



**HAL**  
open science

## **Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altérer, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?**

Emmanuelle Huver, David Bel

### ► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver, David Bel. Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altérer, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?. Emmanuelle Huver, David Bel. Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altérer, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?, L'Harmattan, pp.11-24, 2015, 978-2-343-06744-5. <hal-01378642>

**HAL Id: hal-01378642**

**<https://hal.science/hal-01378642v1>**

Submitted on 10 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.



HAL Authorization

## **Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?**

**Emmanuelle Huver**

Université F. Rabelais (Tours)

EA 4246 PREFics-Dynadiv

Avec la collaboration de David Bel

Université Normale de Chine du Sud / Université de Montréal

Le terme *diversité* est largement circulant dans le champ socio-politique mondial actuel, ce qui a des répercussions importantes en didactique / didactologie des langues (désormais DDdL) où il se décline sur plusieurs plans inter-reliés : linguistique, culturel, didactique notamment. La diversité linguistique et culturelle est en effet au cœur de discours politiques volontaristes qui, à la fois, influencent les travaux de recherche relevant de ce domaine et se fondent sur ceux-ci. Ces discours thématisent principalement la nécessité d'une part de « préserver » la diversité, identifiée comme en danger dans un monde globalisé uniformisant (cf. par exemple les déclarations de l'UNESCO) et, d'autre part, de la « promouvoir » en ce qu'elle serait, intrinsèquement, porteuse de valeurs comme le partage, la tolérance, l'ouverture à l'autre, l'empathie, etc. De même, les travaux actuellement effectués sur les cultures d'enseignement et/ou les cultures d'apprentissage constituent une manière de reconnaître et de décrire la diversité des usages de transmission et d'appropriation des langues (ce que nous avons également appelé, ailleurs « diversité formative » (Debono, Peigné et Huver, 2013).

La seule prégnance, voire omniprésence, de ce terme suffit-elle pour autant à en conclure que la diversité serait « prise au sérieux », en DDdL en particulier, puisque c'est le domaine auquel nous nous intéressons ici ? Il semblerait bien que non. On peut en effet s'étonner de l'absence de réelle problématisation du terme et, surtout, de l'absence de débats autour des questions vives que cette notion ne peut manquer de susciter, dans un domaine où les questions de diversité sont pourtant au cœur même de sa dénomination<sup>1</sup>.

On peut donc s'en étonner – ou le déplorer – mais on peut également travailler à ce qu'il en soit autrement, en s'interrogeant sur les usages de ce terme, les conceptions de la notion auxquelles ils renvoient, les modalités de prise en compte de différents phénomènes de diversité dans l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues, mais aussi dans les recherches portant sur les questions de transmission / appropriation des langues : tel était en tout cas l'objectif principal du projet de recherche Diffodia et de son colloque final<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Castellotti (2011) propose ainsi de (re)problématiser ce qu'elle nomme des « impensés » de la didactique en questionnant, par exemple, dans l'expression *didactique des langues étrangères*, non seulement le mot *étranger*, « qui renvoie (...) à une dimension d'extériorité (...), de différence plus ou moins réductible » (2011 : 120), mais aussi le mot *langue*, car « ce que l'on s'approprie / transmet ne relève pas de « langues » mais bien de discours, ou d'usages linguistico-culturels » (*ibid.*). La notion de diversité constitue sans nul doute un autre de ces impensés.

<sup>2</sup> Cet ensemble d'articles est issu du colloque *Croisements, ruptures, partages, conflit. Quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, co-organisé par l'Université F. Rabelais de Tours (EA 4246 PREFics-Dynadiv) et l'Université Normale de Chine du Sud (International Business College 华南师范大学国际商学院) de Canton. Une autre partie des articles issus de ce colloque est réunie dans un numéro de la *Revue de Didactique des Langues / Cultures* (Bel et Huver, 2015).

Prendre la diversité au sérieux supposerait donc, dans un premier temps, un important travail de conceptualisation et de problématisation pour les questions liées à la DDdL, tant du point de vue de la recherche que de l'intervention.

### **Conceptualisations de la diversité**

Sans vouloir faire ici l'histoire de la notion de diversité ou de sa prise en compte en DDdL, on remarque que le spectre des attitudes observées par rapport à cette thématique s'étend d'un angélisme béat (que l'on retrouve par exemple dans les « festivals culturels » organisés dans les écoles de langues) à l'affirmation – implicite ou explicite – de l'existence d'universaux (méthodologiques, cognitifs, linguistiques, etc.) justifiant des formes d'homogénéité<sup>3</sup>.

Si le terme peut être mobilisé avec des connotations et des arrière-plans aussi variés, voire contradictoires (cf. pour un exemple Debono, 2014), c'est bien justement parce que l'absence de conceptualisation argumentée en fait un terme fourre-tout, dont les fondements théoriques ne sont pas élucidés (ni, par conséquent, confrontés). Il serait trop long de revenir ici en détail sur ce sujet, d'autant que quelques travaux s'y sont attachés par ailleurs de manière approfondie (Huver, 2014 ; Castellotti, 2010 ; de Robillard, 2008). Nous nous limiterons donc à poser quelques balises, qui ont aussi été celles du projet Diffodia et qui servent également de fil directeur à ce recueil d'articles.

Ce projet (sous l'influence notamment des réflexions développées au sein de l'équipe de recherches Dynadiv<sup>4</sup>) a tenté de développer une conception « diversitaire » de la notion de diversité, qui s'oppose à une conception « juxtapositive ». Dans cette dernière, les travaux visant à travailler avec la diversité consistent essentiellement en un inventaire de ressemblances / différences juxtaposées et donc en une analyse réifiante des formes de diversité étudiées. Les catégories y sont définies a priori, comme si elles existaient en soi et en dehors des personnes qui les mobilisent et de leurs enjeux. Dans les travaux de DDdL prétendant prendre en compte la diversité, il est ainsi significatif qu'un des modes de catégorisation le plus fréquent soit celui qui procède par nationalité et / ou par culture nationale, comme si ces cultures étaient homogènes et étanches les unes aux autres (l'exemple de la Chine ou d'autres pays asiatiques, dont le Japon, constituant souvent des exemples extrêmes de ce traitement, comme on pourra le voir dans la plupart des articles de ce recueil).

A contrario, une conception diversitaire de la diversité, telle que nous avons essayé de la développer dans le projet Diffodia par exemple, pourrait se caractériser par les orientations suivantes :

---

Ce colloque constitue la manifestation scientifique finale du projet de recherche Diffodia (*Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements*). D'une durée de 3 ans (2011-2013), partiellement financé par l'AUF et incluant des chercheurs de 5 pays différents (Afrique du Sud, Cameroun, Chine, France, Mexique), ce projet avait pour objectif d'explorer les modalités de prise en compte (ou non) de la diversité / altérité / pluralité – linguistique, culturelle et formative – telle qu'elle est perçue et interprétée dans le cadre de formations de français et/ou de formations professionnelles à l'enseignement du français, dans des environnements universitaires variés.

Cf. également : <http://projetauf.wix.com/diffodia> ainsi que Huver (2013).

<sup>3</sup> Sur la problématique universalisme / contextualisation, cf. le second recueil d'articles émanant du colloque Canton – Tours (Bel et Huver, 2015).

<sup>4</sup> Ce qui explique, dans cette introduction, le nombre de références bibliographiques relatives aux travaux de cette équipe, qui traduit cette réflexion commune et non une volonté d'autocitation. Ces travaux sont eux-mêmes fondés sur un ensemble de travaux liés au courant phénoménologique-herméneutique, qu'il serait cependant délicat de citer ici, dans la mesure où cela supposerait une argumentation que nous n'avons pas l'espace de produire (cf., pour cela Castellotti, ici-même ou encore de Robillard, 2013 a et b).

- a. *Ne pas présumer de catégories a priori* et entrer dans les phénomènes par leur hétérogénéité et leur singularité. C'est la raison pour laquelle, dans le projet Diffodia, nous avons privilégié une entrée par les parcours, plus dynamique et moins figée. Une telle entrée consiste à considérer les autres non à partir de catégories fixes et définies a priori (ce qui écarte d'emblée le A majuscule dans Autre) mais à partir de leurs itinéraires singuliers... qui viennent en général très largement instabiliser les catégories, justement (Goï et Liang, ici-même). Autrement dit, elle consiste à considérer non pas des « objets », mais leurs réceptions par des individus – situés dans des histoires collectives et personnelles –, ce qui rend d'ailleurs la distinction sujet / objet nécessairement caduque (Romano, 2010). Cette entrée est évidemment moins « confortable », non seulement parce qu'elle serait plus complexe, mais surtout parce qu'elle travaille avec les sens des autres, ce qui suppose de « faire le deuil d'une ambition explicative » (Debono, ici-même).
- b. *Considérer la rencontre comme fondamentalement altéritaire* (option salutaire en DDdL, on y reviendra) : travailler avec la pluralité des sens des autres et faire une place à ces différentes manières de faire sens (prendre cette diversité au sérieux, donc) suppose ainsi de privilégier une démarche de recherche visant à « croiser » les interprétations, ce qui a pour conséquence que le conflit, et notamment le « conflit des interprétations » (Ricœur, 1969), ne peut être éludé (sauf à, justement, ne pas prendre la diversité au sérieux). L'entrée est bien, encore une fois, celle de la réception : réceptions de la catégorie « diversité » (Leconte et Lebreton) ou de la « méthode chinoise » (Goï et Liang), ou de l'écriture académique (Pernet-Liu), pour prendre quelques exemples dans cet ouvrage. Cette démarche de croisement a en tout cas été fondamentale dans Diffodia, le point de départ du projet ayant été de considérer les interprétations croisées comme constitutives de sens. En croisant nos interprétations<sup>5</sup> d'extraits de séquences de classes, de matériel pédagogique ou de dispositifs didactiques, notre but n'était en effet pas de faire des comparaisons (autrement dit de dégager des caractéristiques pour chaque « catégorie », puis des points communs et des différences)<sup>6</sup>. Au contraire, la plupart de nos discussions n'ont pas tant porté sur les phénomènes observés que sur les interprétations produites à partir de ces phénomènes. Dans le cadre de ces discussions, le consensus n'était ni recherché, ni écarté et, de fait, certaines divergences ont été présentes tout au long du projet (et le sont encore), sans que personne ne tente de les gommer (ce qui a d'ailleurs abouti à des choix d'écriture visibilisant cela, ne serait-ce que par le fait d'avoir opté, massivement, pour des formes de co-écriture).
- c. *Assumer la recherche comme teintée dans la masse par la présence et l'expérience<sup>7</sup> des chercheurs*. Il ne s'agit pas, ce faisant, de s'inscrire dans une conception relativiste de la recherche, où la pluralité des interprétations, puisque référée à la subjectivité des chercheurs, ne pourrait qu'être constatée, sans possibilité de « trancher ». Il s'agit au contraire de réfléchir à ce que signifie et à ce qu'implique, justement, le fait de « trancher » *dès lors que* l'on considère que le chercheur fait sens (i.e. *comprend*) aussi – voire « primordialement » (dans les deux sens du terme) – à partir de son expérience, et

<sup>5</sup> Et, le cas échéant, en les articulant à d'autres : points de vue d'enseignants, d'apprenants, etc.

<sup>6</sup> Sur les notions de croisement, comparaison etc., cf. notamment Werner et Zimmermann 2004, et surtout Jucquois 1999 et 2000. Pour une synthèse de ces travaux, cf. Huver, 2013.

<sup>7</sup> *Expérience* est ici à entendre dans le sens que lui prête Romano (2010), à la fois interprétations et perceptions, issues des parcours, des projets, des convictions, des manières d'être au monde des individus.

donc toujours autrement que d'autres (d'autres chercheurs, par exemple)<sup>8</sup>. L'explicitation (réflexive *et* argumentée) par le chercheur d'une part de son implication et donc de sa « responsabilité » (Beacco dir., 2013) dans les choix de recherche opérés<sup>9</sup> et d'autre part, de la part d'expérientiel sur laquelle il s'appuie pour faire sens, devient alors une condition de la recherche, à la fois du point de vue éthique mais aussi du point de vue « méthodologique ». Ceci se manifeste par exemple dans les choix d'écriture des articles de Diffodia : dans plusieurs d'entre eux, le « je » a été mis en avant (pas un « je » figé, mais, au contraire, tout en évolution au contact des parcours des autres chercheurs), mais en outre les chercheurs ont choisi d'explicitier les parts de leurs parcours qui leurs semblaient pertinentes pour donner à voir la manière dont ils construisent du sens à partir de celles-ci (d'où, à certains moments des formes d'écriture très réflexives).

Les réflexions développées ci-dessus visent à rappeler les principes qui ont fondé le projet Diffodia et le colloque auquel il a donné lieu. Elles peuvent également faire office de balise ou de fil rouge pour la lecture des articles de ce volume. Nous souhaiterions toutefois, pour finir, évoquer quelques-unes des implications et des perspectives ouvertes par cette façon de concevoir les usages de transmission / appropriation et, plus largement, la DDdL.

### **Implications pour la didactique et la didactologie des langues**

Prendre la diversité au sérieux en DDdL – une diversité telle que conceptualisée ci-avant –, implique de considérer celle-ci comme constituant le cœur du domaine, tant du point de vue de la recherche que de l'intervention.

Quelques-uns des articles réunis ici proposent différentes pistes pour donner à réfléchir sur les possibles manières de travailler avec la diversité linguistique (Bouvier-Laffitte et Pernet-Liu ici-même ou encore Cuet dans Bel et Huver, 2015) ou culturelle (Hu Yu). Le cœur de la question posée par la diversité à l'intervention en DDdL ne se situe pourtant pas – ou en tout cas pas prioritairement – dans la conception d'activités permettant de didactiser la pluralité linguistique et culturelle, comme si celle-ci ne constituait qu'un « objet » (et non une expérience) et qu'elle était limitée aux dimensions linguistiques et culturelles uniquement.

Si on intègre également la pluralité des interprétations et des perceptions, ainsi que la pluralité des usages<sup>10</sup> de transmission / appropriation, cette idée de partir de la variation entendue comme constitutive des phénomènes et des expériences prend un autre sens, sans doute plus instabilisant pour la didactique elle-même, dans la mesure où elle en touche un cœur jusqu'ici préservé : celui des doxas méthodologiques contemporaines (autour de ce que l'on peut globalement qualifier d'approches « communicatives ») et, surtout, des conceptions et philosophies sous-jacentes qui en permettent la légitimation, la diffusion et la domination. C'est dans cette perspective que Castellotti parle ici-même de « dépragmatisation » de la DDdL.

Remettre ces doxas en question invite, plus largement, à interroger tout un imaginaire (ou en tout cas une rhétorique), qui traverse le domaine de la DDdL, à savoir celui de l'innovation, de la modernité – rattaché de manière sous-jacente à l'idée de progrès et laissant entendre, a contrario,

---

<sup>8</sup> Cf. notamment Gadamer (1996 : 318), lorsque 'il affirme que « comprendre, c'est toujours comprendre autrement ».

<sup>9</sup> A contrario de recherches empiriques fondées sur l'idée que *le* sens viendrait « *du terrain* » et que le chercheur ne ferait qu'en rendre compte.

<sup>10</sup> i.e. de pratiques et de représentations pensées comme indéfectiblement associés (Castellotti et Moore, 2005).

que certaines pratiques (i.e. dissociées des représentations<sup>11</sup>) seraient en soi passéistes, traditionnelles (« arriérées » ?), sans tenir compte des sens qu'elles ont pour les personnes qui les mettent en œuvre. Un certain nombre des notions que ces doxas promeuvent sans plus les interroger (« authentique », « interaction », etc.) confirment par ailleurs la « valeur » de l'enseignant natif (cf. Torres ici-même) – allant donc loger une forme d'imaginaire de la pureté y compris dans des approches didactiques qui se disent très ouvertes à la diversité (les didactiques contextualisées, par exemple ou encore les approches interculturelles : cf. Hu ici-même sur les liens entre interculturel et nationalisme). Dans la mesure où nous ne pouvons guère plus développer ici, nous renvoyons pour plus de détails à Huver (2014) ou encore Castellotti (à paraître), afin de pouvoir évoquer pour finir, quelques-unes des implications de cette assertion. Tout d'abord, si on accepte cette analyse, il faut aller un peu plus loin et se demander à qui profite la perpétuation de ces approches / méthodes / outils et, plus largement, la perpétuation de cette conception somme toute très prescriptive de l'enseignement et des notions qui la fondent et la légitiment ... si ce n'est aux prescripteurs, institutions, formateurs, chercheurs du « Nord » – et le plus souvent français, puisqu'ils sont alors de fait en position de « transférer ces technologies » vers le « Sud »<sup>12</sup>. L'histoire de la naissance du FLE (ainsi que du FLS – Spaëth 1997 et 2007) en lien avec des visées de *diffusion* n'est bien sûr pas étrangère à cette tendance – même si cela reste au final peu problématisé en ces termes, pour des raisons assez évidentes de « conflits d'intérêts ».

Œuvrer, à l'inverse, à une didactique que nous qualifions ici de « diversitaire » (Debono, Huver et peigné, 2013 ; Huver 2014 ; Debono et Pierozak dans Bel et Huver, 2015) ou encore de « relationnelle » (Castellotti) peut passer a minima par des démarches de type « interculturel » qui travaillent à déconstruire les évidences des apprenants en faisant le détour, par exemple, par leur propre expérience de la diversité (Hu ici-même). Elle peut également passer par une réflexion plus large sur les appartenances multiples, « métissées », hybrides, inattendues, toujours singulières (Bouvier-Laffitte, Pernet-Liu, Goï et Liang, Torres) et qui font de l'altérité et de la diversité le fondement de toute relation. D'un point de vue plus didactique enfin, elle peut passer par une réflexion sur la pertinence à revisiter des dimensions souvent reléguées au second plan par les approches actuellement dominantes (globalement communicativistes) – comme par exemple, la compréhension, la traduction, la littérature, l'histoire, etc. Il ne s'agit pas, ce faisant, d'assurer un « équilibre » entre différentes sortes d'activités ou même entre des orientations méthodologiques (cf. la fameuse métaphore du balancier), ni de proposer une didactique « revancharde » (i.e. visant à la *réhabilitation* des activités au motif qu'elles seraient oubliées, un peu comme les « légumes oubliés » sont revenus sur les étals des marchés français). En d'autres termes, la « solution » ne réside pas dans la proposition de techniques autres, au motif, justement, qu'elles seraient autres voire inverses – il s'agit plutôt, globalement, de travailler à instabiliser et à altérer une conception uniformisée de l'enseignement, en fondant celui-ci sur des notions qui ne peuvent faire l'économie de l'altérité.

Cette visée d'instabilisation et d'altérisation, le travail avec cet « autre chose qui n'est pas ce que nous imaginions » (Bouvier-Laffitte ici-même) a également des implications au plan didactologique (i.e. au plan des recherches problématisant les phénomènes de transmission / appropriation des langues), notamment parce qu'elle interroge les manières actuellement

---

<sup>11</sup> Ce qui, par ailleurs laisserait penser que cette dissociation est possible et existe (vs la notion d'usage – cf. note de bas de page précédente).

<sup>12</sup> « Nord » et « Sud » sont des catégories encore en usage dans des institutions comme l'AUF, par exemple.

dominantes de penser et de faire de la recherche, essentiellement centrées sur des formes de technicisation et de visées de prédictibilité (Debono), des études de cas et/ou sur une visée d'intervention immédiate. Si l'objectif est de travailler à pluraliser le domaine de la DDdL, dans la mesure où il reste finalement assez « occidental- [voire franco-]centré » (cf. Castellotti, ici-même, qui parle de *diversaliser*), l'instabilisation et l'altérisation deviennent, en quelque sorte, des clés de voûte de la démarche, jusque dans l'écriture même de la recherche, d'ailleurs (Pernet-Liu). Sans vouloir approfondir, on pourra citer plusieurs voies, dont certaines sont illustrées dans les articles de ce volume :

- Une voie notionnelle et théorique, travaillant à « désintégrer les catégories » (Castellotti, 2009), en travaillant notamment à partir du croisement des interprétations sur ces catégories, pour en montrer la relativité perceptive (Goï et Liang, Lebreton et Leconte, Peigné et Feussi) ;
- Une voie historicisante, non pas seulement dans une visée descriptive et documentaire (cf. Debono ici-même), mais également pour d'une part mettre en évidence les circulations entre différentes aires géographiques et culturelles, dans une visée « d'historiographie inclusive » (Woolf, 2011 – mais aussi Pernet-Liu et Takeuchi ici-même) et pour, d'autre part, remettre en question certaines évidences par contraste temporel (Veyne 1971 ; De Certeau 1975 – cf. Zhou Wei pour un exemple ici) ;
- Une voie anthropologique, travaillant à une anthropologie des usages de transmission / appropriation des langues, pour altérer le domaine non pas par contraste temporel cette fois (l'histoire), mais par contraste géographique et culturel (cf. Kilani, 2000 ; Affergan 1997, Bonoli, 2008). Ceci peut par exemple prendre la forme de travaux sur les cultures d'enseignement / apprentissage, comme c'est le cas de quelques travaux ici (Xie et Han ; Wang), sous réserve de l'écueil de culturalisme, qui guette, par définition, le travail anthropologique. Il s'agit également, plus largement, de rendre compte des diverses perceptions et des imaginaires qui traversent la transmission et l'appropriation des langues, par exemple par le détour par la littérature (Debono, Bouvier-Laffitte) ;
- Une voie épistémologique, enfin, visant à explorer et argumenter les déplacements épistémologiques liés au fait de prendre la diversité au sérieux et qui passe, au vu de la conception de la diversité défendue ici, par un ancrage dans les théories phénoménologiques et herméneutiques (cf. ici-même, Castellotti et Debono notamment). Ces différentes voies sont bien sûr interdépendantes, puisque la voie épistémologique a tout intérêt à se nourrir des apports de l'anthropologie et de l'histoire, par exemple (cf. Pernet-Liu ici-même, pour l'évocation des conceptions de l'histoire des sciences en Chine). Quoiqu'il en soit, c'est bien aussi l'ambition « explicative » de la DDdL qui est ici interrogée, au profit de démarches qualitatives, expérimentelles et relationnelles.

### **Présentation du numéro**

Mais ceci nous emmène déjà au-delà des ambitions de ce volume et même au-delà des perspectives esquissées par le projet Diffodia. C'est toutefois à la lumière de cet ensemble d'enjeu que le lecteur pourra consulter les articles de cet ouvrage, comme autant de façons d'illustrer et/ou de contre-illustrer (parfois au sein d'un même article) les options exposées précédemment. Dans cette perspective, les articles de M. Debono et de V. Castellotti peuvent être lus comme deux manières de résumer les options présentées dans cette introduction.

On peut aussi lire ces articles de manière plus thématique, en considérant les articles de M. Debono, de V. Castellotti et de B. Bouvier-Laffitte comme des réflexions larges autour des

problématiques de transmission / appropriation des langues. Les articles de E. Lebreton et F. Leconte, de C. Peigné et V. Feussi, d'A. Pernet-Liu et de C. Goï et Liang M. visent quant à eux à réfléchir sur les catégories en usage pour en montrer le caractère relatif. Un autre ensemble se dégage autour de la question des cultures éducatives (notamment chinoises) – problématique abordée de manière contrastée dans les articles d'A. Pernet-Liu, de Hu Y., de Xie Y. et Han L. et de Wang J. Enfin, un dernier ensemble concerne plus spécifiquement la question des enseignants et de leur formation, au travers des articles de C. Goï et Liang M., de C. Torres Castillo, d'E. Takeuchi et – en filigranes – de C. Peigné et V. Feussi.

Une dernière manière enfin d'aborder la lecture de ce volume est de le considérer comme complémentaire du numéro de la *Revue de didactique des langues / cultures* (Bel et Huver, 2015) qui regroupe les articles issus du colloque traitant – selon des modalités contrastées – de la problématique de la contextualisation.

Une diversité de parcours de lecture possibles, donc, comme une façon de mettre en abyme le principe qui a tenu lieu de fil rouge pour le projet de recherche Diffodia, le colloque auquel il a donné lieu et les articles qui en ont résulté.

## **Bibliographie**

### **Numéro publié dans la *Revue de didactique des langues / cultures* et rassemblant d'autres textes issus du même Colloque Canton-Tours 2013 :**

Bel D. et Huver E. coord., 2015, « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : des notions en face à face ? », *Revue de didactique des langues / cultures*, volume 12, <http://acedle.org/spip.php?rubrique40>.

### **Autres références bibliographiques :**

- Affergan F., 1997, *La pluralité des mondes. Vers une autre anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- Beacco J.-C. dir., 2013, *Éthique et politique en didactique des langues - Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- Bonoli L., 2008, *Lire les cultures – La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*, Paris : Kimé.
- Castellotti V., à paraître, « Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques », Actes du colloque international *Polyphonies franco-chinoises : représentations, dynamiques identitaires et didactique*, 27- 29 novembre 2014, Angers, France.
- Castellotti V., 2011, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la décentration », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 8 n°1, pp.115-134, <http://acedle.org/spip.php?article3229>.
- Castellotti V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Cahiers de l'Acedle*, n°7, pp.181-207, [http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti\\_Cahiers-Acedle\\_7-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf).
- Castellotti V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui* n° 164, 109-114.
- Castellotti V. et Moore D. (2005) « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, n°29, 167-183.
- Certeau M. de, 1975, *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Debono M., 2014, « La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements ». In Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaëth, V. (coord.), *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux*.

- Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* ». [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes\\_colloque\\_contexte\\_global\\_et\\_contextes\\_locaux\\_sorbonne\\_nouvelle\\_paris\\_3\\_2014.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf).
- Debono M., Huver E. et Peigné C., 2013, « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°10/3, pp.135-152, [http://acedle.org/IMG/pdf/08\\_Debono\\_Huver\\_Peigne\\_RDLC\\_v10n3.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/08_Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf).
- Gadamer H.-G., 1996 (version originale : 1960), *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Huver E., 2014, *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches. Tours.
- Huver E., 2013, « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », Kara A.-Y., Kebbas M. et Daff M. (dir.), « Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques », *Cahiers de Linguistique*, n°39/2, pp.19-30.
- Jucquois G., 1999, « La diversité... de la diversité », *DiversCité Langues*. Vol. IV. <http://www.uquebec.ca/diverscite>
- Jucquois G., 2000, « Le comparatisme, éléments pour une théorie », Jucquois G. et Vialle C. (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles, De Boeck, pp.17-46.
- Kilani M., 2000, *L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique*, Lausanne : Payot.
- Ricœur P., 1969, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Le Seuil.
- Robillard D. de, 2013a, « Diversité, sens : enjeux ». Debono, M. et Goï, C. (éds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, pp.195-216.
- Robillard D. de, 2013b, « Réflexivités, qualitativités, ou humanités ? », Texte présenté lors de Tours Qualitatifs 2013, Université-François-Rabelais de Tours, EA 4246 PREFics-Dynadiv, 27 juin 2013.
- Robillard D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.
- Romano C., 2010, *Au cœur de la raison : la phénoménologie*. Paris : Gallimard, Folio.
- Spaëth V., 2007, *Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIXème – XXème siècle)*, Habilitation à diriger les recherches, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Spaëth V., 1997, *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux, de la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)*. Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Veyne P. 1971, *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil.
- Werner M. et Zimmermann B., 2004, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », Werner M. et Zimmermann B. (dir.), *De la comparaison à l'histoire croisée*. Paris : Seuil, pp. 15-51.
- Woolf D., 2011, *A global history of history*. Cambridge : Cambridge University Press.