
Quelle culture pour l'apprentissage du FLE à l'université

SOLTANI Souhila
ENS -Oran

Abstract: Foreign language learning is tightly related to the culture of this language when it has to do with non-native learners' success or failure. The cultural diversity of the native language on the one hand and the other of the learner generates a complex representative system. The impact of culture is paramount since everyone goes through a social experience controlling their way of learning. This difficulty of communicating is at the heart of our paper which questions the methodology to be followed. The objective of this paper is to go beyond the systematic discursive production in the absence of critical thinking. The point is the learners' questioning and confronting the author's attitudes

Introduction

De nombreuses images sont déjà intériorisées par l'apprenant algérien sur la langue française bien avant l'université. Elles agissent sur la conception qu'il se fait de la culture de la langue et sur son apprentissage en classe. Il s'agit de représentations mentales, qui font qu'il réagit positivement ou négativement compte à l'emploi de la langue. C'est-à-dire que les attitudes qu'il adopte en classe, entre suivre ou rejeter l'apprentissage, sont le résultat des clichés qui constituent la culture qu'il possède de cette langue.

La culture a un effet structurant sur les choix que peut avoir un apprenant lors de son apprentissage en classe ou lors d'un apprentissage par cette langue¹. L'apprenant se présente en classe guidé par des représentations accumulées tout au long de son vécu. Il a déjà un bagage culturel acquis à partir de l'espace social. Il s'est donc déjà forgé ses propres idées et opinions sur

les sujets auxquels il a été confronté, qui incluent aussi ceux des images développées sur la langue.

En tant qu'enseignante de langue à l'université en Algérie, nous avons constaté que d'une langue à l'autre, les mêmes mots ne traduisaient pas toujours la même réalité socio-culturelle. Les échanges interactifs des apprenants finissent par engendrer des interférences culturelles, compte à l'apprentissage de la langue française. Les discours et les illustrations enregistrées, lors de débats, n'étaient pas ceux qui étaient attendus par les apprenants et ont fini par créer des groupes hétérogènes. Un grand nombre d'entre eux n'a fait que reprendre des idées relatées, qu'ils ont retenues de leur environnement spécifique. Ces formes orales ont ainsi fini par ressembler à des discours stéréotypés, des idées fixes sur la place et le rôle du français en Algérie.

Dans ce cadre de recherche les études, notamment en milieu scolaire, accordent de l'intérêt aux attitudes et aux représentations des apprenants, spécifiquement celles qui sont à l'origine du désir d'apprendre les langues.

1. Description de la situation observée

Le travail que nous présentons exploite des données recueillies, entre deux étudiants du département d'anglais et deux autres du département de français, à l'université de Mostaganem. Un espace où les étudiants renforcent leur identité et adoptent de nouvelles idées, qu'ils imbriquent à celles qui sont déjà présentes. Le principe est le même pour les langues étrangères, ils disposaient à leur arrivée d'un répertoire linguistique plurilingue et de visions aussi différentes les unes des autres, ayant vécu des expériences éducatives diverses.

Nous avons obtenu, dans cet extrait, les témoignages de deux groupes, le premier est motivé et a choisi l'étude de la langue française et un deuxième groupe qui assume un enseignement de cette dernière à partir d'un programme qui lui a été administré. La différence entre les deux groupes est de l'ordre de la liberté du choix, le premier groupe a adhéré à cet

apprentissage de son plein-gré, contrairement au second groupe qui se voit obligé de suivre un apprentissage en cette langue, suite à un certain nombre de matières prédéterminées par un canevas.

Ceci dit, nous obtenons, au final, deux catégories qui engendrent deux visions et donc deux modèles de représentations de la culture de la langue française. Néanmoins ces images sont d'une importance capitale lors du choix de l'apprentissage, elles réagissent donc en amont de toute action de prise de décision.

Il apparaît donc que le choix, de l'apprentissage de la langue française, par les apprenants de cette langue, est lié à des représentations qui relèvent du statut informel avant de s'inscrire dans un enseignement avec un programme officiel. Ils apprennent la langue pour l'ouverture sur le monde, le développement et le progrès, ainsi que pour l'impression qu'ils retiennent, de celle-ci, entant qu'emprunte culturelle, qui est relative à l'environnement auquel il appartient. Pour Dabène (1997) les représentations qui sont stéréotypées constituent *le statut informel*. Autrement dit, pour apprendre une langue, nous devons considérer l'assemblage des critères d'appréciation qui le constituent : l'économique, le social, le culturel, l'épistémique et l'affectif. Ces critères sont à l'origine des clichés que nous nous faisons de la langue, mais ce sont aussi des éléments qui sont à l'origine des besoins langagiers.

Toutefois, dans cette série de critères que nous avançons, c'est l'affect, qui nous semble des plus captivants. D'une part, nous retenons des idées d'acceptation et d'admiration de la langue, qui permettent de l'interpréter comme le symbole du développement, de la liberté et de l'épanouissement, tels que nous les percevons dans l'énoncé suivant :

Extrait 1

1. E1 : l'image qui me vient à l'esprit (...) c'est une langue que j'apprécie c'est pour cette raison que j'ai choisi cette spécialité en ce qu'elle peut m'apporter.

D'autre part, nous relevons des indices de rejet et de refus de la langue, dite, du colonisateur.

Extrait 2

2. E2 : c'est la langue laissée par le colonisateur

La réplique de la représentation historique continue d'être perpétuée. Néanmoins, la classe de langue est l'endroit opportun pour la remise en question de ce stéréotype. Ajoutant que, dans cette étude, il s'agit d'étudiants de langue(s), que ce soit pour le français ou pour l'anglais, ils sont supposés développer un esprit réflexif, qui nous semble, à ce niveau, un des objectifs majeurs de l'enseignement. Comme en témoigne le dialogue suivant :

Extrait 3

3. P : d'accord dite moi donc à quoi ça vous fait penser?

4. E3 : au passé

5. E1 : à l'avenir

(rire)

6. P : attend comment ça pour toi au passé ensuite pour toi à l'avenir

7. E4 : c'est la langue laissée par le colonisateur

8. E3 : pas moi c'est : pas pour tous à la guerre

9. E2 : au colonialisme c'est négatif comme souvenir il ne faut pas stagner

10.E 4 :c'est quoi stagner?

11.E2 : rester dans le passé je peux vous dire que c'est l'avenir pour nous plus que l'anglais si vous terminez vos études vous pouvez aller en france et terminer les études et même travailler il ne faut penser qu'aux choses négatives

Nous retenons donc que les représentations, que se font les locuteurs des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leur regard sur les langues étrangères, agissent sur le sujet dans le choix des procédures et des stratégies qu'ils développent et qu'ils mettent en œuvre pour les apprendre (Dabène, 1997). Toutefois, pour retrouver l'origine de ces représentations, qui finissent par franchir le pas des établissements éducatifs, nous

devons remonter le temps. Elles sont le produit d'échanges et de brassage d'idées antérieures à l'espace dans lequel se construisent les apprentissages.

2. Images et clichés sur les langues

Les représentations sur les langues étrangères sont, a priori, sociales avant d'être conduites en classe, ensuite avant d'avoir un impact sur l'apprentissage. En effet, les images partagées, qui existent dans un groupe social, sont pareilles que celles que possèdent nos apprenants. Elles sont intégrées par chaque apprenant, différemment, en société, ensuite elles surgissent en classe de langue et agissent sur les attitudes des apprenants envers ces langues.

Ce phénomène de représentation est une construction préalable, il s'agit d'une conception antérieure de la langue. Elles peuvent être disposées au même rang que des prés-requis, qui constituent la culture que connaît l'apprenant de cette dernière. Ajoutant qu'il finit par concevoir un terrain fertile ou aride, qui risque d'empêcher ou d'encourager les apprenants à s'intéresser à la langue française.

Néanmoins, le cliché de l'*étrangéité* est le résultat du processus de découverte et de confrontation avec un pays et une culture autre que la sienne. Il s'agit d'une représentation figée qui peut être valorisante ou dépréciative. Ceci dépend de l'impact socio-culturel de la langue d'origine. Sachant qu'un effet dévalorisant implique une peur de l'autre et une action de préservation de l'identité de l'individu, lorsque ce dernier se contente de reproduire les représentations reçues. Pour Beacco : *Les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires.* (Beacco, 2000 : 119)

Mener un travail sur les représentations passe par une prise en charge du *schéma* et de l'organisation de l'opération de l'apprentissage. Organiser les conduites appropriées et un suivi adapté, permettra à l'apprenant d'intérioriser des indices

culturels positifs au service de l'apprentissage. L'apprenant a besoin de connaissances sur la culture de la langue, que la classe doit lui fournir. Ceci dit, l'objectif est d'éviter qu'il ait intériorisation d'effets négatifs et de perceptions réductrices de la langue à l'extérieur de cette dernière. Autrement dit, il convient d'installer des représentations positives et de faire estimer la langue et sa culture avant que le sujet ne soit confronté à des ondes négatives.

C'est un travail sur le stéréotype² qui est à prévoir, sachant qu'il consiste en une représentation de « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est une vue partielle et donc partielle de cette réalité, une image réductrice de la langue qu'il faudra retravailler et qui devient une tâche fondamentale pour les apprenants de LE (Soltani, 2014).

La question reste de savoir de quelle manière doit-on procéder pour provoquer le déclenchement des représentations motivationnelles et positives pour l'apprentissage de la langue française. C'est des actions de reconsidération qui doivent être menées sur les idées que possède l'apprenant sur la langue, qui se concrétise en classe de langue par un travail sur la compétence culturelle.

3. La culture à l'origine du choix des apprentissages

Malgré le statut de langue étrangère qu'on lui accorde, l'anglais ne fait pas l'unanimité, la langue française reste en Algérie la langue plus significative que d'autres langues, du moment qu'elle reste présente et usuelle dans le quotidien. Sans parler de sa conception en tant que langue du savoir, de l'administration, c'est aussi une langue d'une utilité communicationnelle et fonctionnelle. La langue française fait partie des langues véhiculaires et du répertoire verbal du commun des Algériens. Elle est employée au cours de leur parler, ce qui remet en question son évocation en termes de langue étrangère.

Elle fait ainsi partie de la culture du sujet algérien, si nous considérons que le mot *culture* signifie avoir des connaissances sur un objet déterminé, dans la mesure où des emprunts de la langue française sont intégrés dans la langue algérienne (nous nous retrouvons devant une langue autre que celles répertoriées par le système éducatif algérien). Elle est à l'origine le produit d'une recherche du sujet algérien à vouloir communiquer et à se faire comprendre par son groupe social. La société évolue et les besoins communicatifs évoluent aussi. L'individu est devant la nécessité d'employer les mots qui peuvent traduire ses pensées. Ce qui fait que le locuteur, par le biais de ces emprunts, arrive à dépasser les situations-problème, d'ordre linguistique, auxquelles il se trouve confronté.

Ceci dit, cet accord, lors d'une communication, pour l'emploi d'un nombre déterminé de signes d'une langue fini par concevoir une *culture commune* typique à un groupe. Ce qui nous incite à reconsidérer le statut de la langue française comme langue étrangère pour le sujet algérien. Le second groupe d'étudiant n'a pas choisi d'étudier la langue française, mais celle-ci reste employée par ce groupe, à travers leur parler du quotidien. Si cette langue apparaît à l'université comme un *objet d'étude* (Plane, 2005), dont la finalité répond à une pratique formellement institutionnel, son emploi hors la classe dépeint un besoin communicationnel plausible.

Cependant, malgré la domination de l'anglais, il reste que ces apprenants du second groupe manifestent, consciemment ou inconsciemment, une curiosité vis-à-vis du français et de la culture qu'elle véhicule. Ajoutons encore que ses étudiants sont conscients de sa valeur, elle reste en Algérie d'une importance capitale. Sachant qu'au-delà du fait qu'ils sont inscrits dans une filière de langue, ils sont aux frontières du monde professionnel. Ils savent que le français bénéficie d'un statut privilégié en Algérie, c'est donc dans leur intérêt de l'apprendre.

Dans ces conditions, il est aussi nécessaire de considérer les représentations³ des apprenants pour la langue française. Celles-

ci peuvent se présenter comme un facteur motivant ou démotivant qui finit par engendrer un malaise ou un bien-être chez l'apprenant quant à l'emploi du français. Les images qu'il intériorise sur une langue ont un effet considérable sur l'apprentissage et sur les prises de risque pour communiquer en langue étrangère. Les représentations, que possède l'apprenant, ont un *effet structurant* (Pekarek, 1999 : 31), qui est important vis-à-vis de son engagement à vouloir prendre la parole en cette langue et sur la longueur des tours de parole et des séquences conversationnelles.

Afin de traiter cette question, nous mettrons en relation la pragmatique interactionniste et la pragmatique interculturelle pour pouvoir arborer le lien entre les actes de parole, le processus interactionnel et la dimension culturelle de la langue. Autrement dit, la pragmatique, qui a pour objet d'étude les actes de parole, considère que les imprégnations culturelles accumulées par le locuteur ont un effet sur le développement des prises de parole et sur la construction des séquences conversationnelles. L'interprétation des conduites interactionnelles (De Nuchèze, 2002 : 202) est soulevée à partir de reconsidérations de la vision que se fait l'acteur de la communication.

Pour notre part, les indices liés à la dimension culturelle sont visibles, dans la mesure où les séquences conversationnelles sont en rapport avec des discussions indépendantes. Nous sommes devant un contexte authentique de pratiques de la langue, dans lequel les locuteurs peuvent s'exprimer de manière délibérée. Les productions sont celles d'apprenants, mais ces derniers évoluent, selon une thématique commune, sans emprise institutionnelle. Les séquences communicatives sont entachées de subjectivité, les locuteurs font référence, au cours de leur élocution, à des avis personnels, quant à l'image qu'ils retiennent de la langue qu'ils emploient

Néanmoins, il est à considérer que les apprenants laissent apparaître, à travers leur choix thématique lors de la

conversation, des sous-thèmes qui en dérivent. Nous obtenons, par la suite, des indices non négligeables pour interpréter la perception qu'ils ont de la langue française. Ce qui nous permet d'obtenir des commentaires partagés sur les visions que peuvent avoir les apprenants.

Il nous revient à dire que les représentations de ces derniers, réagissent sur leur comportement, mais aussi sur leur décision, c'est-à-dire que pour eux langue rime avec origine et avec culture. Nous avançons que pour les apprenants la langue reste le support le plus approprié à la découverte de la culture de celle-ci. Ce qui nous amène à la déduction qu'un travail qui doit s'effectuer en cette langue est relativement pensé selon un cadre social, voire selon un cadre social spécifique à la langue, au pays et aux natifs d'origine française. Cependant, nous relevons une certaine contradiction à partir des propos du second groupe : de la part d'apprenants qui se disent ne pas vouloir de cette langue, leur pratique verbale, comportementale et sociétale est à l'opposé de leur conviction et révélation.

Si au début nous avons avancé que les apprenants relatés des idées assez néfastes de la langue française et de l'étranger, tout porte à croire qu'ils sont en quête de cette étrangeté et de la culture qui la cadre. La situation nous semble inversée, après cette analyse, "les mots" (les propos des apprenants), tel que nous l'avons cité plus haut, ne recouvrent *plus* la réalité socioculturelle des apprenants. Leurs choix, autres que ceux du verbal, sont plutôt inclinés vers l'Occident. Ce qui nous conduit à interpréter cette mutation culturelle telle qu'un besoin de connaissances de la culture de l'autre et de la langue qui lui est étrangère. Ceci témoigne d'une présence spontanée de bonnes aptitudes qui se déploient de la part des apprenants, vis-à-vis de la culture et de l'autre et qui dénoncent une curiosité de leur part.

Nous devons nous rendre à l'évidence que les représentations sont connues pour être entachées d'images souvent négatives qui finissent par génèrent un comportement hostile quant à

l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ces dernières ne sont pas incontournables. Un inversement de la conception des représentations, du négatif vers le positif, peut se présenter comme un contexte à effet motivant pour l'apprentissage.

4. Représentations sur la langue et apprentissage

Nous reprenons l'idée que les interactions des deux groupes sont le résultat de pensées mitigées, qui sont construites sur la base d'images qu'ils ont de la langue française. D'une part, c'est le symbole de la réussite et de l'avenir, l'emblème du rêve pour cette génération, d'autre part, c'est la reproduction d'un tableau assombri par un passé historique. Cette vision, arbitraire et ethnocentrée de l'étranger, est bâtie sur des références et des jugements qui constituent les clichés qui opèrent sur l'acquisition de la langue.

Il reste que nous sommes dans un espace d'apprentissage, de sensibilisation, d'éveil, mais aussi dans un lieu de réflexion qui permettra d'apporter du changement à la vision de l'apprenant. L'objectif final est donc celui d'un rapprochement de l'apprenant de la langue française pour un meilleur apprentissage et une maîtrise de celle-ci. En opérant par un travail sur « les attitudes face à l'altérité linguistique et culturelle »⁴ (Auger & Clerc, préface), cela permettra de prendre une tournure positive aux représentations. L'objectif est de contourner la conception de la langue comme une « ouverture ethnique » (Zarate, 1986) et de créer un environnement favorable qui mettra l'apprenant en confiance.

Pour Steel et Suozzo « L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est l'aptitude à créer un « terrain commun » dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire. » (Steele & Suozzo, 1994). Ainsi en généralisant des images de la langue comme étant véhiculaire de connaissances positives sur la culture de l'autre et qui répondent aux intérêts de l'ensemble des participants de la communication, nous finirons par instaurer

une culture commune au groupe, déterminé par leur centre d'intérêt. Une manière de la reconsidérer tel un moyen de communication, qui permet d'asseoir un système commun de langue, construit loin des représentations négatives.

Pour situer la nature de la culture nous devons remonter les différentes pistes des besoins spécifiques à ces apprenants.

Ainsi ces derniers sont des universitaires, ils ne sont plus au stade d'un apprentissage suivi. Ils doivent développer leur propre autonomie, prendre conscience des objectifs de leur apprentissage. Il importe d'adopter une approche rationnelle (Cain, 1995) pour reconstruire les connaissances préexistantes et remplacer les savoirs-faire par des savoirs-refaire, comme le préconise Kherbache. Ce qui ne peut s'accomplir sans commencer par un apport de réflexion sur sa propre culture, un passage obligé pour faire un constat de la culture de l'autre, ensuite pour établir une relation entre les deux cultures. Pour les auteurs du conseil de l'Europe, l'apprenant doit « jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels. » (Kherbache, 2010 : 133-134)

Cependant, pour Morla (2009), cette phase intermédiaire, ce passage d'une culture à l'autre, dont l'objectif est de sensibiliser, ne peut être que partielle. Pour résister à l'ethnocentrisme et pour mieux gérer toutes les attitudes envers l'altérité, il conviendra d'aller au-delà de ces stéréotypes. Ce qui implique une véritable éducation à l'altérité et à l'interculturalité.

Cependant, si le terme stéréotype peut être interprété comme une vision, plus ou moins « néfaste » dans l'apprentissage de la langue étrangère, songer au stéréotype nous semble être préconisé. Dans la mesure où il s'agit de successions de représentations et d'images purgées de la culture qui accompagne la langue. Mais aussi, ce n'est qu'en reproduisant qu'on apprend et qu'on arrive à prendre connaissance du savoir.

Toutefois, il revient de distinguer celles qui sont néfastes de celles qui sont positives.

Ainsi nous reconnaissons que c'est plutôt une *communication interculturelle* qui est préconisée pour un apprenant de langue étrangère. Il doit prendre en considération des aptitudes et des savoir-faire interculturels « pour négocier des «territoires communs » comme pour identifier les écarts et les combler. » (Willes, 2002 : 11). Dans cette communication, il joue le rôle de l'intermédiaire culturel, mais aussi de sélectionneur des éléments de la culture d'origine et de la culture cible. Si nous nous référent au cadre européen, celui-ci nous invite à préparer l'apprenant de langues à faire l'amalgame des deux cultures. Pour ce faire, il convient qu'il se rapproche de la culture de la langue étrangère, en renonçant aux idées reçues et en dépassant les représentations préconçues.

Les aspects socioculturels et psychologiques de la communication interculturelle constituent un élément capital de la LVE. Si cela est assez bien considéré dans l'enseignement des langues, c'est parce que l'étude culturelle permet, de toute évidence, de rapprocher l'apprenant du contexte de la langue et d'alléger le degré d'étrangéité. Une étude de la culture ou une étude des points qui diffèrent d'une culture à l'autre, semble le point de départ pour un enseignement interculturel de la langue étrangère. Hofstede la désigne comme « une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe – ou d'une catégorie - des personnes appartenant à un autre » (Hofstede, 1991). Il s'agit donc d'une automatisation d'un groupe qui finira par le distinguer des autres à partir son appartenance culturelle⁵.

Ainsi la négociation, de la « connaissance sociale » ou de la « programmation mentale », des deux cultures, conduira à la création de ce que Kramsch, Buffet et Willems ont appelé une « troisième culture » (Willems, 2002 : 16). Cette culture nous semble des plus intéressantes pour nos apprenants, qui se

retrouvent confrontés à un dilemme sur les traits culturels à adopter lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, il reste la question du comment atteindre les connaissances sociales de la langue étrangère. Dans le CECR, les auteurs suggèrent des séjours à l'étranger pour une meilleure connaissance du vécu social, qui permettrait d'établir une ouverture de l'esprit sur les cultures du monde et de la pensée de l'autre. C'est à cet égard qu'un apprentissage des LVE par la culture de la langue devient une nécessité, un processus à long terme qui permet de découvrir la richesse de l'autre et de l'appréhender par la communication.

Conclusion

A défaut de côtoyer, directement, des locuteurs de la langue cible, il s'agit à présent de trouver le moyen pour atteindre les objectifs interculturels. La réalité vécue est une situation peu convenable pour mettre en œuvre cette idée de la découverte, de l'autre et de la culture de la langue française par le rapprochement direct du locuteur natif. Ces points ne sont pas des plus courants ni des plus présents dans les projets et les programmes d'apprentissage de la langue étrangère en Algérie.

Par cette étude, nous avons ainsi suivi le fil conducteur de la culture, en le considérant vis-à-vis de l'apprenant, de la culture de la langue cible et de son impact sur l'apprentissage. Ainsi le choix des apprenants de ne pas adhérer à un apprentissage en langue française, compte tenu de son étrangeté et de l'empreinte historique laissée, s'est avéré contradictoire. Leurs attitudes au quotidien nous ont semblé inclinées vers la culture occidentale, qui reste une culture des plus ciblées.

Bibliographie

- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles de l'enseignement de langue*. Paris : Français Langue Etrangère, Hachette, page 119.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. 2000.

-
- Cain, A, et al. 1995. Stéréotypes culturels et apprentissage des langues : L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère. Commission française pour l'Unesco.
 - Dabène, L. 1997. *L'image des langues et leur apprentissage*. IRDP-Neuchâtel : Langue et leur image, pp 19-23.
 - De Nuchèze, V, Coletta, J-M. 2002. *Guide terminologique pour l'analyse des discours, Lexique des approches pragmatiques du langage*. Berne: Peter Lang. SA, Editions Scientifiques européennes, Bern, p 202.
 - Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. London: Mc Graw Hill.
 - Kherbache, A. 2010. « Savoir refaire de l'écrit et taire la langue : stratégie d'évitement et acquisition inappropriée du français à l'université ». *Synergies Algérie*, n° 9, pp 133-143.
 - Morlat, J. 2009. *L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère*. [consulté le 20.11.2014]
 - Pekarek, S. 1999. *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.
 - Plane, S. 2005. *L'oral pour apprendre*. [consulté le 22.10.2014].
 - Steele, R, Suozzo, A. 1994. *Teaching French Culture*. Lincolnwood. II: National Textbook co.
 - Soltani, S. 2014. Complexité de la communication interculturelle et représentations stéréotypées entre contexte favorable ou défavorable pour l'apprentissage du FLE: analyse des interactions des apprenants à l'université de Mostaganem. In : *La francophonie universitaire en question*, Montréal, Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs.
 - Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
 - Willems, G. M. 2002. *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p11.

CV
 SOLTANI Souhila
 Enseignante de français
 ENS d'Oran
 e-mail : s_soltani@hotmail.fr