
PENSER L'ALTERITE DANS LE CADRE DE L'ECOLE:
PLACE ET FONCTION DE LA LANGUE ETRANGERE¹

Amanda Eloina SCHERER
UFSM

Pour commencer...

Quand Denakir² m'a sollicitée pour intervenir dans le cadre de cette rencontre, j'ai immédiatement accepté parce que d'abord il est impossible de lui dire non et ensuite parce qu'il est important de participer à tout ce qu'organise cette Association, vu son importance et l'intérêt politique qu'elle représente dans la région. Elle m'avait demandé de vous parler de l'interculturel et de l'interdisciplinarité. Je lui ai donc proposé le thème de l'altérité qui, pour moi, fait converger les deux.

Mais à l'heure venue de la préparation de celle-ci, je dois vous avouer que je me suis reprochée amèrement d'avoir pris une décision si rapidement. Comment traiter d'un sujet que je trouve passionnant et en

¹Intervention présentée lors du "Colóquio Internacional sobre a Aprendizagem do Francês no Cone Sul" à Porto Alegre, septembre, 1994.

²Denakir de Oliveira Campos, Présidente de l'Association de Professeurs de Français du Rio Grande do Sul (APFRGS).

même temps difficile et sur lequel j'ai le sentiment d'avoir trop lu et d'avoir peu d'éléments à apporter dans le domaine de la pratique, vu l'intérêt général de ce colloque?

Je pourrais ajouter deux explications à mes sentiments de difficultés et de gêne:

- tout d'abord, le fait que parler de l'altérité et surtout oralement, sous forme d'une conférence est une façon de manier les écarts entre la théorie et la pratique, même si nous (didacticiens/formateurs) sommes pris constamment par ce type de contradiction;

- et puis, le fait que l'altérité est pour moi un sujet de plus en plus permanent de préoccupation mais pas un objet précis de recherche dans l'enseignement/ apprentissage "précoce" des langues. Mes questions à ce sujet sont toutes dans le domaine de la formation initiale des professeurs de langues et surtout en ce qui concerne la problématique du transfert de connaissances.

J'ai donc regroupé quelques observations sur ce sujet autour de quelques thèmes et autour de quelques auteurs qui peuvent à mon avis expliciter mieux comment je conçois la place et la fonction de l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère dans une perspective de globalisation (américanisation?) de notre société à travers la réflexion de la problématique de l'altérité, celle-ci étant fondée sur l'échange et l'élaboration mutuelle des savoirs.

Le premier thème que j'ai nommé: Tout discours est parcours, je l'ai emprunté de E. LEVINAS (1974)³. Je commencerai par cette déontologie de l'être qui est que tout ce que nous disons est originaire d'un vécu personnel et est le fruit de notre expérience car il n'y a pas de discours, s'il n'y a pas eu de parcours réalisé et bien-entendu ce parcours est situé dans le temps et dans l'espace pour l'individu. Tout discours est donc une activité incessante de ce même individu pour un autre dans une ambiance de langage. Puisque "le sujet ne trame son discours que dans l'ambiance langagière où il est placé parce qu'il s'engage par une activité laborieuse, à discourir dans, avec, ou contre les discours des autres" (J. Peytard, 1992; page 105)⁴.

Mais ce discours engagé n'est autre que celui de l'individu lui-même avec son expérience, son action et son agir sur ce monde dans un sens déontologique, comme nous l'avons déjà souligné. Son agir sur le monde détermine les idées, les paroles, le langage, enfin cet échange/ change dans l'univers sémio-discursif et, comme l'écrit J. Peytard, "Tout énoncé est singulier et il se réalise dans une interdiscursivité, produire un énoncé c'est réaliser toujours avec/ parmi/ contre des énoncés déjà là" (J. Peytard, 1992,105)⁵.

Tout ce que nous pouvons discourir en classe a été déjà dit auparavant par quelqu'un d'autre, nous sommes toujours dans une

³LEVINAS, Emmanuel. *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Le Livre de Poche, 1974.

⁴PEYTARD, Jean. *Syntagme 4*. Paris: Les Belles Lettres, 1992. p.105

⁵PEYTARD, Jean, op. cité, p.105.

situation d'altération discursive parmi/ avec/ contre tout ce qui a été déjà dit sur la France et les Français par nos anciens professeurs, par les médias, par les "natifs" francophones que nous avons déjà eu "la chance" de rencontrer dans notre vie.

Comment alors, par exemple, nos élèves et nos étudiants peuvent-ils parler de cette France que nous aimons toutes⁶ sans l'avoir jamais vue sinon par nos propres paroles, par nos propres yeux? Comment peuvent-ils tenir/ dire autrement nos propos sur cette France et les Français? Comment peuvent-ils répondre à nos attentes?

L'altérité sera comprise dans cette première observation alors dans le sens bakhtinien du terme, c'est-à-dire qu' "il n'existe pas de premier ni de dernier discours et le contexte dialogique ne connaît pas de limites"⁷. Mais s'il n'y a pas de premier discours, ni de dernier, comment cette altération au niveau du dire est-elle mise en place, comment s'altère-t-elle, et se met-t-elle de façon différente? Il est important ici de penser à cette altération dans le processus du transfert dont nous avons tous souffert et dont nous continuons à subir les conséquences et que nous faisons subir à nous étudiants. Cette altération sera entendue donc ici comme "dire/ faire autrement un discours" (J. Peytard, 1992, 10)⁸.

Comme vous commencez à vous rendre compte, se situer dans une problématique de l'altérité nous laisse apercevoir une pluralité ouverte de problèmes larges et de questions ponctuelles sur le change/ échange des messages dans l'univers sémio-linguistique de toute

⁶Je m'excuse d'utiliser *toutes* mais nous sommes ici en grande majorité entre femmes.

⁷TODOROV, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Aux Ed. Du Seuil, 1981. p.169.

⁸PEYTARD, Jean. *Syntagme 4*. Paris: Les Belles Lettres, 1992. p.10

communauté. Parce que le langage n'est pas seulement un instrument de communication, c'est aussi un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements (P. Bourdieu, 1982)⁹.

Mais attention, ces pratiques sociales ne sont pas disjointes, au contraire, elles s'interpénètrent profondément. Il n'y a pas de communication sans identification, sans identité.

Quelle est mon identité en tant qu'enseignant par rapport à mon groupe, par rapport à mon établissement, par rapport à ma famille, à mes amis, à mes voisins. Le professeur de français est de plus en plus un corps étranger/ étrange parmi le corps professoral. Pourquoi enseignons-nous encore le français, cette langue en éternelle disparition dans le milieu éducatif brésilien et comme nous l'entendons souvent: "il n'y a plus de français dans l'école, il est mort"¹⁰. L'étrangeté est-elle en nous en tant qu'enseignante de français, de cette "langue morte" ou en nous, en tant qu'individu? Où habite-t-elle, cette étrangeté?

Une deuxième série d'observations portera sur ce que j'appelle: "étrangement l'étranger nous habite". Je ferai ici référence à l'ouvrage de J. Kristeva - Etrangers à nous même (1991)¹¹ afin de pouvoir vous mettre dans la problématique de l'étrangeté par rapport à autrui:

Etranger: rage étranglée au fond de ma gorge, ange noir troublant la transparence, trace opaque, insondable. Figure de la haine et de l'autre, l'étranger n'est ni la victime romantique de notre paresse familiale, ni l'intrus responsable de tous les maux de la cité. Ni la révélation en marche, ni l'adversaire immédiat à éliminer pour pacifier le

⁹BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.

¹⁰Discours tenu par une partie de la communauté scolaire brésilienne.

¹¹KRISTEVA, Julia. *Etrangers à nous même*. Paris: Folio Essais, 1991. p.9.

groupe. Etrangement, l'étranger nous habite: il est la face cachée de notre identité, l'espace qui ruine notre demeure, le temps où s'abîment l'entente et la sympathie. De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. (J. Kristeva, 1991, p. 9)¹²

Nous sommes tous des étrangers menaçants et menacés, entre fugue et origine, posé, présent, une limite fragile. Dès le moment où nous nous montrons pour une lutte commune - l'enseignement et l'apprentissage du F.L.E. - dans le cadre formel, nous sommes considérés comme un étranger à abattre, le "nous" devient, alors, force suprême:

Symptôme qui rend précisément le "nous " problématique, peut-être impossible, l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers rebelles aux liens et aux communautés. Il s'oppose aux tendances universalistes et tend à cerner, voire pourchasser l'étranger rebelle aux liens et aux communautés. (Kristeva, 1991; p. 9)¹³

Nous sommes, c'est un fait, à la fois identiques et en même temps différents. Identiques vis-à-vis du groupe - enseignants de langues étrangères - que ce soit dans un établissement public et ou privé. Mais différents en quoi et pourquoi? Quelle est cette face cachée qui nous identifie tous étrangement? Où habite cet étranger, en nous ou dans l'autre?

Nous considérons que c'est en découvrant l'autre, ses valeurs singulières qu'on apprend. Et qu'apprendre, c'est également se découvrir soi-même comme un autre, étant donné que "le jeu pédagogique ne se joue point à deux, voyageur et destination, mais à trois. La tierce

¹²KRISTEVA, Julia, op. cité, p.9.

¹³KRISTEVA, Julia, op. cité, p.9.

place intervient, là, en tant que seuil du passage. Or cette porte, ni l'élève, ni l'initiateur n'en savent le plus souvent la place ni l'usage" (M. Serres, 1991, p. 29)¹⁴.

Il est donc important de prendre conscience et de se connaître comme un être différent et unique, prendre conscience que la connaissance de soi et de l'autre fait partie d'un événement enrichi qui reste affirmé dans son rôle transitoire, préparatoire. Un événement: naissance/ connaissance, face au plus formidable danger... le danger de l'apprentissage de l'autre comme soi-même et de moi-même comme un autre.

D'ailleurs M. Bakhtine¹⁵ dénonçait à la fin de sa vie la tentation d'unité sur le plan de la compréhension:

La connaissance n'est qu'une conscience. Si nous sommes deux, ce qui est important du point de vue de la productivité réelle de l'événement n'est pas qu'à côté de moi il y ait encore un homme essentiellement semblable, mais qu'il soit un autre homme¹⁶.

Lorsque nous sommes dans cette situation de réflexion dans le cadre de l'école, nous sommes dans la redécouverte de l'ordre du sens, de l'ordre déontologique de l'être.

Et aucun apprentissage n'évite pas ce voyage:

Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les premières façons de s'exposer. Car il n'il y a pas

¹⁴SERRES, Michel. *Le tiers-instruit*. Paris: Editions François Bourin, 1991. p.29.

¹⁵TODOROV, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Aux Éditions du Seuil, 1981.

¹⁶TODOROV, Tzvetan, op. cité, p.170.

d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurai jamais plus qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer. Je m'expose à autrui, aux étrangetés. (M. Serres, 1991, p. 29)¹⁷

L'altérité sera prise ici dans le sens de la conscience/ connaissance de l'étrangeté de moi par rapport à autrui, c'est moi qui suis différent et en quoi en étant distinct, puis-je enrichir l'autre.

Il est donc essentiel de sortir de l'homogène totalitaire, d'apprendre à penser le complexe, la mobilité planétaire et, par la suite, identitaire. Mais, pour sortir de l'homogène totalitaire, sommes-nous préparés à nous ouvrir à une autre culture dans l'école au moment de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère? Sommes-nous conscients que: "Dans le domaine de la culture - ce n'est qu'aux yeux d'une autre culture que la culture étrangère se révèle de façon plus complète et plus profonde (mais jamais de façon exhaustive car viendront d'autres cultures qui verront et qui comprendront plus encore)"¹⁸.

Et puis, finalement, je vous propose une troisième série d'observations qui devrait nous faire aboutir à cette altérité, à savoir: l'acte d'institution est un acte de communication. Si tout apprentissage vers altérité est rebelle aux liens et aux communautés uniques, le différé est essentiel dans cet apprentissage, et dans le différé la compétence sociale s'impose, puisqu'elle est instituée.

Comme nous l'explique P. Bourdieu (1981)¹⁹, le monde social est aussi représentation et volonté, et exister socialement, c'est aussi être

¹⁷SERRES, Michel. *Le tiers-instruit*. Paris: Editions François Bourin, 1991.

¹⁸TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine*. Paris: Aux Editions du Seuil, 1981.

¹⁹BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982. p.169.

perçu, et perçu comme distinct. Pour instituer une identité, il y a d'abord imposition d'un nom, cela veut dire, d'"une essence sociale" et "instituer, assigner une essence, une compétence, c'est imposer un droit d'être qui est un devoir être (où d'être). C'est signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence" (P. Bourdieu, 1981, p. 126)²⁰.

Il faut tenir compte également qu'instituer c'est imposer des limites, limites pour décourager constamment l'homme de la tentation de la "transgression", la "tentation du passage" puisque, comme souligne P. Bourdieu, "c'est aussi une des fonctions de l'acte d'institution"²¹, ce découragement. Une fois que je suis perçu comme distinct, mon identité s'impose comme signifiant, elle se conduit en conséquence. Et celui qui est sûr de son identité, c'est le seul qui peut jouer avec la règle du jeu de l'essence sociale.

L'altérité sera comprise ici, alors, comme la compétence sociale perçue à l'intérieur du groupe auquel j'appartiens et à partir duquel le jeu signifiant - signifié, identité - identitaire, institution - institué conditionne l'efficacité du pouvoir symbolique, étant donné que les différents sens du jeu social "se définissent dans la relation entre le noyau invariant et la logique spécifique des différents marchés, eux-mêmes objectivement situés par rapport au marché où se définit le sens le plus commun" (P. Bourdieu, 1982, p. 17)²².

²⁰BOURDIEU, Pierre, op. cité, p.126.

²¹BOURDIEU, Pierre, op. cité, p.127.

²²BOURDIEU, Pierre, op. cité, p.17.

Pour être perçu comme distinct, l'homme doit posséder la compétence sociale, celle-ci en étant la somme de son expérience matérialisée à la fois par le capital culturel et par le capital linguistique. C'est dans le marché des rapports sociaux que cette compétence prend sens et devient événement unique puisque:

Le pouvoir de suggestion qui s'exerce à travers les choses et les personnes et qui, en annonçant à l'enfant non ce qu'il a à faire, comme les ordres, mais ce qu'il est, l'amène devenir durablement ce qu'il a à être, est la condition de l'efficacité de toutes les espèces de pouvoir symbolique qui pourront s'exercer par la suite sur un habitus prédisposé à les ressentir. (P. Bourdieu, 1982, p. 37)²³

C'est cet "habitus prédisposé" qui fait que le marché culturel et linguistique est instauré. "On ne peut sauver la valeur de la compétence qu'à condition de sauver le marché"²⁴, celui-ci, de son côté, "contribue à faire non seulement la valeur symbolique, mais aussi le sens du discours" (P. Bourdieu, 1982, p. 15)²⁵.

Résumons-nous...

Si tout discours est parcours; s'il n'y a pas de communication sans identité; si étrangement l'étranger nous habite; si la connaissance n'est qu'une conscience; si l'acte d'institution est un acte de communication;

²³BOURDIEU, Pierre, op. cité, p.37.

²⁴BOURDIEU, Pierre, op cité, p.45.

²⁵BOURDIEU, Pierre, op. cité, p.15.

si pour apprendre nous devons nous lancer dans un embryon de voyage - vous pouvez déjà voir où je vais en venir: tout cela nous amène à la démarche de l'altérité - et cette altérité est pour moi synonyme d'une éducation du développement, de la situation, de la responsabilité, de la communication identitaire.

Mais pour que cette démarche puisse être instaurée, il est nécessaire avant toute chose de penser à la mobilité, à la mobilité planétaire dans ce monde globalisé. L'enseignement des langues, et tout particulièrement le F.L.E., est spécialement concerné. Certes, il y a des mobilités institutionnelles et géographiques mais pour M. Abdallah-Pretceille (1994)²⁶, la principale mobilité est celle qui concerne les mentalités. L'interculturel se situe tout à fait dans cette logique. Elle nous a même proposé pour la Biennale de l'Education et de la Formation à Paris, cette année, une Education Interculturelle.

Et pour l'enseignant de langues étrangères, cette mobilité commencerait par la place que l'on accordera à la description scolaire d'une culture étrangère en classe de langue. G. Zarate (1993)²⁷ analyse la notion de mobilité dans son ouvrage Représentations de l'étranger et didactique des langues en soulevant la question de comment l'enseignant de langues peut intégrer la problématique de l'altérité dans ses objectifs et ses démarches alors que bon nombre de méthodes de langues présentent une description simplifiée et souvent très stéréotypée

²⁶ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Conférence prononcée lors de la II Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, avril, 1994.

²⁷ZARATE, Geneviève. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1993.

de la culture étrangère enseignée. La description scolaire constitue ainsi un exercice difficile et délicat.

G. Zarate (1993)²⁸ essaie d'apporter des réponses à cette problématique, sous forme d'exercices et de documents en prenant compte de l'identité sociale des élèves, en introduisant une pluralité de points de vue tout en invitant l'enseignant à une relecture critique des outils d'enseignement très fréquemment utilisés en classe. L'enseignant pourra de cette manière, par la notion de représentation sociale - c'est-à-dire une relation plus fiable, où les rapports de forces géopolitiques et des conflits symboliques sont présents - améliorer sa lecture de la qualité descriptive de la culture enseignée pour qu'il entretienne une relation personnelle avec la culture qu'il a à enseigner.

Et de plus pour L. Porcher, dans son ouvrage Télévision, Culture, Education²⁹ la mobilité, c'est se rapprocher de l'autre, c'est la proximité du lointain. La télévision à câble par exemple qui nous est donnée par les médias - dans notre salle de séjour tous les soirs - par les étrangers que nous côtoyons - chez nous ou chez eux - c'est le village global à la McLuhan. Donc la salle de classe n'est plus un territoire neutre appartenant uniquement à l'enseignant comme on la croyait il y a encore très peu de temps, elle est occupée aujourd'hui en grande partie par les médias et par tout ce qui se passe hors de la salle de classe.

Mais la mobilité est quelque chose de complexe, qui met à la fois en jeu le lointain et le patrimonial (L. Porcher, 1994)³⁰. D'ailleurs, pour P.

²⁸ZARATE, Geneviève. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier, 1994.

²⁹PORCHER, Louis. *Télévision, culture, éducation*. Paris: Armand Colin, 1994.

³⁰PORCHER, Louis, op. cité.

Virilio il y a désormais dans le vécu des gens une existence du lointain (1993)³¹. Dans le même temps, il y a une résurgence extrêmement forte des valeurs patrimoniales, parmi lesquelles les valeurs linguistiques; et là je pense à toutes ces communautés d'origine étrangère au Brésil, toute cette envie d'"indépendance" et en même temps de marque de frontière linguistique et culturelle.

Chaque communauté est attachée, beaucoup plus fortement qu'avant, à sa langue comme marque d'identité. La mobilité, ce n'est donc pas l'oubli de sa propre langue. Le terme fort pour L. Porcher (1994)³² est celui du partage. Et pour lui, la mobilité renvoie également à la notion d'"l'interminabilité".

³¹PORCHER, Louis. Table ronde de Valenciennes, France, le 24.3.94: Mobilité européenne et interculturalité, organisée par l'Association des Didacticiens du Français Langue Etrangère (ASDIFLE).

³²PORCHER, Louis. *Télévision, culture, éducation*. Paris: Armand Colin, 1994.

Pour conclure...

Voilà où je voulais arriver: la formation d'un professeur de langue ne se termine jamais, elle doit être insérée dans la problématique de la mobilité, mobilité vis-à-vis du partage de la culture à enseigner, mobilité vis-à-vis de la représentation de l'autre, mobilité vis-à-vis de la connaissance de soi-même, pour que l'altérité puisse être construite comme un événement et pas uniquement comme structure.

Et si l'on reprend M. Abdallah-Preteille (1994)³³ pour conclure, la mobilité qui est avant tout la rencontre de l'autre, ne relève pas d'une démarche spontanée mais exige, au contraire, une véritable éducation qui concerne tout le monde. Il n'y a pas dans cette perspective de public spécifique qui serait formé. Tout le monde est concerné et interpellé par ce type de formation.

Les perspectives du Mercosul relancent de manière très forte la problématique de l'interculturalité, de l'interdisciplinarité et par conséquent, de l'altérité et réactivent des acquis de la recherche et des savoirs qui existent déjà, mais qui sont souvent l'objet soit d'un oubli, soit d'une certaine forme d'ostracisme. La problématique de la mobilité - donc de l'altérité - est au coeur du travail dans le cadre du Mercosul et dépasse largement les questions de l'enseignement précoce de langues.

³³ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Conférence* prononcée lors de la II Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, La Sorbonne, avril 1994.

Dans cette optique-là, qu'il s'agisse de formation, qu'il s'agisse d'enseignement, qu'il s'agisse de l'apprentissage d'une langue/ culture étrangère ou même maternelle, nous dépassons largement les limites d'une salle de classe carrée, monotone, autoritaire, identique en tout lieu.

Pour faire du Français Langue Etrangère dans le Mercosul, en dehors de tout espace limité, on doit s'impliquer dans la mobilité, et qui dit mobilité, préconise réseau, innovation. Et comme nous disait encore Sylvain Germain (1994)³⁴ dans le cadre des activités culturelles³⁵ de l'Institut Français de Leipzig en Allemagne: "Méfiez-vous des philosophies que vous apprenez assis" et moi je vous dis: "Méfiez-vous des langues que vous enseignez/ apprenez assis" parce que comme dit Paulo Freire:

Aucun éducateur ne peut vivre son époque, son espace, impunément. Bien au contraire, les idées qu'il combat et celles qu'il défend représentent de véritables défis sur son parcours. Il se contredit, s'affirme, vieillit ou se renouvelle sans arrêt. D'un autre côté, ces idées ne constituent la trame du monde historique et culturel, matériel de l'éducateur. Elles expriment les luttes sociales, les progrès, les régressions de l'histoire, mais deviennent aussi forces dynamiques de l'évolution du monde. Il existe une relation dialectique entre le monde matériel qui engendre les idées et les idées qui ont le pouvoir de faire bouger le monde d'où elles sont nées.(Paulo Freire, 1991, 64)³⁶

Donc, bougez votre formation, bougez votre classe, bougez votre élève pour que nous puissions enfin faire bouger ce pays.

³⁴Ecrivain français contemporain.

³⁵L'Institut Français dans la ville de Leipzig, dans l'ancienne Allemagne de l'Est organise dans le cadre de l'action culturelle des lectures publiques avec des écrivains contemporains une fois par mois.

³⁶FREIRE, Paulo. *L'Education dans la ville*. Paris: Païdea, 1991. p.64.

Références Bibliographiques:

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.

FREIRE, Paulo. *L'éducation dans la ville*. Paris: Paidea, 1991.

KRISTEVA, Julia. *Etrangers à nous-même*. Paris: Folio\ essais, 1991.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanisme de l'autre homme*. Paris: Le Livre de Poche, 1974.

PEYTARD, Jean. *Syntagme 4*. Paris: Les Belles Lettres, 1992.

PORCHER, Louis. *Télévision, culture, éducation*. Paris: Armand Colin, 1994.

SERRES, Michel. *Le Tiers-Instruit*. Paris: François Bourin, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Aux Editions du Seuil, 1981.

VIRILIO, Paul. *O Espaço Crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

ZARATE, Geneviève. *La représentation de l'étranger et la didactique des langues*. Paris: Didier, 1993.