Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia

Marc Debono, Isabelle Pierozak

▶ **To cite this version:**

Marc Debono, Isabelle Pierozak. Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2015, Prendre la diversite au serieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation- universalisme : Des notions en face à face ?, 12 (1), pp.23-53. hal-01378751

HAL Id: hal-01378751
https://hal.science/hal-01378751

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.

DEBONO, M. et PIEROZAK, I., (2015), « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia », dans Bel, D. & Huver, E. (dir.), *Recherches en didactique des langues / cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE* Vol. 12, n° 1, « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation-universalisme : Des notions en face à face ? », pp. 23-53. URL : http://acedle.org/spip.php?article4367

Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia

Marc DEBONO, Isabelle PIEROZAK
Université François Rabelais Tours – EA 4246 PREFics-DYNADIV

Ce texte a fait l'objet d'une présentation dans le cadre du colloque *Langages – Cultures – Sociétés : interrogations didactiques* organisé par l'équipe du Diltec en juin 2012, puis d'une mise en perspective l'année suivante, dans le cadre du colloque à l'origine de ces Actes. Il interroge sous un angle épistémologique la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures[1], en se focalisant en particulier sur la question spécifique des cultures d'enseignement/apprentissage (désormais CE/A).

Cette interrogation n'est pas nouvelle (cf. notamment deux numéros des *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, en 2002 et 2003, ou Beacco *et alii*, 2005), mais elle connait un regain d'intérêt aujourd'hui en didactique des langues-cultures (désormais DDL), en particulier à travers différents projets de recherche et publications (cf. notamment le projet CECA initié en 2007[2]). Le projet Diffodia[3] se confronte également à ces notions de CE/A (en mobilisant entre autres la figure très productive de l' « apprenant chinois »), avec l'objectif ici d'interroger la saillance de ces CE/A et les conceptualisations des notions de *contexte / contextualisation*, dans leurs amont et aval.

[1] Une didactique des langues-cultures qui met la diversité au centre de ses réflexions en posant les enjeux de sa pleine prise en considération (ce qui est un parti-pris parmi d'autres), ou au contraire de son amoindrissement à travers les phénomènes d'homogénéisation. L'équipe PREFics-Dynadiv (DYNAmiques et enjeux de la DIVersité), de par ses orientations épistémologiques sur la diversité, travaille particulièrement à cette conception de la didactique, entre autres.

[2] Acronyme pour « Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage ». Il répondait à un appel d'offres lancé conjointement fin 2006 par l'AUF et la FIPF. Le questionnement de recherche est ainsi libellé sur le site ceca.auf.org : « Derrière les discours 'didactiquement corrects', qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du Français Langue Étrangère et du Français Langue Seconde en milieu institutionnel ? Quelles données comparables, quelles variables, quels traits universaux peuvent être repérés et analysés dans les pratiques ? ».

[3] Projet financé par l'AUF (2010-2013) ayant pour porteure E. Huver (UFRT, EA 4246 PREFics-DYNADIV). Pour une présentation complète : http://www.wix.com/projetauf/diffodia

1. Faire de la recherche en DDL sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage CE/A : contextualiser, mais jusqu'où ?

1.1. La contextualisation : une avancée de la DDL contre l'universalisme méthodologique

Le travail sur les CE/A est convergent avec l'omniprésence actuelle de la problématique de la contextualisation en DDL, et le projet d'une « didactique contextualisée », à contre-courant de l'universalisme méthodologique. P. Blanchet *et alii* (2008), dans leur ouvrage *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, proposaient un bref historique de l'émergence de la notion de *contexte*, émergence présentée comme une indéniable avancée et comme une « reconfiguration de la notion, déjà classique [et d'origine sociolinguistique], de *situation* en didactique des langues » (2008 : 11), une reconfiguration en forme d'élargissement « vers l'environnement sociolinguistique, *culturel*, social, voir économique ou politique, tout en incluant les paramètres plus étroitement didactiques » (*idem*). Il y aurait beaucoup à dire sur cette rapide présentation, quant aux synergies historiques entre « contexte » et « situation », puis « contextualisation » : là n'est pas le lieu, et nous renvoyons donc à Castellotti (à paraître), qui propose justement une approche historique de ces questions.

Cette dynamique contextualisante, dont participe l'intérêt renouvelé pour les CE/A, ne va pourtant pas sans potentielles difficultés, non moindres que celles que présentait l'universalisme méthodologique : celle du figement de la différence culturelle nous semble être le plus évident. C'est en tout cas ce qui a émergé de nos recherches dans le cadre du projet Diffodia, notamment en ce qui concerne les deux thématiques sur lesquelles nous avons plus spécifiquement enquêté : la didactique du distanciel d'une part et l'insertion des étudiants étrangers à l'université française d'autre part.

1.2. Contextualisation et tentation culturaliste : exemples en formation ouverte et à distance (FOAD)

Les travaux sur les contextes didactiques reposent largement sur l'idée que plus on contextualise (plus on se donne de critères pour le faire), plus la description des contextes sera précise et plus l'enseignement sera efficace. En d'autres termes, plus l'enseignant, le concepteur de curricula ou de formations, etc. « cerne » le contexte, plus il sera à même d'apporter une réponse didactique appropriée.

Pour illustrer cela, prenons un premier exemple en didactique du distanciel (l'un des objectifs du projet Diffodia étant de considérer des questions touchant à ce secteur particulier), avec un ensemble de projets sur les « contacts entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage à travers les échanges et la formation en ligne (cf. les projets Tridem, Ecofralin, Infral) »[4]. Dans ces projets, la place du corpus est essentielle, et les principaux auteurs y exposent conséquemment l'importance capitale de la description du contexte dans la constitution des corpus d'enseignement/apprentissage (dénommés ici « LEarning & TEaching Corpus », soit LETEC) :

> « *Description du contexte* : Le contexte couvre, bien entendu, les métadonnées décrivant en termes précis les caractéristiques de l'œuvre, ses acteurs (collecteurs,

[4] Cf. http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique98 qui donne accès, via la page de T. Chanier, à des informations détaillées.

contributeurs, etc.) telles que recommandées, par exemple, dans le standard OLAC (2008) de l'Open Language Archives Community. Bien au-delà, le contexte est d'abord celui de l'expérimentation d'apprentissage, des interactions (au sens de Goodwin et Duranti (1992), cité dans Reffay et al. (2008)), de la recherche, cause de cette expérimentation. *Il est souhaitable que ce contexte soit décrit suffisamment précisément de façon à pouvoir être mis en relation avec le recueil de documents précités et offrir des paramètres d'analyse*. En comparaison avec la linguistique de corpus s'appuyant sur des textes, le terme "contexte" est à rapprocher des notions de "cotexte" et "intertexte" » (Chanier, Ciekanski, 2009 : 4-5, nous soulignons).

Le parallèle avec la linguistique de corpus est intéressant ici dans ce projet didactique sur les CE/A. En effet et au-delà de ce passage, le postulat est que l'on pourrait faire de la didactique des langues en visant le même type de « prédictibilité » dans l'interprétation des situations de classe que pour les faits de langue, en se situant dans un paradigme positiviste : les données (didactiques) correctement contextualisées livreraient leur « sens » unique. Dans cette perspective, le « croisement » des interprétations – « méthode » régulièrement employée dans ce type de projet – a pour objectif paradoxal de dégager ce sens unique (soit l'interprétation « correcte ») et non de mettre en jeu une optique diversitaire. Et les « erreurs » d'interprétation viennent en partie d'une contextualisation lacunaire des données récoltées.

Il nous semble que ce type de projet sur les CE/A (ici en FOAD) vise un idéal de prédictibilité au niveau interprétatif, avec l'implicite que la réponse didactique est alors censée être plus efficacement pensée à partir de là. Cet idéal va de pair, dans cette logique, avec le fait que la « *description* du contexte » n'inclut pas « la description » de son auteur commanditaire, n'en a même pas besoin épistémologiquement – et d'ailleurs celui-ci n'est pas le premier acteur en jeu sur ce plan, étant relayé d'une part par d'autres acteurs (qui eux apparaissent sous forme de métadonnées) et d'autre part des instruments, effectuant des relevés systématisés de data. Comme formulé dans un texte très proche de celui de 2009, Chanier et Ciekanski (2010) (ré)explicitent d'ailleurs leur positionnement en évoquant « l'opposition fondamentale entre sciences de *l'exemplum* et sciences du *datum* », le datum devant suffire à prévenir de tout « impressionnisme » : « L'élaboration d'une recherche sur des données bien trop parcellaires tend à lui conférer des caractères impressionnistes (*impressionistic* en anglais) où tout un discours scientifique s'élabore à partir d'exemples en partie décontextualisés. » (2009).

L'absence de l'auteur-acteur ne paraît pourtant pas une garantie suffisante sur ce plan, pour éviter « l'entâchement » de la subjectivité[5], notamment à l'œuvre dans toute forme de catégorisation : celle-ci se trouve en effet déjà au cœur d'un dispositif méthodologique (le « protocole ») pensé / emprunté en amont par cet auteur. Au-delà de cette explicitation concernant l'arrière-plan épistémologique de ce type de recherche, les effets figeants de la catégorisation, à l'œuvre dans toute contextualisation, y compris les plus dynamiques, sont également à considérer, notamment dans les excès auxquels ils semblent conduire.

Ainsi un second exemple, toujours pris dans le domaine de la didactique distanciel, puisqu'il s'agit du projet PADEN (« Préparation à distance d'étudiants non francophones au français dans un contexte scientifique »[6]), confirme en partie ce risque dans l'énoncé même des objectifs prévus par le projet :

---

[5] Dans une perspective positiviste, on distinguera l'objectif du subjectif.

[6] Mené entre 2006 et 2009, dans le cadre d'un partenariat entre diverses grandes écoles d'ingénieurs françaises (Institut Telecom, GEM, EPF, ESTP), soutenu par l'Université Numérique Ingénierie et Technologie.

> « La sitcom 2 [situation de communication] 'suivre et intervenir en cours' a pour finalité de permettre à l'étudiant de comprendre les interactions possibles entre étudiants et enseignant et de réfléchir à *des stratégies d'apprentissage liées à sa nationalité* dans une situation d'oral pour être le plus actif possible une fois en France » (Rizza et alii, 2008, nous soulignons).

Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage « nationale » ? La question semble pour le moins incongrue et la réponse introuvable…

Ailleurs dans le même projet, le déterminisme se fait plus simplement « géographique » :

> « Aux disponibilités variables des étudiants avant leur arrivée en France pour suivre une formation à distance (« période de latence ») s'ajoute, nous l'avons vu, une forte hétérogénéité déclinée selon trois aspects :
> - *leurs origines géographiques (impliquant des comportements d'apprentissage divers)* ;
> - leurs différents statuts (la finalité des études) ;
> - leurs niveaux linguistiques. » (idem).

L'implication est ici clairement déterministe : on peut dire que l' « hétérogénéité » et la « diversité », dont il est question ici, sont paradoxalement fortement réduites. En effet il faudrait lire que plusieurs millions d'étudiants chinois (par exemple) apprendraient de manière similaire du seul fait qu'ils viennent de Chine et sont de nationalité chinoise (ce que plusieurs études contestent : cf. sur ce point Dervin, 2011).

Si l'on poursuit, on peut également lire :

> « *L'étudiant est encouragé à définir les valeurs de son système éducatif et comparer avec le système français* »
> « PADEN doit répondre aux difficultés propres à chaque étudiant, *tout en intégrant sa provenance et ses référents éducatifs. L'écart culturel sera plus ou moins important. Les objectifs des séquences posent ces questionnements culturels* et les activités tentent de répondre à cet écart en précisant le plus de concepts possible, en donnant à comprendre, à appréhender et à réfléchir sur les différences d'approches pédagogiques entre la France et **le** *pays d'origine de l'étudiant ou plutôt son système de valeurs éducatives.* » (idem).

Les « systèmes de valeurs éducatifs » sont ici spontanément envisagés de manière « nationale », comme si un quelconque apprenant français ou un quelconque apprenant chinois pouvaient être identifiés à des « systèmes de valeurs éducatives » intégrés et qui les détermineraient (systèmes que le projet se propose d'identifier). Il faut préciser ici, car cela nous intéresse pour la suite, que ce projet, qui vise à réduire « l'écart culturel existant » entre les étudiants étrangers et le « système français », est en grande partie motivé par l'arrivée (massive) des étudiants chinois[7]. Voici par exemple l'usage déclaratif qui est fait de PADEN à ParisTech, concernant spécifiquement ces étudiants :

---

[7] « Cette situation [d'écart culturel] s'avère particulièrement critique pour les étudiants chinois [note : En augmentation significative ces 3 dernières années] dont le niveau oral d'expression comme de compréhension est souvent faible » (*idem*).

> « Comment nous y prenons-nous pour répondre à la fois aux ambitions, aux espoirs et aux inquiétudes de nos jeunes futurs étudiants sur leur intégration et leur réussite en France ? - *Le cas de la Chine*. [...]
> Un exemple d'un outil créée dans des écoles des Mines et des Télécoms et utilisé en amont dans la période de latence mai-juin pour créer un lien pour la rentrée est le dispositif à distance : PADEN. Cette formation en ligne, spécialement proposée aux étudiants non francophones, accompagne les étudiants dans la préparation de leur séjour en leur proposant une initiation aux *techniques de travail françaises*, de façon méthodologique et interculturelle. » (séminaire ParisTech, « Echange de bonnes pratiques », nous soulignons).
> « Cette opération [l'inauguration de ParisTech Shanghai, en 2012-13] est emblématique de l'action de ParisTech pour la promotion de *la formation d'ingénieur à la française* à l'étranger. » (Newsletter ParisTech Chine, nous soulignons[8]).

On quitte là le discours dit « scientifique », mais l'on notera aussi, dans le discours « promotionnel » de l'école, que les techniques de travail sont, en retour symétrique, « françaises », et le sont sous prétexte d'un interculturel dont la conception gagne à rester implicite.

Le projet PADEN n'a rien d'isolé, dans son positionnement. On pourrait ainsi également considérer le programme FILIPE[9] :

> « Le programme e-learning FILIPE s'appuie sur des modules multimédia comportant des exposés oraux et des exercices interactifs, pour permettre aux étudiants internationaux non francophones souhaitant poursuivre des études d'ingénieur en France :
> - d'améliorer leur compréhension orale du français scientifique
> - de découvrir *des particularités de l'enseignement 'à la française'*
> - de se sensibiliser à la dimension interculturelle. »
>
> (site Filipé, FIlière LIng. Préparatoire aux Etudes en France, à l'adresse des « étudiants internationaux », nous soulignons)[10].

Il est tout de même important de noter que ce figement, plus ou moins conscientisé (si l'on en juge par exemple par les précédents guillemets soulignés, et auquel finit par aboutir un certain nombre de travaux portant de près ou de loin sur les CE/A (pour un développement complémentaire sur cette question : cf. Debono, ici-même), n'est pas (toujours) ce qui est déclaré être recherché de prime abord, même si dans les faits les protocoles (n'incluant pas le chercheur) l'induisent souvent. Par exemple, dans le cas des travaux sur les contacts entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage à travers les échanges et la formation en ligne que nous avons mentionnés, le discours est contrôlé, avec toujours l'idée que le « croisement des regards » permettrait, en soi et sans plus de réflexion épistémologique, d'éviter le culturalisme.

> « *Aucune des cultures n'est présentée comme un bloc monolithique*. Est mise en avant la variété des interprétations qu'ont les locuteurs natifs de leur(s) culture(s) au

---

[8] Voir aussi http://www.ensta-paristech.fr/en/node/613
[9] Voir http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_filipe
[10] Voir http://www.e-filipe.org/filipe_article.php

> vu de leurs parcours personnels pluriculturel ou plurilingue ou de leurs propres attitudes critiques » (Audras et Chanier, 2008, nous soulignons).

Donc, on le voit ici, il y a une affirmation claire d'options « pluri », donc instables, même si par ailleurs, la contextualisation des corpus LETEC doit permettre de dégager la seule interprétation possible. Dans sa critique des discours sur les cultures et l'interculturel, F. Dervin (2012) parle en la matière, et de manière volontairement polémique, d'attitude « janusienne », tant ce hiatus est récurrent. Sans doute faut-il y voir aussi la résultante d'une certaine conception d'un « pluri », où ce qui importe davantage est l'entité, la communauté constituée (ici caractérisés en « locuteurs natifs »), plutôt que l'hétérogénéité des uns et des autres, non réductible à ces entités. En tout état de cause, si ce figement semble difficilement évitable quand l'ambition des projets sur les CE/A est clairement prédictive, le succès des catégorisations en DDL, quelles qu'elles soient, s'explique certainement aussi par leur fonction sécurisante :

> « La solidification des catégories a pour effet de sécuriser des acteurs sociaux (ici, essentiellement, les professionnels du monde éducatif) instabilisés par la vitesse des changements, leur imprévisibilité, leur accroissement, qui trouvent dans les propositions de classement et de typologie des balises pour faire entrer le réel dans des cadres 'éprouvés' susceptibles de réduire sa complexité » (Castellotti, 2009 : 109-110).

En définitive, cette apparente avancée didactique qu'est la contextualisation ne doit donc pas aboutir à une radicalisation contextualiste, comme le soulignaient V. Castellotti et D. Moore (2008). Leur critique de l'universalisme méthodologique de certaines lectures/utilisations du CECR, est en effet tout de suite tempérée par un rappel des « limites » de toute contextualisation, qui peut rapidement tomber dans le figement culturaliste, contextualisation « forte », pour reprendre l'expression de Pélabay (2007), qui semble, pour le moins, constituer un obstacle à une didactique diversitaire.

Nous verrons infra comment peut s'incarner ce problème de contextualisation « forte », culturaliste, dans le cadre d'un projet de recherche soutenu par l'AUF, sur la diversité des pratiques d'enseignement du français en contexte universitaire (Diffodia).

1.3. De la nécessité de réaffirmer que la contextualisation culturaliste est contre-productive.

Il ne s'agit pas ici de stigmatiser cette tendance, notamment chez les interlocuteurs non-didactologues (étudiants et enseignants)[11] rencontrés dans le cadre de du projet Diffodia, tant la catégorisation culturaliste des modes d'apprentissage/ d'enseignement/ d'intégration universitaire est finalement une attitude assez « normale » d'appréhension de l'altérité, chez tous, donc en particulier les non-spécialistes des réflexions sur les langues-cultures. Il est néanmoins problématique de rencontrer cette tendance première - sans doute pour diverses raisons plus ou moins explicitables - chez des didactologues qui devraient la travailler – et qui affirment simplement s'en éloigner (cf. aussi Debono, ici-même).

---

[11] Nous utilisons dans ce texte une opposition terminologique entre « didactologue » et « didacticien », pour distinguer (par commodité, et même si les frontières sont poreuses) entre une optique se situant sur le plan de la recherche (sur l'enseignement/apprentissage) prioritairement et une optique se situant sur le plan de l'enseignement/apprentissage prioritairement.

La question que nous posons au sein du projet Diffodia peut entrer en écho avec celle que posait déjà V. Castellotti (par ailleurs participante à ce projet), dans la postface du n°164 du *Français aujourd'hui*, intitulée : « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? »

> « […] peut-on penser la diversité/pluralité/hétérogénéité avec des catégories stables ou faut-il réfléchir de manière radicalement diverse à la diversité des phénomènes socio-éducatifs, aux possibilités d'accompagnement et d'interprétation de leurs évolutions, aux déplacements nécessaires pour imaginer leurs conséquences ? » (Castellotti (2009 : 110).

Nous pourrions ajouter que ce type de réflexions, radicalement diverses, sont sans doute informées en fonction des objectifs poursuivis et des effets souhaités. En fait, sans vouloir diaboliser toute catégorisation (il est bien évident que nous ne pouvons pas ne pas catégoriser, dans un premier temps de compréhension, en fonction de notre histoire, de notre expérience, et de nos buts), la question que pose une didactique diversitaire est de savoir quel poids on donne à ces catégorisations et ce qu'on en fait didactiquement. La réponse est nécessairement plurielle tant les objectifs et effets recherchés sont variables, mais encore faut-il, au moins, les expliciter et dimensionner les ambitions en conséquence.

Dans la partie qui suit, nous mobilisons certains échanges effectués dans le cadre du projet Diffodia qui amènent à questionner l'opportunité même de retenir ce type d'entrée pour penser la diversité didactique.

2. Autres utilisations de corpus, remis en perspective dans le cadre du projet Diffodia

L'ensemble des lectures / réflexions qui précède permet de donner une indéniable coloration à ce qui va suivre dans cette deuxième partie. En l'occurrence, il s'agit là de mobiliser des entretiens réalisés par le directeur du *Centre Universitaire d'Enseignement du Français aux Etudiants Etrangers* (CUEFEE) de Tours ainsi que des stagiaires tourangeaux de Master 2 Professionnel en didactique du FLE, concernant les besoins et perceptions des étudiants étrangers à l'université. Pour l'essentiel, les entretiens produits ici ont été menés auprès de responsables de département et d'enseignants de trois UFR de l'Université de Tours[12], tous non-spécialistes de DDL. Nous verrons qu'ils témoignent pourtant d'une certaine convergence avec les discours des spécialistes, concernant notamment une fluctuation entre catégorisations culturalistes et prise en compte des individualités.

Il est important, sous un angle que certains nommeront méthodologique, de préciser que ces entretiens, effectués en 2010-2011, n'ont pas été directement pensés pour le projet Diffodia, même s'ils témoignent en partie de la contribution que le directeur du CUEFEE a souhaité apporter au projet[13]. De par nos expériences d'universitaires, nous savons que les catégorisations culturalistes existent, et nous aurions donc pu nous passer de ces éléments, classiquement présentés dans le cadre de corpus, dont nous avons critiqué le poids et le statut au sein de la 7ème section (Pierozak, à par. ; Debono, à par. 2). Mais, au-delà de la contribution au projet précédemment évoquée, nous avons aussi décidé de jouer ici le jeu classique du corpus pour rester en cohérence avec le reste des travaux menés au sein de Diffodia, et pour pouvoir communiquer avec une communauté scientifique habituée à cette modalité, surtout

[12] UFR Lettres et Langues, Sciences et Techniques et Droit, Economie et Sciences Sociales.

[13] Avec son accord, nous avons utilisé les enregistrements, dont nous reproduisons ci-dessous des extraits, que nous avons transcrits (conventions : T pour « témoin » et E pour « enquêteur/trice »).

que nous souhaitons ici pointer certaines contradictions dans les formulations, et interroger les convergences précédemment évoquées entre les discours de spécialistes et de non-spécialistes de DDL. On ne pourra empêcher cependant une réception d'un corpus utilisé à des fins de « preuve », mais dans notre optique, il s'agit plutôt de déclencher des discussions, de faire émerger des conflits d'interprétation. En effet, dans la mesure où il s'agit d'un corpus de seconde main[14] (et c'est là une caution dans notre optique), nous ne nous réfugierons pas dans la classique posture du chercheur sachant in fine quelle interprétation est légitime.

2.1. Les « étudiants chinois » : pourquoi mobiliser cette catégorie ?

Notre collègue directeur du CUEFEE a régulièrement constaté, lors de son travail d'enquête, que la figure de « l'étudiant chinois » revenait assez systématiquement dans les entretiens menés, alors même que l'enquêteur n'abordait pas de lui-même la question.

Cette thématique transversale est régulièrement présentée comme « problématique », avec un facteur culturel qui, à côté du niveau linguistique, sert d'élément explicatif récurrent aux difficultés d'intégration des « étudiants chinois » (comme mentionné plus haut, les témoins sont responsables ou non de département et enseignants à l'université) :

> *Témoin 1*
> T1 : il y a *une vraie 'in-intégration' des chinois* au groupe majoritaire d'étudiants français […] Donc ça, non, ça au niveau des chinois, il y a *aucune* intégration…

Quand l'enquêteur demande à T1 de remplir un questionnaire intitulé « Les difficultés des étudiants étrangers », celui-ci demande sur le ton de la plaisanterie : « *on peut faire une case 'chinois' ?* » […] enfin honnêtement, *le public chinois est un public spécifique…* ».

> Témoin 2
> T2 : Le fait d'avoir arrêté les conventions [avec des universités chinoises] ? Deux raisons à cela : *ça a posé des problèmes d'intégration parce qu'on avait beaucoup d'étudiants chinois… donc des petits problèmes d'intégration* et d'aptitude à suivre nos cours.

> Témoin 3
> E : Oui, et puis c'est aussi une question de niveau scientifique, quand on connaît pas le…
> T3 : Y'a ça, mais… *y'a certains problèmes culturels*… on va parler… on va sortir une vanne, il comprendra pas forcément… on va, vous savez, ça m'est arrivé, j'ai pris par exemple un exemple, je disais à quelqu'un : « bon, vous prenez UN PEKIN ». J'avais des étudiants chinois, « un pékin ? », j'ai dit heu, je parle pas de Beijing hein !
> […]
> T3 : [pour les non francophones, c'est plus difficile] Pour les Vietnamiens par exemple, *et pour les Chinois, n'en parlons pas*.
> E : Ben si, parlons-en.

[14] La réflexion sur l'utilisation de ce type de corpus *dans une perspective qualitative* est à l'heure actuelle peu développée, tant elle paraît problématique (selon le type d'approche qualitative considérée). On peut mentionner l'intéressant article de S. Duchesne (2007) qui permettrait de débattre sur la question.

T3 : *C'est vraiment difficile pour les Chinois*. Moi j'ai des Chinoises, en première année éco, qui ont toujours leur petite calculatrice… Je parle rapidement, je sais…

Témoin 4
T4 : *les seuls échecs qu'on a pu avoir, c'est là, avec les étudiants chinois, un qui n'a pas eu le master, après je dis pas qu'il se soit pas fait un diplôme, hein…* et une qu'a redoublé.
E : et actuellement cette année, y'a pas des étudiants chinois ?
T4 : non, on a pas d'étudiants chinois, ou très peu, et on serait assez réservé, là je voudrais vraiment des garanties au niveau des RI.

Témoin 5
T5 : *et c'est très compliqué avec les étudiants d'origine chinoise* parce que nous dans notre secteur par exemple de la biologie-santé, les études, les études de médecine sont très différentes en France et en Chine, et on a du mal à évaluer le parallélisme, l'adéquation des formations avant et les nôtres…

On peut rapprocher l'émergence de la figure de l'étudiant chinois dans ces entretiens de tout un discours circulant, dans les média notamment, sur le « problème » que constitueraient les étudiants chinois en France : il n'est dès lors pas étonnant de voir un témoin évoquer le numéro de l'émission télévisuelle française *Envoyé spécial* intitulé « Étudiants chinois, faut-il revoir la copie ? », documentaire au ton pour le moins alarmiste…[15]

2.2. « L'étudiant chinois » au centre de contradictions

L'ensemble d'extraits suivants (correspondant dans l'ordre de présentation à ceux de deux directeurs de département et d'une étudiante chinoise) permet de mettre en lumière certaines contradictions flagrantes dans les discours sur ces étudiants chinois, en particulier concernant l'explication de leurs attitudes et de leur intégration ou « in-intégration ».

T1 (identique au T1 déjà cité supra) souligne ci-dessous deux problèmes majeurs quant aux étudiants chinois, qu'il catégorise et homogénéise, en prenant quelques précautions de discours tout de même. D'abord est souligné un problème d'intégration au groupe majoritaire, due à une supposée « distance culturelle », via la reconduction du stéréotype du « Chinois grégaire » :

E : Quel est l'impact de la pluralité linguistique et culturelle [dans vos cours], plutôt positif ou plutôt négatif ?
T1 : il y a pas d'impact négatif. Je pense que les … *je suis désolé, on va être obligé de faire des catégories ethniques, on a pas le droit de le faire…* je pense que les nord-africains, c'est assez systématique [qu'ils se fassent des amis/connaissances dans la promotion], je pense qu'il y a plus de *proximité culturelle*, enfin moins de… heu… *les Chinois, de toute évidence, restent vraiment entre eux, il y a une vraie 'in-intégration' des Chinois au groupe majoritaire d'étudiants français.*

Parmi les « problèmes » soulevés par le témoin, on trouve également la mention de la modalité d'apprentissage « par cœur », supposée caractéristique de ce public, et du fait que ces étudiants « se referment sur leur bulle » quand il s'agit de débattre :

---

[15] Reportage de V. Blanc et E. Beke, diffusé le 24 février 2011 à la télévision français (France 2).

T1 : ‘Autres : précisez’… [T1 est alors en train de remplir le questionnaire préparé par les enquêteurs et intitulé « Les difficultés des étudiants étrangers »] ah ben ça, oui, heu… dans certains cas (ça c’est pour ne pas refaire des différenciations ethniques), dans certains cas, heu… *problèmes culturels hein, problèmes culturels et conviction profonde que le savoir transmis par l’enseignant doit systématiquement être recraché par cœur*, ça c’est un vrai problème, et on peut leur dire, on peut leur chanter sur tous les tons…
E : : manque de recul…d’esprit critique…
T1 : Oui oui, ça c’est vraiment un problème… *ça c’est principalement justement les Chinois notamment*… mais ça, vraiment, et la… et même quand on demande de l’analyse, de la polémique quoi ! Enfin dès qu’on est… on est sans arrêt, nous, en train, enfin en sciences humaines, alors je pense notamment en langues parce qu’on veut les faire pas être d’accord aussi pour les faire parler, tout bêtement, en anglais, dans les cours, j’allais dire, sans contenus réels…
E : Ah les débats, c’est compliqué ! (rires) à moins de leur assigner un rôle (rires).
T1 : Même ça, *ils se referment sur leur bulle*.

Il y a donc chez ce témoin une image globalement assez négative d’un étudiant chinois qui ne chercherait pas à s’intégrer, qui resterait en groupe et qui ne serait pas ouvert à la discussion, au débat, qui se « refermerait » facilement, etc.

Le témoin suivant (distinct du T2 supra) répond à la même question « Quel est l'impact (dans votre département) de la pluralité linguistique et culturelle, plutôt positif ou plutôt négatif ? » :

T2 : […] Oui, parce que *ça a un petit côté exotique, la Chinoise est au premier rang, cherche à s’intégrer, et le fait qu’elle cherche à s’intégrer*, donc les autres sont… *elle est plus ouverte, donc les autres vont vers elle, donc finalement il y a plus de discussions*, et donc à mon avis, là c’est pas mal, on… ça laisse plus... *y’a plus d’échanges*, donc *ça ouvre un petit peu*, donc y’a une certaine… alors pluralité… ouverture culturelle on va dire.

T2 affirme donc à peu près exactement l’inverse de ce qu’exprime T1, sur le prétendu « instinct grégaire » des étudiants chinois. Comment interpréter cette contradiction ? Pourquoi en passer par les « cultures » (cf. la catégorisation culturaliste du type « les étudiants chinois restent entre eux ») ? Pourquoi le facteur explicatif ne serait-il pas plutôt l’ « effet groupe » (et de fait T1 s’exprime avec un pluriel homogénéisant, et T2 avec un singulier, envisageant ici une femme[16]) plutôt que la nationalité d’origine ? On peut se référer ici aux travaux de F. Dervin (2008) sur les « tribus Erasmus » et les « sous-tribus » nationales. Même s’il faut encore là s’interroger sur les catégories mobilisées (cf. « occidentaux » et « asiatiques »)[17], les propos de J.-M. Robert vont dans le même sens quand il écrit qu’« un Asiatique, seul dans une classe composée d’Occidentaux, réagira différemment qu’un autre dans une classe à prédominance asiatique » (2009 : 114). Si l’on poursuit le raisonnement (et les catégorisations

[16] Il est intéressant de rapprocher cette différenciation chez les témoins de la conception variationniste de la « communauté linguistique » en sociolinguistique, qui met l’accent sur des comportements homogènes (même si la communauté linguistique est aussi vue comme un lieu d’hétérogénéité, mais entre groupes constitués) et le poids de la variable genre féminin dans le rapport aux normes et aux évolutions linguistiques.

[17] A une autre échelle, impliquant du géographique et du culturel, il s’agit en effet du même réflexe homogénéisant.

qui vont avec), l'argument serait applicable à un « Européen », un Français, un Egyptien, un Péruvien, etc.

Le dernier témoin, une étudiante chinoise (distincte de T3 ci-dessus)[18], offre un discours contrastant de manière intéressante avec les deux discours enseignants précédents. Il est question ici de son intégration :

> E : Avant votre arrivée, qu'attendiez-vous de votre expérience en France ?
> T3 : Je pense que c'est un pays très différent… où il y a beaucoup de nationalités… que la France n'est pas comme la Chine… la Chine, il y a que des Chinois… la France, il y a plusieurs nationalités, donc je pense que c'est plus ouvert… mais *les Français sont peut-être un peu réservés par rapport aux Chinois.*
> E : Vous trouvez ?
> T3 : Oui…
> E : Les Français ? Quels Français ?
> T3 : Quels Français ?
> E : Où vous avez ressenti cela ?
> T3 : A l'université. *Je pense que les Français sont plus réservés en face des inconnus. Surtout les étrangers.*
> E : D'accord. Alors, vous parlez des « Français », des étudiants français ?
> T3 : Oui.
> E : D'accord. Et par rapport aux profs, est-ce que vous ressentez la même chose ?
> T3 : Non.
> E : C'est différent ?
> T3 : Mais j'ai pas beaucoup de communication avec les profs… mais ils sont sympas.
> E : D'accord. A votre avis quelles différences y a-t-il entre l'université française et celle de votre pays ?
> T3 : *Peut-être c'est plus autonome en France… et on a moins des activités entre les étudiants en France…*

En faisant référence au caractère réservé des « étudiants français », cette étudiante catégorise tout autant que les enseignants pré-cités. Mais il est intéressant d'observer que ce que T1 attribue à un « facteur culturel » spécifiquement « chinois » (le fait de ne pas aller vers les autres, de rester entre soi), T3 l'attribue à la « culture » des étudiants français, culture implicitement jugée ici comme « frileuse », peu ouverte à l'étranger.

De la même manière, l'affirmation de cette étudiante quant au fonctionnement universitaire français qu'elle connaît est complètement à l'inverse de la perspective de la « bulle » (cf. T1) qui se créerait quand on essaie de lancer des activités de groupe avec les étudiants chinois : l'un attribue la responsabilité à une hypothétique « culture éducative » chinoise, l'autre à une – tout aussi hypothétique – « culture éducative » propre à l'université française, jugée moins collaborative.

Cette mise en contraste de témoignages, dont on trouve d'autres exemples via la presse sur l'internet[19], conduit légitimement à se demander si la catégorisation « culturelle » sert encore

---

[18] Inscrite en 2008 en économie, s'est réorientée en LEA, et se trouve au moment de l'enquête en L2. En Chine, elle a appris le français à l'Alliance Française (avec des méthodes communicatives).

à quelque chose, si le facteur culturel - récurrent comme élément explicatif en DDL – est vraiment si utile que cela lorsqu'il prédomine à ce point. Comme déjà énoncé, pourquoi le facteur explicatif de ces attitudes estudiantines ne serait-il pas plutôt / surtout l' « effet [de ce] groupe [là] » au regard de cet individu-là ?

3. Vers quelles constructions des projets de recherche ?

Ce n'est pas un hasard que la réflexion proposée dans cet article parte de cas de figure assez exemplaires, concernant des dispositifs de formation à distance et/ou des publics tels que les étudiants chinois, particulièrement sources de projections représentationnelles, permettant de penser (« réduire » ?) la distance ou l'altérité.
Pour sortir du cadre de la DDL et témoigner, autrement, qu'il n'y a rien là d'étonnant, on peut citer ce qui pouvait se formuler dans le champ de l'analyse du discours, il y a une trentaine d'années :

> « — La difficulté de « classer » ou « caractériser » le, les discours sur la Chine. [...]
> — La difficulté même de concevoir un ensemble définissable comme « discours sur la Chine ». [...]
> — L'impossibilité de cerner ou de définir des « conditions (stables et homogènes) de production » [...]
> Toutes ces raisons rendaient impossible tout quadrillage de l'ensemble que je me donnais par une grille socio-culturelle ou une grille rhétorique constituée en typologie. [...] Bref, *un corpus déconcertant, insaisissable, qui était à même d'inquiéter toute approche, toute analyse*. Donc, un objet intéressant, *puisqu'il remettait en cause la notion même d'analyse du discours.* » (Marandin, 1979 : 56-57, nous soulignons).

L'auteur considère en particulier deux ouvrages politiques (opposables) portant sur la Chine (Macciochi, *De la Chine*, édité en 1971 et Peyrefitte, *Quand la Chine s'éveillera...*, en 1973). Le regard porté ici est sans ambiguïté sur l'opportunité que représentent de tels discours, a priori limites, pour l'analyse du discours, et semble ici légitimer des avancées théoriques défendues en conséquence et à l'époque par l'auteur[20].
On pourrait tout aussi aisément, pour la période qui nous concerne, montrer qu'il en va de même concernant cette fois-ci les réflexions autour de la FOAD, et pour les sciences de l'éducation, entre autres.

---

[19] Voir par exemple la réaction (avec un différé de près de deux mois) d'un internaute (« gy1010 », manifestement étudiant chinois en France), à la suite d'un article du *Figaro*, publié le 11 novembre 2010, sur les « Etudiants Chinois en France : les dessous du système » :

> « Sur les campus, *les Chinois* se mêlent peu aux autres. *Les enseignants* se heurtent parfois à un mur d'incompréhension lorsqu'ils s'adressent à l'un d'eux. » (article, nous soulignons)

> « non mais franchement, les etudiants chinois ne veulent pas rester dans leur "petit groupe chinois". parfois cest pas facile de parler avec vous ,voila il ya un fond racisme ici ,meme dans la fac, certains des etudiants ,des profs. mais oui. » (commentaire de « gy1010 », 04 janvier 2011, orthographe non modifié)

[20] D'un autre point de vue, voir aussi les compte-rendus de ces deux ouvrages où la figure de « la Chine » est parfois traitée sur la modalité de l'insaisissable intellectuellement (F. Joyaux, 1973 : 517-518) ou à l'inverse du trop proche (Lévy, 1972 : 129).

Il apparaît ainsi que les précédentes réflexions présentées interrogent nos pratiques de chercheur, et les positionnements que nous adoptons, les explicitations que nous formulons, au sujet des « contextualisations », dans l'élaboration de nos projets de recherche. Il nous semble pourtant que la légitimation de penser autrement en la matière ne devrait pas être la conséquence du choix de tel « objet » d'études mais provenir de choix épistémologiques réfléchis. Il paraît en effet étonnant de penser que ce serait l'objet qui informerait (de par son « essence » ?) en quelque sorte de l'épistémologie à considérer.

3.1. Entre le « trop » et le « pas assez » de contextualisation : une problématique sans issue ?

La tendance « pas assez » ne nécessite pas que l'on y revienne, tant ce qui a été dit ne fait guère débat (cf. le risque d'universalisme et ses écueils). Par contre il n'est pas sûr que le « trop » soit très souvent perçu dans ses effets négatifs, que nous avons soulignés ici.

Deux idées sont à déconstruire en particulier. D'une part, ce n'est pas parce que l'on contextualiserait *fortement*, au sens de *précisément* et *exhaustivement* (si tant est que cela soit possible, mais il faut le signaler en ces termes, tant l'imaginaire scientifique est peu questionné), que l'on atteindrait « La *vérité* » du contexte supposée unique. A cet égard les possibles dérives des corpus vidéos sont intéressantes car rien ne serait à *interpréter* puisque tout serait *donné* à voir. D'autre part, des contextes intégralement restitués (cf. la précédente idée) découleraient de « bonnes » comparaisons, faciles méthodologiquement, justes dans leurs résultats. Or c'est tout le contraire qui se passe dans ce cas, peut-on être tenté d'affirmer, car une comparaison entre *contextes* d'enseignement/apprentissage devient alors difficilement envisageable, dès lors qu'ils sont réifiés sous l'angle (notamment) des *cultures* d'enseignement/apprentissage.

Cela explique sans doute que l'on ne puisse que « croiser des regards » sur des CE/A, sans plus conceptualiser la comparaison[21]. On peut rapidement préciser ici que, dans l'optique du croisement (qui selon les sources peut être plus ou moins élaboré et mis en perspective avec la comparaison), celle-ci ne peut être que consensuelle, ce qui aboutit concrètement à une juxtaposition car celui qui rend compte de son contexte a forcément le dernier mot. On peut citer à l'appui de cette réflexion les résultats finalement juxtaposants du projet CECA (Carette et *alii*, 2012) dans lequel les études de cas s'enchaînent sans que le conflit interprétatif (au sens positif du terme[22], mais nous ne pouvons nous étendre ici sur cet aspect : cf. Huver et Mao ici-même) ne soit prévu. L'ouvrage collectif *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères* (Redouane, 2011) fournit un autre exemple récent de ce type de comparaison des contextes didactiques. A force d'envisager de se croiser (au plan d'un protocole de recherche par exemple), on finit, dans la présentation de la recherche, par donner le sentiment que l'on s'est raté, s'il nous est permis de filer ainsi la métaphore. Par ailleurs, mais c'est là un aspect que nous n'approfondirons pas non plus, le croisement de regards implique « un réel » à considérer, postulat qui mérite au moins d'être interrogé dans une DDL se réclamant généralement d'un constructivisme qualitatif.

---

[21] Sur cette conceptualisation de la comparaison, nous ne pouvons ici que renvoyer à l'œuvre salutaire du linguiste et comparatiste belge G. Jucquois (2000 notamment). Voir également les travaux issus du projet Diffodia qui traitent de ce point précis : Huver (2013) et Huver, Debono, Peigne (2013).

[22] Cf. en particulier Ricoeur (1969).

La posture d'un « juste milieu » contextualisateur serait-elle dès lors la moins mauvaise des façons d'envisager le fait de contextualiser, sachant que ce « juste milieu », très indéfinissable (et dont le mérite premier résiderait sans doute là), serait entendu non pas sur le plan quantitatif (quant au nombre d'informations présentées) mais sur le plan qualitatif (quelles informations le sont et – devrait-on ajouter – comment le sont-elles) ? Ainsi l'idée d'une contextualisation « modérée », envisagée qualitativement, pourrait par exemple signifier qu'elle est investie, dosée, etc. par le chercheur, et ramenée à des histoires, un projet, des objectifs, des effets à expliciter. Mais la problématique, formulée en ces termes, n'est-elle pas sans issue ?

En fait, la problématique de la contextualisation en DDL pose à l'évidence des questions qui dépassent largement ce champ disciplinaire, ne les mettant « donc » (?) pas en débat, de manière dommageable[23]. Dans sa proposition de fonder une science sociale « herméneutique » contre les sciences sociales dominantes, de tradition empiriste, le philosophe canadien C. Taylor tient un discours qui nous semble faire écho à ce que nous avons essayé de développer dans le projet Diffodia :

> « Elle [cette science sociale « herméneutique »] ne sera pas fondée sur des données brutes. Ses données les plus primitives seront des lectures de significations, et son objet aura les trois propriétés citées plus haut : les significations sont pour un sujet, dans un ou plusieurs champs ; ce sont de plus des significations partiellement constituées par des définitions de soi. […] dans une science herméneutique, un certain degré d'intuition est indispensable, et cette intuition ne peut être communiquée en rassemblant des données brutes » (Taylor, 1997 : 187).

Dans une science « des données brutes », la contextualisation sert à l' « extraction » du sens, nécessairement unique, de ces données (cf. supra 1.2.). A l'inverse, les « lectures de significations » et « intuitions » évoquées par Taylor correspondent – au minimum (et pour le traduire en direction d'une autre problématique aux termes connus) - à une implication du chercheur. Cette implication permet de gagner en cohérence dans la prise en compte de la diversité ce qu'elle perd en « exactitude », en « prédictibilité » ou en « certitude ». En effet « si nous voulons comprendre les hommes par une science de l'interprétation, nous ne pouvons atteindre le degré d'exactitude d'une science basée sur des données brutes » (*idem* : 192). Ce constat, appliqué à la recherche sur les CE/A, aurait au moins l'avantage d'en éviter certaines dérives culturalistes et de permettre une réelle prise en compte de la diversité des personnes par un chercheur-didacticien impliqué. Pour autant la problématique de l'implication renvoie à une logique positiviste bien connue opposant objectivité et subjectivité. Pourquoi ne pas faire dès lors une lecture moins limitée de Taylor, tout en poursuivant sa référence à l'herméneutique, qui fait ici de l'expérience de l'intuition quelque chose de non communicable / non objectivable par des données brutes ?

3.2. Pour en finir avec la/les « contextualisation(s) »

Revenons un instant en amont. Si l'on a bien voulu nous suivre dans le précédent paragraphe 3.1, on doit donc considérer un présupposé en particulier, en relation avec ce que l'on peut (bizarrement) appeler à ce stade une « contextualisation impliquée » en relation avec un didactologue-didacticien impliqué dans ses interprétations. Ce présupposé est celui selon lequel il pourrait ne pas y avoir implication de la part de ce dernier. Or dans un domaine

[23] Les guillemets renvoient à une histoire et une conception de la DDL de type pourtant interdisciplinaire.

comme la DDL, au vu de son histoire, de ses orientations, cela paraît pour le moins étonnant. Mais il existe, déjà sur ce plan, des risques certains, si l'on considère le fort tropisme positiviste que ne démentent pas les dernières évolutions de la DDL. Qu'il s'agisse par exemple de considérer le cognitivisme en DDL (par exemple l'approche neuro-linguistique de C. Germain) ou certaines manières de penser la didactique du distanciel[24]. Ces tendances sont tournées vers une technologisation faisant abstraction autant qu'elles le peuvent de l'humain, au nom même de cet humain, paradoxalement ! Dans tous les cas, on voit ici une poursuite logique de la voie, non pas applicationniste de la DDL (cf. débats en leur temps instructifs), mais de la dimension techniciste du domaine, sans les arrière-plans de réflexion, qui auraient facilement pu l'accompagner, compte tenu de l'antériorité de ces arrière-plans dans des travaux, qui en avaient fait une large critique. On pourrait ainsi se référer notamment à Heidegger ou à Ellul, sur le fait en particulier qu'il ne faut pas confondre « la technique » (et ses divers dispositifs) et l'« essence de la technique », qui est caractérisée par la prééminence de raisonnements réduisant la pensée humaine à la logique. Les projections technicisantes de la (« contextualisation ») didactique gagneraient certainement à être interrogées de ce point de vue[25].

Et, finalement, on peut se demander si une conceptualisation qualitative de la didactique *diversitaire* (pour en revenir au début de ce texte et aux orientations affichées) ne gagnerait pas à se passer du concept de « contextualisation » (cf. Castellotti, à par. ; Debono, à par. 1 ; Huver, à par.), en l'état nuisible. L'équipe PREFics-Dynadiv a ainsi mené une réflexion sur ce point, en particulier dans ses séminaires de l'année 2013-2014, à l'initiative de D. de Robillard (cf. notamment à par.1, à par.2). Pour poursuivre et terminer sur les mots de Taylor (cités supra), aucune contextualisation, même impliquée, même qualitative, ne pourra rationnaliser l'intuition... que l'on ne devrait même pas imaginer pouvoir objectiver, du moins dans l'optique herméneutique déjà mentionnée. Il s'agit là d'un chantier de réflexions qui s'ouvre pour les recherches menées en DDL.

Bibliographie

Audras, I., Chanier, T. (2008), « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne », *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | 2008. Disponible en ligne http://alsic.revues.org/865.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (dirs.) 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : P.U.F.

Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en DDL. Approches contextualisées*, EAC / AUF.

Blanchet, P., et Coste, D. (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces Discursifs ».

Blanchet, P., Moore, D., Asselah-Rahal, S. (dir.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des Archives Contemporaines / AUF.

Bouvier B. (2003), « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 132, pp. 399-414.

[24] Cf. le programme *Faire de la Distance un Atout : Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel* (APR, 2013-2016, EA 4246 PREFics-Dynadiv).

[25] Ces quelques pistes de réflexion ne sont issues qu'en partie de nos réflexions propres, et doivent beaucoup aux débats menés au sein de l'équipe PREFics-Dynadiv - Cf. en particulier le programme *Faire de la Distance un Atout* mentionné dans la note précédente.

Carette, E., Carton, F. et Vlad M. (2012), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde - Le projet CECA*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Castellotti, V. (à par.). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In Spaeth, V., Bento, M. & Babault, S. (coord.). *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Université Paris Sorbonne : FIPF.
Castellotti, V. (2009), « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Français aujourd'hui*, n°164, pp. 109-114.
Castellotti, V., Moore, D. (2008), « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21e siècle ? », in Blanchet, P., Moore, D., Asselah-Rahal, S. dir. (dir.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, pp. 181-201.
Chanier, T., Ciekanski, M. (2010), « Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage », *Alsic*, Vol. 13, Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/1666
Chanier, T., Ciekanski, M. (2009), « Du partage des corpus à l'analyse des interactions en ligne dans des situations d'apprentissage : quelle méthodologie pour la recherche sur corpus d'apprentissage ? » in Develotte C., Mangenot F., Nissen E., (dir.) *Actes du colloque Epal 2009*, Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Disponible en ligne http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-chanier-ciekanski.pdf.
Debono, M. (à par. 1), La *contextualisation*, une dynamique *glocalisante* ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. In Spaeth, V., Bento, M. & Babault, S. (coord.). *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Université Paris Sorbonne : FIPF.
Debono, M. (à par. 2), « Représentations et traitement des corpus numériques linguistiques *:* quid des représentations du *chercheur* ? », in Debono, M., (éd.) (à par. en 2014), *Corpus numériques et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Bern : Peter Lang, coll. Gram-R.
Debono, M. (2011), « Pour une pédagogie du conflit en Chine ? », *Synergie Chine*, 6, pp. 127-140. Disponible en ligne http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/debono.pdf.
Dervin, F. (2012), *Impostures interculturelles*, Paris : L'Harmattan.
Dervin, F. (2011), "A plea for change in research on intercultural discourses : A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students", *Journal of Multicultural Discourses*, Vol.6, 1, pp. 37-52. Disponible en ligne http://users.utu.fi/freder/JMD-0232.R1-F-Dervin-091410-4.pdf.
Dervin, F. (2008), *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*, Turku, Finlande : Presses Universitaires de Turku.
Duchesne, S. (2007), « Développement de l'analyse secondaire et des méthodes d'analyse qualitative : une chance à saisir ? », in Brugidou, M., Dargentas, M., Le-Roux, D., & Salomon, A.C. (dir.), *Analyse secondaire en recherche qualitative : enjeux pour les sciences humaines et sociales*, Paris : Éditions Lavoisier, pp. 1-18. Disponible en ligne http://spire.sciences-po.fr/hdl:/2441/1d1vlhp8p7t3k7k972gpigubo.
Huver, E. (à par.). Quand *contexte* homogénéise la diversité ou : parler de la diversité sans *contexte* ? In Spaeth, V., Bento, M. & Babault, S. (coord.). *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Université Paris Sorbonne : FIPF.
Huver, E. (2013), « Penser la diversité formative en didactique des langues – La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », *Cahiers de Sociolinguistique,* n°39/2, pp. 19-30.
Huver, E., Debono, M. et Peigne, C. (2013), « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? », *Les Cahiers de l'Acedle,* n°10/3, pp. 135-152.

Joyaux, F. (1973), « Compte-rendu de A. Peyrefitte, Quand la Chine s'éveillera... le monde tremblera », *Politique étrangère*, Volume 38, Numéro 4, pp. 517 – 519.
Jucquois, G. (2000), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme*, Bruxelles : De Boeck université.
Lévy, R. (1972), « compte-rendu de M.-A. Macciocchi, De la Chine », *Politique étrangère* N°1 - 37e année pp. 128-131
Marandin, J.-M. (1979), « Problèmes d'analyse du discours. Essai de description du discours français sur la Chine », *Langages*,12e année, n°55, pp. 17-88.
Pauzet, A., coord., (2003), *Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère*, *ELA* n°132.
Pélabay, J. (2007), « Jürgen Habermas et Charles Taylor : jugement interculturel et critique de la tradition », *Tracés. Revue de Sciences humaines* n°12, 212-135. Disponible en ligne http://traces.revues.org/212.
Pierozak, I. (à par.), « Corpus et numérique en sciences du langage : un excellent ménage sur bases épistémologiques discutables », in Debono, M., (éd.) (à par. en 2014), *Corpus numériques et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Bern : Peter Lang, coll. Gram-R.
Redouane, R. (2011), *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères*, Paris : l'Harmattan.
Ricoeur, P. (1969), *Le conflit des interprétations*, Paris : Seuil.
Rizza, C, Lemarchand, S., Brossaud, C. (2008), « Paden : vers la co-construction d'un espace interculturel et à distance par les acteurs de la formation », *Actes du colloque Ticemed*. Disponible en ligne http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm32/isdm32-riza.pdf.
Robert, J.-M. (2009), *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Paris : Hachette.
Robert, J.-M., (dir.), (2002), *Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique, ELA* n°126.
Robillard, D. de (à par. 1), « Monnaie de signe, monnaie de singe ? Comment comprendre des corpus électroniques ? Implications épistémologiques, éthiques et politiques », in Debono, M., (éd.) (à par. en 2014), *Corpus numériques et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Bern : Peter Lang, coll. Gram-R.
Robillard, D. de, (à par. 2), « Réflexivités, qualitativités, ou *humanités* ? », texte présenté lors de la JE TQ 13 (*Tours Qualitatifs 2013*), Université-François-Rabelais de Tours, EA 4246 PREFics-DYNADIV, 27 juin 2013.
Robillard, D. de (2008), *Perspectives alterlinguistiques, T. 1 (Démons) & 2 (Ornithorynques)*, Paris : L'Harmattan.
Suzuki, E. (2011), « Les facteurs socioculturels sont-ils déterminants pour définir un profil d'apprenant ? », in Lin-Zucker M., Suzuki E., Takahashi N. et Martinez P. (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 47-58.
Taylor, C. (1997), *La liberté des modernes*, chap. « L'interprétation et les sciences de l'homme », Paris : P.U.F, pp. 137-194.