



HAL
open science

Recherches franco-chinoises : des rencontres polyphoniques altéritaires ?

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Recherches franco-chinoises : des rencontres polyphoniques altéritaires ?. Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique, L'Harmattan, pp.101-110, 2015, 978-2-343-07279-1. hal-01378686

HAL Id: hal-01378686

<https://hal.science/hal-01378686>

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.

Recherches franco-chinoises : des rencontres polyphoniques altéritaires ?

Emmanuelle Huver

Université François-Rabelais, Tours - EA 4246 PREFics-DYNADIV

Mots clés : diversité, altérité, interculturel, expérience, didactologie, démarches de recherche

Résumé : En s'appuyant sur l'axe France – Chine d'un projet de recherche (projet Diffodia), cet article vise à explorer l'intérêt et les difficultés posées par le fait de concevoir la diversité non seulement comme une thématique mais aussi comme un principe de la recherche, dès lors qu'on y inclut la diversité des perceptions et la diversité des interprétations, au-delà d'une interprétation classique comme une rencontre « interculturelle ».

Introduction

Cet article¹ se fonde sur des réflexions issues d'un projet de recherche, le projet Diffodia², dont l'objectif principal était de s'intéresser aux « modalités de prise en compte (ou non) de la diversité / altérité / pluralité – linguistique, culturelle et formative –, dans le cadre de formations de français et/ou de formations professionnelles à l'enseignement du français dans des contextes universitaires variés » (projet déposé). Parmi les différents travaux qui y ont été menés (cf. pour un inventaire, Huver et Bel (dir.) à paraître), une importante partie de la réflexion s'est concentrée sur la Chine, dans ses relations avec différents espaces francophones (la France particulièrement, mais aussi le Cameroun et, plus marginalement, le Canada).

C'est à cet axe France – Chine que je m'intéresserai ici, non pas tant du point de vue des contenus qui y ont été abordés que des relations³ entre les chercheurs en tant que modalité de construction des connaissances, aspect souvent peu évoqué lorsque l'on rend compte d'un projet de recherche. Il s'agit donc ici d'une réflexion *a posteriori* (le projet étant à présent terminé, du point de vue institutionnel), et dont les interprétations n'engagent que moi (en tant que porteuse du projet, ce qu'il me semble important de préciser) et non pas l'ensemble des participants au projet, qui pourraient avoir des interprétations différentes, voire opposées.

Si j'ai travaillé à partir d'enregistrements de certaines séances de travail⁴ et de notes prises à différents moments du projet (ainsi que d'un séjour de recherche de dix jours à Canton en 2010), je m'appuie également sur d'autres expériences de recherche et de formation qui ne se

¹ Je remercie V. Castellotti et M. Debono pour leur relecture constructive, comme toujours, même si je garde la responsabilité des propos tenus ici.

² *Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements*. Projet 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). Pour plus de détails sur le projet, cf. : <http://projetauf.wix.com/diffodia> ainsi que Huver (2013).

³ J'entends ici *relation* dans le sens que lui prête Romano (2010 : 494) en lien avec les notions d'expérience et de perception, comme « nous met[tan]t aux prises avec le monde et nous fai[san]t sortir de l'espace confiné de nos représentations ».

⁴ Je remercie ici MAO Rongkun d'avoir accepté de me transmettre ces enregistrements effectués pendant les séances avec le consentement de l'ensemble des personnes présentes. J'ai cependant choisi de ne pas reproduire ici d'extraits de ces discussions : d'une part parce que les enregistrements étaient initialement à usage uniquement interne. D'autre part parce que l'extraction de « morceaux de corpus » reproduits en dehors d'une histoire que je n'ai pas la place de retracer ici ne serait qu'un argument d'autorité, au fond assez inutile, dans la mesure où ce que j'évoque croise sans doute assez facilement les expériences que nombre de chercheurs ont pu vivre, lorsqu'ils ont participé à des projets de recherche intégrant des personnes aux profils, parcours, convictions et orientations variés, voire, sur certains points, opposés.

limitent pas à Diffodia. La diversité constitue en effet une problématique structurante de mon équipe de recherche. Par ailleurs, d'autres expériences de l'enseignement du français et de la formation à son enseignement (en France, en Azerbaïdjan, en Ukraine et au Cambodge notamment) m'ont rendue particulièrement sensible aux questions que j'aborderai ici, de prise en compte de traditions, projets, histoires contrastés (voire posés comme opposés), notamment lorsqu'ils viennent interroger nos représentations initiales de ce que serait l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue. Dans ces différentes situations en effet, les hiérarchisations effectuées (plus ou moins implicitement) sur les pratiques observées⁵ m'ont semblé tellement récurrentes qu'elles m'ont interrogée sur ce que cela dit du rapport des enseignants / formateurs / chercheurs (français notamment, mais plus largement « occidentaux ») confrontés à des usages autres, dans la mesure où l'exigence d'altérisation me semblait au final très unilatérale⁶. Au-delà de la didactique des langues (DDL), des expériences personnelles en Allemagne (notamment la manière dont a été très diversement vécue la réunification des deux Allemagnes) ont également nourri cette sensibilité à la question de la diversité, en liens avec des formes d'altération *réciproque* (ce qui ne veut pas nécessairement dire symétrique). Ce fonds expérientiel me semble nécessaire à expliciter, dans la mesure où il fonde une certaine conception de la diversité (Huver, 2014 ; Castellotti, à paraître ; de Robillard, 2008), qui colore la manière dont d'une part, en tant que porteuse du projet, j'ai essayé de mener ledit projet et, d'autre part, en tant que chercheuse, j'interprète et je donne sens aux phénomènes et expériences – dans le cadre de ce projet, mais aussi plus largement (cf. également infra 2.2.).

1. Rencontres interculturelles pour recherches interculturelles ?

C'est sur la base des expériences précitées et des orientations de mon équipe de recherche que le projet Diffodia a été construit, en choisissant de faire de la diversité non seulement une thématique, mais aussi un principe orientant les démarches de recherche et l'organisation même du projet (sa politique, si l'on peut dire).

On peut repérer, a priori, deux problématiques posées par ce type d'entreprise, notamment dans le cadre d'un projet international mettant en relation des personnes aux cultures, parcours, histoires et projets très différents : celui du culturalisme (et de son pendant, l'universalisme) et celui du traitement des diversités au sein du projet.

Dans les travaux de DDL, il est fréquent de faire des apprenants et des enseignants les représentants de « la » culture à laquelle ils appartiennent, en corrélant de manière quasi-déterministe leur culture (au singulier, comme si elle était unique et homogène) et leurs manières d'enseigner ou d'apprendre. C'est en tout cas ce dont procèdent de nombreuses études sur les étudiants ou les enseignants chinois (ou « asiatiques ») et, plus largement, un certain nombre de travaux sur les cultures d'enseignement ou d'apprentissage (projet CECA, par exemple). Cet ancrage culturaliste a pour conséquence : soit l'exclusion de toute possibilité de comparaison⁷ (au nom d'une incommensurabilité des cultures : on ne pourrait alors comparer que ce qui serait comparable – Détienne 2000 ; Huver 2013b), soit, à l'inverse, un

⁵ Associant, pour caricaturer, communicatif à « bonne pratique » et « traditionnel » à « mauvaise pratique ».

⁶ On peut prendre l'exemple de la « méthode traditionnelle chinoise », qui renvoie systématiquement les enseignants ou les apprenants chinois à leur « traditionalisme », sans tenir compte de la diversité des parcours, histoires, projets singuliers... et sans envisager aucune réflexion réciproque, comme si, par exemple, les enseignants et les chercheurs français n'étaient pas eux-mêmes pris dans des traditions influencées, originellement, par des préoccupations religieuses / métaphysiques (cf. par exemple les travaux d'Agamben (2008 et 2012) sur les origines théologiques des catégories et pratiques de la politique moderne ou de GUSDORF (1974) sur les liens historiques entre science et métaphysique).

⁷ J'entends ici comparaison au sens classique et non dans le sens herméneutique que lui donnent par exemple JUCQUOIS (2000) ou DETIENNE (2000), conception dont je me sens beaucoup plus proche.

comparatisme terme à terme sur la base de traits culturels essentialisés. Ce projet comparatiste (et son fondement essentialiste) constituait d'ailleurs le postulat de départ d'un certain nombre d'entre nous, sans être partagé par tous (bien au contraire), ce qui a constitué initialement une véritable zone de conflit (au sens de Ricœur 1969). Nous verrons plus loin comment le détour par l'expérientiel a constitué un point de départ pour réfléchir ces questions autrement et ensemble.

Si la question de la comparaison à base culturaliste constituait un projet à développer pour les uns et à critiquer pour les autres (donc un enjeu pour tous), il ne s'est pas agi pour autant de nier toute influence culturelle. En d'autres termes, en travaillant sur / avec / contre la question du culturalisme, il ne s'est pas agi, pour autant, de développer une posture « anti-culturaliste »⁸, dont le fondement universaliste est tout aussi interrogeant, tant du point de vue épistémologique, qu'éthique ou didactique, a fortiori dans une perspective d'enseignement du français à l'étranger et dans des établissements ne relevant pas de l'autorité française.

Ce qui a posé question du point de vue des thématiques à aborder et des orientations à privilégier finit ainsi par toucher la politique même du projet de recherche et, par conséquent, les chercheurs qui le constituent, dès lors que l'on *choisit* de considérer les participants au projet sous l'angle de leur diversité constitutive.

Dans le projet, la diversité, outre certaines caractéristiques classiques (âge, sexe, nationalité etc.), relevait surtout d'*expériences* très différentes (et très diversement incorporées / conscientisées) de la recherche, des pays et des établissements concernés, de l'enseignement du français en tant que langue « étrangère », etc. La problématique était alors de travailler *avec* cette diversité très dissymétrique⁹, en essayant de naviguer entre un risque d'homogénéisation des discordances par imposition d'une voix ou d'un protocole¹⁰ uniques et un risque de segmentation par essentialisation de ces discordances (le projet consistant alors en une juxtaposition de travaux possiblement incohérents les uns avec les autres).

La vigilance à ces différents écueils s'est ainsi traduite dès l'élaboration du projet par deux questions, qui renvoient *in fine* aux enjeux politiques et éthiques liés à une conception « diversitaire » de la diversité :

- Que faire des divergences de fond et de leurs dynamiques ?
- Que faire des diversités expérientielles des participants *et* des asymétries multiples qui en résultent ?

2. Conflits des interprétations, diversité des expériences

Il ne s'agira pas, dans la suite de mon propos, de proposer un mode d'emploi ou une méthode pour « gérer la diversité », ni de laisser entendre qu'il existerait une « solution », a fortiori unique, à cette question. Ce qui m'intéresse ici est de mettre en évidence certains aspects souvent peu valorisés et explicités, voire occultés, dans les projets de recherche, alors qu'ils y jouent un rôle central.

⁸ Ce type de posture se retrouve, dans nos domaines, par exemple dans les travaux de F. Dervin ou, dans une autre optique, la notion de transculturalité développée par C. Forestal ou Ch. Puren.

⁹ Dans une perspective « diversitaire », il ne s'agit pas, en effet, d'éviter ces dissymétries mais au contraire de faire avec les enjeux (de formation, d'influence, de figuration, etc.) qui en découlent et les conflits que cela génère, notamment dès lors qu'il s'agit de faire et de penser ensemble.

¹⁰ Le protocole unique passant alors pour « neutre » car imposé pour des raisons « scientifiques » (cf. par exemple le projet CECA).

2.1. Travailler avec les conflits interprétatifs

Dès lors que le projet avait choisi de travailler non pas sur, mais *avec* la diversité, la diversité des interprétations (et donc les conflits qui en résultent) devenait une dimension non seulement incontournable, mais qui ne pouvait rester clandestine.

Ne souhaitant pas revenir ici sur la manière dont nous avons travaillé à partir d'interprétations d'extraits de séquences de classes filmées (cf. Huver, 2013), je rappelle simplement que l'objectif n'était pas de comparer les pratiques de classes, mais de susciter un débat argumenté¹¹ à partir des interprétations de ces extraits *et* sans le limiter à ces extraits (cf. infra 2.2.).

Cette *rencontre altéritaire*¹² a constitué un point de départ de la réflexion que nous avons développée sur la « méthode chinoise », mais aussi un lieu de construction des arguments venant à l'appui de cette réflexion, qui remet en question l'entrée par la caractérisation méthodologique externe et les explications causalistes culturalistes auxquelles cette caractérisation est généralement associée (pour plus de détails, cf. Bel et al., 2013 ; Mao et Huver et Goï et Liang, à paraître).

2.2. Convoquer les expériences

L'idée de croiser des interprétations sur des séquences filmées était présente dès la conception du projet – et de ce point de vue, elle pourrait passer comme imposée. Or, l'imposition d'un protocole commun permet certes de *faire* ensemble, mais c'est un faire dont le sens est imposé et/ou dont on suppose qu'il (le sens) est identique pour tous. Il serait ainsi réducteur et très techniciste de présenter la démarche convoquant les extraits vidéos comme l'unique déclencheur d'une réflexion commune à partir de perceptions et de convictions initialement très divergentes, dans la mesure où on pourrait penser que c'est la démarche (« la méthode ») en elle-même qui a généré du mouvement et de l'instabilisation.

Or, ces perceptions s'enracinent dans des expériences (Romano, 2011) qui colorent (voire fondent) les interprétations, souvent de manière non totalement explicitée et non totalement consciente (ni totalement élucidable d'ailleurs). Le visionnage collectif des extraits peut ainsi aussi être considéré comme un espace où ces expériences ont été convoquées, mises en altérité, réflexivées, espace qui s'est prolongé dans diverses discussions informelles. Je pense ici notamment à la convocation des diverses expériences de mobilité des participants au projet¹³, dont chacun a reconnu, pour lui-même et pour les autres, qu'elles ne pouvaient se subsumer sous le seul terme d'*interculturel* : puisque des catégories fixes et apriori ne rendaient pas compte du caractère autrement plus complexe et brouillé de leurs expériences et ne pouvaient donc valoir *pour eux*, il n'était dès lors plus possible de considérer qu'elles pouvaient valoir pour d'autres.

On peut penser que cette mobilisation des expériences individuelles des chercheurs (et, plus largement, d'éléments ne relevant pas de ce qui est classiquement regroupé sous le nom de « corpus ») est secondaire, car revêtant des formes qui ne répondent pas aux critères usuels de scientificité (plaisanteries, discussions informelles de fait non transcrites, etc.). Or, je pense au contraire que ces éléments sont décisifs, car ils constituent les racines de ce que la recherche,

¹¹ Sachant que, dans une conception phénoménologique – herméneutique, de même que dans nos compréhensions, tout n'est pas complètement rationnellement élucidable, tout n'est pas non plus complètement rationnellement argumentable (cf. également infra 2.2. et 3.2.) car relevant *aussi* d'une « signification pré-linguistique » (Romano, 2010 : 172).

¹² J'insiste ici sur l'importance de ces deux termes : ce type de démarche suppose en effet suffisamment d'altérité pour qu'il soit possible de discuter, mais aussi une volonté de rencontre sans laquelle la discussion soit est vaine, soit ne peut avoir lieu.

¹³ Séjours en France et doctorat français en cours pour les participantes chinoises au projet ; Parcours personnel et professionnel d'un Français entre la France, la Chine et le Canada ; Pour ce qui me concerne, c'est notamment sur les diverses expériences évoquées dans l'introduction, ainsi que sur un séjour de recherche de 10 jours à Canton en 2011, que je me suis appuyée pour produire les interprétations et les argumentations mises en discussion dans le projet.

in fine, donne à voir (« les résultats »)... ce qui est une autre manière de dire que le rationnel (le savoir) se construit *aussi* sur les bases non uniquement rationnelles de l'expérience, et tient *aussi* au fait d'*éprouver*¹⁴, à condition que cette expérience soit réflexivée dans la rencontre altéritaire, en tant que lieu d'explicitation des façons dont chacun fait sens, y compris de manière antéprédicative (ce que de Robillard (2008) appelle alter-réflexivité).

3. Tâtonnements et prolongements en guise de conclusion

Si le projet Diffodia constitue une tentative de travailler avec l'instabilisation liée à la diversité interprétative (le conflit des interprétations) et à la diversité perceptive (la rencontre altéritaire des expériences singulières), cette tentative reste cependant partiellement inaboutie et ne constitue en aucune façon une méthode qu'il s'agirait d'appliquer pour que cela « marche ». Elle pose au contraire question, de ce type de questions qui ne peuvent rester qu'ouvertes.

3.1. De quelques incompatibilités

Les modalités de travail telles qu'adoptées *et revendiquées* dans le projet posent la question du rapport aux institutions (en l'occurrence l'AUF, en ce qu'elle a partiellement financé ce projet, mais le propos reste valable pour d'autres « bailleurs de fonds » pertinents pour la didactique du français¹⁵). En effet, d'une part, une partie des thèses que nous avons défendues (autour notamment de la problématique contextualisation / universalisme) va à l'encontre des intérêts de ces institutions : l'universalisme méthodologique (quand bien même il serait adouci / masqué par diverses formes de « contextualisation ») constitue en effet un bassin d'emploi et d'intervention non négligeable pour ces institutions (mais aussi pour les maisons d'édition et les formateurs – qui sont parfois, et même souvent, des enseignants-chercheurs), ainsi qu'un vecteur particulièrement important de politique d'influence. Adopter un point de vue critique sur cette problématique revient ainsi, d'une certaine manière, à « s'attaquer à la poule aux œufs d'or » (cf. également Castellotti ici-même)...

D'autre part, défendre l'idée qu'une partie de la recherche est intimement liée aux expériences (et à l'implication) des chercheurs implique que les connaissances produites sont nécessairement beaucoup plus situées et relatives, ce qui empêche de les généraliser et de transformer facilement le discours de recherche en discours d'expertise (de Robillard, 2014), ce qui est problématique pour les institutions, puisque, notamment, il leur est plus difficile de justifier leurs actions en s'appuyant sur les discours des chercheurs (Debono, 2014).

3.2. De quelques inaboutis

La convocation des expériences de mobilité des participants au projet, par les instabilisations qu'elle a générées, a ensuite permis de travailler de manière suffisamment conjointe pour donner lieu à la rédaction d'articles co-publiés défendant un point de vue (que l'on pourrait qualifier de « franco-chinois ») commun. Ceci n'a cependant pas été possible pour d'autres aspects touchant notamment à la question des enjeux (politiques et symboliques notamment) liés à une certaine rhétorique de la modernité et de l'innovation posées comme opposées à la tradition. Bien que les perceptions de la Chine constituent une entrée particulièrement pertinentes pour traiter de cela et bien que cela ait donné (et donne encore) lieu à des discussions à la fois vives et passionnantes, ces dernières n'ont pas été données à voir ou à lire *publiquement*. Ceci aurait en effet supposé que soient discutées et publicisées les positions des participants face à ces problématiques. Mais aller plus avant dans l'explicitation – tant à

¹⁴ Dans les deux sens de mettre à l'épreuve et de ressentir de manière sensible, expérientielle

¹⁵ Et ici, le fait qu'il s'agisse de français (en tant que langue de la France) et non pas d'une autre langue n'est pas anodin, du fait de la position actuelle de la France sur l'échiquier politique et géostratégique mondial, de son rapport à la norme particulièrement dur et historiquement ancré, de son rôle de leader dans la concurrence avec l'anglais, etc.

l'interne du groupe qu'à l'externe dans des publications – plaçait les uns et les autres dans des positions très délicates, qui ont contribué à limiter la démarche aux aspects les moins « dérangeants » pour l'ensemble des participants.

- Pour ma part, je me trouvais en situation de porter un projet au nom de mon équipe de recherche, donc comptable vis-à-vis d'elle d'une certaine cohérence épistémologique et théorique sur des orientations (en l'occurrence phénoménologiques - herméneutiques) étrangères à certains des participants de Diffodia. Imposer ces orientations était évidemment inenvisageable (ne serait-ce que pour des raisons de cohérence avec la politique diversitaire du projet) ; les argumenter aurait supposé un temps (quantitatif et qualitatif) dont nous ne disposons pas ; et enfin, il était nécessaire de prendre en compte les situations de tous les participants à l'axe France – Chine (notamment le fait que certains réalisaient des doctorats dans des orientations très différentes – voire contradictoires – avec les orientations de mon équipe de recherche).
- Les collègues du « pôle Chine » sont quant à eux partie prenante dans la mise en place au sein de leur département d'une méthode pédagogique d'enseignement du français à orientation « communicative », qu'ils jugent plus « efficace » et qui contribue à les distinguer dans le paysage universitaire chinois pour leur « modernité ». Au sein du pôle, l'introduction de cette méthode ne fait pas l'unanimité, mais ces divergences étaient difficiles à exprimer, du fait des différentes (et inéluctables) dissymétries liées notamment à la composition du pôle¹⁶. En outre, travailler les enjeux liés à cette implication didactique aurait supposé de s'appliquer à soi-même les conclusions mises en évidence à propos de la « méthode chinoise » (enjeux de positionnement dans le paysage de l'enseignement universitaire du français, par exemple) et/ou d'exprimer publiquement des critiques sur des notions, par ailleurs fondatrices de la visibilité du département, ce qui, pour le moins, n'est pas chose aisée.

3.3. De l'instauration d'un commun

Ce qui est finalement en jeu ici, c'est bien l'instauration d'un commun dans un projet de recherche (dont le caractère international – franco-chinois en l'occurrence – n'est que la spectacularisation des rapports nécessairement altéritaires entre les personnes impliquées). A la lumière des réflexions développées ici, on peut imaginer différentes modalités à cette instauration, ici présentées de manière séparée, bien qu'elles puissent s'enchevêtrer :

- Un projet prête-nom, qui consiste en fait en une juxtaposition fédérée de travaux séparés. Le commun réside alors dans le fait même de monter un projet (pour des raisons stratégiques, par exemple), mais pas dans ses orientations, ses « résultats », etc. – un commun tactique, en quelque sorte, qui n'a de commun que la façade ;
- Un projet homogénéisant, dans lequel le commun est décidé par les porteurs¹⁷, ce qui peut par exemple prendre la forme d'un protocole commun imposé à tous les participants au projet. Dans ce cas, on fait comme si tous partageaient le même projet, le même commun (le commun étant réduit à du semblable), en gommant les altérités et donc en considérant comme un « reste » ce qui fait, à l'inverse, le cœur des orientations diversitaires ;
- Un projet « diversitaire », considérant diversité-altérité-relation-réflexivité (et donc conflit) comme un ensemble de principes *politiques*, qui ne touchent pas seulement les « objets » de la recherche mais aussi les chercheurs qui la mènent. Position oxymorique et inconfortable certes – pour un ensemble de raisons que j'ai tenté d'évoquer ici –,

¹⁶ Le « pôle Chine » étant composé d'enseignantes (chinoises) et de leur directeur de département (français).

¹⁷ Selon des modalités variées, qui peuvent inclure des formes de consultation des autres mais dans lesquelles l'homogénéisation finale prime.

mais position qui a au moins partiellement permis de sortir du face-à-face interculturel « classique » en donnant toute sa valeur à la dissonance des polyphonies altéritaires.

Bibliographie

- Agamben G., 2012, *Opus Dei: archéologie de l'office (Homo Sacer. II, 5)*, Paris : Seuil.
- Agamben G., 2008, *Le règne et la gloire : pour une généalogie théologique de l'économie et du gouvernement*, Paris : Seuil.
- Bel D., Huver E., Liang M. et Mao R., 2013, « A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations », Castellotti V. dir., *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. pp.405-422.
- Castellotti V., à paraître, « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », Huver, E. & Bel, D., (dir.) Actes du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la DDL ?* Canton, nov. 2013.
- Debono, M., 2014, « La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements », Babault, S. et al. (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_orbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.
- Detienne M. (2000), *Comparer l'incomparable*, Paris, Folio.
- Goï C. et Liang M., à par., « Mobilités, parcours d'étudiants et construction de la professionnalité des enseignants de FLE en Chine. Regards croisés franco-chinois », Huver, E. & Bel, D., (dir.) Actes du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la DDL ?* Canton, nov. 2013.
- Gusdorf G., 1974, *Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leurs origines et leur développement*, Paris : Ophrys.
- 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, « La diversité au centre de projets à construire – Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA », Castellotti V. dir., *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, pp.349-365.
- 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.
- Huver et Bel dir., à par., Articles issus du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la DDL ?*, Paris : L'Harmattan (coll. Espaces discursifs) et *Revue de didactique des langues / cultures*.
- 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.
- Mao R. et Huver E., à par., « Enseignement du français en Chine : un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la « méthode chinoise » », Huver, E. & Bel, D. (dir.), Actes du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la DDL ?* Canton, nov. 2013.
- Ricœur P., 1969, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Le Seuil.
- Romano C., 2010, *Au cœur de la raison : la phénoménologie*. Paris : Gallimard, Folio.

De Robillard D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.

De Robillard D., 2014, « Monnaie de signe, monnaie de singe ? Comment comprendre des corpus électroniques ? Implications épistémologiques, éthiques et politiques », Debono, M. (éd.), *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, pp.145-213.