'enseignement/apprentissage qui joue un rôle important, p. ex. :

   « Oui. L'enseignement des langues et l'apprentissage des langues sont devenus plus ouverts, il n'y a pas de mauvaises réponses, tous les points de vue ont le droit d'exister » (R51).

2. Il y a en parallèle un groupe (mais moins nombreux) d'apprenant(e)s qui désirent approfondir la connaissance de telle ou telle langue autre que l'anglais pour « pénétrer l'univers » des gens qui la parlent, p. ex. :

   « Connaître quelques langues est une compétence toute particulière à l'époque de la mondialisation. Grâce à l'anglais, la communication n'a plus de frontières de nos jours, mais la facilité du contact avec autrui peut être trompeuse – pour le comprendre pleinement, il faudrait comprendre le code qu'il utilise au quotidien » (R46).

3. L'enseignement/apprentissage en ligne est de plus en plus populaire ; la possibilité d'entrer en contact avec des représentant(e)s de diverses cultures (« il ne faut pas sortir de chez soi ») ainsi que l'accessibilité d'outils informatiques, qui sont très souvent fournis gratuitement, semblent les plus séduisantes, p. ex. :

   « Internet offre un accès plus large aux documents, y compris aux documents gratuits (livres, Wikipédia, youtube, etc.). Concentration plutôt sur la communication (la conversation) […] que dans les tâches de manuel […] » (R1).

4. Les supports didactiques, par exemple les manuels de langue, changent aussi, surtout du point de vue de leur côté graphique ; apparemment, cela peut être accueilli avec scepticisme, p. ex. :

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

« Les manuels sont plus 'américains' ou 'capitalistes' – en couleurs, transparents. Moins de théories et d'activités, plus d'images et d'espace. Sur chaque page, à peine quelques activités, donc l'illusion de progresser plus rapidement » (R50).

5. Les activités visant à comparer les langues et à puiser dans son répertoire langagier pour optimiser l'apprentissage d'une autre langue sont plus fréquentes, p. ex. :

« Oui, la mondialisation influence la façon d'enseigner/apprendre : – les co-influences entre les langues permettent de progresser plus rapidement, de profiter des sources qui ne sont pas écrites dans la langue cible ou première, et beaucoup plus – 'le patrimoine culturel'devient un terme beaucoup plus vague, il est maintenant difficile de préciser quels éléments culturels 'il faut absolument' mentionner pendant les cours de français » (R21).

6. Les changements touchent aussi l'évaluation – deux tendances se dessinent, selon les répondant(e)s : d'un côté, l'évaluation est plus globale dans ce sens que si « le message passe », la plupart des fautes et erreurs sont acceptées ; d'un autre côté, les compétences langagières particulières sont évaluées de manière indépendante, p. ex. :

« Oui, la communication en soi est un objectif, non pas la correction. Il est plus important que l'apprentissage serve au contact avec autrui ainsi qu'à la compréhension de la diversité des cultures qui nous entourent » (R41).

« L'oral est, certes, capital, mais certains compétences plus spécifiques, exigées dans des contextes particuliers, doivent être approfondies, telles que la rédaction des e-mails, la compréhension des émissions d'information ou diverses langues de spécialité » (R38).

## 3 Discussion et conclusions

Notre intention, dans la recherche et, par conséquent, dans le présent article, était de mettre en avant les représentations de la didactique des langues, surtout du FLE, dans le contexte de la mondialisation. La première conclusion pouvant être tirée de l'analyse est que les données recueillies sont relativement riches et variées, mais – assez souvent – elles reproduisent des images stéréotypées ou simplifiées. Cette observation affermit d'ailleurs la validité de ce qui a été dit dans la première partie du texte – les représentations sont fortement et durablement enracinées, leur authenticité ou leur valeur est rarement contestée, elles se fondent sur des généralisations et des données surannées. Il serait donc particulièrement important, en classe de langue, de susciter leur verbalisation afin de les confronter aux données documentées et d'expliciter la complexité des thèmes qu'elles abordent.

D'après les répondant(e)s, la mondialisation a un impact plus ou moins direct, selon les aspects, sur le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage des

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

langues. Pour la majorité, la focalisation sur l'interaction et sur l'efficacité de la communication sont les facteurs clés pour prendre en considération dans la planification d'un cursus de langue dans les circonstances sociales et économiques actuelles ; cependant, il faudrait se demander si c'est déjà une réalité ou bien un désir, et comment rendre opérationnelle cette « fameuse » efficacité communicative (Quels sont ses critères ? Comment l'évaluer ?, etc.). Selon toute probabilité, il est question, pour les répondant(e)s, des habiletés mises en jeu dans l'interaction orale, surtout celle à caractère moins formel et plus spontané. Nous pourrions formuler ici une autre question pertinente : est-ce qu'une telle représentation reflète de réels besoins communicatifs ou un cliché social, et pourquoi, en parlant de la communication, marginalise-t-on l'écrit, si important pour communiquer dans le contexte professionnel ? Une autre imprécision apparaît évidente : comment sont définis, par les destinataires des cours de langue, les objectifs qualifiés de professionnels ; il vaut la peine de signaler que le contexte professionnel (secteur d'activité, type d'entreprise et d'emploi, poste, etc.) n'est précisé dans aucune production. La correction dite grammaticale, souvent mentionnée par les répondant(e)s, reste en marge de la communication – il ne serait pas exagéré de constater que la séparation de ce qui est « communicatif » et « grammatical » est assez universelle et qu'elle prouve, une nouvelle fois, l'écart entre ce que les apprenant(e)s considèrent comme nécessaire pour communiquer et un apprentissage formel d'un code (règles, exceptions, exercices de grammaire, etc.). Par analogie sont opposés le sens et la forme. Selon nous, ces images mentales – séparatiste (grammaire / communication) et réductionniste (communication = expression orale) – sont une conséquence non seulement des clichés véhiculés par le gros (du) public, mais aussi des pratiques de classe de langue : on apprend à communiquer par apprendre à parler ; l'écrit et la communication semblent éloignés ; les exercices de grammaire sont faits pour maîtriser la forme, tandis que la question du sens véhiculé par la forme passe au second plan, voire elle est passée sous silence.

Si les (nouveaux) besoins en matière de didactique des langues étrangères sont formulés de façon assez générale, les passages qui portent sur les modalités d'enseignement/apprentissage des langues, y compris du FLE, apportent plus de précisions.

Le développement de nouvelles approches quant à l'évaluation des compétences langagières ainsi que la croissance de la popularité de certains types d'activités (interactives, ludiques…) sont les traits les plus marquants de la mondialisation. Stimuler le savoir-apprendre et la compétence plurilingue des apprenant(e)s semble être une des exigences contemporaines pour leur faciliter l'apprentissage de nouvelles langues. Le développement des technologies de l'information et de la communication soutient, de son côté, l'apprentissage en autodidacte et renforce l'attractivité des cours – il conviendrait, pourtant, de vérifier, dans une perspective longitudinale, si leur mise en place se répercute sur la qualité des compétences langagières. Une voie spéciale pour la didactique du FLE est tracée et c'est d'ailleurs là que l'idée de la mondialisation s'exprime expressément : la classe de FLE devrait s'ouvrir au monde francophone, soit à différentes langues françaises, et aux valeurs qu'elles transmettent ; les répondant(e)s se plaignent de leur absence dans les manuels de FLE. L'avantage est que les outils informatiques de la communication, souvent mieux connus par les apprenant(e)s que par leurs enseignant(e)s, facilitent cette ouverture. Il est également désirable de

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

garder le caractère local des supports didactiques exploités en classe de langue – c'est dans ce contexte qu'un(e) des répondant(e)s leur a reproché une « américanisation » progressive. Néanmoins, rien n'autorise à supposer, après l'analyse de 52 productions, que la langue anglaise est perçue comme une langue menaçante aux autres langues, même si elle est exigée sur le marché du travail.

Les représentations verbalisées par les répondant(e)s reflètent leur façon de voir et d'interpréter le domaine langagier. Bien que, comme nous l'avons dit, elles reproduisent certains clichés, elles influent sur la motivation, les choix des stratégies d'apprentissage ou les attitudes envers les langues et les gens qui les parlent. Si la didactique des langues étrangères se veut utile et fragile aux défis du terrain, elle doit soumettre à l'analyse diverses formes d'images mentales qu'ont les enseignant(e)s et les apprenant(e)s à propos de la langue enseignée/apprise, les pratiques sociales liées à telle ou telle langue dans un contexte social donné, les pratiques didactiques, etc. Mais il faut garder à l'esprit leur nature évolutive : d'une part, les représentations résultent d'une évolution ; d'autre part, les représentations engendrent des évolutions. C'est pourquoi on ne peut pas se limiter à les révéler – il est important d'essayer, le cas échéant, de les modifier, de les ajuster aux circonstances et, surtout, de les confronter à des données confirmées dans la réalité empirique. Même si les représentations sont virtuellement contenues entre les lignes et donc invisibles, elles existent et agissent.

## Références bibliographiques

Castelotti Véronique et Moore Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de

Fischer Gustave-Nicolas, 2010, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, DUNOD.

Groult Noëlle, 2010, « L'évaluation en classe de FLE : les représentations sociales qu'en ont certains professeurs au Mexique », dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada et S. Prévost *(éds)*, *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, p. 439-449.

Groult Noëlle, 2017, « Les représentations sociales : éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures », dans *Études en Didactique des Langues 28. Représentations & stéréotypes*, p. 9-28.

Maurer Bruno, 2013, *Représentations sociales des langues en situation multilingue : la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Moliner Pascal, 2001, *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, PUG.

Moscovici Serge, 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

Paganini Gloria, 1998, *Entre le « très proche » et le « pas assez loin » : différences, proximité et représentation de l'italien en France*, Thèse de doctorat, Paris III.

Plathner Jean-Georges, 2011, « Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois », dans *Synergies Pays Scandinaves 6 (2011)*, p. 33-44.

Pogranova Slavka, Brauchli Béatrice et Elmiger Daniel, 2017, « Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue », dans *Études en Didactique des Langues 28. Représentations & stéréotypes*, p. 97-112.

Pudo Dorota, 2016, « Représentations du français et d'autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane », dans *Romanica Cracoviensia 4*, p. 249-263.

Smuk Maciej, 2018, « Représentations envers les difficultés de la grammaire française – cas de futurs philologues polonais », dans SHS Web of Conferences 46/2018 – 6e Congrès Mondial de Linguistique Française.

Smuk Maciej, 2020, « Barrières dans l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones », dans *F. Kakoyianni-Doa, M. Monville-Burston, S. Papadima-Sophocleous et F. Valetopoulos (éds), Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs). Langues enseignées, langues des apprenants / Less*

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

*Widely Used and Less Taught Languages. Language learners' L1s and languages taught as L2s*, Bruxelles – Bern – Berlin – New York – Oxford – Wien, P.I.E. Peter Lang, p. 83-96.

Smuk Maciej et Sujecka-Zając Jolanta, 2019, « Importance de la norme linguistique dans l'autonarration des étudiants en philologie romane », dans K. Karpińska-Szaj et B. Wojciechowska (éds), *Studia Romanica Posnaniensia 46/2. La narration en didactique des langues*, p. 111-122.

Waltermann Eva, 2017, « Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants », dans *Études en Didactique des Langues 28. Représentations & stéréotypes*, p. 163-185.

Zarate Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Collection Crédif – Essais.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284