



HAL
open science

**Un barbare en didactique / un didacticien en Asie :
petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des
travaux sur les cultures d'enseignement et
d'apprentissage en didactique des langues-cultures**

Marc Debono

► **To cite this version:**

Marc Debono. Un barbare en didactique / un didacticien en Asie: petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des travaux sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage en didactique des langues-cultures. Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Alteriser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention?, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs, pp.25-48, 2015, Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Alteriser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention?, Actes du colloque Croisements, ruptures, partages, conflits: quelles approches diversitaires pour la didactique des langues?. hal-01380315

HAL Id: hal-01380315

<https://hal.science/hal-01380315>

Submitted on 12 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., (à par.), « Un barbare en didactique / un didacticien en Asie : petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des travaux sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage en didactique des langues-cultures », In : HUVER, E. et BEL, D. (ss la dir. de), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altérer, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Actes du colloque *Croisements, ruptures, partages, conflits : quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, novembre 2013, Canton (Chine), Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, pp. 25-48.

**UN BARBARE EN DIDACTIQUE /
UN DIDACTICIEN EN ASIE :
PETIT DETOUR LITTERAIRE POUR
ECLAIRER CERTAINS ENJEUX DES
TRAVAUX SUR LES CULTURES
D'ENSEIGNEMENT ET
D'APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE
DES LANGUES-CULTURES**

DEBONO Marc

Université François-Rabelais de Tours
EA 4246 PREFics-DYNADIV

Introduction

« Ce n'est pas nouveau. Il existe une véritable demande du public pour découvrir une Chine 'autre', peuplée de Chinois qui ne sont pas comme nous, qui n'écrivent et ne pensent pas comme nous » (Anne Cheng, *Le Point*, 5 mai 2012)¹.

Pour se convaincre de l'actualité de l'imagerie « exotique » (ou « orientaliste », cf. Saïd, 1980 [1978]) qui entoure nombre de

¹ Source : http://www.lepoint.fr/culture/les-penseurs-chinois-ont-quelque-chose-a-nous-dire-05-05-2012-1458365_3.php (consulté le 10 septembre 2013).

discours sur la Chine en Occident, il suffit de regarder les nombreuses et récurrentes couvertures de la presse française, ou encore les têtes de gondoles des librairies. Si la tendance est ancienne, celle-ci est aujourd'hui renouvelée et amplifiée par l'omniprésence de la Chine sur la « scène internationale », comme il est coutume de dire.

Cette tendance au « culturalisme exotique » n'épargne pas la didactique des langues-cultures (désormais DLC) française/francophone², qui, face à l'afflux massif des publics d'apprenants chinois dans les centres de langues et universités françaises, développe depuis un certain temps déjà tout un travail sur la figure de « l'apprenant chinois » et la « culture chinoise d'E/A des langues » (par exemple : Robert, 2002, Bouvier, 2003, Wang, 2012a et b).

Certains interrogent ce « profilage culturel » des apprenants chinois et critiquent ses aspects « culturalisants », déterministes³ : il ne s'agit donc pas de redire ici ce qui a déjà été dit ailleurs, mais plutôt d'alimenter cette réflexion émergente par la voie d'un comparatisme interdisciplinaire, couplé à une approche historique de la DLC française/francophone : ma contribution vise ainsi à éclairer certains enjeux de ces constructions didactiques, en faisant un détour par la littérature à travers une proposition de lecture de l'œuvre de Michaux *Un barbare en Asie* (1967). Ce détour par une vision *littéraire* de la Chine et des Chinois vise, en définitive, à mieux revenir à la DLC pour mettre en question l'affirmation en son sein d'un descriptivisme objectivant en apparence dénué

² Cette expression de « DLC français / francophone » ne doit pas être comprise comme renvoyant à un champ bien délimité, structuré et cohérent, mais, plus simplement, à la didactique d'expression française. C'est à cette didactique-là que je me référerai principalement, tout en faisant quelques brèves incursions dans la littérature de langue anglaise sur la question.

³ C'est notamment le cas des participants au projet Diffodia (cf. la présentation en introduction de ce volume) : voir par exemple Huver, Debono, Peigné, 2013. Voir aussi les travaux de F. Dervin sur la question (Dervin, 2011 et le colloque organisé en mai 2013 : *Chinese Students, Teachers and Scholars Abroad: Myths and Realities* : <http://blogs.helsinki.fi/chinese-abroad/>).

d'enjeux autres que scientifiques. Ceci m'amènera à poser la question *didactique* des enjeux du profilage culturel des apprenants - et plus largement de la recherche sur les cultures éducatives (quels avantages/intérêts/efficacité ? quelles limites ? quels dangers ?).

Cette comparaison de deux appréhensions différentes du monde chinois (l'une littéraire, l'autre didactique) ne cherche pas nécessairement à « comparer ce qui est comparable » (pour reprendre la célèbre formule, détournée par M. Détienne dans son ouvrage *Comparer l'incomparable*, 2000) : il s'agit plutôt d'une comparaison « herméneutique » (pour reprendre les termes de G. Jucquois, 1989 et 2000), non descriptive, par « construction de comparables » pour reprendre l'expression de P. Ricoeur (2007) à propos de l'œuvre de F. Jullien. Tout en ayant conscience des critiques adressées à la comparaison « Occident » / « Chine » et le risque d'essentialisation qu'elle comporte, je ferai varier sensiblement les termes de l'équation puisqu'il s'agira de comparer des discours (sur la Chine) : littéraires d'une part, et didactiques d'autre part. Ce rapprochement entre discours littéraires et scientifiques se fonde aussi, pour reprendre les termes de V. Debaene (2005 : 224), sur la volonté de ne pas rester « dupe des 'Grands Partages' (entre science et littérature, entre ethnographie et fiction, entre réel et imaginaire, entre objectif et subjectif, etc.) ».

1. La construction de la Chine chez Michaux : une représentation aux enjeux littéraires

Henri Michaux est un écrivain belge (1899-1984), qui, outre son œuvre poétique, a rédigé deux relations de voyage : celle d'un voyage en Amérique du Sud dans *Ecuador* (1929), et celle d'un voyage en Asie effectué en 1928 dans *Un barbare en Asie* (1967). Dans ce dernier ouvrage, Michaux propose certaines considérations sur le monde chinois, la Chine et les Chinois.

1.1. « Le Chinois est artisan-né », « Le Chinois est... »

Je ne cite ici que quelques extraits, dont le choix n'a été dicté par nulle autre considération que l'effet à la fois saisissant et intrigant qu'ils ont produit lors de ma première lecture du texte de Michaux.

Une comparaison *interculturelle* d'abord (dans le chapitre consacré à l'Inde)... :

« Tel est pourtant l'esprit hindou – large, panoramique, possessif, jouisseur. Au rebours du chinois, tout en allusions, détours, brefs contacts » (Michaux, 1967 : 51)

... qui se précise par la suite, dans le chapitre « Un barbare en Chine », en une typification explicite :

« Types chinois

Modeste, et plutôt enfoui, étouffé, dirait-on, des yeux de détective, et aux pieds, des pantoufles de feutre, comme il se doit, et les usant du bout, les mains dans les manches, jésuite, avec une innocence cousue de fil blanc, mais prêt à tout. [...] Modéré, ayant le vin doucement triste, et reposant, et souriant » (idem : 148-149).

De belles saillies sur des traits de sagesse attribués aux Chinois, devant la mort d'abord... :

« Le Chinois regarde la Mort sans aucun tragique. Un philosophe chinois déclare très simplement : '*Un vieillard qui ne sait pas mourir, je l'appelle un vaurien.*' Voilà qui est entendu » (idem : 157 ; souligné dans le texte).

... puis quant à l'état harmonieux du monde :

« Ce ravissement est obtenu par équilibre et harmonie, état que le Chinois goûte par-dessus tout, et qui lui est une sorte de paradis » (idem : 162).

Enfin, quelques considérations sur le « génie » chinois, à propos de son « efficacité »...

« Sagesse de bambins, mais ayant sur toutes les autres civilisations des avantages stupéfiants et inattendus et provenant sans doute du sens de l'*efficacité* que possède le Chinois (il est l'inventeur du jiu-jitsu) » (idem : 165).

... ou de son écriture :

« Le Chinois a le génie du signe » (idem : 181).

Face au ton péremptoire de telles assertions, qui ne peuvent laisser indifférent le lecteur, celui-ci est inévitablement amené à se demander ce qu'il faut penser de cette vision de la Chine proposée

par Michaux. De prime abord très *culturaliste* - au sens d'assignation de traits culturels déterminés et déterminants à une population entière -, cette construction manifestement très figée de l'altérité chinoise (et pas uniquement d'ailleurs : indienne, japonaise, malaise, etc. dans les autres chapitres du livre) est-elle à condamner en tant que telle, comme « erronée » (voire raciale) ?

C'est en tout cas cette interprétation, en forme de condamnation, qui est privilégiée dans une activité proposée par le Musée du Quai Branly de Paris (musée des arts dits « premiers »), qui nous fournit un exemple didactique de lecture de l'œuvre de Michaux : à destination des publics scolaires, la proposition didactique est tout orientée sur les prétendues erreurs d'appréciation de l'auteur, à travers des questions de lecture de ce type :

« Quel regard est porté par Henri Michaux sur les peuples rencontrés ? Remarquer les généralisations, les jugements abrupts et hâtifs. Comment l'Histoire permet-elle à l'auteur une relecture et une condamnation *a posteriori* de son texte ? »⁴.

Cette grille de lecture me semble symptomatique de ce qu'on peut appeler une « didactique anti-préjugés » (cf. Debono, 2010 : 446 et suiv.), qui installe l'analyse dans une dialectique du vrai/objectif *versus* faux/subjectif, et qui par là même, en l'occurrence, « rate » les enjeux littéraires du texte de Michaux. Par ailleurs, ce type d'approche passe à côté du potentiel formatif de l'œuvre en proposant une certaine vision de la réflexivité dont Michaux fait preuve comme « correction *a posteriori* d'erreurs commises ». Or, on peut soutenir une interprétation tout à fait différente de la réflexivité mise en scène dans le *Barbare*, qui relativise fortement son supposé « culturalisme ».

⁴ Source : Musée du quai Branly, *Dossiers pédagogiques 'Les explorateurs'*, « Henri Michaux (1899-1984), *Un barbare en Asie - 1933* ».

En ligne : <http://modules.quaibrantly.fr/d-pedago/explorateurs/pdf/MQB-DP-Explorateurs-HMichaud.pdf> (consulté le 21 février 2012).

1.2. Pourquoi le *Barbare* de Michaux n'est pas un texte culturaliste ?

« Puis vint Michaux qui, le premier, montra le Chinois sans âme ni carapace, la Chine sans lotus ni Loti » (Sartre, 1964 : 8).

Pourquoi le *Barbare* de Michaux n'est-il pas un texte culturaliste ? Certains éléments de réponse à cette question sont de nature à alimenter la « construction de comparables » avec la DLC initiée ici.

1.2.1. L'importance de la « Préface nouvelle » de 1967 : un exercice éminemment réflexif

Comme l'ont bien compris les concepteurs de l'activité du Musée du Quai Branly, il est important de considérer les propos de Michaux sur l'Asie au regard de la Préface de 1967, écrite plus de trente ans après son voyage, préface éminemment réflexive. En voici un extrait :

« J'avais d'autres illusions.

Jusque-là les peuples, pas plus que les gens, ne m'avaient paru très réels, ni très intéressants.

Quand je vis l'Inde, et quand je vis la Chine, *pour la première fois, des peuples, sur cette terre, me parurent mériter d'être réels.*

Joyeux, je fonçais dans ce réel, persuadé que j'en rapportais beaucoup » (Michaux, 1967 : 13 ; je souligne).

Michaux en voyant l'Inde et la Chine - archétypes de l'altérité dans l'imaginaire occidental - éprouve donc la « réalité » des « peuples », des « cultures », ce que, plus de trente ans après, il dépeint comme une « illusion », dans un beau mouvement réflexif. Il explique également ne pas modifier ses notes prises à l'époque, ne voulant pas changer le « ton » de son œuvre, ne voulant surtout pas en faire une relation pseudo-scientifique, objective. Ainsi, contrairement à ce que le dossier pédagogique proposé par le Musée du Quai Branly laisse penser, à savoir que cette préface serait la « condamnation » d'erreurs passées (cf. supra), il s'agit davantage d'une réévaluation critique de ce qui le constituait alors, de ce qui orientait son regard : « Y croyais-je complètement ?

Voyage réel entre deux imaginaires. [...] Ici, barbare on fut, barbare on doit rester » (idem).

On peut donc interpréter cette préface comme une volonté d'exhiber le préjugé initial - entendu dans le sens originaire et positif de *pré-jugement*⁵ -, de ne pas oblitérer ce pré-jugement qui a existé, qui a son « ton » (souvent très humoristique), et qui est finalement tout ce qu'il y a de plus *normal* : il n'est pas mauvais *en soi*, obstacle à la rencontre altéritaite, mais *modalité inévitable de cette rencontre*⁶. Cette réflexivation du préjugé est nécessaire en ce qu'elle montre la compréhension de l'autre non pas comme une succession d'erreurs et de corrections – modèle qui conduit à l'essentialisme –, mais comme un processus que la rencontre fait évoluer. Michaux exprime très bien cela dans une note qu'il ajoute en 1967 sous le passage sur le « type chinois » (cité supra) :

« 1. n.n. En une génération, la politique, l'économique, la transformation des classes sociales ont fait en Chine un autre 'homme de la rue'. On ne reconnaît plus le mien [...]. Il me plaît, quant à moi, tirant la leçon de ma fâcheuse surprise, de penser que, quoi qu'il arrive, et quoi qu'elle tende à être, *la Chine sera toujours différente*.

Elle revit. Il faut être heureux de ne plus la reconnaître, *de la connaître autrement toujours*, toujours inattendue, toujours extraordinaire » (Michaux, 1967 : 148 ; je souligne).

Il y a donc bien chez Michaux la conscience de la bêtise qu'il y a à vouloir figer les choses : la connaissance/compréhension de la Chine est « autrement toujours », mue par le processus d'interprétation : ce propos de Michaux (« *la connaître autrement toujours* ») fait fortement écho à celui du philosophe herméneute

⁵ « Dans la pratique de la justice, préjugé voulait dire décision juridique antérieure au jugement définitif proprement dit » (Gadamer, 1996 : 291).

⁶ Je ne peux ici que faire allusion à la réhabilitation en ce sens des préjugés dans la philosophie herméneutique, de Gadamer en particulier, pour qui le préjugé n'est pas considéré comme un jugement hâtif, erroné, une vision déformée du « réel », mais comme un *jugement provisoire*, nécessaire et inéluctable : la compréhension passe nécessairement par un processus de précompréhension où les préjugés interviennent. Pour plus de détails sur ce point, voir Debono et Robillard, 2010.

allemand H.-G. Gadamer, qui, dans son *magnum opus Vérité et méthode* écrit :

« Comprendre, en vérité, ce n'est pas comprendre mieux, ni au sens où l'on aurait un savoir meilleur de la chose grâce à des concepts plus clairs, ni au sens de la supériorité fondamentale que le conscient aurait par rapport au caractère inconscient de la production. Il suffit de dire que, dès que l'on comprend, on comprend autrement » (Gadamer, 1996 : 318).

Comprendre (ou « connaître », pour reprendre le verbe employé par Michaux), c'est toujours « comprendre autrement », c'est toujours faire évoluer sa compréhension, non pas vers un absolu, mais vers un autre horizon, construit et orienté de manière contingente, en fonction d'histoires et de projets. Justement : quel est le projet du *Barbare* et quels en sont les enjeux ?

1.2.2. Des enjeux artistiques et un anti-objectivisme affirmé

Les enjeux de l'œuvre de Michaux sont essentiellement artistiques bien sûr, sans prétention aucune à l'objectivité : la subjectivité interprétative est clairement affirmée, et ce dès le début de l'ouvrage, avec la mise en exergue du premier volet de cet ouvrage « Un barbare en Inde » : « En Inde, rien à voir, *tout à interpréter* » (Michaux, 1967 : 19 ; je souligne).

- *Le contre-modèle photographique*

De ce point de vue, il est intéressant de relever la méfiance de Michaux vis-à-vis d'un usage « documentaire » de la photographie, un usage de « restitution du réel » alors majoritaire chez les voyageurs et les ethnographes de l'époque. C'est d'ailleurs plus qu'une méfiance, un véritable rejet : cela montre bien que son projet littéraire n'est pas de décrire ou de restituer une réalité « externe » de manière objective, mais de laisser toute sa place à l'imagination, à l'interprétation : « Tous deux [Baudelaire et Michaux] prennent leurs distances vis-à-vis des 'progrès purement matériels', en particulier la photographie, pour confier à l'imagination le rôle prépondérant » (Alexandre, 1995 : 205)⁷.

⁷ Notons qu'à l'époque, Michaux n'a peut-être pas conscience des possibilités *artistiques* de cette nouvelle technique photographique.

- *Le modèle baudelairien*

Si le contre-modèle est la photographie « restitutive », le modèle de Michaux est plutôt à chercher dans le projet baudelairien : « L'artiste, le vrai artiste, le vrai poète, ne doit peindre que *selon qu'il voit et qu'il sent*⁸. Il doit être réellement fidèle à sa propre nature » (Baudelaire, *Salon de 1859*, cité par Alexandre, 1995 : 205). La relation de voyage de Michaux s'oppose donc aux récits en forme de (pâles) copies du réel, qualifiés avec dédain de « relations de pédants » (Michaux, 1967 : 12), relations de ceux qui *croient savoir* et qui n'*interprètent* pas. Imagination, création artistique, interprétation et non restitution positiviste : c'est bien là que se trouvent les enjeux du *Barbare*. La préface rétrospective est sur ce point explicite : « Y croyais-je complètement ? Voyage réel entre deux imaginaires » (déjà cité supra).

- *Humour, jeu sur les catégorisations et anti-objectivisme*

C'est dans cette perspective que l'on peut interpréter le jeu avec/sur les clichés, qui donne une dimension savoureuse à l'antipositivisme de Michaux : l'humour comme procédé d'affirmation d'une absence d'objectivité et de « scientificité »⁹. *Un barbare en Asie* regorge en effet de saillies humoristiques :

« Le Chinois n'insiste pas sur les devoirs envers l'humanité en général, mais envers *son* père et *sa* mère ; [...] ce qui demande

⁸ Cf. aussi Segalen et « l'admirable sensation » face au « Divers » : « Que ceux-là goûteront l'admirable sensation, qui sentiront ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas. L'exotisme n'est donc pas cet état kaléidoscopique du touriste et du médiocre spectateur, mais la réaction vive et curieuse au choc d'une individualité forte contre une objectivité dont elle perçoit et déguste la distance » (1978 : 24-25).

⁹ B. Thibault en fait un élément central de l'interprétation du *Barbare* : « [...] les journaux de voyage de Michaux rompent nettement, comme l'affirmait Sartre, avec la tradition exotique : il ne font pas appel à l'imagination du lecteur (point de descriptions pittoresques), ni à son intelligence (point de théories) : ils font appel à son humour ; ils l'invitent à faire l'expérience d'un monde mental différent et dérangeant » (Thibault, 1989 : 490).

un doigté et une vertu dont les saints européens sont à peine capables » (idem : 174).

Humour décapant également dans ce constat d'ambitions civilisationnelles pareillement limitées chez les Européens et les Chinois... :

« Les Européens (Germaines, Gaulois, Anglo-Saxons) sont de fameux Chinois. On dit souvent que les Chinois ont tout inventé... Hum !

La chose curieuse, c'est que les Européens ont précisément réinventé et 'recherché' ce que les Chinois ont inventé et recherché.

Quand les Chinois se vantent d'avoir trouvé le diabolo, le polo, le tir à l'arc, le football, le jiu-jitsu, le papier, etc., eh bien, que voulez-vous, ça n'élève pas le Chinois. Ça n'élève pas non plus l'Européen. Ça élève l'Hindou qui, intensément cultivé, n'inventa pas le diabolo, le football, etc.

Je serais une civilisation, je ne me vanterais pas d'avoir inventé le diabolo. Oh non, j'en aurais honte plutôt, et je me cacherais à moi-même. Je prendrais de meilleures résolutions pour l'avenir.

Les Chinois et les Blancs souffrent de la même maladie.

Dans la journée, ils bricolent, puis il leur faut des jeux » (idem : 168-169).

Ces traits d'humour montrent un jeu jubilatoire sur les catégorisations¹⁰ : les Européens sont réduits aux « Germaines, Gaulois, Anglo-Saxons » sans qu'on sache vraiment pourquoi, cette « pseudo-liste » ridiculisant à elle seule les catégorisations qu'elle contient... ; les « Européens [...] sont de fameux Chinois » car ils aiment autant qu'eux « bricoler » et « jouer » ; et enfin cette hilarante personnalisation (en clin d'œil au célèbre texte de P. Valéry) : « je serais une civilisation [...] je prendrais de meilleures résolutions pour l'avenir ». Et finalement, toujours empreint de cet humour à la fois catégorisant et relativisant qui

¹⁰ *De la France* de Cioran (Paris : L'Herne, 2009) est une œuvre (littéraire également) que l'on peut comparer de ce point de vue au *Barbare* de Michaux : les catégorisations péremptoires concernant les Français, leurs us et coutumes, etc. sont incompréhensibles si l'on ne tient pas compte de l'humour (légendaire) de Cioran.

caractérise son *Barbare*, Michaux finit par constater : « Et ni eux, ni nous n'avons raison. Nous avons évidemment tous tort » (idem : 170).

Au terme de cette première partie, une question s'impose sans doute au lecteur : en quoi cette réflexion sur un livre de Michaux peut-elle intéresser la DLC ? L'objection est prévisible : il s'agit de littérature et non de science, on ne peut comparer le travail d'un artiste et d'un chercheur en DLC travaillant sur les « cultures éducatives », ou « cultures d'enseignement et d'apprentissage » (CE/A désormais). Dans l'épistémologie largement dominante en DLC (et plus largement en SHS), la science (même « humaine et sociale ») doit nécessairement être *objective* et *sérieuse* et ne peut laisser de place aux « imaginaires » ou aux « représentations » (et encore moins aux « sensations ») d'un chercheur idéalement neutre¹¹. Il me faut donc expliquer en quoi cela me semble heuristique de faire une telle comparaison.

2. Cultures d'enseignement et d'apprentissage et profilage culturel des apprenants en DLC : des constructions aux enjeux scientifiques

Ce projet comparatif nécessite tout d'abord quelques petits rappels historiques quant à la constitution de la discipline « DLC » en France pour mieux en comprendre les tendances récentes.

2.1. Petit retour historique sur la constitution disciplinaire de la DLC en France

2.1.1. De l'« art » à la « science »

La séparation entre l'« art » et la « science » est à bien des égards constitutive des SHS au XIXe siècle (Feldman, 2002 ; Fourmentaux, 2012). Pour la (très) récente discipline qu'est la DLC, on retrouve la trace de cette dichotomisation fondatrice. En effet, historiquement, la DLC se construit contre un « art

¹¹ Il en va différemment des imaginaires et autres représentations des sujets que le chercheur est amené à étudier : ceux-ci sont, en DLC et plus largement en sciences du langage, depuis quelque temps déjà, acceptés comme objets de recherche « légitimes » (sur ce point, voir Debono, 2014a).

d'enseigner », à entendre dans le double sens de « pratiques artisanales » (pas totalement rationalisées) et d'« inspiration artistique » (très subjective). C'est donc une ambition fondatrice de rationalisme scientifique qui explique l'émergence du champ sous le nom de « didactique », contre l'ancienne « pédagogie », comme l'explique ici J.-P. Cuq :

« Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui est la plus ancienne et courante dénomination. Mais dans les années 70, ce terme qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, *et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique* » (Cuq, 2003 : entrée « Didactique » ; je souligne).

Si, dans les années 70, les didacticiens des langues arrachent leur discipline à l'applicationnisme de la « linguistique appliquée », ils empruntent largement à l'ancienne discipline tutélaire son scientisme positiviste¹² (celui-ci sera bien sûr nuancée par la suite – sans être tout de même remise fondamentalement en cause - par l'influence d'autres SHS sur la DLC : sociolinguistique, anthropologie, psychologie, etc.).

2.1.2. Une technicisation croissante

C'est sur ces bases que la DLC va progressivement se « techniciser » : cette technicisation allant croissant, plusieurs voix – certes solides, mais néanmoins isolées – s'élèvent contre cette tendance. On peut évoquer à cet égard les propos vigoureux de P. Anderson à propos de la didactique actuelle, communicative et actionnelle (1999 et 2002), et de G. Vigner (plus spécifiquement pour la formation des enseignants de langue) qui évoque :

« un certain idéal-type de la profession enseignante pensée comme une culture professionnelle hautement technicisée, à rebours de tout amateurisme, même distingué, dans laquelle *la rationalité technique* appliquée à la recherche de bonnes solutions constitue le socle constitutif de compétence professionnelle. Taxinomies, échelles

¹² La linguistique étant certainement la plus « galiléenne » ou « naturelle » des SHS (respectivement selon Milner, 1995 : 214 ; et Bourdieu, 2001 : 54).

variées de compétences, y occupent une place importante et *nous renvoient l'image d'un enseignant technicien [...].* Modèle de l'enseignant technicien, mais technicien soumis à un cahier des charges de plus en plus contraignant, *pour lequel l'intuition, la capacité à improviser, à faire face à l'imprévu, à des situations singulières, ne sont pas clairement envisagées [...]* » (Vigner, 2012 : 80 ; je souligne)

Pleinement en accord avec le constat de cette tendance actuelle, les rapides rappels historiques mentionnés supra nous permettent de mieux en comprendre les raisons : historiquement la « science » didactique se conçoit aux antipodes de l'« art », dans un scientisme dont la technicisation croissante de la discipline n'est que la suite logique. Cette « histoire » est finalement assez banale (la didactologie suit en cela la plupart des SHS), et, il faut également faire état des importants enjeux « institutionnels » de l'époque, avec la nécessaire émancipation de la linguistique dans la constitution d'un nouveau champ disciplinaire. Il est en effet important de s'en souvenir pour ne pas verser trop facilement dans de faciles condamnations a posteriori : ce n'est absolument pas mon propos, ce rappel historique n'ayant pour autre fonction que d'amorcer la proposition de comparaison que j'essaie d'esquisser ici. Commençons par deux constats :

- d'abord, ce scientisme constitutif « récent » (années 70, en France) explique certainement en partie le fait que la discipline ait été tenue à l'abri des débats, dans des sciences humaines plus anciennes, à propos des rapports entre « art/fiction » et « science », débats qui, dans ces mêmes années 70, ont par exemple « amené de nombreux historiens et anthropologues à évoquer la dimension fictionnelle ou littéraire du texte historique ou du texte anthropologique » (Bonoli, 2007 : 52).
- ensuite, on pourrait penser que, dans le cadre d'une telle discipline « scientifique », « technique », le figement culturaliste de l'altérité n'est pas « excusable », car – contrairement à l'œuvre de Michaux - il n'a pas de justification artistique, littéraire, imaginative, fictionnelle, etc.

Or, que constate-t-on actuellement (et depuis un certain temps déjà) dans les recherches sur la diversité des « contextes » en DLC ? Une entrée dans la question par les CE/A (dont le projet *CECA*¹³ est certainement l'exemple le plus emblématique) et par le profilage corollaire des apprenants (celui de l'« apprenant chinois » étant très en vogue, ce qui est en partie explicable par l'augmentation rapide des effectifs d'apprenants de FLE de cette nationalité). Le problème que pose cette manière d'envisager la diversité des contextes est qu'elle aboutit bien souvent à de déplorables réifications culturalistes de l'altérité (cf. Huver, Debono et Peigné, 2013 ; Castellotti, Debono et Huver, 2014).

2.2. Scientisme objectiviste et technicisation : une didactique contextualiste qui fige la diversité comme conséquence

Je ne vais pas revenir sur la critique du culturalisme en DLC qui a été déjà largement menée, en particulier par une partie du mouvement de réflexion sur la didactique de l'interculturel (Abdallah-Preteille, Demorgon, Dervin, etc.)¹⁴, pour plutôt pointer certains paradoxes dans les discours de didacticiens qui mettent en évidence les enjeux qui m'intéressent.

2.2.1. Des discours souvent paradoxaux

Je ne prendrai qu'un exemple, dans une des contributions significatives sur les CE/A en DLC qu'est l'ouvrage édité par J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique en 2005 : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. On y trouve une réflexion sur le contexte d'enseignement taïwanais (« Apprenants taïwanais de langues étrangères et

¹³ *Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage*, projet de recherche lancé par la F.I.P.F. au milieu des années 2000 et soutenu par l'A.U.F. Voir : <http://ceca.auf.org/>

¹⁴ La portée et les enjeux fondamentaux de cette critique restent pourtant relativement inaudibles dans un contexte de technicisation croissant, ce qui produit parfois un décalage entre les déclarations d'intention des didacticiens et la perspective adoptée dans les travaux/projets ; ce que F. Dervin a nommé le « janusianisme » des discours sur l'interculturel : « D'un côté, on admet que l'homme est complexe, mais d'un autre, à des fins démonstratives et argumentatives, on le réduit à ses appartenances culturelles dans un déterminisme affligeant » (Dervin, 2007 : 27).

enseignants occidentaux : une relation complexe » ; Dreyer, 2005) dans laquelle l'auteur a des mots très durs (certainement justifié) à l'encontre des dérives culturalistes que l'on trouve dans certains travaux sur les publics asiatiques, chez M. Cortazzi et J.-M. Robert en particulier : S. Dreyer y explique, dans une note en fin de texte, que ces travaux font la part belle à la généralisation, exposant des comportements soi-disant « très culturels » qu'il n'a lui-même jamais constatés lors de sa longue expérience d'enseignement en contexte taïwanais. Pourtant - et c'est là tout le paradoxe - si l'on regarde l'analyse qu'il livre lui-même du contexte taïwanais, analyse qui cherche à caractériser les comportements des enseignants « occidentaux » et des apprenants « taïwanais », celle-ci - érudite et très bien documentée par ailleurs - est partiellement généralisante et figeante, ce dont l'auteur semble d'ailleurs avoir pleinement conscience quand il conclut sur une objection potentielle à son propos :

« Nous terminerons ce plaidoyer par une réponse à une objection potentielle. Tout au long de ce travail, nous avons, *sans nous en rendre compte*, mis en avant des phénomènes de groupe [...] pour décrire la relation apprenants locaux / enseignants étrangers. Nous sommes tout à fait d'avis qu'il faudrait impérativement s'attacher à décrire et interpréter *les dimensions individualistes très présentes dans le monde chinois*, et en extraire les *individus* dans leur pleine dimension. Ce ne serait que rendre justice à la réalité et permettre, *dans une perspective interculturelle, une véritable rencontre et non le confinement de l'autre dans 'la fourmilière jaune'* » (Dreyer, 2005 : 242 ; je souligne).

On perçoit la tension entre un propos encore culturaliste (l'individualisme dans le « monde chinois » présenté comme une particularité : n'est-ce pas un trait bien plus largement partagé ?), et la volonté de s'en départir en ne confinant pas des individus divers, pluriels dans une soi-disant « fourmilière jaune ». Le « sans nous en rendre compte » est par ailleurs particulièrement intéressant : même si le laps de temps n'est pas le même, il évoque le mouvement réflexif de la préface de Michaux (cf. supra), qui, trente ans après revient sur ses « illusions » d'alors. Par ailleurs, ce propos montre le caractère inextinguible de la catégorisation, qui « inconsciemment », « ré-entre par les fenêtres » même si l'on voudrait bien s'en débarrasser...

On trouve un paradoxe similaire dans la thèse de J. Wang, portant sur les *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France*, à la fin de laquelle, après avoir dressé un « profil-type des apprenants chinois de [son] panel » (Wang, 2012a : 304), l'auteure finit par conclure :

« Même s'il est évident qu'il serait réducteur, et finalement inconcevable, de caractériser tous les étudiants chinois par ce profil, nous croyons qu'il serait utile que les apprenants chinois et leurs enseignants en partagent l'observation, aussi bien afin de dissiper des malentendus culturels que pour éveiller une conscience collective facilitatrice de l'adaptation au nouvel environnement » (idem : 309).

Ces observations conclusives remettent en partie en cause le travail (qui les précède) de profilage ou de caractérisation des comportements « culturels » pour une didactique modélisante et prédictive.

2.2.2. Gains, utilité, apports des travaux sur les CE/A ?

Ainsi, on peut légitimement se poser la question : ces travaux, qui demandent beaucoup d'énergie (le projet CECA a par exemple donné lieu à un impressionnant dispositif de recherche), sont-ils pertinents ? Et faut-il abonder dans ce sens ? Le chercheur en DLC « appréhendant » les CE/A peut-il, pour reprendre les termes de Michaux dans sa préface rétrospective, « foncer » dans ce « réél-illusion » qu'est la « croyance » en des « peuples », sans (*a minima*) en souligner les limites et en expliciter la construction ? Il semble que dans beaucoup de travaux les didacticiens des langues-cultures « foncent dans ce réel » des CE/A, « persuadés d'en rapporter beaucoup » (cf. Michaux, supra). Mais, que rapporte-t-on, quel est ce « gain » ?

Comparons avec les caractérisations culturelles d'*Un barbare en Asie* de Michaux : le gain saute aux yeux, il est *littéraire*. On se plait à se plonger dans une essentialisation esthétisante des cultures, tout en sachant très bien que cela n'a aucune vocation à l'objectivité, que les enjeux sont ailleurs que dans la recherche d'une adéquation au réel. En revanche, ce qui peut être problématique, c'est quand la catégorisation est présentée – en DLC - comme le résultat d'une observation empirique et objective, et qu'elle est en quelque sorte naturalisée : en effet, en

comparaison des « pertes » (pertes de nuance, reconduction du culturalisme, déterminisme, etc.), les « gains » (prédictibilité/efficacité de l'intervention didactique ?) sont loin d'être toujours évidents dans les travaux que nous avons consultés sur la question (cf. supra et éléments de bibliographie infra).

2.2.3. Dangers ?

En revanche le renforcement de certains réflexes culturalistes présents chez des enseignants (de FLE/S/M ou de disciplines non linguistiques) confrontés à des apprenants « étrangers », me semble constituer le principal danger de ces travaux de recherche. Dans le cadre du projet Diffodia¹⁵, nous avons par exemple constaté, chez des enseignants-chercheurs français interrogés sur leurs publics d'étudiants étrangers, des propos étonnants quant à la radicalité des catégorisations et assignations identitaires (cf. Debono et Pierozak¹⁶). Dès lors, que penser de l'effet des travaux de recherche sur les CE/A sur ceux à qui ils sont destinés (notamment ces universitaires accueillant dans leurs cours des étudiants « autres ») ? Ne risquent-ils pas de renforcer la tendance à l'explication culturaliste (qui permet bien souvent d'éviter de poser les vrais problèmes) ? N'est-il pas plutôt urgent d'injecter une dose de relativisation dans ces « profilages culturels » des apprenants (et des enseignants) ?

3. Conclusion : l'urgente relativisation, l'aide de la littérature ?

« Cet homme qui vient vers nous, vous devez savoir sur l'heure si vous verrez en lui d'abord un Allemand, un Chinois, un Juif ou *d'abord* un homme. Et vous déciderez de ce que vous êtes en décidant de ce qu'il est. Faites de ce coolie une sauterelle chinoise, vous deviendrez dans l'instant une grenouille française » (Sartre, 1964 : 12).

Si l'on ne peut nier certaines « tendances » dans ce que l'on pourrait avantageusement (re)qualifier de « traditions éducatives »

¹⁵ Et d'un autre projet en cours de l'équipe PREFics-Dynadiv : ACCLIMA – *Accueil Culturel et Linguistique et Insertion de Migrants Académiques*.

¹⁶ Dans le numéro des Cahiers de l'ACEDLE portant également sur le colloque : voir introduction du présent ouvrage.

(« traditions » ayant l'avantage certain sur « cultures », d'introduire clairement une dimension historique¹⁷), leur figement récurrent devrait plutôt amener les didacticiens à « mettre un coup de barre » dans l'autre sens, en introduisant une *nécessaire* dose de relativisme dans ces interprétations, de timides propos relativisant en conclusion ou en introduction d'un travail n'y suffisant pas. Cependant, le scientisme et la technicisation croissante de la discipline didactique évoquée plus haut invitent plutôt à aller dans le sens inverse : vers la recherche de certitudes, et donc, vers une contextualisation figeante et déterministe qui cherche à identifier des relations de cause à effet les plus « nettes » possible. Face à cela, (re)interroger en profondeur la manière d'envisager les recherches (didactiques) sur la diversité devient indispensable (sur ce point, nous renvoyons à plusieurs travaux de l'équipe PREFics-Dynadiv, notamment : Castellotti, 2014 ; Debono, 2014b ; Huver, 2014 ; Huver, Debono, Peigné, 2013 ; Robillard, 2012 et 2014).

C'est ici qu'une réflexion (comparative) sur l'appréhension artistique des phénomènes culturels – dont le *Barbare* de Michaux est l'exemple que j'ai choisi de mettre en regard des recherches didactiques - peut être heuristique. La compréhension artistique (avec la compréhension judiciaire) fait l'objet d'une attention particulière des herméneutes, de Gadamer en particulier, qui y consacre toute la première partie de *Vérité et Méthode* (1996 : 17-188). La tentation du figement et de l'objectivation est grande quand il s'agit d'appréhender la diversité des publics et contextes en DLC : le tableau ouvert et antipositiviste de la « culture chinoise » que nous propose Michaux dans son *Barbare* offre un

¹⁷ Nous renvoyons ici à la notion de « tradition » chez Gadamer : dans sa perspective herméneutique, la tradition n'est pas une donnée statique (le terme ne doit pas être entendu dans son sens traditionaliste), mais une dynamique, une « matrice interprétative » : c'est le « travail de l'histoire », l'historicité de chaque individu qui influe sur ses constructions de significations - que le scientisme cherche à « objectiver » : « Le caractère scientifique de la science moderne consiste justement à objectiver la tradition et à éliminer méthodiquement toute influence que pourrait exercer sur la compréhension le présent dans lequel vit l'interprète » (Gadamer, 1996 : 355).

puissant contre-modèle à la réduction de l'altérité que l'on trouve dans nombre de travaux sur les CE/A en DLC.

En conclusion, citons l'*Essai sur l'exotisme* de Segalen, dont H. Besse (2009 : 63) et M. Abadllah-Pretceille (2012 : 25) ont perçu l'actualité pour penser une DLC interculturelle :

« Partons de cet aveu d'impénétrabilité. Ne nous flattons pas d'assimiler les mœurs, les races, les nations, les autres ; mais au contraire réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais ; nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers » (Segalen, 1978 : 25).

C'est exactement ce que fait Michaux dans son *Barbare* (malgré de trompeuses apparences) et c'est ce que devraient peut-être faire davantage les didacticiens des langues-cultures. Cet enseignement de Segalen, qui fonde l'appréhension de l'altérité sur quelque chose qui précède l'objectivité et la rationalité explicative - et qu'il nomme ici « sensation » (« sentiront »)¹⁸ - me semble utile pour penser autrement une didactique diversitaire des langues-cultures. Cela apparaîtra peut-être à certains comme un renoncement au savoir – comme, du reste, pourrait paraître un renoncement au progrès le refus de la technicisation de la DLC. Mais je crois qu'il n'en est rien : réhabiliter l'« intuition » (de l'enseignant, chez Vigner, cf. citation supra), ou la « sensation » (Segalen, cf. citation supra), c'est poser de puissants garde-fous au technicisme ambiant. L'acceptation d'une part nécessairement « impénétrable » de l'altérité (Segalen, mais aussi toute la tradition phénoménologique et herméneutique : sur ce point cf. Robillard, 2012) oblige le didacticien des langues-cultures à faire le deuil d'une ambition

¹⁸ Ce que Segalen nomme « sensation », nous le retrouvons chez les phénoménologues à travers ce que C. Romano a par exemple appelé la logique « antéprédicative » (dans son ouvrage *Au cœur de la raison, la phénoménologie*) : « Ainsi la phénoménologie surgit de cette tension entre l'affirmation que le langage est tout entier au service d'une connaissance intuitive du monde, et l'idée que les choses ressaisies à même leur expérience antéprédicative déploient une « logique » plus ancienne que celle qui structure notre intelligence discursive – une logique qui, si elle n'est pas réfractaire au langage, n'est pas non plus dérivée de lui » (Romano, 2010 : 139). Sur ce point, voir aussi Robillard, 2012 : 199 et suiv..

explicative que l'affirmation fondatrice de scientificité de la discipline a pourtant inscrite dans ses gènes (cf. supra). Pour l'accompagner dans ce deuil, la comparaison avec l'art me semble porteuse : « On ne redira jamais assez l'importance du sensible comme validation ou contestation de la sphère scientifique » (Aspord, 2012 : 56). C'est ce que nous avons essayé de faire ici en présentant l'œuvre de Michaux pour ensuite revenir à la DLC.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2012, « Préambule », in Debono, M., et Goï, C. (éds.) (2012), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Éditions Modulaires Européennes, Fernelmont, 23-27.
- ALEXANDRE, D., 1995/2, « Henri Michaux, le barbare », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 95, 199-217.
- ANDERSON, P., 1999, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*, PUFC, Besançon.
- ANDERSON, P., 2002, « 'Nous avons les moyens de vous faire parler' ... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen* [En ligne], 14 | 2002, mis en ligne le 30 avril 2007, consulté le 30 novembre 2011. En ligne : <http://semen.revues.org/2537>
- ASPORD, E., 2012, « Les Savanturiers ; Essais sur les chercheurs d'art du XXI^e siècle », dans Fourmentaux, J.-P. (coord.), *Art et science*, CNRS Editions, Paris, 49-58.
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICULEL, F. et VERONIQUE, D., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.
- BESSE, H., 2009, « Comment développer la perception interculturelle des apprenants d'une langue étrangère », actes des *Rencontres pédagogique du Kansai*, 61-65.
URL : http://rpkansai.com/bulletins/pdf/023/061_065_besse.pdf (consulté le 3 août 2010).
- BONOLI, L., 2007, « Fiction, épistémologie et sciences humaines », *A Contrario*, n°1, 51-66.
- BOURDIEU, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris.

- BOUVIER, B., 2003, « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 132, 399-414.
- CASTELLOTTI, V., 2014, « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? ». In Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.), *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Université Paris Sorbonne : FIPF, Paris, 111-124. Disponible en ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf
- CASTELLOTTI, V., DEBONO, M. et HUVER, E., 2014, « Contexte, contextes, contextualisation au filtre de la diversité. Enjeux et problématiques liés aux usages contemporains de contexte/contextualisation en DDL », Symposium dans le cadre du colloque international *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, 23-25 janvier.
- CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, 2003, Paris.
- DEBAENE, V., 2005, « Ethnographie/ fiction », *L'Homme*, n° 175-176, 219-232.
- DEBONO, M., 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse de doctorat, Université F. Rabelais de Tours. Disponible en ligne : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/savoirs/construire-une-didactique-interculturelle-du-francais-juridique-685986>.
- DEBONO, M., 2011, « Pour une pédagogie du conflit en Chine ? ». *Synergies Chine*, n°6, 127-140. Disponible en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/debono.pdf>.
- DEBONO, M. (2014a), « Représentations et traitement des corpus numériques linguistiques : quid des représentations du chercheur ? », in Debono, M., (éd.) (2014), *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Peter Lang, coll. Gram-R, n°25, Bern, 23-44.
- DEBONO, M., 2014b, « La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements ». In Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.), *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Université Paris Sorbonne : FIPF, pp. 125-139. Disponible en ligne :

- http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf
- DEBONO, M. et ROBILLARD, D. (de), « L'interculturel au risque de l'herméneutique : faire droit aux autres ? », In : Blanchet, P. et Coste, D. (dirs.), *Regards critiques sur la notion d' 'interculturalité' . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, coll. « Espaces Discursifs », 2010, 173-190.
- DERVIN, F., « Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la quasibiologisation », *LMS Lingua*, n°4, 2007, 27-29.
- 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, p. 37-52
<http://users.utu.fi/freder/JMD-0232.R1-F-Dervin-091410-4.pdf>.
- DERVIN, F., 2012, *Impostures interculturelles*, L'Harmattan, Paris.
- DETIENNE, M., 2009, Comparer l'incomparable, Éd. Le Seuil, coll. Points, Paris.
- DREYER, S., 2005, « Apprenants taïwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe », dans : Beacco, J.-C., Chiss, J.-L. et Véronique, D. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 225-244.
- FELDMAN, J., « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XL, n°124, 2002, 85-130.
- FOURMENTRAUX, J.-P. (coord.), *Art et science*, CNRS Editions, Paris, 2012.
- GADAMER, H.-G., 1996, *Vérité et méthode*, Seuil, Paris.
- HUVER, E., 2014, « Quand contexte homogénéise la diversité ou : parler de la diversité sans contexte ? ». In Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.), *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Université Paris Sorbonne : FIPF, Paris, 140-154. Disponible en ligne :
http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf
- 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*, volume 10, numéro 3, 2013 – *Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues*, 135-152. URL : http://acedle.org/IMG/pdf/08_Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf.
- JUCQUOIS, G., 1989, *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*, Peeters, Louvain-la-Neuve.
- JUCQUOIS, G., 2000, « Le comparatisme, éléments pour une théorie ». In Jucquois, G. & Vialle C. (dir.). *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles : De Boeck. pp. 19-46.

- JULLIEN, F., 2007, *Chemin faisant, connaître la Chine, relancer la philosophie. Réplique à ****, Seuil, Paris.
- LIN-ZUCKER M., SUZUKI E., TAKAHASHI N. et MARTINEZ P. (dir.), 2011, *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.
- MICHAUX, H., 1967, *Un barbare en Asie*, Gallimard, NRF, Paris.
- MILNER, J.-C., 1995, *Introduction à une science du langage*, Seuil, Paris.
- RICŒUR, P., 1986, *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris : Seuil.
- RICŒUR, P., 2007, « Construire des comparables », In : Allouch, J., Badiou, A., Chartier, P., *Oser construire. Pour François Jullien*, Paris : Les Empêcheurs de penser en rond, pp. 143-145. [extrait de : Ricoeur P., *Sur la traduction*, Bayard, 2004, 62-66].
- ROBERT, J.-M., 2002, « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 126, 135-143.
- ROBILLARD, D. (de), 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, vol. I : *Démons*, vol. II : *Ornithorynques*, L'Harmattan, Paris.
- ROBILLARD, D. (de), 2012, « Diversité, sens : enjeux », in Debono, M. et Goï, C. (éds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Éditions Modulaires Européennes, Fernelmont, 195-216.
- ROBILLARD D. (de), 2014, « Monnaie de signe, monnaie de singe ? Comment comprendre des corpus électroniques? Implications épistémologiques, éthiques et politiques », in Debono, M., (éd.) (2014), *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Peter Lang, coll. Gram-R, n°25, Bern, 145-214.
- ROMANO, C., 2010, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Gallimard, Paris.
- SAÏD, E., 1980 [1978], *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Seuil, Paris.
- SARTRE, J.-P., 1964, « D'une Chine à l'autre », *Situations V*, Gallimard, Paris, 7-24 (Préface à D'une Chine à l'autre » d'Henri Cartier-Bresson, 1954).
- SEGALEN, V. (1978 [1908]), *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du Divers*. Fata Morgana, Montpellier.
- SICARD, M., « Entre art et science, la photographie, dans FOURMENTRAUX, J.-P. (coord.), *Art et science*, :CNRS Editions, 2012, Paris, 111-130.
- THIBAUT, B., « 'Voyager contre' : la question de l'exotisme dans les journaux de voyage d'Henri Michaux », *The French review*, 1989, Vol. 63, Issue 3, 485-491.
- VIGNER, G., « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°52, juillet 2012, 78-92.

- WANG, J., 2012a, *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France. Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*, Thèse, Université de Lorraine.
- WANG, J., 2012b, « Lorsque des cultures d'apprentissage/enseignement se rencontrent : le cas des étudiants chinois du FLS en France », *Mélanges CRAPEL*, 34 : 137-149.