



**HAL**  
open science

**Penser la diversité formative en didactique des langues.  
La comparaison entre essentialisation et  
hétérogénéisation**

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. Cahiers de Linguistique, 2013, Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques, 39/2, pp.19-30. hal-01375906

**HAL Id: hal-01375906**

**<https://hal.science/hal-01375906>**

Submitted on 3 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Penser la diversité formative en didactique des langues La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation**

Emmanuelle HUVER

Université F. Rabelais (Tours), EA 3207 Dynadiv-Prefics

### **Introduction<sup>1</sup>**

La diversité – linguistique, culturelle, formative – semble désormais reconnue comme un phénomène constitutif de l'enseignement/ apprentissage des langues ; elle l'est cependant selon des modalités et à des degrés divers, en renvoyant par ailleurs à des conceptions largement divergentes de la notion. Du point de vue de la recherche, la reconnaissance de ces diversités appelle à la déconstruction / reconstruction de démarches visant à en rendre compte : déconstruction des démarches de recherche qui appréhendent les phénomènes diversitaires en les essentialisant ; construction d'autres démarches, considérant la diversité non seulement comme une thématique de recherche, mais aussi comme son principe même.

Je m'attacherai à illustrer cette problématique en m'intéressant plus particulièrement à la diversité formative en langues, i.e. aux expériences et aux démarches diversifiées d'enseignement / apprentissage des langues. Après un rapide survol des modalités de traitement de cette forme de diversité en didactique des langues (désormais DDL), je m'intéresserai à différents types de recherches visant à appréhender la diversité formative. Il s'agira d'abord de montrer en quoi la plupart de ces travaux se fondent sur et contribuent à renforcer une essentialisation et une homogénéisation des catégories qu'ils mobilisent. Puis, il s'agira d'explorer des démarches de travail sur et avec la diversité qui renvoient à des fondements épistémologiques autres ou, en tout cas, plus fermement explicités. L'ensemble de mon propos s'appuie sur le projet de recherche DIFFODIA<sup>2</sup> en même temps qu'il vise à en construire et en préciser les fondements épistémologiques et méthodologiques.

### **La diversité formative en DDL : une diversité niée et/ou essentialisée**

La diversité – linguistique, culturelle, formative – a été, et est encore, soit niée, soit brandie tout en étant réifiée. Je m'intéresserai ici plus particulièrement à la question de la diversité formative, notamment sous l'angle des outils d'enseignement et de la formation des enseignants, mais aussi sous l'angle de la recherche, ces différents sous-ensembles de la DDL laissant paraître ces flux et reflux entre négation et affirmation essentialisante.

#### ***Diversité formative, outils et formation des enseignants***

Une façon de poser la question de la diversité formative est passée – et passe toujours – par celle de la diffusion des méthodologies d'enseignement, notamment par le biais des méthodes de langue (les manuels et les outils) et des formations d'enseignants.

Ainsi, les manuels ont fait / font l'objet de différentes formes d'adaptation (actuellement plus fréquemment dénommée « contextualisation »). Cependant, Besse (2011 : 153) remarque que qu'il s'agit « le plus souvent, [d']en traduire la préface, le guide pédagogique et les consignes

---

<sup>1</sup> Cet article a bénéficié de la relecture attentive et exigeante de V. Castellotti et D. de Robillard : qu'ils en soient sincèrement remerciés, étant bien sûr entendu que les propos tenus ici relèvent de ma seule responsabilité.

<sup>2</sup> « *Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements* » : projet financé par l'AUF et dont je suis porteuse. Pour plus de détails, cf. [http://dynadiv.univ-tours.fr/81524736/0/fiche\\_article/&RH=1278921441070](http://dynadiv.univ-tours.fr/81524736/0/fiche_article/&RH=1278921441070) ; pour une présentation des fondements théoriques du projet, cf. *infra*.

dans la L1 du public visé (...) et donc [d']élaborer une version locale du manuel "universaliste" ». De même, la diversité n'est souvent considérée que sous l'angle d'une spatialité homogénéisée (on adapte ainsi des manuels pour la Chine, l'Espagne, la Grèce, l'Afrique francophone, etc.). Ces procédures d'adaptation essentiellement « cosmétiques » relèvent entre autres de facteurs politiques et épistémologiques (cf. *infra*), mais aussi économiques : la prétendue adaptation est en effet présentée comme un vecteur de modernité et d'innovation, tout en permettant, par la reproduction d'ouvrages modifiés uniquement à la marge, de faire de larges économies d'échelle.

La formation des enseignants reste, quant à elle et sauf rares exceptions, « trop souvent confondue avec la formation aux méthodologies et aux méthodes dominantes » (Galisson 1999 : 65). Ainsi, même si les méthodologies auxquelles les enseignants sont formés sont elles-mêmes diverses (MAV, SGAV, approche communicative ou perspective actionnelle), les formations se sont fondées et se fondent souvent encore sur un principe de diffusion universelle, sans prise en compte de la complexité et de la diversité des expériences et des traditions d'enseignement/apprentissage ou encore des appropriations / interprétations / hybridations / transformations de ces principes (et d'autres) par les acteurs.

Plus largement, du point de vue (géo)politique, l'homogénéisation de la diversité des expériences d'enseignement et d'apprentissage tient au fait que l'enseignement des langues constitue un des piliers des politiques de diffusion des valeurs d'un groupe et d'affirmation de l'influence, voire de la puissance de ce groupe. Celui-ci est alors présenté comme homogène, bien qu'il soit fluctuant, situé et hétérogène. Ainsi, en contexte de Guerre Froide, l'enseignement des langues du bloc de l'Ouest était censé participer à la diffusion des valeurs dites « occidentales » (quelle qu'en ait été par ailleurs la diversité au sein de ce bloc). De même, dans la mesure où l'Etat français considère l'enseignement du français comme un des piliers de sa politique d'influence, elle-même fondée sur la diffusion de valeurs présentées comme universelles, il n'est pas anodin que soient produits des manuels universalistes, qui occultent de fait toute tentative de prise en compte des traditions et des enjeux locaux de l'appropriation du / des français.

Dernier exemple, cette fois d'une diversité brandie et aplanie : les politiques linguistiques éducatives européennes. En effet, la diversité linguistique et culturelle constituant l'un des socles de l'unité européenne, sa promotion est particulièrement saillante et revendiquée dans les discours institutionnels, et ce, d'autant plus que l'Europe accueille désormais des pays de l'ex bloc soviétique. Ainsi, le CECR était censé constituer « un cadre suffisamment accueillant et ouvert, *quant aux indications méthodologiques*, pour que les échanges puissent s'établir entre des pays de traditions éducatives différentes et longtemps séparées » (Coste 2007, c'est moi qui souligne). Or, la version « faible » qui en est actuellement retenue participe largement au lissage de la diversité des pratiques et des traditions formatives au profit de la perspective dite « actionnelle » et de la certification (Castellotti et Moore 2008, Huver 2009, Huver et Springer 2011).

### ***Une diversité formative hétérogénéisée ?***

Les discours politiques, ainsi que les outils et les formations didactiques semblent donc aveugles à la diversité formative, ou s'en réclament pour mieux l'aplanir ou l'homogénéiser. Les recherches qui prétendent décrire une culture d'enseignement ou d'apprentissage (travaux nombreux, comme nous le verrons plus loin) achoppent sur le même écueil. Du point de vue épistémologique, cet aplanissement et cette homogénéisation de la diversité en DDL peut s'expliquer en partie par la domination de la linguistique appliquée jusque dans les années 80. Cependant, plus largement, le fait que les épistémologies dans lesquelles s'inscrivent les travaux de recherche soient actuellement si peu interrogées (ou ne le soient plus autant, au regard des débats qui ont eu lieu dans ce domaine dans les années 80), contribue également à

perpétuer ce phénomène. Les notions de langue, de culture, d'hybridation ou de tradition ne sont en effet que peu revisités à l'aune des évolutions de ce début de 21<sup>ème</sup> siècle (émergence d'un monde multipolaire, effets des « nouvelles » technologies, revendications résultant du processus de décolonisation, etc.) et des (plus ou moins) récents travaux qui ont permis de remettre largement en question le modèle universaliste et de construire un paradigme diversitaire, et ce, bien au-delà du seul champ de la DDL (Said 1980/1997, Appadurai 2001, etc.).

Par conséquent, il y a ici deux conceptions de la diversité (essentialisante / complexifiante) qui, tout en usant d'une terminologie souvent similaire, relèvent de paradigmes fondamentalement distincts, voire opposés. Or, cette opposition reste souvent implicite, ce qui en masque les enjeux et les conséquences. Il s'agit donc d'explorer ces diverses conceptions de la diversité, ici sous l'angle de la diversité formative, et plus partiellement des démarches de comparaison qu'elle suscite.

## **Penser la diversité formative : quelles conceptualisations de la comparaison ?**

La comparaison est de plus en plus fréquemment mise en œuvre en DDL, par exemple dans le cadre de pratiques d'enseignement interculturelles et interlinguistiques, mais aussi pour appréhender la diversité formative. Pour pertinentes et intéressantes que ces démarches puissent paraître, elles contribuent cependant à renforcer une conception essentialisante des langues, des cultures, et des « manières d'enseigner et d'apprendre », faite notamment d'une interrogation explicite sur leurs fondements épistémologiques.

### ***La comparaison en DDL : un impensé épistémologique***

En reprenant G. Jucquois (2000 : 37), on peut dire qu'en DDL, « si les pratiques comparatives [sont] nombreuses, les théories comparatistes sont par contre peu élaborées ». En effet, actuellement, un certain nombre de travaux s'attachent à spécifier (i.e. à décrire et différencier) les cultures éducatives de différents groupes d'apprenants en opérant, plus ou moins explicitement<sup>3</sup>, par comparaison (Pauzet coord. 2003, Robert 2002 et 2009, Suzuki 2005, Yun-Roger et Suzuki 2009). Cependant, la démarche de comparaison n'y est interrogée ni dans ses principes ni dans ses effets.

De même, le projet CECA (*Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage*)<sup>4</sup>, qui vise à identifier des traits récurrents et/ou des particularismes liés à des cultures d'enseignement / apprentissage, s'appuie sur des échanges et des interprétations croisées de séquences de classe. De ce point de vue, on peut considérer qu'il s'agit d'une version à grande échelle des travaux comparatistes évoqués *supra*. Ce projet diffère toutefois légèrement des travaux précédents, en ce que ses porteurs cherchent à expliciter leur positionnement méthodologique et théorique, en s'appuyant notamment sur les apports de l'anthropologie, pour insister sur le fait qu'« il faut se garder de comparer » (Carton 2008, s.p.). Cependant, le protocole de recherche vise, paradoxalement, à « favoriser la production de données comparables » (cf. *infra* pour plus de détails). On voit donc ici toute l'ambiguïté du positionnement des porteurs de ce projet, cette ambiguïté émanant d'un rapport ambigu à la pluralité et à la diversité elle-même (des usages d'enseignement/apprentissage, mais aussi des usages scientifiques), ainsi que d'une faible épistémologisation de la démarche de comparaison.

---

<sup>3</sup> Même dans des travaux à visée plus monographiques, on peut dire qu'il y a des formes de comparaisons implicites, voire inconscientes, dans la mesure où les analyses des chercheurs sont marquées par les catégories de leur propre culture (Calame 1999).

<sup>4</sup> Projet lancé en 2006 à la demande de l'AUF et de la FIPF, dont la coordination scientifique est assurée par le CRAPEL (i.e. F. Carton et E. Carette), et impliquant 20 pays.

Ainsi, bien que ces différents travaux mobilisent plus ou moins implicitement la démarche comparatiste, ils éludent tous – à des degrés divers – sa conceptualisation. Or, ils relèvent en fait assez largement d'un comparatisme formel et de ce que l'on pourrait appeler un traitement non diversitaire de la diversité. Il s'agira de dégager ici quelques unes des caractéristiques de ce positionnement, pour envisager la construction d'un positionnement autre, qui entend la diversité à la fois comme objet et comme vecteur de la recherche.

### ***Essentialiser ? homogénéiser ? étalonner ?***

Les démarches de comparaison formelles se fondent premièrement sur une conception essentialisante de la pluralité : les cultures d'enseignement/apprentissage sont considérées comme des entités closes et sans interaction les unes avec les autres, sans que soient analysés les effets produits par leur mise en relation (Werner et Zimmermann 2004)<sup>5</sup>. Plus largement, les catégories mobilisées pour la comparaison sont également conçues comme homogènes et sont de ce fait essentialisées. Suzuki et Yun Roger (2009) comparent par exemple les enseignants et apprenants japonais, coréens et français, comme s'ils étaient tous les mêmes, tous dotés d'une essence intrinsèque qu'il serait possible de décrire en faisant abstraction des individus et de leur singularité. Par ailleurs, ces catégories sont pensées comme universelles : ainsi, dans le projet CECA, il est demandé de sélectionner les classes filmées en fonction de différents facteurs, dont, par exemple, la situation géographique, comme si les notions d'urbain et de rural étaient transparentes et communes quels que soient les contextes et les personnes qui les mobilisent.

En outre, ces travaux renvoient à l'idée que la comparaison repose sur des formes d'homogénéisation du niveau de comparaison et/ou de définition de l'objet de comparaison. Ainsi, dans le projet CECA, afin de fournir des données « comparables », il est demandé aux partenaires de filmer le même nombre de séquences, dans le même nombre d'établissements, avec le même nombre d'années d'apprentissage et d'analyser les mêmes séances, cette « mêmété » étant censée garantir la comparabilité des éléments ainsi rapprochés.

Enfin, les processus historiques de construction des phénomènes étudiés ainsi que l'activité d'interprétation des chercheurs ne sont pas thématiques : le point de vue adopté est extérieur aux objets, comme placé à équidistance pour produire une vision symétrique. Suzuki et Yun-Roger, par exemple, n'indiquent pas en quoi leur appartenance (ou non) aux différentes communautés / cultures comparées joue sur leur appréhension / compréhension / interprétation des observations effectuées. Plus largement, si ces travaux invoquent majoritairement le croisement des regards, ce croisement est investi dans un sens essentiellement quantitatif : plutôt que de « croiser » les regards, il s'agit en fait principalement de les multiplier (le projet CECA étant à cet égard emblématique). Les travaux continuent donc, de fait, à porter *sur* l'objet analysé, sans interroger les regards eux-mêmes, ni les histoires qui construisent ces objets.

Mettre en œuvre une démarche comparative en l'inscrivant non plus dans un paradigme homogénéisant, mais dans « une épistémè de la diversité » Jucquois (2000 : 23) suppose par conséquent un travail de reconfiguration théorique et épistémologique.

### ***Croiser ? interpréter ? hétérogénéiser ?***

C'est dans cette perspective de conceptualisation, d'élaboration et de mise en œuvre d'une démarche comparative diversitaire (i.e. qui considère la diversité à la fois comme thématique et comme méthode de recherche) qu'a été construit le projet de recherches DIFFODIA. C'est donc sur cette base – essentiellement prospective, puisque le projet a commencé en janvier 2011 – que j'appuierai la suite de ma réflexion.

---

<sup>5</sup> C'est un peu moins vrai pour le projet CECA, qui propose aux différents partenaires d'effectuer un retour réflexif sur les interprétations des séquences filmées produites par les autres partenaires.

Le projet DIFFODIA s'inscrit dans les réflexions épistémologiques transversales de l'équipe de recherche DYNADIV, qui touchent notamment à la conceptualisation et à la mise en œuvre d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » (Goï coord. à paraître, Castellotti à par., de Robillard dir., 2010). Ce paradigme vise à travailler *avec* et non *sur* l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, notamment dans les champs de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

Dans le projet DIFFODIA, il s'agit notamment (mais pas exclusivement) de procéder à des observations – filmées ou enregistrées – de séquences de classe, puis d'échanger des *extraits* sélectionnés de ces observations pour construire des interprétations croisées entre les partenaires sur la question de la prise en compte de la diversité – linguistique, culturelle, formative – dans des contextes d'enseignement/apprentissage du français en contextes universitaires. Ainsi, même si, comme dans le projet CECA, la démarche privilégiée s'appuie sur des observations de séquences d'enseignement et sur le croisement entre les différents partenaires des interprétations auxquelles elles vont donner lieu, elle s'en distingue nettement quant à la conception de la comparaison qui lui est sous-jacente et que, dans une perspective de différenciation terminologique, j'appellerai, avec Werner et Zimmermann (2004), *croisement*.

Tout d'abord, le protocole mis en œuvre est volontairement flou, non standardisé, et repose sur l'hypothèse que l'homogénéisation n'est pas en soi gage de production de données comparables. M. Detienne (2009) travaille ainsi, dans son ouvrage significativement intitulé *Comparer l'incomparable*, à conceptualiser un « comparatisme constructif », qu'il oppose à un « comparatisme formel » : si le second vise à mettre en relation terme à terme des objets censés être similaires, le premier ne pose jamais les comparables comme immédiatement donnés, mais au contraire comme nécessairement construits, négociés, « monnayés » (Detienne 2009 : 11)<sup>6</sup>. Ainsi, au lieu de partir d'un protocole élaboré *a priori* et posé comme intangible, il s'agit au contraire de procéder par ré-ajustements progressifs (cf. Razafimandimbiana et Goï, à par.), en explicitant la manière dont l'interprétation des prises de vue produit des effets en retour et invite donc à repenser les catégories d'analyse d'origine et les allant de soi qu'elles véhiculent. A ce titre, aucune contrainte en termes de niveau, de durée d'apprentissage, de type de séquence n'a été explicité. De même, le fait d'échanger sur la base d'extraits de séquences (et non de séquences entières) permet d'une part de relativiser l'effet de réel souvent occasionné par les prises de vue, notamment lorsqu'elles se donnent la forme (et donnent donc l'illusion) d'une fenêtre ouverte sur la classe et, d'autre part, d'explicitier, d'argumenter et de discuter les choix des extraits sélectionnés.

Ces extraits audio ou vidéo n'ont donc pas le même statut que dans le projet CECA – ou dans les différents projets comparatistes évoqués *supra* –, puisqu'ils ne constituent pas des preuves de la « réalité » des pratiques, mais plutôt une forme d'« usage méthodique de l'altérité » (pour paraphraser la formule de F. Jullien qui parle d'un « usage méthodique de la Chine ») visant à faire émerger les allants de soi des témoins, mais aussi des chercheurs.

Ainsi, dans un projet de comparatisme constructif, qui prend « le pluralisme en tant que principe herméneutique » (Jucquois 2000 : 35), il s'agit au fond de cesser de cacher les acteurs derrière le protocole, pour « prend[re] au sérieux les logiques sous-jacentes aux conduites des acteurs en faisant confiance à leur capacité de réflexivité » (Heinich, 2007 : 175).

Enfin, Mariot et Rowell (2004 : 197) soulignent le fait que dans une démarche de comparatisme formel, « *le recueil d'informations, la description et l'interprétation d'un terrain [sont] menés à l'aune de ce qui a cours dans l'autre* », si bien que l'interprétation est construite sur tout ce qu'on ne retrouve pas chez l'autre, c'est-à-dire sur des absences. C'est ce que l'on retrouve

---

<sup>6</sup> Un très bon exemple de ce type de démarche de comparaison constructive – et réflexive – est par exemple proposé par Mariot et Rowell (2004).

dans les analyses des recherches évoquées ci-dessus (les « Chinois » seraient – tous – (censés être) plus passifs, les « Sud-Américains » plus extravertis, etc.). Ce type de posture a des impacts très réels en termes de formation à l'enseignement : en effet, dans ce cadre, les « différences » de pratiques constituent des manques, voire des retards, au regard de *la* méthode à diffuser, manques qu'il s'agirait de combler par « toujours plus de formation » à cette méthode, envisagée comme (seule) bonne pratique.

Bien que la phase de croisement n'ait pas encore commencé et bien que de premiers éléments de résultats ne puissent être développés plus avant dans les limites imparties à cet article (pour un exposé plus étoffé, cf. Huver, Peigné et Debono 2011), nous avons déjà eu l'occasion de réfléchir de manière plus ou moins croisée à quelques unes des catégories qui traversent le projet. C'est par exemple le cas de la catégorie « étudiant chinois », dont nous avons montré qu'elle est souvent réifiée et perçue au travers d'une altérité radicale (Debono 2011), ou encore des catégories « méthode traditionnelle » et « approches communicatives » et/ou « actionnelles », perçues les unes et les autres comme des corps unifiés de pratiques qui s'opposeraient pratiquement terme à terme, alors qu'elles sont au centre de tout un jeu de négociation de faces, d'identité professionnelle, de stratégies d'enseignement et de figuration, qui contribuent très largement à les pluraliser.

## **Pour ne pas finir...**

Le projet de recherche DIFFODIA s'inscrit entre autres dans une perspective de déconstruction de la comparaison formelle, à des fins d'exploration des implications méthodologiques et épistémologiques de cette déconstruction pour la recherche en DDL. Choisir de prendre au sérieux le pluralisme fondamental qui découle d'une démarche de croisement suppose ainsi de poser comme centraux les imprévus non recherchés, voire imposés, qu'implique l'ouverture à n'importe quel autre, autrement, ailleurs (et non de les cacher, ou de simplement « faire avec » - c'est-à-dire malgré).

Il s'agit donc bien de poser le croisement comme un principe actif et dynamique, ce qui exclut de raisonner à partir d'entités définies de manière close et homogénéisée. S'intéresser à la manière dont ces « objets » « interagissent » suppose de les envisager non pas les uns par rapport aux autres, mais les uns à travers les autres (Werner et Zimmermann 2004), en portant une attention forte aux conséquences du croisement, ainsi qu'à l'histoire de celui-ci (notamment l'histoire des enjeux respectifs dont les partenaires de la recherche sont porteurs).

Pour l'instant, l'ensemble de ces considérations est à prendre comme une ligne d'horizon de cette recherche, ainsi que comme première balise sur laquelle il sera intéressant – et sans doute instructif – de revenir en fin de projet. En effet, un certain nombre de difficultés se profilent, notamment autour des modalités de construction d'un terrain épistémologique commun : les représentations de notions comme « la culture », « la science », « la démarche scientifique » diffèrent en toute vraisemblance assez considérablement selon les partenaires de ce projet, de même que le statut accordé au questionnement réflexif des catégories (comme partie intégrante – voire centrale – de la recherche *vs* un à-côté ou un préalable). De même, concernant la diversité formative, les représentations sont tenaces quant à l'idée qu'il existe(ra)it *une* bonne voie didactique (que ce soit une approche communicative, actionnelle ou une didactique dite du plurilinguisme), alors que ce présupposé même contredit l'idée d'explorer la voie d'un pluralisme<sup>7</sup> didactique.

---

<sup>7</sup> Ce point de vue se distingue de la notion d'éclectisme telle que développée par Puren (1993), en ce que le pluralisme est ici à entendre comme l'expression politique de la diversité, qu'il suppose une conscience et une réflexivité des acteurs sur leurs pratiques (et leurs représentations) et qu'il s'appuie (notamment) sur une historicisation de celles-ci.

## Bibliographie

- Affergan F. (1997), *La pluralité des mondes. Vers une autre anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- Appadurai, A. 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (Dir.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- Besse H. (2011), « Six remarques autour t au-delà de la contextualisation du CECR », Castellotti V. et Nishiyama J. coord., « Contextualisations du CECR – Le cas de l'Asie de l'Est », *Le français dans le monde Recherches et applications*, n°50, pp. 150-162.
- Calame C. (1999), « La construction discursive du genre en anthropologie : le *Naven* de Gregory Bateson », in : Affergan F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*, Paris : PUF.
- Carton F. et Carette E. (2008), *Intervention table ronde CECA, Congrès FIPF Québec*, [http://www.dailymotion.com/video/xcy78d\\_ceca-congres-fipf-quebec\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xcy78d_ceca-congres-fipf-quebec_school)
- Castellotti, V. (à paraître), « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues » dans Goï, C. (dir.) *Diversité, pluralité, hétérogénéité : Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Recherches qualitatives*, numéro spécial.
- Castellotti V. et Moore D. (2008) « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21<sup>ème</sup> siècle ? », in : Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. Coord., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp.181-201.
- CECA, *Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage*, <http://ceca.auf.org/>.
- Cortier C. (2009) « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, pp.10-118.
- Coste D. (2007), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?*, Colloque International de la FIPF, *Le Cadre Européen, une référence mondiale ?*, Sèvres, 19-21 juin 2007.
- Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Debono M. (2011), « L'insertion socio-universitaire d'étudiants chinois en France : quelle place pour les dimensions interculturelles dans les réflexions et dispositifs didactiques ? », *Communication*, Colloque *Les contextes éducatifs plurilingues et francophones hors de la France continentale : entre héritage et innovation*, Nantes, 16-18 juin 2011.
- Detienne M. (2009 ; 1<sup>ère</sup> édition : 2000), *Comparer l'incomparable*, Paris, Folio.
- Frijhoff W. et Reboullet A. coord. (1998), « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde », *Français dans le monde recherches et applications*.
- Galisson R. (1999), « Quel avenir envisager pour la didactique du français langue étrangère ? », in : Galisson R. et Puren C., *La formation en questions*, Paris : Clé international, pp.61-72.
- Goï C. (coord), à paraître, « Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines? », *Recherches Qualitatives*, Trois-Rivières.
- Heinich N., 2007, *Pourquoi Bourdieu*, Paris : Gallimard.
- Huver E., (2009), « Le CECR : au service de l'évaluation ? », *Education et sociétés plurilingues*, n°27, 71-82.
- Huver E. et Springer C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.
- Huver E., Peigné C. et Debono M. (2011), « Enseigner le français en contexte universitaire : la diversité comme point aveugle ou comme moteur ? », *Symposium*, Colloque *Les contextes éducatifs plurilingues et francophones hors de la France continentale : entre héritage et innovation*, Nantes, 16-18 juin 2011.
- Jucquois G. (2000), « Le comparatisme, éléments pour une théorie », in : Jucquois G. et Vialle C. (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Jullien F. (2008), *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris, Fayard.
- Mariot J. et Rowell J. (2004), « Une comparaison asymétrique. Visites de souveraineté et construction nationale en France et en Allemagne à la veille de la première guerre mondiale », in : Werner, M. et Zimmermann, B. dir., *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil, pp.181-211.
- Pauzet A. coord. (2003), « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, n°132.



- Porcher L. et Abdallah-Preteceille M., 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Porquier R. et Py B. (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Puren C. (1993), *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier.
- Razafimandimbimanana E. et Goï C. (à par.), « Pluralité, postures et démarches de recherche : Des choix empiriques au croisement des interprétations ».
- Robert J.-M. (2009), *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Paris : Hachette.
- Robert J.-M. coord. (2002), « Enseignement/apprentissage du FLE et public », *Etudes de linguistique appliquée*, n°126.
- Robillard de D. (dir.), 2010, « Réflexivité et herméneutique », *Carnets de Sociolinguistique*, n°14, Rennes, PUR.
- Saïd E.-W. (1980/1997), *L'orientalisme – L'orient créé par l'Occident*, Paris : Seuil.
- Suzuki E. (2005), « La "réserve", une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise », In : Beacco J.-C. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp.205-223.
- Werner, M. et Zimmermann, B. dir. (2004), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil.
- Yun-Roger S. et Suzuki E. (2009), « La dimension affective dans les relations enseignants – étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon », *Le Français dans le monde Recherches et applications*, n°46, pp.135-145.
- Zarate G. et Liddicoat A. 2009, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », *Le Français dans le monde Recherches et applications*, juillet 2009.