



HAL
open science

L'usage des focus groups pour étudier les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et de la Grundschule allemande

Véronique Lemoine

► **To cite this version:**

Véronique Lemoine. L'usage des focus groups pour étudier les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et de la Grundschule allemande. *Nouveaux Cahiers d'Allemand: Revue de linguistique et de didactique*, 2016, 2, pp.115-125. hal-01394823

HAL Id: hal-01394823

<https://hal.science/hal-01394823>

Submitted on 17 Feb 2020

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.

Véronique Lemoine

Laboratoire ATILF-équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Université/Espé de Lorraine

Courriel : veronique.lemoine-bresson@univ-lorraine.fr

L’usage des *focus groups* pour étudier les dynamiques identitaires d’enseignants du primaire français et de la *Grundschule* allemande

Résumé :

L’article présente un accès méthodologique pour l’analyse des dynamiques identitaires d’enseignants allemands et français échangeant sur les contenus culturels qu’ils déclarent enseigner. Cette réflexion didactique s’inscrit dans une approche interdisciplinaire, avec des références internationales. Les enjeux de l’étude présentée sont l’examen de l’apport des *focus groups*, de leurs avantages et limites dans la compréhension de la co-construction et de la transformation du soi dans le rapport à autrui. L’étude s’intéresse également au discours-identité dans la construction interactionnelle. Les résultats de cette étude se présentent comme une combinatoire complexe d’identités plurielles en mouvement.

Mots-clés : *focus groups*, dynamiques identitaires enseignantes, discours enseignants, franco-allemand

Introduction

L’article questionne les dynamiques identitaires chez des enseignants du primaire allemand et français ainsi que les outils méthodologiques qui en permettent l’analyse. Les résultats de cette étude en didactique des langues, menée dans le cadre d’une recherche doctorale (Lemoine, 2014) s’appuient sur des données incluant des *focus groups* de professionnels de l’éducation en France et en Allemagne, leurs enregistrements et transcriptions. Je m’interroge sur l’usage de *focus groups* pour comprendre les dynamiques des discours identitaires d’enseignants du primaire français et allemand, lorsqu’ils s’expriment sur les contenus (inter)-culturels qu’ils enseignent aux élèves. Je me focalise sur les processus discursifs qui entrent en jeu dans les échanges entre les enseignants, afin d’identifier les influences des uns sur les autres, d’observer comment certains enseignants « testent des brouillons de Soi » (Sellenet, 2015) et afin de saisir les voix multiples présentes dans les discours. Cette étude contribue à mieux comprendre le processus d’identification professionnelle des enseignants, en contexte situé, dans une approche comparatiste.

Le propos s'organise en trois parties. Après un exposé de l'origine du questionnement, la seconde partie réfléchit sur l'intérêt et les limites de l'usage des *focus groups* pour comprendre les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et allemand sur des pratiques interculturelles en classe. La troisième partie présente à la discussion des résultats sous forme de « lignes de force, de points de rupture et d'éléments de contradictions et/ou de convergences » dans les constructions identitaires professionnelles (Lemoine, 2014 : 274-276).

1. L'origine du questionnement

L'omniprésence du terme « identités », tant dans la recherche que dans diverses sphères de la société, rend sa définition complexe et parfois paradoxale (conception figée *versus* « liquide », Bauman, 2010). L'usage même du mot est parfois remis en question (Brubaker, 2001). Au-delà de ces constats problématiques, de nombreux chercheurs en sciences humaines partagent des idées consensuelles sur l'identité, en tant que construction complexe, située, en opposition à une conception essentialiste (Duschene, 2015). Par identité, j'entends *ce quelque chose* d'intimement dynamique, qui porte sur la transformation du rapport à soi (de ses représentations), du rapport aux autres, qui est constituée pour chacun d'une « foule d'éléments » qui fait « que je ne suis identique à aucune autre personne » (Maalouf, 1998 : 16).

Cet article pose la question de la manière dont les enseignants évoquent, les uns sous l'influence des autres, leurs idées, leurs raisonnements, leurs représentations sur le soi et l'autre quand ils expriment les contenus culturels qu'ils enseignent en classe. Cela mène à la question du *comment* analyser les identités en mouvement, en adéquation avec le positionnement théorique retenu pour définir la notion. Les représentations des enseignants dans les échanges ont des aspects dynamiques et changeants, pour lesquels les *focus groups* révèlent « les inconsistances et les (dis)-continuités autour d'un thème » (Dervin, 2011 : 69) et mettent au jour les identités multifacettes des professionnels qui se reconfigurent dans les interactions. La forme interactive, les influences réciproques mettent en lumière l'aspect insaisissable et fuyant de l'identité à envisager comme un processus plutôt que comme un facteur prédéfini (Bauman, 2010 :10, 25). Certains enseignants se construisent une identité d'experts face à la langue qu'ils enseignent, en marquant par exemple une frontière avec les autres enseignants jugés comme non experts, ou en tant que natifs/non natifs quand il s'agit de faire de « l'enseignant interculturel » (Lemoine, 2012). Ces interactions développent un compromis flottant entre une identité définie par soi et une identité définie par les autres.

La démarche se veut critique sur une thématique dans l'air du temps (cf. ouvrages, colloques sur le sujet de l'identité) et par rapport à un moyen d'analyser les identités qui pourrait apparaître comme une idéologie. C'est pourquoi, si l'article explore l'usage des *focus groups* pour comprendre la (re)-construction identitaire des enseignants, il indique également les limites ou les problèmes posés par son usage.

2. L'usage des *focus groups* pour comprendre les dynamiques identitaires d'enseignants du primaire français et allemand

2.1 Définition du terme « identités » dans cette étude

L'identité en mouvement et en devenir dont il est question dans cette étude est un processus plutôt qu'un élément prédéfini qui dépend des conditions locales du contexte interactionnel (Benwell et Stokoe, 2006 : 18). Les participants aux *focus groups* vont valoriser certains aspects de leur identité dans leur rapport à l'autre, en minimiser d'autres, voire développer de nouvelles facettes identitaires qui se co-construisent au fil des échanges, dans un contexte spécifique. Cela appuie l'idée de Benwell et Stokoe (*ibid.*) qui rappellent que : « *People may present themselves differently in different contexts* » (p. 3). Il est donc pertinent de construire une méthodologie de recherche qui mette en évidence les transformations identitaires dans la relation à autrui, par l'expérience et de manière située ; les hésitations, les négociations, les fossilisations, les influences acceptées ou rejetées, amènent la personne à se (re)-définir.

2.2 L'apport des *focus groups*

Dans cette étude, le *focus group* est utilisé en tant qu'outillage comparatiste pour élucider les dynamiques dans les transformations identitaires des enseignants en interaction. Cette technique, utilisable dans une multitude de contextes, en croisement avec d'autres techniques, peut également être centrale dans une recherche.

Tout d'abord, comme l'explique Van der Maren (2010) : « L'entretien de groupe est utilisé en éducation et en formation lorsqu'on souhaite construire [...] un projet commun par la confrontation des membres d'une organisation à un problème complexe » (p. 130). Cette étude cherche à cerner comment les enseignants font de *l'enseignant interculturel* avec les injonctions officielles et leurs propres conceptions, en leur permettant de s'exprimer à partir d'une situation nommée dilemme. La consigne donnée aux enseignants comme stimulus était d'échanger sur les contenus (inter)-culturels qu'ils présentaient en classe pour préparer les élèves de primaire à aller à l'étranger pendant environ

une heure par groupe. Ainsi les données captées amènent le chercheur à analyser « la manière dont chaque membre d'un groupe peut contribuer à la discussion et produire un discours qui suscite ou non l'adhésion des autres membres » (Salazar-Orvig & Grossen, 2004 : 268).

Le premier avantage est d'obtenir une densité de données authentiques et dynamiques, à l'inverse de données recueillies par questionnaires qui « demeurent souvent trop statiques voire monologiques » (Dervin, 2011 : 69). Le second avantage est la cohérence entre les aspects théoriques retenus pour la définition de l'identité et le choix méthodologique proposé. L'équilibre dans les affirmations, dans les motivations est momentané. Le troisième avantage est l'usage de l'analyse du discours basée sur les théories de l'énonciation et le dialogisme (avec indices pris dans les discours produits dans les *focus groups*), qui observe la manière dont les participants font référence à des personnes, notamment absentes et comment ces voix entrent en scène, les contradictions et les évolutions des points de vue.

Ainsi, les *focus groups* « peuvent nous donner accès à la formation et aux transformations des représentations sociales, des croyances, des connaissances et des idéologies [...] » (Markova, 2004 : 235-236).

2.3 Les limites des *focus groups*

Dans les *focus groups*, l'enregistrement des échanges, les contacts avec les participants avant, pendant et après la rencontre, la transcription des données et leur exploitation sont délicats pour mener à bien l'analyse des discours. Le travail qui précède les *focus groups* est à penser en détails et demande une longue préparation, surtout dans les prises de contact qui nécessitent un positionnement éthique clair : volontariat, anonymat, visée de l'étude, donnant-donnant, respect du silence lors des sessions de *focus groups*.

De nombreux auteurs qualifient le rôle de l'animateur d'un *focus group*, à savoir le chercheur, de « crucial » (Kalampalikis, Kitzinger & Markova, 2004 : 241). Ils mettent le chercheur en garde contre la tentation de vouloir « objectiver les captées¹ », car quoi qu'il fasse, son discours est omniprésent même si ses interventions sont réduites. C'est pourquoi « la prise en main de la régulation des échanges par un des participants, ou par plusieurs successivement [...] permet au chercheur de réaliser son rôle d'observateur et d'enregistreur des interactions autant verbales que non verbales » (Van der Maren, 2010 : 134).

3. Résultats

¹ Données recueillies lors de la discussion.

3.1 Méthodologie : participants, capture des données et transcription des captées, analyse des discours

3.1.1 Les participants

L'article analyse 4 groupes d'enseignants du primaire allemand (*Grundschule*) et français rassemblés en des lieux distincts pour échanger sur les pratiques (inter)culturelles en classe. Deux *focus groups* de 8 et 12 enseignants ont eu lieu dans l'Académie de Lille (Bailleul et Grande-Synthe), un de 4 enseignantes dans le *Land Nord-Rhein Wesfalen (Duisburg)*, un de 5 enseignants dans le *Land Hessen (Frankfurt-am-Main)*. Dans le cadre de ma situation professionnelle d'alors, j'avais accès aux dates de formations enseignantes qui se déroulaient dans le département du Nord de l'Académie de Lille. Après avoir obtenu les accords hiérarchiques, ceux des enseignants en formation et de la formatrice, je me suis intégrée dans des formations existantes pour organiser les deux *focus groups* français. Le regroupement d'enseignants allemands a été un travail plus délicat, car ma connaissance du terrain allemand était plus diffuse. Mon ancrage professionnel de l'époque m'a permis d'être appuyée par le *Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)* de Berlin, organisation internationale au service de la coopération franco-allemande, pour contacter des enseignants allemands.

3.1.2 La capture des données et la transcription des captées

J'ai enregistré moi-même les quatre *focus groups*, français et allemands tout en ayant à m'adapter aux obstacles d'une langue étrangère. Lors des sessions, j'ai choisi de récupérer les données sous trois formes complémentaires, deux formes techniques et une forme manuelle. Les échanges ont été enregistrés avec un enregistreur audio et les rencontres filmées avec un caméscope de type familial. En parallèle, j'ai pris des notes tout au long des discussions. Ce choix est justifié par la nécessité de capturer le plus de données possibles, verbales ou non verbales, et de rendre compte le plus précisément possible de la richesse des interactions générées par le *focus group*. Mon exigence de la qualité d'enregistrement s'est prioritairement axée sur l'audio dans la mesure où mes analyses concernaient les discours des enseignants.

Transcrire le discours a été une première prise de distance par rapport au discours oral dont les références se comprennent en situation et auquel l'écrit doit donc ajouter des précisions. Transcrire nécessite la vigilance sur les données supplémentaires à introduire, afin que le discours soit correctement contextualisé, ni trop, ni trop peu. J'ai pris une option particulière pour présenter les énoncés sur lesquels je me suis appuyée pour analyser les discours des

enseignants et m'en explique par un exemple. À l'écoute de l'enregistrement d'un *focus group* d'enseignants français, j'entends (transcription brute) :

Ce s'rait pas conc'vable de, de leur faire écouter le commentaire en Anglais donc le commentaire est fait en Français et pis après euh donc on peut s'balader dans, dans la ville euh, moi c'que j'avais d'jà fait c'est donner un questionnaire euh aux enfants

Le rendu des variations dans la prononciation est incomplet, et fait s'interroger sur la notion de fidélité dans les transcriptions : « À quoi être fidèle ? L'établissement d'un texte oral qui rende compte de l'énoncé dans tous ses états est-il possible ? » (Pallaud, 2003 : 63). Je me suis donc ralliée à des transcriptions minimales, à savoir une « transcription orthographique qui privilégie le rétablissement des phonèmes et de la syntaxe, ce qui entraîne une infidélité au niveau de la prononciation » (Pallaud, 2003 : 63). Mon extrait ci-dessus devient alors :

Ce ne serait pas concevable de leur faire écouter le commentaire en anglais donc le commentaire est fait en français et puis après on peut se balader dans la ville. Moi ce que j'avais déjà fait c'est donner un questionnaire aux enfants

3.1.3 L'analyse des discours

Après la transcription, il a été nécessaire de regrouper les idées-phases en fonction de la thématique. Je n'ai pas conçu de grille avec des catégories *a priori*, car établir une grille aurait supposé que tout évènement dans les discussions aurait dû trouver sa place dans la grille. Cette approche m'aurait placée dans « une logique d'intégration – à la fois de classification et de spécification – et non pas de découverte » (Jullien, 2012 : 29). Or justement, l'une des caractéristiques des discours co-construits est l'aspect mouvant et incertain. Le codage des évènements ne s'arrête pas à cet aspect de mise en perspective d'interactions en fonction des questions et de la thématique de départ. En effet :

L'analyse [...] doit se fonder sur l'interaction entre les participants. [...] Il ne faut pas seulement coder des thèmes mais, aussi, certaines formes d'énoncés comme les anecdotes, les plaisanteries, les métaphores et les métonymies. Il faut également s'intéresser aux types d'interaction, aux questions, aux façons de souscrire à l'opinion d'autrui, à la censure, aux changements d'avis (Kalampalikis, Kitzinger & Markova, 2004 : 242).

Ceci engendre une lecture multiple et approfondie des transcriptions, avec des prismes d'observation variés et des prises d'indices dans les discours des enseignants, en s'appuyant sur les théories de l'énonciation et du dialogisme en tant qu'outils d'analyse. Par les analyses du discours, il est possible « d'observer comment s'effectuent des négociations de différences et comment un consensus peut être construit ou non » (Jovchelovitch, 2004 : 247). De cette manière de procéder se sont dégagées quatre croyances au sujet des contenus culturels que les professeurs déclarent enseigner :

- croyance 1 : enseigner la culture de l'Autre permet de mieux le rencontrer ;
- croyance 2 : enseigner des contenus culturels par le différentialisme aide à mieux rencontrer l'Autre ;
- croyance 3 : pour enseigner des contenus culturels, il faut pouvoir dire : « Moi, j'ai vu, j'y étais » ;
- croyance 4 : préparer un cadre d'activités agréables pour une rencontre d'élèves de deux groupes nationaux améliore le rapport à l'Autre.

Ces croyances renseignent les identités professionnelles en mouvement, autour d'un sujet spécifique, dans un contexte particulier, dont je communique à présent quelques résultats sous forme synthétique.

3.2 Une combinatoire complexe d'identités en mouvement

Je m'inscris dans une logique qui montre des variations franco-allemandes plutôt que des différences, c'est-à-dire que j'exclus la production de modèles ou de catégories qui figeraient en tant que vérité l'évolution des identités professionnelles des enseignants interrogés sur les contenus culturels dits enseignés. La catégorisation et plus encore la dichotomie France-Allemagne enfermeraient les enseignants dans ce qu'Abdallah Preteille appelle des « identités-prisons », au lieu de tenir compte des dynamiques et des co-constructions qui ont traversé les échanges et influencé les identités.

3.2.1 Des lignes de force

Les différents *focus groups* manifestent des « évidences partagées [...] questionnables, fragiles » (Delamotte-Legrand, 1997 : 9), comme la pertinence d'enseigner des contenus culturels typiques figés. Ces contenus de savoirs sont une dimension omniprésente dans chaque groupe franco-allemand, dont les enseignants mentionnent par exemple l'intérêt d'enseigner ce que « l'Autre » mange, souvent posé comme différent de ce que « nous mangeons ». La thématique de la nourriture apparaît fréquemment dans les discours des professionnels français comme allemands, représentant l'enseignement de savoirs sur la culture de l'autre posée comme différente et figée.

Chaque *focus group* exprime également le souhait de voir les élèves se développer à travers la connaissance de la culture de l'Autre pour mieux aller dans son pays, ou le rencontrer. Les enseignants ont une approche commune du comment faire : enseigner la culture de l'Autre afin de réduire les stéréotypes, les peurs des élèves et les situations inconfortables. En même temps, les discours des enseignants français portent plus à penser qu'on se soucie d'amener « l'élève à se comporter en touriste, en consommateur de la culture étrangère [...] » (Byram, 1992 : 91).

3.2.2 Des points de rupture

D'autre part émergent des points de rupture saillants dans les discours des enseignants d'un *focus group* allemand de *Frankfurt-am-Main* par rapport à ceux des enseignants des autres *focus groups*. Ils témoignent d'une organisation rôdée dans l'échange, d'un lien fort avec les parents et l'équipe française partenaire. Ils n'expriment pas de peur de l'étranger, mais une certaine lassitude à refaire toujours les mêmes visites et activités d'année en année. Ce sont les seuls à questionner la notion d'identité plurielle.

Un *focus group* français présente également une rupture forte avec les autres groupes d'enseignants, en posant l'Autre comme sujet dont on doit se méfier. Ils insistent de façon explicite sur l'enseignement en classe de phrases-clés qui tendraient à minimiser les problèmes linguistiques pour communiquer au moment où les élèves sont dans le pays étranger, notamment pour faire du shopping. Cette approche caractéristique du *Landeskunde* défini par Buttjes (1981 : 10-29 & 285-288) a une orientation pragmatique-communicative, qui « mène à une vision touristique » (Byram, 1992 : 87).

Enfin, la notion de stéréotypes, si elle traverse le discours de certains enseignants dans les différents *focus groups*, se différencie suivant les positionnements des enseignants du groupe de *Frankfurt-am-Main* et d'un groupe des Flandres françaises. D'un côté, les stéréotypes sont déclarés comme *quasi* inexistants chez les élèves, et les enseignants allemands ne proposent alors pas de travail spécifique en classe sur les stéréotypes, d'autant plus que de nombreux enfants seraient déjà allés en France. Ils expliquent qu'il existe plutôt entre les enfants français et allemands des thématiques partagées, comme le football et les stars de la chanson (éléments linguistiques **en gras** dans l'extrait ci-dessous). Un enseignant allemand échange avec ses collègues :

Extrait du *focus group* de *Frankfurt-am-Main*

Enseignant allemand: Also einige Kinder waren schon in Frankreich durch den Urlaub ...Deswegen, also ich kann es mich jetzt, also ich kann mich jetzt nicht erinnern, uns ein bisschen exp... eum deutlich zu sein: Die denken nicht an Baguette, Beret...

Collègue allemande 1: Nee, die haben...

*Enseignant allemand : Und eine Gauloise und so etwas, so so klassische Cliches glaub' ich sind nicht verbreitet. Eum, was die Kinder immer sagen oder erzählen sind oft /solche Bereiche wie, wie du schon genannt hast: wie, zum Beispiel, aus dem Bereich Fußball dann kennen sie, euh wie heißt, er eh **Zinedane euh Zidane**...*

Collègue allemande 2: Zidane ja

*Enseignant allemand : Ja **Fußballspieler** oder sie kennen einen **Sänger** so etwas*

Collègue allemande 1 : Ja, genau

Enseignant allemand : Und damit: das ist für sie Frankreich

De l'autre côté, dans un *focus group* français, les stéréotypes sont dits proéminents et ancrés dans l'histoire franco-allemande. Noiriél constate que l'histoire « charri[e] un nombre incalculable de représentations, d'impressions, de souvenirs et d'interprétations » (Noiriél, 2007 : 25). Une enseignante française explique que le mot Allemagne/allemand est associé à la guerre, en disant :

L'allemand c'est considéré comme ceux qui ont fait la guerre et machin bidule ... mais la guerre, la seconde enfin je crois qu'on peut pas aller plus loin dans l'horreur que ce qui a été fait dans la seconde guerre mondiale, il reste un...c'est lourd, c'est un passif. (Extrait du focus group de Bailleul)

Ou une autre enseignante française dit s'attaquer aux préjugés et semble les remplacer par d'autres : les objets de consommation dits typiquement allemands. Elle croit chasser certains stéréotypes, mais en alimente d'autres. Ou encore des préjugés s'érigent à l'encontre de l'Autre : ici, dans les discours, les Anglais dans le commerce vus comme une menace potentielle par les enseignants français. Cela révèle une certaine vision de l'identité de l'Autre comme catégorie fixe, mais aussi du Soi qui se pose *versus* l'Autre.

3.2.3 Des éléments de tensions

Si l'hétérogénéité et l'instabilité des discours illustrent la richesse des réflexions des enseignants des quatre *focus groups* concernant l'(inter)-culturel qu'ils déclarent enseigner, elles mettent aussi en évidence la tension entre l'enseignement de contenus culturels figés et une remise en question de ceux-ci. Malgré une tendance notoire à enseigner des connaissances figées sur la culture de l'autre, des questionnements s'inscrivent de façon explicite dans les discours co-construits des enseignants. Ils peuvent être décrits sous trois aspects principaux :

- le questionnement de la pertinence à enseigner certains savoirs culturels au regard des expériences extrascolaires des enfants et de leurs connaissances déjà-là :

*Enseignant allemand : Manchmal kommen so Sachen mit dem Essen ... die [les Français] essen anders, **das wissen sie [les élèves] schon**. Oder **sie haben Sachen gesehen**, also ich kann mich erinnern, **manchmal bringen sie auch was mit**. Unser Supermarkt Aldi hat alle halbes Jahr so eine französische Woche. **Das erzählen sie manchmal**.*

*Collègue allemande : Ja, so eine Crêpe oder so was dann. **Das wissen sie schon**.*

- la question de l'individu pluriel et la remise en question de l'individuation soulignée par les Allemands ;

- l'exaspération, exprimée par les groupes français, que suscitent des savoirs culturels récurrents. Une enseignante de Gravelines dénonce les « *carcans culturels* » : « *Big Ben, stop !* », tandis qu'une enseignante de Bailleul est irritée par ce qui est véhiculée dans le matériel pédagogique en langues au sujet de Noël :

Cette année on a regardé un DVD sur Noël et le repas de Noël ... c'est une CATASTROPHE. J'ai dit aux élèves, écoutez, ils ont montré Noël comme ça, mais ÇA N'A RIEN À VOIR ! (Caractères en majuscules au moment où l'enseignante crie)

Ces questionnements montrent que la construction identitaire se co-construit dans une oscillation entre des positionnements figés et des réflexions qui les contredisent.

Conclusion

Les positionnements théorique et méthodologique communiqués, ainsi que les résultats présentés témoignent d'une grande complexité, à double titre. D'une part, et après avoir posé les références théoriques pour définir l'identité, le chercheur se doit de construire une méthodologie en cohérence avec ce cadre. L'article visait à présenter l'usage des *focus groups* comme moyen pertinent pour examiner les discours de manière souple et reconsidérer les (re)-positionnements identitaires des enseignants en contexte spécifique. D'autre part, les identités des enseignants se (co)-construisent dans un continuum entre des positionnements contraires, mais pas forcément contradictoires ; un autre élément de complexité est la porosité des frontières entre les divers positionnements. Toutes ces dimensions participent du questionnement identitaire et de l'influence de l'autre, présent ou absent, sur la transformation de la personne et des méthodologies à mettre en œuvre pour les comprendre.

Références bibliographiques

- ABDALLAH PRETCEILLE, M. (2011) « De l'interculturel à un humanisme du divers ». In : *Éducation permanente*, 186, 17-20.
- BAUMAN, Z. (2010) *Identité*. Paris : L'Herne.
- BENWELL, B., & STOKOE, E. (2006) *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BRUBAKER, R. (2001) « Au-delà de l'identité ». In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66-85.
- BUTTJES, D. (1981) *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- BYRAM, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997) « Langage, socialisation et constitution de la personne ». In Delamotte, R., François, F. & Porcher, L. (dir.). *Langage, éthique, éducation. Perspectives croisées*. Publications de l'Université de Rouen, 65-115.
- DERVIN, F. (2011) *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture*. Paris : L'Harmattan.
- DUSCHENE, S. (2015) « L'entretien collectif comme méthode expérimentale d'objectivation de l'identification nationale ». In : Dervin, F. (dir.). *Analyser l'identité. L'apport des focus groups*. Paris : L'Harmattan, 15-42.
- JOVCHELOVITCH, S. (2004) « Contextualiser les focus groups : comprendre les groupes et les cultures dans la recherche sur les représentations », in : *Bulletin de psychologie* 57(3), 245-252.
- JULLIEN, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Paris : éditions Galilée.
- KALAMPALIKIS, N., KITZINGER, J., & MARKOVA, I. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? In : *Bulletin de psychologie* 57(3), 237-243.
- LEMOINE, V. (2014) *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat, université de Lille 3, Charles de Gaulle.
- LEMOINE, V. (2012) « Le rapport à l'interculturalité : pratiques déclarées d'enseignants de l'école élémentaire en enseignement d'une langue étrangère ». In : *Actes du colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. CREN, 175-189.
- MAALOUF, A. (1998) *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- MARKOVA, I. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. In : *Bulletin de psychologie* tome 57(3), 231-236.
- NOIRIEL, G. (2007) *Racisme : la responsabilité des élites*. Paris : textuel.
- PALLAUD, B. (2003) « Splendeurs et misères de la transcription ». In : *Cliniques méditerranéennes*, 68(2), 56-73.

- SALAZAR-ORVIG, A., & GROSSEN, M. (2004) « Représentations sociales et analyse de discours produit dans les focus groups : un point de vue dialogique » In : *Bulletin de psychologie*, 57(3), 263-272.
- SELLENET, C. (2015) « Les groupes de soutien à la parentalité : une scène pour tester les brouillons de Soi et faire entendre une demande de reconnaissance ». In Dervin, F. (dir.). *Analyser l'identité. L'apport des focus groups*. Paris : L'Harmattan, 73-98.
- Van Der MAREN, J. M. (2010) « La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité ». In : *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.