

“DIDATTIZZIAMO” FRIBURGO COSTRUIRE COMPETENZE CULTURALI CON STUDENTI IN MOBILITÀ IN SVIZZERA

Depuis 1997, le Service des relations internationales de l'Université de Fribourg (CH) finance un cours de FLE réservé aux étudiants de mobilité à leur arrivée sur le campus, en amont des semestres d'automne et de printemps. Renversant la hiérarchie traditionnelle entre langue et culture, l'objectif de ce cours est l'adaptation, en langue-cible, de l'étudiant étranger dans son nouveau contexte de vie et d'études. Ne pouvant compter sur des ressources pédagogiques prêtes à l'emploi, le matériel de cours était, jusqu'à présent, « fabriqué » sur mesure au gré des activités annoncées dans le programme. Mais, depuis 2016, un séminaire intitulé *Pédagogisons Fribourg* propose aux étudiants inscrits en Bachelor FLE de concevoir des unités d'enseignement à usage du stage intensif. Le présent article propose un bilan de ce projet.

● **Alessandra
Keller-Gerber** | Uni
Fribourg



Dotée de licences en Histoire de l'art et en Littérature anglaise (Université Lausanne, Suisse), Alessandra Keller-Gerber a obtenu son

doctorat en Sciences du plurilinguisme en 2016 (Université de Fribourg, Suisse). Elle enseigne la didactique, et supervise un *stage intensif* pour étudiants de mobilité à l'Université de Fribourg. Ses domaines d'intérêt sont les pratiques réflexives, aussi bien comme méthode de recherche que comme moyen d'enseignement, et ses travaux se centrent sur la figure de l'étudiant mobile.

1. Il corso intensivo di francese per studenti in mobilità all'Università di Friburgo: una formazione in lingua con obiettivi specifici di "mobilità accademica"

Dal 1997, gli studenti in mobilità che arrivano all'Università di Friburgo beneficiano di uno stage intensivo di francese come lingua straniera, finanziato e organizzato dal Dipartimento delle Relazioni Internazionali in collaborazione con il Centro linguistico. Si tratta di un corso che inverte il tradizionale rapporto tra apprendimento delle lingue e apprendimento culturale, a favore di un insegnamento operativo della cultura di destinazione. Lo scopo è di accompagnare da subito l'inserimento dello studente straniero nel nuovo contesto di vita e di studio e nella lingua mirata¹. Questa esigenza nasce da osservazioni sul campo e da testimonianze provenienti da quel mondo particolare che è la mobilità studentesca nel contesto friburghese (Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally, 2005). Infatti, gli studenti ammettono spesso di entrare in una "bolla" in cui si parla solo la lingua-franca inglese ([Keller-]Gerber, 2012). Vivono il loro soggiorno come una pausa biografica nella quale i vincoli si rilassano; nel loro tempo libero consumano beni turistici e alla fine del percorso ritengono di aver mancato la "vita reale" del Paese in cui hanno soggiornato (Murphy-Lejeune, 2003). Sulla base di tali osservazioni, il Dipartimento Relazioni Internazionali – che finanzia la formazione – ha formulato una raccomandazione: lo *stage* dev'essere un luogo di approdo su suolo straniero che dia immediatamente allo studente gli strumenti per gestire gli imprevisti legati al nuovo contesto in modo che – liberato da eventuali tensioni che possono sorgere nei primi giorni – sia ricettivo e produttivo nel suo ruolo di studente a Friburgo fin dall'inizio del semestre. Per questa ragione è auspicata da parte degli insegnanti una certa capacità di valorizzare attività e scambi non pianificati con largo anticipo. Nella sessione invernale, qualora si programmasse un'attività sportiva come

¹ Lo stage intensivo si tiene sempre due settimane prima dell'inizio del semestre di primavera e tre settimane prima del semestre d'estate; prevede insegnamenti dal livello A1 al B2+/C1.

una gita pomeridiana in racchette sulla neve, agli studenti verrebbe proposta una lezione preparatoria mattinata sulla piattaforma francese online dell'istituto sportivo dell'Università – invogliando forse qualcuno a pianificare subito un semestre sportivo. Alstro esempio, un incontro con l'artista Hubert Audriaz: è una figura già nota agli insegnanti, i quali possono così introdurre facilmente gli studenti alla conoscenza di questo personaggio emblematico con attività quali la redazione di schede biografiche, l'identificazione o l'analisi di opere sparse per la città.

Al di là del successo che questo corso di lingua atipico riscontra – probabilmente dovuto più alle persone che vi insegnano e alla natura *sexy* del programma che al concetto pedagogico iniziale – ci poniamo però una domanda: è ipotizzabile strutturare questo corso in un modello, rendendolo trasferibile ad altri contesti? In altre parole, una didattica dell'elemento culturale per i corsi di lingua straniera² è concepibile prendendo ispirazione da quanto già si sta facendo nella didattica della letteratura (Godard, 2015)?

Da due anni, il Dipartimento di plurilinguismo e didattica delle lingue straniere dell'Università di Friburgo offre agli studenti iscritti al Bachelor di francese come lingua straniera un seminario intitolato *Pédagogisons Fribourg*³. Il punto di partenza è un quadro teorico incentrato sulla nozione di competenza culturale in relazione con l'esperienza di studio all'estero, che permette di comprendere come la mobilità accademica sia un campo di ricerca a sé stante per la didattica – costituendosi come obbiettivo specifico⁴. Su queste basi, i partecipanti concepiscono progetti di didattica pensati per lo stage intensivo (Keller-Gerber, 2017). Questo esperimento si è gradualmente sviluppato in una ricerca-azione con un duplice obbiettivo:

> costruire le basi di un campo di ricerca inedito sotto questa forma, per una didattica dell'elemento culturale rivolta

a un pubblico di studenti in mobilità accademica in Svizzera;

> produrre del materiale didattico per l'insegnamento del francese lingua straniera incentrato sul contesto svizzero e, nel nostro caso in particolare, a Friburgo⁵.

Il presente articolo si propone di fare un bilancio dell'esperienza in cui professionisti e ricercatori in didattica, studenti stranieri e futuri insegnanti di francese come lingua straniera – anche loro potenzialmente allofoni e mobili – si trovano a dialogare.

2. Per un approccio didattico all'elemento culturale nelle classi di lingua straniera

2.1 La parola "cultura": imprescindibile in didattica?

La parola "cultura", centrale nel discorso degli attori e dei co-attori della mobilità accademica, usata in formule vaghe e poco operative, intrise di metafore per cogliere i progressi fatti in chiave umanistica – "empatia", "comprensione dell'altro", "incontro" o addirittura "scoperta dell'altro" – è presente in modo altrettanto centrale nel materiale didattico (Adami, 2019). Nei manuali di FLE in uso, generalmente collocate alla fine delle sequenze d'insegnamento, si trovano schede di dati fissi da memorizzare (nomi propri, date, luoghi, ricette tipiche o feste tradizionali) che ambiscono a dar conto della cultura di destinazione. Se da tempo i ricercatori hanno denunciato l'inefficacia di questo tipo di materiale, tale rappresentazione della *francité* resiste perché corrisponde alle attese di un vasto pubblico di lettori, avidi di assaporare – attraverso l'apprendimento della lingua – un po' del fascino della cultura francese (soprattutto parigina)⁶. Che sia considerata nella prospettiva culturale o patrimoniale, sociologica, ordinaria o di massa, questa accettazione della nozione di *francité* non risponde al nostro

2 Bachelor de français langue étrangère (FLE), Università di Friburgo (CH).

3 In questo articolo utilizzeremo il neologismo "didattizzare" come equivalente del francese «pédagogiser» (anch'esso un neologismo utilizzato nel gergo degli insegnanti).

4 La metodologia FOS (*français sur objectif spécifique*) concepisce delle progressioni in funzione di azioni da svolgere – generalmente nell'ambito professionale. Consideriamo lo studente in situazione di mobilità come un pubblico specifico in quanto dev'essere preparato a svolgere il suo mestiere (studiare, dare esami, adattarsi alla vita sociale) in un contesto nuovo, e forse anche in una lingua che non conosce.

5 Se la città di Friburgo è al centro dei progetti di didattica che descriviamo in questa sede, l'obbiettivo ultimo è che gli autori acquisiscano una metodologia da applicare poi ad altri contesti.

6 Il volume *Clés pour la France en 80 icônes culturelles. Pour comprendre la France et les français* di D.-C. Meyer, pubblicato nel 2010 (Hachette) è un esempio di come, ancora oggi, questo tipo di materiale sia richiesto e pubblicato.



obbiettivo: far reagire a / e interagire con il nuovo contesto uno studente che si trova all'estero.

Ispirandosi a schemi di valutazione delle progressioni linguistiche, il *Portfoglio europeo delle lingue* propone strumenti per misurare gli apprendimenti culturali (Conseil européen pour les langues, 2002). Ma, in termini di cultura, la nostra memoria non registra stadi intermedi: sappiamo e ci adeguiamo a situazioni o non sappiamo e sbagliamo involontariamente (Zarate, 1986: 16-19). Fare un bilancio di viaggi e impressioni è un gesto rassicurante ma che risulta artificiale quando si tratta di reinvestire le esperienze. Louis Porcher, nella sua metodologia incentrata sugli *universels singuliers*, propone d'orientare la didattica sulla costruzione di competenze culturali piuttosto che sulla raccolta enciclopedica di dati culturali (Porcher, 1984 et 1994). Durante l'esperienza di mobilità, la classe di lingua diventa il luogo in cui conoscenze ereditate e nuove osservazioni sul campo sono messe sistematicamente in relazione. Lo studente straniero sarà "competente culturalmente" quando la sua classifica si avvicinerà a quella che potrebbe fare un membro della società di destinazione.

Riteniamo, per i nostri scopi, l'idea che sia necessaria la verbalizzazione degli *étonnements*, così come del processo mentale che avrà permesso di ridurre progressivamente il sentimento di inadeguatezza. La definizione di competenza letteraria formulata da Anne Godard prende spunto da Porcher – e ci ispira a sua volta (Porcher, 1984 e 1994). Per creare attività di lingua in didattica della letteratura si considera una "famiglia di situazioni legate alla lettura delle opere" – come immergersi nella lettura di un romanzo o capire i principi di classificazione di una biblioteca – che diventeranno obiettivi per la classe (p. 78). Ad esempio, nel nostro caso, la passeggiata turistica potrà essere un campo d'azione. Assaggiando della cioccolata durante una gita in cam-

pagna, lo studente si interrogherà anche sulle difficoltà attuali riscontrate dalle professioni del latte in Svizzera. Raccontando esperienze dal suo punto di vista atipiche – gli Svizzeri offrono pantofole anche agli invitati quando arrivano in casa loro⁷ – farà evolvere questa immagine rigida della cultura ospitante discutendo, per esempio, del suo rapporto con la casa (chi ci entra, come viene tenuta, quali relazioni ci sono fra l'interno e l'esterno della stessa, ecc.). Insomma, lo studente sarà addestrato a investire il luogo che lo ospita, a osservarlo e a "consumarlo"; il suo nuovo paesaggio sociale e urbano provocherà su di lui effetti che dovrà verbalizzare per capirne il funzionamento – e, eventualmente, per proteggersene⁸.

3. Un progetto didattico mirato alla "mobilità accademica"

I giovani apprendisti formatori che hanno partecipato ai seminari di didattica avevano il vantaggio – rispetto al team di professionisti dello stage intensivo – di condividere lo stesso stile di vita con gli studenti in mobilità. Prendendo conoscenza degli obiettivi dello stage, i studenti in didattica hanno espresso molte idee per aiutare i coetanei al loro arrivo in Svizzera. Da questa conoscenza spontanea ed empirica dei bisogni di uno studente a Friburgo hanno strutturato un quadro progettuale di formazione in francese lingua straniera (FLE). Dopo qualche prova ed errori – come lo studente che aveva lavorato sulla figura di Heidi nel paesaggio urbano e virtuale, fornendoci un dossier di 30 pagine contenente esercizi di difficile utilizzo – abbiamo proposto un approccio in tre fasi, basato sulla metodologia dell'insegnamento delle lingue di specializzazione⁹:

> una valutazione di proposte didattiche già esistenti e affini al settore prescelto (corpus cartacei o elettronici): ad esempio, che posto hanno le specialità culinarie o la pratica di uno sport nazionale nei materiali (a quale livello-target mirano, con quale frequenza ricorrono

7 Riflessione di un partecipante allo stage nell'inverno 2005 ([Keller-]Gerber, 2012).

8 Un progetto didattico si è dato come obiettivo di preparare gli studenti stranieri alla lettura di manifesti politici, in particolare quelli dell'Unione democratica di centro (UDC), partito che auspica e promuove una politica migratoria molto restrittiva e che è arrivato a rappresentare gli stranieri come pecore nere.

nel libro di testo, quali obiettivi di comunicazione si pongono, a quali capitoli di grammatica sono associati)?

> un'indagine sul campo per raccogliere dati relativi allo spazio comunicativo (e simbolico) mirato (registrazione di dialoghi sulla piazza del mercato; liste della spesa dimenticate nei carrelli; fotografie di piatti con relative etichette di prezzo e composizione, ecc.)

> la creazione di un quadro di riferimento (*référentiel de compétences*), ossia uno strumento che permetta di scomporre la macro-competenza da raggiungere nelle competenze linguistiche e culturali necessarie a realizzarla in modo efficiente, definendo inoltre gli aspetti linguistici che ne risultano.

Malgrado un'introduzione all'analisi del discorso in cinque sequenze – che variava le prospettive teoriche (narratologia, semiotica, teorie dell'enunciazione, ecc.) – scomporre una buona idea in un *référentiel* efficace è stato il passo più difficile per i nostri progettatori: il riflesso iniziale è stato, sistematicamente, di immaginare vagamente alcuni punti grammaticali in

legame con l'idea, interrogandosi poco sull'articolazione complessa delle competenze in gioco. In quasi tutti i casi abbiamo dovuto chiedere agli autori di analizzare più finemente le produzioni-modello colte sul campo per ottenere progressioni didattiche realistiche.

3.1. Implicazioni, credenze e buona volontà didattica

Daremo, per finire, qualche esempio relativo agli errori riscontrati nelle proposte didattiche.

A. L'attuazione si basa in misura eccessiva sul trasferimento di know-how tra le altre lingue conosciute e la lingua obbiettivo:

Dopo aver letto la leggenda di Guglielmo Tell, una proposta mirava a far recitare certi episodi sotto forma di dialoghi. Per preparare le loro risposte, gli allievi avrebbero dovuto trasporre gli scambi di parole incontrati nella narrazione nelle nuvolette di dialogo di un fumetto. Supponendo che l'allievo avrebbe potuto basarsi sul funzionamento dei tre generi

scelti nella lingua/cultura di origine – la forma narrativa, il fumetto e il dialogo teatralizzato – l'autore del progetto non ha preso in considerazione attività incentrate sulle trasposizioni da effettuare a livello linguistico (per es. il passaggio da una narrazione a un discorso diretto), o attività per la costruzione del significato più globale (gesti ed espressioni facciali tradotti in disegno, rumori resi in forma di onomatopoeie, lettere in grassetto per marcare il tono di voce, effetti di zoom su espressioni, dettagli di scenario o simboli, inserimento di didascalie o dialoghi interiori, ellissi temporali o flashback, ecc.). Se nella lingua materna le trasposizioni possono avvenire in modo implicito, in un percorso di acquisizione di una lingua straniera un esercizio di questo tipo va guidato: anche i gesti di identificazione e di negoziazione che l'esercizio implica (sempre realizzati nella lingua obbiettivo) chiedono molto tempo e energia, e rischiano di appiattare il risultato finale.

B. Le condizioni quadro per le attività

9 Vedi nota 4.

Macro-Attività	Attività Intermedie	Punti Linguistici	Materiale
Raccontare la storia di un personaggio mitico / parlare di qualcuno che conosci bene	<ul style="list-style-type: none"> > Fornire informazioni fattuali su un personaggio > Descrivere un personaggio (aspetto fisico / carattere / situazione socio-professionale) > Pianificare le fasi di vita e gli eventi specifici in ordine cronologico su una linea temporale; collegare queste fasi / eventi in un discorso coerente 	<ul style="list-style-type: none"> > Vocabolario: aggettivi di carattere e aspetto fisico, parti del corpo, professioni, relazioni familiari. > Marcatori temporali specifici della narrazione > Articolazioni dei tempi verbali della narrazione (passato prossimo e remoto, presente di verità generale) > Costruzione di frasi per esprimere un confronto (per mettere in tensione gli elementi della storia) > Elementi di polifonia (per far parlare i personaggi messi in scena) 	<ul style="list-style-type: none"> > La scheda biografica di un personaggio e il suo ritratto > Un modello di schema narrativo (Adam, 2005) per raccontare una storia > Un modello quadrato semiotico (Greimas, 1963) per mettere in scena ruoli narrativi in tensione > Alcuni esempi di ritratti narrativi, sia orali che scritti

non sono realistiche:

L'influsso involontario di un altro stereotipo riguardava la natura irrealistica delle situazioni-quadro proposte nelle attività – influsso rafforzato, peraltro, dal fatto che istruzioni di questo tipo sono molto frequenti nel materiale didattico esistente. Uno dei progetti prevedeva la stesura di una lista della spesa per il menu della *Bénichon* basandosi su ricette trovate online. Ma chi scrive una lista della spesa, raramente lo fa in una lingua diversa da quella materna, quindi questo compito – proposto nella lingua mirata – risultava poco utile. Riformulata come segue, la consegna è poi diventata operativa:

Avec vos colocataires, vous décidez de préparer le menu de la Bénichon, un repas traditionnel pour les Fribourgeois. Après avoir consulté quelques Sites pour trouver les recettes des différents plats, vous composez une liste de courses et vous vous distribuez les achats à effectuer.

In questo modo gli studenti sarebbero invitati a collaborare – uno andando al caseificio, l'altro al mercato. La lettura in comune delle fasi della ricetta permetterebbe loro di discutere dei prodotti necessari, di descriverli e magari anche di scoprirne alcuni...

C. Il ruolo e lo statuto della *culture cultivée* (o cultura alta)

Uno studente in mobilità allofono e formatosi in francese in un'università all'estero, aveva progettato di lavorare con una poesia intitolata *Déménagement* (Trasloco). Il suo tema non era direttamente collegato al contesto ospitante, ma piuttosto alla situazione degli studenti in mobilità in arrivo in Svizzera. Seguendo la metafora del cambiamento, della scoperta e della nostalgia per le abitudini, il testo era promettente sul piano tematico e poteva invogliare a poetizzare l'esperienza vissuta¹⁰.

Ainsi demain tu déménages

Tes amitiés en balluchon
L'inutile mis en carton
Tes habitudes font naufrage
Deux tours de clé à la maison

L'autore del progetto, concentrandosi sulla forma piuttosto che sulla sostanza, ha proposto un lavoro incentrato sulle figure retoriche. L'idea che una poesia potesse servire da matrice a un'attività riflessiva era forse troppo lontana dal modo in cui lui stesso era stato esposto al francese (e alla sua letteratura). In relazione a quello che Oliveri chiama la *culture cultivée* – in antitesi alla cultura popolare o ordinaria – è frequente la tendenza di pensare che un quadro, o l'estratto di un testo letterario, debba necessariamente essere coinvolto in riflessioni di tipo meta-, gergo analitico compreso (Oliveri, 1996). Nel nostro campo e in particolare nel nostro contesto d'intervento, parole come "analizzare", "narratore" o "polifonia" devono invece scomparire dalle consegne. Perché se l'autore della scheda effettua necessariamente un'analisi del materiale che inserisce nella progressione didattica – identificando, ad esempio, l'articolazione tra voce narrativa e voci di terzi inglobate nel discorso – le sue osservazioni saranno tradotte con consegne semplici, del tipo "chi parla qui?".

La nostra intuizione iniziale – secondo la quale i futuri insegnanti avrebbero aumentato la freschezza e la pertinenza delle proposte didattiche – ha mostrato di essere fondata soltanto parzialmente. Tanti progetti, infatti, sono rimasti molto classici e anche stereotipati (montagne, cioccolata e orologi).

4. Conclusione e prospettive

Il bilancio di questa esperienza si articolerà su due assi necessariamente complementari. In primo luogo rifletteremo a un seguito del progetto d'insegnamento *Pédagogisons Fribourg* affinché – rinnovando il quadro di formazione che proponiamo ai futuri insegnanti – le loro schede

Matériel en ligne

Vous trouverez sur notre site des fiches pédagogiques:



10 Poesia disponibile sul Sito:



soddisfino sempre meglio le esigenze e i bisogni dei partecipanti al corso intensivo. In un secondo tempo elencheremo gli obiettivi che ci poniamo oggi per le ricerche relative alla costruzione di competenze culturali nei corsi di lingua straniera.

A. Affinché i progetti concepiti nel seminario *Pédagogions Fribourg* si adeguino sempre meglio ai bisogni degli studenti internazionali in arrivo in Svizzera e a Friburgo, proponiamo di:

- > sottoporre i progetti esistenti ad un'analisi critica al fine di precisare il lavoro di categorizzazione degli errori più frequenti (vedi 3.1) e includere i risultati ottenuti nella formazione dei futuri insegnanti, per migliorare la qualità delle schede future;
- > selezionare le schede più pertinenti per la progressione didattica o tematica; invitare durante lo stage gli autori che lo desiderano a un intervento-tirocinio in tre tappe (osservazione del pubblico, discussione di adattamenti necessari e conduzione dell'insegnamento sotto supervisione);
- > proporre una lista di tematiche /

Bibliografia

Adami, H. (2019). La logomachie sur la notion de «diversité»: quelques éléments d'analyse in J. Veillette, P. Stalder [coord.]. *De la diversité fantasmée aux effets de réalité. Discours et pratiques*. Paris: L'Harmattan, pp. 73 – 88.

Biard, J., Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan.

Conseil Européen pour les langues (2002). *Portfolio européen des langues, Education supérieure, modèle accrédité n. 35.2002*. Berne, Schulverlag blmv AG.

Godard, A. [dir.]. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche et méthode*. Paris: Larousse.

[Keller-]Gerber, A. (2012). «La Gazette»: un journal collectif «performatif». Lieu de transformation d'une identité sociale de l'étranger-visiteur à l'étudiant- observateur. In

obiettivi agli autori futuri per evitare progetti stereotipati o poco realistici; produrre schede a partire da progetti esistenti, pensate per esempio in funzione di un altro livello target;

> condividere, eventualmente su più larga scala, il corpus di schede, vista l'assenza nel contesto svizzero di materiale didattico formulato per un pubblico d'universitari stranieri.

B. Per una didattica dell'elemento culturale nelle classi di lingua straniera

Si tratta di proseguire la ricerca con un triplice obiettivo:

- > affinare il quadro teorico avviato, integrando in particolare una riflessione sul trattamento degli stereotipi; potenziare le varie “cassette degli attrezzi” perché i futuri insegnanti siano più capaci di analizzare documenti appartenenti a canali di comunicazione diversi (televisione, radio, immagini filmate, manifesti, esperienze *in vivo* come visite d'esposizioni, conferenze, partecipazione a vernici¹¹) prima di proporli in classe.
- > riformulare una storia delle metodologie per la didattica del FLE osservando,

in particolare, il modo in cui la società di destinazione si è messa in scena in materiali appartenenti a epoche diverse: chi sono i protagonisti? dove vivono e come? quali sono i valori impliciti nelle varie situazioni? che tipo di documento culturale per che tipo di obiettivo di comunicazione? Inoltre, come viene integrato, a sua volta, il lettore straniero in questa messa in scena e con che ruolo: è spettatore di una realtà, si assimilerà, sarà invitato a reagire, a confrontarsi o a intromettersi?

Un'analisi approfondita sul campo – sotto forma di interviste a carattere biografico – dovrebbe tra l'altro permettere d'elenare le situazioni comunicative da lavorare in classe con gli studenti di mobilità a Friburgo, per sviluppare ulteriori obiettivi linguistici.

11 Un'inchiesta presso studentesse cinesi ha fatto emergere, per esempio, le loro difficoltà a socializzare nel contesto di aperitivi dove i partecipanti stanno in piedi, mangiano e discutono. Le studentesse avevano chiamato questo disagio “le trauma de l'apéro”.

A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot & P. Stalder P. [eds.], *Journal de bord: un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Bern: Peter Lang, 316-338.

Keller-Gerber, A. (2016). *D'étudiant étranger à travailleur étranger hautement qualifié en Suisse. «Être dit» dans la presse et «(se) dire» dans des récits d'établissement*. Bern: Peter Lang.

Keller-Gerber, A. (2017). Les lieux d'intégrabilité d'un étudiant de mobilité à Fribourg. Entre enjeux communicatifs et pratiques de langue. *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie. Le langage et l'Homme*. Juin 2017.

Keller-Gerber, A. (2018). L'étudiant étranger dans la presse suisse: un événement discursif? *Georegards. La mobilité des étudiants*. n. 10, 55-70.

Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme: le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg Suisse: Presses universitaires de Fribourg.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur: un nouvel étranger*. Paris: Didier.

Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 1, 8-18.

Porcher, L. (1984). *Manières de classe (fenêtres sur cours)*. Paris, Didier.

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de Pédagogie*, 104, 5-12.

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2003). *Les Cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris, Didier.

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