

〔論文〕

Compétence interculturelle et traduction: quand la littérature de jeunesse permet une décentration en douceur

ガニエー昇地 グエナエル

Gwenaëlle GAGNIE-SHOCHI

要旨

This article calls into question a learner participating methodology to develop an intercultural awareness based on the anthropological analysis of two types of translation: literal and commercial. Double translation is in fact a very concrete way to observe how singular assets in a particular culture can be transformed by an other culture and its tacit patterns so that they can be considered as acceptable. In this approach, a text that would present the culture of the learner from a foreign point of view is a good way to understand how the representations caused by stereotypes function and how false or incomplete they can be. So that the learner doesn't get disappointed or annoyed, this text has to be pleasant and that's why we prefer to give the learner a text from literature for children. It offers two advantages: it seems to be naïve and thus not aggressive and it contains illustrations that are another media to reveal the implicit frame of mind of the authors.

Mots clés : compétence interculturelle, traduction, littérature de jeunesse, illustrations, représentations, analyse anthropologique.

1. Introduction

Il est dans l'enseignement des langues étrangères des canons académiques traversant les frontières : la grammaire, la littérature, le thème et la version... Viennent ensuite d'autres types d'enseignements proposés selon les spécialités, présentant la culture inhérente à cette langue étrangère : histoire des idées, patrimoine, système politique... Au-delà des appellations, chacun des savoirs appréhendés en langue/culture cible est plus ou moins abordé en rapport aux savoirs

existant en langue/culture maternelle. C'est à la charnière des deux cultures, que se forge la compétence interculturelle, cruciale, à un accès sans blocage à la culture étrangère. A la lumière de réflexions théoriques provenant de la didactique des cultures et de la traductologie, nous proposons dans cet article une méthodologie apte à développer le regard interculturel à travers l'exploitation anthropologique d'une oeuvre de littérature de jeunesse.

2. L'interculturel : notion didactique et application en traductologie

2.1. L'enseignement/apprentissage d'un nécessaire consensus

L'élément central d'une méthodologie visant non pas la connaissance d'un répertoire statique de faits culturels abandonnés à l'intuition mais le développement d'une compétence interculturelle, est d'offrir à l'apprenant une place de choix dans l'observation de l'Autre : sa participation. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place une démarche d'initiation formant l'apprenant à ne pas se contenter d'observer l'Autre mais aussi de considérer la façon dont l'Autre lui est présenté, soit selon M. Abdallah-Preteille "s'intéresser aux processus dynamiques entre un regard et une chose regardée" (1990, p.15).

Admettre que le savoir a été conditionné au moyen de schèmes fixés par sa culture maternelle permet de faire sauter ces schèmes et d'accéder au savoir en toute neutralité. Car l'objectivation est la structuration nécessaire des objets et des phénomènes pour en construire une signification. Pour L. Porcher, une pratique culturelle est toujours "objectivable, c'est-à-dire descriptible en termes rationnels, par un discours réglé et démonstratif" (1986, p.29). Ainsi, un savoir, une fois objectivé, permet d'effacer ou de rectifier les représentations liées aux stéréotypes que se faisait l'apprenant des pratiques d'une culture étrangère. Dès lors que l'apprenant tente de se délester des schèmes attribués par sa culture maternelle, il commence à en questionner les tenants et les aboutissants. Les conceptions et les attitudes rassurantes partagées par les pairs vont perdre en « évidence » (Zarate, 1986). Ce que l'apprenant tenait pour acquis apparaît arbitraire et non plus universel. Plus il aura conscience des visions du monde implicites que sous-tend sa

propre culture, plus il sera capable d'objectiver la culture étrangère. Cette prise de conscience culturelle met l'apprenant en situation d' "ethnographe et [d'] informateur, [...] lui permettant d'acquérir une vision, par la comparaison des deux [cultures], qui ne soient complètement ni l'une, ni l'autre" (Byram, 1992, p.184).

2. 2. La traduction comme point d'orgue de la compétence interculturelle

Le domaine privilégié d'expression d'une véritable compétence interculturelle est la traduction. Traduire, c'est d'abord comprendre l'énonciation de l'auteur. Ce qui veut dire la recontextualiser, la réintroduire dans son « milieu culturel d'origine » et ceci implique deux préalables: connaître la culture d'autrui et l'embrasser au point de ne plus voir son «étrangeté». En bref, avoir un regard interculturel, détaché des normes de la culture maternelle.

Pourtant la compétence du traducteur n'est pas le seul point à prendre en considération car traduire c'est aussi inclure le regard du lecteur dans la version finale. On adapte donc la mise en page, le rythme, les figures de style, au goût du lecteur. On prend garde à clarifier le récit et à gommer les implicites culturels. Toutes ces coupes qui prétendent répondre à des nécessités de divulgation au plus grand nombre desservent en fait le public car le lecteur croit lui, avoir affaire à une pure traduction. Il éprouve sans doute du réconfort à entrevoir un certain universalisme à travers le récit mais en vérité, la version originale tronquée de toutes ses singularités, renvoie au lecteur une version «formatée» et ethnocentrique de l'Autre qui rend impossible la découverte de l'Autre pour lui-même. Certains traducteurs opposés à ce processus de «raffinage» tentent de proposer autant que faire se peut des traductions qui laissent transparaître la culture de l'Autre. Mais "les langues ne sont pas réductibles les unes aux autres" (Cordonnier, 1995, p.177) et c'est justement cette marge restante qui permet à l'Autre de garder son originalité.

3. Une méthodologie plurielle

3. 1. La littérature de jeunesse, un matériau pédagogique privilégié

3. 1. 1. Des œuvres très accessibles

La méthodologie que nous nous proposons d'adopter dans notre approche de la compétence interculturelle se base sur une oeuvre de littérature destinée à la jeunesse. S'inscrivant dans le mouvement de la mondialisation, les innombrables possibilités de traductions et de coéditions d'oeuvres de littérature pour la jeunesse proposent aux enfants des pays industrialisés les mêmes titres, et mêmes collections. Ce phénomène correspond aussi à une soif de nouveauté, d'exotisme des lecteurs toujours plus enclins à se plonger dans des aventures nouvelles et surprenantes. Alliant trame imaginaire et ancrage dans la réalité, la littérature actuelle destinée à la jeunesse trace l'itinéraire romanesque de personnages plus ou moins proches des lecteurs qui adoptent des attitudes et des pratiques quotidiennes inhérentes à une société donnée. Les auteurs transmettent ainsi des valeurs sociales et culturelles qui font de la littérature pour la jeunesse un élément éducatif aussi incontournable que les mass media.

L'intérêt de choisir une oeuvre de littérature de jeunesse réside dans l'aspect enfantin de la présentation et la simplicité du récit, voire le rapport affectif aux personnages qui peut rapidement naître. Reprenant d'ailleurs à notre compte l'internationalisation des albums, il est plus motivant encore de se procurer une oeuvre devenue célèbre dans le pays des apprenants. L'apparence naïve d'une oeuvre de littérature destinée à la jeunesse présente le grand avantage de ne pas montrer les modèles de la culture qu'elle représente de manière formelle ou ayant valeur de prescription puisque, par définition, les personnages principaux étant ou imaginaires ou d'un jeune âge, leurs actes ou leurs comportements sont ressentis comme inoffensifs. Ce dernier point est essentiel car il favorise grandement la volonté et la capacité de l'apprenant à se décentrer de sa propre culture. L'exercice n'est pas aisé, car parfois l'apprenant "refuse de participer et de s'investir dans des exercices qui focalisent sur la dimension affective de la compétence interculturelle" (Sødeberg, 1995, p.302).

3. 1. 2. La part belle laissée aux illustrations

La particularité de la littérature pour la jeunesse est l'utilisation des illustrations en tant que compléments nécessaires et engagés du texte et non en tant qu'artefacts visant à flatter l'oeil du lecteur. Les jeunes lecteurs, en effet, ont besoin de l'image pour concrétiser le récit au point que l'image se suffit à elle-même pour les plus jeunes publics. La littérature visant les très jeunes et jeunes publics est l'exemple même du rôle de l'image qui selon D. Maja (2004), doit être reconnue pour elle-même et non comme accompagnement accessoire du discours.

Les illustrations suivent des modes esthétiques et en retour mettent en lumière des éléments socioculturels relatifs à l'environnement de l'illustrateur, ce que l'auteur des textes, lui, peut rarement se permettre. Car ce dernier doit prévoir les réactions du public, par là, s'attacher à répondre aux attentes des enfants, à s'adapter à leurs capacités de compréhension. L'illustrateur, a contrario, grâce à la diversité des canaux offerts par l'image peut décrire plus que l'action et fait entrer dans l'image des informations plus ou moins conscientisées qui servent à l'ancrage du récit dans son contexte, à la présentation des événements fictifs dans une réalité qui leur est propre mais toujours inspirée du vécu de l'illustrateur.

Les illustrations en littérature de jeunesse peuvent être plus ou moins nombreuses, complexes mais c'est le reflet qu'elles offrent du texte qui nous intéresse. D'abord, elles ont été peintes ou dessinées par une autre personne que l'auteur des textes ce qui signifie que le regard sur le récit et la façon dont il est illustré peut se révéler différent du contenu textuel. D'autre part, tout comme le texte, les illustrations peuvent dévoiler des implicites culturels par le biais des paysages, des décorations, des vêtements, des accessoires, le choix des couleurs, l'allure des personnages ou autre mille et un détails exposés au regard du lecteur.

3. 2. Regards croisés

Afin de faciliter la tâche d'objectivation consentie (Baumgratz-Gangl, 1993) en compétence interculturelle, l'utilisation d'une référence attirante et commune à la culture source et à la culture cible nous semble idéale. C'est le cas d'une oeuvre de

littérature de jeunesse illustrée dont le récit met en scène des personnages de langue/culture étrangère aux prises avec la langue/culture de l'apprenant. Bien sûr, les auteurs de l'oeuvre doivent eux-mêmes appartenir à cette langue/culture étrangère afin de faire transparaître leur vision de la culture des apprenants. La description des faits culturels vécus au quotidien par les apprenants est ainsi prise en charge par l'Autre. Cette nouvelle dynamique d'analyse dite d'«éthnographie inverse» a pour but de montrer des pratiques maternelles expérimentées par l'Autre et qui redeviennent de fait, à travers le discours de l'Autre, objet de réflexion dont le sens avait été masqué par l'usage (Zarate, 1986),

3.3. Une double traduction

Le véritable travail d'observation anthropologique commence dès lors que l'on met en contact les apprenants avec une traduction littérale de la version originale. Le recours à la langue maternelle des apprenants permet non seulement une meilleure compréhension, mais surtout, elle est le révélateur crucial et extrêmement pragmatique des implicites esquissés par les auteurs concernant leur vision de la culture maternelle des apprenants dans laquelle ils font évoluer leurs personnages.

Cette traduction reste encore très proche de la version originale. Elle permet aux apprenants d'avoir une prise directe concernant :

1. le regard de l'Autre sur sa culture maternelle (celle de l'apprenant),
2. les représentations que se fait l'Autre de sa culture (celle de l'apprenant) ;
tout ceci mène l'apprenant à :
3. aborder sa propre culture sous un nouvel angle,
4. comprendre qu'une culture étrangère est toujours entrevue par le prisme de la culture maternelle.

Mais cette traduction un peu crue n'aurait pas tant d'efficacité pédagogique si elle n'était complétée par une traduction/adaptation ou traduction commerciale soit la version finale à laquelle l'apprenant a accès dans son propre pays. En effet, grâce à la comparaison des deux traductions, il va pouvoir dans une deuxième étape réaliser qu'il en va de même dans sa propre culture : que le texte est cette fois

manipulé par ses pairs à des fins d'uniformisation, de rééquilibrage qui lui auraient semblé naturels dans un autre contexte de découverte de l'œuvre.

4. Applications : le cas du français langue étrangère au Japon

Dans notre approche de la compétence interculturelle, nous proposons d'adopter une méthodologie encourageant l'apprenant à une démarche volontariste de recherche d'informations et d'analyse anthropologique qui n'accorde le monopole ni à la culture source, ni à la culture cible. C'est sur la base des deux types de traduction possibles que nous fondons cette méthodologie. Ainsi, prenant comme matériel pédagogique et du même coup matériau authentique, une oeuvre de littérature de jeunesse assez courte, en texte original mais nous dirons plutôt «version originale» pour intégrer les illustrations, les pages de couverture..., nous pensons séduire les apprenants qui pourront découvrir rapidement sous une forme agréable et accessible (dans le sens «grand public»), un récit dans son intégralité.

4.1. Le public

Cette approche méthodologique a été développée au Japon, visant un public étudiant de première année en langues et cultures comparées, venu assister à un séminaire de culture française en début de premier semestre. Il s'agissait de présenter un aspect de la culture française sous un angle interculturel en langue japonaise puisque les apprenants étaient non-spécialistes en français. Ce séminaire suivait et précédait d'autres séminaires concernant la culture allemande, chinoise, ... La grande majorité des sujets (soit au nombre de 34) était cependant en apprentissage du français langue étrangère à raison d'une heure trente pour certains ou trois heures par semaine pour d'autres ; donc l'équivalent de six ou selon, douze heures d'apprentissage du français depuis le début de l'année. L'utilisation de la langue française lors du séminaire n'a ainsi pas été possible et la version originale du texte en français n'a pas été étudiée.

4.2. Le matériel pédagogique

La nécessité méthodologique d'une oeuvre de littérature de jeunesse mettant en scène :

1. des personnages français,
2. une/des action (s) se passant au Japon,
3. une découverte de la langue/culture japonaises et alliant :
4. des textes attractifs,
5. des illustrations en nombre suffisant,
6. un récit relativement court et
7. ici, l'ultime avantage d'une notoriété publique au Japon ;

nous a conduit à porter notre dévolu sur « Gaspard et Lisa au Japon » (Gutman & Hallensleben, 2006) tiré de la collection «Les catastrophes de Gaspard et Lisa».

Les deux personnages très célèbres au Japon sont l'objet d'un marketing à grande échelle qui s'adresse en fait à tous les âges mais sans doute plus aux filles/femmes japonaises qu'à la gente masculine de part l'allure de Gaspard et Lisa, sortes de personnages-peluches. Tous types d'objets sont donc vendus à l'effigie des deux personnages et toutes les librairies possèdent au minimum deux ou trois titres de la collection. Il ne fait aucun doute que les étudiants connaissent les deux personnages même si à l'inverse, ils ne savent pas toujours qu'il s'agit de héros de livres pour enfants et d'origine française.

Le livre en format 20x20 cm comporte 30 pages. Toutes les pages comportent des illustrations peintes à la gouache. Le texte semble écrit à la main, tel des annotations, en caractères script minuscules tracés à même les illustrations. Les illustrations sont de couleurs vives et couvrent entièrement une page ou une double page ou parfois encore surplombent un texte long présenté sur fond blanc. Les textes vont de deux à dix lignes et la taille des lettres est suffisamment grande pour que les jeunes lecteurs puissent s'essayer à lire...

Les personnages principaux, Gaspard et Lisa, sont des animaux pouvant être apparentés à des chiens ou à des lapins. Gaspard est noir et porte une écharpe bleue, Lisa est blanche et porte une écharpe rouge. D'autres membres de la famille de Lisa

apparaissent dans le récit, physiquement identiques à Lisa. Gaspard et Lisa sont des amis âgés probablement d'une dizaine d'années. Les autres personnages sont humains : la guichetière à l'agence de voyages, le taxi et un certain M. Fukushima. Gaspard et Lisa évoluent dans cet environnement humain et au même titre qu'eux. Ils agissent et réagissent de manière enfantine.

Le récit s'élabore à travers le regard de Lisa. C'est elle qui décrit les événements au passé comme s'il s'agissait de son journal intime, illustré de photographies. Le titre que nous avons choisi «Gaspard et Lisa au Japon» retrace les péripéties des personnages du jour de leur départ pour le Japon à la veille de leur retour en France. Lisa décrit le voyage en avion, l'accueil par M. Fukushima, le transport en taxi à travers la ville, les détails de la chambre d'hôtel, les cadeaux de bienvenue, un repas japonais, et une visite de temple, lieu où se produit une «CATASTROPHE!», événement central que l'on retrouve dans chacun des titres de la collection.

Les textes contiennent de nombreux commentaires directs de la part de Lisa sur certains aspects culturels japonais :

- l'écriture : « on ne comprenait rien », (p. 6),
- les toilettes : « on aurait dit une cabine de pilotage » (p. 9).

Les illustrations se chargent de contextualiser le texte :

- utilisation des baguettes pour manger : l'image montre Gaspard et Lisa une baguette dans chaque main chacun (p. 14).

Des références précises au patrimoine traditionnel japonais apparaissent par le biais des illustrations sans qu'il y ait explication textuelle :

- le Mont Fuji (en page de couverture et à l'écran de télévision de la chambre d'hôtel, p.7)
- le Pavillon d'or (pp. 21-22).

4.3. Déroulement des séquences

Il s'agit dans un premier temps d'offrir «Gaspard et Lisa» aux apprenants sans consigne autre que la découverte des images comme démarrage de la compréhension du récit. En effet, cette étape de «remue-méninges» est proposée en version originale

française soit quasi incompréhensible au niveau textuel. Les étudiants sont amenés à répondre à des questions de compréhension simples, posées en japonais et ayant pour but d'établir une fiche signalétique des personnages et de repérer les moments forts du récit.

Il est fondamental à ce stade d'introduction à la prise de conscience interculturelle que les apprenants soient intéressés par l'histoire-même autant qu'intrigués par la démarche didactique non conventionnelle mise en route. Il s'agit déjà, par cette déstabilisation psychologique de préparer les apprenants à dominer leurs habitudes pour aller à la rencontre de l'«impensable» (Zarate, 2006).

L'enseignant doit veiller à laisser ouvertes toutes les interprétations possibles. Au contact des images, l'imagination des apprenants va tenter de trouver une cohérence dramatique qu'un travail par paires ou groupes de trois ou quatre étudiants facilitera et enrichira.

La deuxième étape de l'exploitation pédagogique de notre approche méthodologique réside dans la confrontation des interprétations élaborées par les apprenants et la traduction littérale du texte original en japonais. Cette prise de connaissance des événements et des discours permet la confirmation ou l'infirmité des hypothèses émises par les apprenants. Fondamentalement, c'est surtout la découverte de la vision du Japon et de la culture japonaise qu'ont les personnages - et à travers eux, les auteurs et les Français. Les apprenants accèdent grâce à la version en langue japonaise traduite littéralement, aux représentations d'autrui sur leur culture maternelle. Ces représentations leur font clairement comprendre que leur culture n'est pas naturellement donnée, n'est pas le reflet de valeurs intrinsèquement universelles. Les personnages s'approprient la culture japonaise selon des modes de pensée inattendus et parfois incompréhensibles :

- sortir du temple en chaussons (pp. 17-18).

Ces modes de pensée ne sont pas encore identifiés par les apprenants en tant que conditionnement français de faits culturels japonais selon des représentations associées aux stéréotypes. C'est pourquoi, cette première traduction doit-elle être prudemment encadrée par l'enseignant. Celui-ci doit expliquer, décortiquer chaque

phrase du texte traduit, chaque représentation énoncée par rapport au quotidien, au vécu culturel et social des Français. Les apprenants peuvent ainsi comprendre comment l'Autre a atteint ce niveau de représentations et les raisons pour lesquelles l'Autre a abouti à telle ou telle conclusion étonnante, incongrue ou simpliste des faits culturels japonais.

Il est temps à ce stade que les textes en version traduite littéralement soient comparés aux illustrations. Les extrapolations, les adaptations sont en bon nombre ; comment les apprenants les interprètent-ils ? Il faut amener les étudiants à considérer textes et illustrations parallèlement de même qu'un jeune enfant chercherait tel ou tel événement décrit au fil du texte, dans l'image. Il apparaît en fait que les représentations culturelles du Japon sont aussi présentes que dans le texte et qu'elles sont parfois différentes de celles exposées dans le texte ou même le contredisent :

- les chaussons au temple appelés «tongs» dans le texte mais peints par l'illustrateur comme de véritables chaussons tels qu'on en trouve à la fois en France et au Japon (p. 15).

Ce jeu d'interprétations textuelle et visuelle présente l'intérêt d'élargir, de renforcer les représentations qu'ont les Français en même temps qu'il invite à la prudence : ce n'est pas parce que l'auteur des textes possède telles représentations, que l'illustrateur partage ses références implicites. Par là, faire admettre à l'apprenant que les représentations ne sont pas l'apanage d'une communauté entière mais peuvent aussi varier d'un individu à l'autre.

En dernier lieu, la version finale en traduction commerciale est distribuée aux étudiants. La comparaison des deux traductions va mettre en avant les transformations effectuées de l'une à l'autre. Il est préférable de proposer une grille d'analyse contenant en abscisse tous les faits culturels japonais évoqués dans la traduction littérale et ce qu'ils sont devenus en ordonnées : ont-ils été conservés, abandonnés? Si conservés : à l'identique, ou adaptés ? De même, au regard devenu critique des apprenants, que conclue-t-on des traces de représentations françaises que l'éditeur japonais a choisi de garder comme telles ? Quand aux adaptations, que

signifient-elles ? A quoi font-elles référence ? Le but de ce questionnement est bien sûr de maintenir l'apprenant dans cette vision décentrée des deux cultures. Il a développé une conscience interculturelle concernant le Japon et la France mais en tant qu' il " a modifié ses structures cognitives" (Byram, 1992, p.155), il est désormais capable d'appréhender les mécanismes d'appartenance à n'importe quelle culture.

5. Conclusion

L'approche didactique que nous avons présentée est loin d'un travail de comptabilité visant à faire la liste des malentendus culturels et à les rectifier. L'exploitation anthropologique visant le développement de la compétence interculturelle de l'apprenant sur la base d'un livre pour la jeunesse se révèle extrêmement riche en données objectivement analysables. L'attrait de la présentation et du récit ont amplement contribué à la décentration de l'apprenant. Il a lui-même mis en lumière les modalités d'appartenance à toute culture. L'utilisation précieuse de la double traduction a permis d'entrevoir la malléabilité des interprétations et la combinaison des illustrations a ouvert une porte supplémentaire à l'acquisition d'une compétence interculturelle indépendante avec vue imprenable sur toutes les cultures.

Le texte que nous avons choisi est par nécessité utilisable uniquement dans le cadre japonais et est voué à passer de mode. Nous encourageons les enseignants à rechercher une oeuvre qui soit adaptée à leur environnement didactique d'une part, mais aussi tentant de rassurer ceux qui seraient intéressés par des textes de littérature enfantine encore non traduits, nous leur proposons d'effectuer eux-mêmes la double traduction ou du moins la faire faire. Cet exercice de traduction pourrait être considéré par l'enseignant comme une préparation interculturelle personnelle car lui-même, hélas, n'est pas à l'abri des représentations et des stéréotypes alloués à la langue/culture qu'il enseigne.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (1990) *Vers une pédagogie interculturelle*, Publication de la Sorbonne, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Abric, J.C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993) *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette.
- Benett, C. I. (1999) *Comprehensive Multicultural Education*, Allyn & Bacon.
- Byram, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier.
- Camilleri, C. (1989) “La culture et l’identité culturelle ; champ notionnel et devenir”. In Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*, L’Harmattan, 21-73.
- Cordonnier, J.-L. (1995) *Traduction et culture*, Hatier/Didier.
- De Carlo, M. (1998) *L’interculturel*, Clé international.
- Gutman A. & Hallensleben G. (2006) *Gaspard et Lisa au Japon*, Hachette.
- Gutman A. & Hallensleben G. (2007) *Lisa to Gaspâru Nihon e iku*, Bronze shinsha.
- Livet, P. (1988) “Image, Perception et représentation”. *Intelectica*, No.5, 33-56.
- Maja, D. (2004) *Comment créer des images sur les mots ?* Collection Pour qui, pour quoi ? Editions du Sorbier.
- Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2002) *Les représentations sociales*, Presses universitaires de Rennes.
- Himeta, M. (2005) “La notion de représentations en didactique des langues”. *Enseignement du français au Japon*, No.33, 69-86.
- Perrot, J. (1995) “Interculturel et littérature de jeunesse”. *Etudes littéraires maghrébines*, No.6, L’Harmattan, 115-124.
- Perrot, J. (2000) *Les carnets d’illustrateurs : de l’image à l’œuvre*, Cercle de la librairie.
- Perrin-Glorian, M.-J. & Reuter, Y. (2006) *Les méthodes de recherche en didactique*, Presses Universitaires du Septentrion.
- Porcher, L. (1986) “Remises en questions”. *La Civilisation*, Clé International, 11-57.
- Puren, Ch. (1994) *La didactique des langues et des cultures à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme*, Centre de Recherches et d’Etudes pour la Diffusion du Français, Didier.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Seuil.
- Sodeberg, A.-M. (1995) “Teaching (Inter) Cultural Awareness”. *Intercultural Competence, Vol. II: The Adult Learner*, Aalborg University Press, 285-304.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Hachette.
- Zarate, G. (1995) *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Collection CREDiF essais, Didier.