

【研究ノート】

Faut-il renoncer à la notion de culture éducative ?

Emmanuel Antier *

1. Introduction¹

Dans un article de 1998, Christian Puren, recourant au modèle objet-sujet, a montré comment la problématique de l'interculturel en didactique des langues-cultures s'est progressivement déplacée d'une perspective « objectiviste » – centrée essentiellement sur l'objet culture – , vers une perspective « subjectiviste » – centrée sur le sujet apprenant. Si cet interculturel subjectiviste, privilégiant la dimension individuelle, a continué de se développer jusqu'à devenir aujourd'hui particulièrement influent dans le discours didactique, l'interculturel objectiviste, privilégiant la dimension collective, a aussi donné lieu à beaucoup de travaux. La notion de culture éducative, notamment, est issue d'un interculturel de type objectiviste, dans lequel on considère que le comportement des individus est en partie déterminé par leur(s) culture(s) d'origine. Or, ce postulat est réfuté par l'interculturel subjectiviste qui postule, à l'inverse, le primat de l'individuel

* 福岡大学人文学部准教授

¹ Cet article reprend et prolonge certains points de la réflexion entamée dans « Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ? » (Antier, 2018).

sur le culturel. Partant du constat de ce décalage, voire de ce conflit entre ces deux visions opposées de l'interculturel, je me propose ici de mieux cerner les enjeux du débat. Pour cela, je procéderai en quatre temps. Un premier au cours duquel je clarifierai la notion de culture éducative. Dans un second temps, je rendrai compte de la critique portée par les tenants d'un interculturel subjectiviste à l'encontre des travaux privilégiant la dimension culturelle collective. Dans un troisième temps, je tenterai d'évaluer, d'un point de vue normatif, la légitimité d'une connaissance particularisante des cultures éducatives dans la formation des enseignants : doit-on, comme le suggèrent les tenants d'un interculturel *objectiviste*, sensibiliser et former les enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage ? ou doit-on, comme le prônent les défenseurs d'un interculturel *subjectiviste*, renoncer à l'enseignement de connaissances culturelles pour privilégier un ensemble de savoir-être relatifs à la reconnaissance de l'autre dans sa diversité ? Dans un quatrième et dernier temps, je verrai s'il est possible – et, le cas échéant, à quelles conditions – de sauver la notion de culture éducative.

2. Recherches interdidactiques et notion de culture éducative

Depuis les années 1990, et particulièrement durant les années 2000, plusieurs recherches ont été menées en didactique des langues-cultures sur les habitudes culturelles d'enseignement-apprentissage et, dans une perspective comparatiste, sur les différences entre les cultures éducatives. Dans l'ordre chronologique, mais sans souci d'exhaustivité, je cite ci-dessous quelques travaux qui me semblent constituer les principales références disponibles actuellement sur cette thématique :

- 1992 : « L'apprenant asiatique face aux langues étrangères », *LIDIL*, n° 5.
- 2000 : « Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue », Bouvier, B., thèse de Doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- 2002 : « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », *Études de linguistique appliquée* n° 126, Paris : Didier-Érudition.
- 2003 : « Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère », Pauzet, A. (coord.), Paris : L'Harmattan.
- 2004 : « Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures : comparaison entre le japonais langue étrangère en France et le français langue étrangère au Japon », Suzuki, E., Thèse de Doctorat, Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- 2004 : « Interdidacticité et interculturalité », *Études de linguistique appliquée*, n° 140, Paris : Didier-Érudition.
- 2005 : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* », Beacco, J-C. (dir.), Paris : PUF.
- 2009 : *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Robert, J-M., Paris : Hachette.

Partant du constat, d'une part, que le processus d'enseignement-apprentissage est en partie façonné par les cultures éducatives, et d'autre part, que l'enseignant, dans sa pratique de cours, ne peut parvenir qu'à une connaissance partielle de ces habitudes culturelles, les recherches menées sur cette thématique se donnent notamment pour objectif de sensibiliser les enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage, de mettre en évidence les lieux de conflit inhérent à la rencontre des cultures éducatives, et de proposer des solutions pour y remédier. Cette visée

apparaît clairement formulée, par exemple, dans l'ouvrage collectif coordonné par Anne Pauzet :

Les enseignants de français langue étrangère s'accordent pour remarquer qu'en situation multiculturelle, en France, les habitudes d'apprentissage, ainsi que les représentations qui s'y rattachent diffèrent largement suivant les nationalités. Les pratiques des étudiants japonais, mexicains, chinois, américains..., au-delà des variations personnelles, sont largement modelées par les cultures dont ils sont issus. Ces habitudes culturelles sont à décrypter puisque l'enseignant n'en perçoit que la partie émergée, celle qui peut directement observer lors de sa pratique quotidienne. Pour les prendre en compte, il se doit d'abord de mieux les comprendre. Cette mise à distance permet par la suite de proposer des solutions de remédiations. (2003, quatrième de couverture)

Sous l'impulsion notamment de Christian Puren, la recherche sur les cultures éducatives (ou cultures d'enseignement-apprentissage) s'est par la suite développée dans une perspective comparatiste. Il ne s'agit plus seulement de mettre en évidence des particularités, des habitudes ou des différences culturelles, mais aussi de penser les phénomènes de contact entre les cultures didactiques. On parle alors de « didactique comparée » et « d'interdidacticité ».

Parler d'« interdidacticité », écrit Christian Puren, suppose que l'on considère que le processus d'enseignement/apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes que

l'enseignant pourrait se contenter d'adapter à son environnement d'enseignement-apprentissage et à ses apprenants, mais sur la base d'un contact entre des « didactiques » différentes, c'est-à-dire entre des ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs – enseignants et apprenants – relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/apprentissage antérieures et leurs objectifs ; leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangères et le processus de leur enseignement/apprentissage ; enfin leurs cultures sociales d'appartenance, dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relations apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint d'enseignement-apprentissage. (2005, p. 390-391)

Dans le but de juger de la pertinence des recherches interdidactiques, il convient à présent de présenter la critique portée récemment à leur encontre et, plus précisément, à l'encontre de l'idée selon laquelle les cultures éducatives d'appartenance conditionnent les conceptions et les représentations que les enseignants et les apprenants ont du processus d'enseignement-apprentissage.

3. La critique subjectiviste

À l'opposé de cette vision objectiviste de l'interculturel – qui tend à expliquer les comportements individuels selon des déterminismes culturels –, un courant interculturel subjectiviste, porté dans la recherche francophone par les travaux de Martine Abdallah-Pretceille (par ex. : 2003, 2013) et de Fred Dervin (2011b), prône la reconnaissance de la singularité des individus et de

leurs « *diverses diversités* » (*Ibid.*, p. 110). Le primat est ici donné à la dimension individuelle et à la liberté des individus :

L'individu, écrit Martine Abdallah-Pretceille, est de moins en moins déterminé par sa culture d'appartenance. Il n'est plus le produit de sa culture, il en est au contraire, l'acteur. La culture a perdu sa valeur de détermination des comportements. (2013, p. 54)

Cette vision d'un interculturel centré sur le sujet, sur sa marge de manœuvre individuelle, ainsi que sur les interactions interindividuelles conduit à récuser toute forme de déterminisme, et, consécutivement, à rejeter l'idée d'une connaissance particularisante des cultures, laquelle est jugée suspecte en ce qu'elle risque de contribuer à la catégorisation de l'individu en fonction de son appartenance culturelle.

La connaissance théorique, globale et abstraite, des formés et de leur culture, écrit Martine Abdallah-Pretceille, est susceptible d'oblitérer leur reconnaissance comme sujet singulier dont une caractéristique, mais une des caractéristiques seulement est d'appartenir, de se présenter ou d'être perçu comme membre d'un groupe culturel. De même que ce ne sont pas les mots qui suffisent pour parler, ce ne sont pas les informations culturelles qui permettent de mieux comprendre autrui. (2003, p. 14)

Dans cette perspective subjectiviste, les recherches menées sur les cultures éducatives, dont l'un des objectifs consiste précisément à développer une connaissance culturelle, sont ouvertement critiquées pour leur approche

qualifiée de « culturaliste » ou « déterministe ». Se référant explicitement aux travaux d'Elli Suzuki et de Jean-Michel Robert, c'est en ces mots que Catherine Muller critique la notion de culture éducative :

La notion de culture éducative, qui renvoie à des habitudes culturelles d'apprentissage, est pointée du doigt pour expliquer les difficultés qui se présentent [...]. Ce phénomène, qui vise à expliquer certains comportements, conduit à culturaliser les apprenants, c'est-à-dire à s'appuyer sur leur culture pour les catégoriser. (2013, p. 99)

Et de poursuivre un peu loin, à propos d'un article d'Elli Suzuki :

Dans de telles approches, la notion de culture renvoie à la nationalité des apprenants. C'est ainsi que E. Suzuki, dans un article sur la réserve des apprenants japonais, distingue deux situations d'apprentissage : l'une pluriculturelle lorsque les étudiants japonais ont pour camarades des apprenants d'autres nationalités, l'autre « monoculturelle » : « Dans le cas de l'enseignement du français au Japon, il s'agit d'une situation d'apprentissage monoculturelle puisque la totalité ou la quasi-totalité des étudiants sont issus de la même culture (2005, p. 207) ». Cet extrait révèle chez l'auteur une appréhension de la culture renvoyant uniquement à la nationalité : si les apprenants sont tous japonais, la situation est monoculturelle. La variable culturelle est ici réduite à l'origine nationale des apprenants. Une telle conception nous semble fondamentalement en opposition avec une approche plurielle de l'homme. (*Ibid.*, p. 99-100)

Dans le cadre de cet interculturel subjectiviste, on le voit, toute tentative de compréhension généralisante des cultures, en l'occurrence ici des cultures éducatives, est réfutée au nom d' « une approche plurielle de l'homme ». Pareillement, la notion de « malentendu interculturel », pourtant centrale dans la perspective des recherches menées sur les différences culturelles d'enseignement-apprentissage, se retrouve elle aussi sous le feu de la critique :

La formulation « malentendu interculturel/culturel », écrit Catherine Muller, nous semble également inappropriée en ce qu'elle présuppose que le malentendu trouve son origine dans des différences culturelles, les comportements des individus seraient ainsi à attribuer à leur appartenance culturelle. Or les comportements se construisent en interaction avec l'autre. (*Ibid.*, p. 116)

Dans un même mouvement critique, le concept d'enseignant natif, lui aussi constitutif des travaux menés sur les phénomènes de contact entre les cultures éducatives, est la cible d'une remise en question, voire d'un rejet. Dans un article où elle promeut l'éducation plurilingue et interculturelle, Véronique Castellotti propose ainsi de « dénativiser l'enseignement des langues », c'est-à-dire de ne plus « mobiliser des catégories comme celle de "natifs" ou de "non natifs" (2011, p. 44) ». Pour les promoteurs de cet interculturel, le concept même de « culture » apparaît comme suspect – fatalement lié à des conceptions essentialistes. Fred Dervin (2011a) en appelle ainsi à « en finir vraiment avec la culture » et propose « un interculturel sans culture » (*Ibid.*, 123).

Au final, réfutant l'idée du déterminisme et combattant celle du culturalisme, les tenants d'une vision subjectiviste de l'interculturel finissent par mettre au pilori un ensemble de notions qui, telles celles de culture éducative, d'enseignant natif ou de malentendu interculturel, apparaissent comme fondamentales dans la perspective des recherches interdidactiques. S'il est nécessaire de questionner les concepts, de les affiner et, au besoin, de les renouveler, on peut toutefois se demander si ce primat de l'individuel, du divers et du « pluri » n'est pas en train d'aller trop loin dans la critique conceptuelle, d'autant qu'en retour, ces penseurs de la diversité et de la pluralité ne nous offrent pas grand-chose pour conceptualiser les phénomènes d'interaction, bien réels eux, entre les cultures dans la classe de langues. Dans le développement suivant, nous verrons que la critique subjectiviste relève, au mieux, d'un malentendu, au pire, d'une dérive idéologique.

4. De l'idéologie culturaliste à l'idéologie individualiste

En consacrant le primat du culturel sur l'individuel, le culturalisme s'est incontestablement trompé. Mais en proposant l'exact contraire, la réponse donnée par les défenseurs d'un interculturel de type subjectiviste ne se révèle-t-elle pas aussi fausse – dans sa demi-vérité – et aussi néfaste – dans sa possible dérive – que celle proposée par les tenants du culturalisme ?

On l'a vu, au fondement de cette approche subjectiviste de l'interculturel se trouve le postulat selon lequel l'individu « n'est plus le produit de sa culture, il en est au contraire l'acteur » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 54). Dans sa critique de la notion de culture éducative, Catherine Muller (2013, p. 116) suggère ainsi que les comportements des apprenants ne sont pas déterminés par leurs cultures éducatives, mais uniquement construits dans l'interaction

interindividuelle. De tels discours reprennent assez directement les thèses sociologiques d'une montée de l'individualisme dans les sociétés modernes : les collectifs entreraient de moins en moins en compte dans l'explication des comportements individuels ; libéré de tout déterminisme, l'individu autonome serait désormais appelé à se construire soi-même (voir par ex. : Kaufmann, 2004 ; De Singly, 2000)

Nous rallions ici la réserve formulée par Bernard Lahire à l'encontre de cette présentation de la montée de l'individualisme comme une évidence :

Alors qu'elles ne devraient être évoquées qu'avec précaution – à titre d'hypothèses – et seulement pour faire parler et mettre en relation de multiples résultats d'enquêtes, ces grandes transformations sont au contraire le plus souvent posées comme un fond naturel sur lequel se détacherait l'ensemble des pratiques et des attitudes sociales. (2013, p. 30)

Et de conclure :

Ce sont bien sûr les hommes et les femmes qui font les institutions et les groupes, mais, dans l'ordre chronologique des expériences, chaque individu est d'abord fait par les institutions et les groupes que le hasard de sa naissance l'amène à fréquenter. Les chercheurs en sciences sociales qui rejettent les visions déterministes se privent, et nous privent, d'une possibilité de compréhension et de maîtrise des fabriques collectives des individus. (*Ibid.*, p. 155)

Avec son ouvrage *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions,*

socialisation (2013), Bernard Lahire a ainsi montré que la manière dont on a pu l'associer aux théories de l'individualisme relève d'une lecture peu rigoureuse de ses travaux. Pour lui, l'objectif est au contraire de penser la « fabrication sociale des individus ». Un tel projet refuse le mythe contemporain de la montée de l'individualisme pour défendre une vision complexe d'un individu ni totalement libre, ni totalement déterminé. Dans cette perspective, il s'agit de penser conjointement l'opposition et la complémentarité de l'individu et du social.

On remarquera que le projet de Bernard Lahire est en accord avec le principe de récursivité de l'épistémologie complexe proposée par Edgar Morin (2005). « Un processus récursif, écrit Edgar Morin, est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et effets producteurs de ce qui les produit » (*Ibid.*, p. 100-101). Selon Edgar Morin, ce principe récursif est aussi valable pour penser l'interaction entre les individus et la société.

La société, écrit-il, est produite par les interactions entre individus, mais la société, une fois produite, rétroagit sur les individus et les produit. S'il n'y avait pas la société et sa culture, un langage, un savoir, nous ne serions pas des individus humains. Autrement dit, les individus produisent la société qui produit les individus. Nous sommes à la fois produits et producteurs. (*Ibid.*, p.100)

On retrouve aussi cet appel à la pensée complexe dans les travaux de Jacques Demorgon. S'appuyant sur la distinction faite par Hegel entre le général, le particulier et le singulier, Jacques Demorgon a décrit et

conceptualisé le fonctionnement d'un antagonisme ternaire entre ces trois perspectives :

Selon Hegel, « particulier, général et singulier » sont, comme moments du concept, à la fois liés et distinguables. Toute distinction n'a de sens que référée à un « tout ». Ainsi, par rapport au « tout » que constitue l'humanité, des hommes sont des particuliers. Dans la mesure où chaque homme constitue une synthèse *unique* de particularités et de généralités, il est alors singulier, c'est à dire unique, incomparable comme étant cette totalisation-là et non une autre. Une culture est certes faite de particularités et de généralités, mais la façon dont elles sont associées en elle est unique, c'est ce qui la rend singulière. (2005b, p. 401)

Pour Jacques Demorgon, l'interaction des individus et des sociétés ne peut pas être pensée sans le maintien et l'association des perspectives généralisante, particularisante et singularisante. De la même manière que Bernard Lahire condamne fermement l'idée d'un individualisme simpliste qui récuse toute vision déterministe, Jacques Demorgon met en garde contre le primat de la perspective singularisante dans la compréhension des phénomènes d'interculturalisation :

On entraîne parfois cette perspective singularisante à l'extrême. Toute saisie, toute pensée généralisante sont récusées. Dans ces conditions, on perd le bénéfice attaché à l'antagonisme adaptatif ternaire : particulariser, généraliser, singulariser. Or, il constitue le fondement systémique de toute représentation construite. En refusant aussi bien l'élimination de la

généralisation que celle des deux autres perspectives, il accroît, en étendue et en profondeur, les possibilités de meilleures représentations et des meilleures actions humaines. (2004, p. 28)

Ce détour par une dialogique – qui, au lieu d'opposer les contraires, se propose de les associer – offre la possibilité de prendre du recul vis-à-vis de la doxa interculturaliste contemporaine, fondée précisément sur le primat d'une pensée, celle de l'individu et de ses diversités. En première analyse, on peut se demander si en privilégiant la dimension individuelle au détriment de la dimension collective, en consacrant l'idée d'une montée de l'individualisme dans les sociétés contemporaines, les chercheurs qui défendent ses thèses ne versent pas dangereusement dans un ethnocentrisme à prétention universaliste :

Il faut, écrit par exemple Martine Abdallah-Pretceille, admettre que le propre de l'homme est de se différencier, de se singulariser par rapport à ses pairs et à ses semblables, que les situations de rupture par rapport à un cadre normatif sont potentiellement nombreuses et que celles-ci sont de plus en plus reconnues et admises. (2013, p. 15)

De quel homme et de quelle société parle-t-on ici ? En quoi notre monde serait-il moins déterministe qu'autrefois ? Le propre de l'homme n'est-il pas *aussi* de se conformer à ses pairs et aux cadres normatifs ?

À l'évidence, les postulats sur lesquels repose l'interculturel subjectiviste sont discutables. Au minimum, l'affirmation centrale de ce discours interculturaliste – selon laquelle l'homme moderne serait de moins en moins

déterminé par ses appartenances culturelles – mériterait d'être davantage étayée et, probablement, relativisée.

En second lieu, on peut aussi se demander si l'objectif de cette éducation interculturelle – rejetant toute connaissance particularisante des cultures – n'est pas restreint pour penser l'agir en contexte multiculturel :

L'objectif, écrit Martine Abdallah-Pretceille, est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel. (2013, p.59)

On comprend mal, en effet, comment il serait possible de « reconnaître en autrui un sujet singulier et un sujet universel » sans posséder de bonnes connaissances culturelles, et donc, sans se donner *aussi* l'objectif d'« apprendre la culture de l'Autre ». Cette observation débouche sur une interrogation plus fondamentale pour mon propos, que je formulerai ainsi : comment interpréter un comportement dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée si l'on ignore totalement les paramètres culturels qui déterminent en partie cette situation et ce comportement ?

À l'opposé d'un interculturel subjectiviste qui rejette les connaissances culturelles, je pose l'hypothèse que ce n'est qu'à l'aune de ces connaissances que l'enseignant peut distinguer, dans une situation donnée, ce qui relève d'un comportement particulier – c'est-à-dire conforme à une norme ou à une habitude culturelle d'enseignement-apprentissage – de ce qui relèverait plutôt d'un comportement singulier, d'une individualité propre. L'association des perspectives particularisante et singularisante serait ainsi au fondement d'une capacité d'interprétation en contexte multiculturel.

5. En guise de conclusion

À ce stade de ma réflexion, il me semble que les critiques adressées à la notion de culture éducative relèvent essentiellement d'une dérive de l'interculturel de type subjectiviste dans sa lutte contre l'idéologie culturaliste. En essayant de disqualifier l'ensemble des recherches privilégiant la dimension culturelle collective, l'interculturel subjectiviste s'est trompé d'ennemi et de débat. Plusieurs auteurs de recherches interdidactiques directement visés par la critique, à l'instar de Jean-Michel Robert ci-dessous, ont d'ailleurs explicitement reconnu les limites de la perspective particularisante :

Il n'est pas question d'enfermer l'apprenant ou la didactique asiatique dans un moule strict et immuable. Les différences entre nationalités sont grandes, et, parfois, le fossé culturel peut être large. Les contres exemples abondent. Si certains enseignants déplorent le mutisme de leurs étudiants asiatiques, d'autres sont surpris de leur spontanéité. Un Asiatique, seul dans une classe composée d'Occidentaux, réagira différemment qu'un autre dans une classe à prédominance asiatique. L'Asie change vite et certaines attitudes (ou valeurs) sont en voie de disparition au profit d'une occidentalisation (ou mondialisation) accélérée. Ce qui suit ne reflète que des tendances qui peuvent être sujettes à transformation rapide. (2009, p. 114)

Par ailleurs, la réflexion menée par les auteurs s'inscrivant dans une épistémologie de la diversité et de la pluralité ne me semble pas aboutir à un gain conceptuel décisif. Dans leur article « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactique des langues » (2013),

Marc Debono, Emmanuelle Huver et Cécile Peigné proposent de remplacer le terme de « culture éducative » par celui de « diversité formative ». L'apport est contestable. Si ce terme de « diversité formative » permet effectivement de contourner le risque d'essentialisation et d'homogénéisation que comporte le concept de « culture », il semble en revanche rendre insuffisamment compte de la dimension culturelle collective, des normes, des valeurs, des habitudes éducatives en ce qu'elles sont aussi le produit d'une histoire et d'une tradition particulières.

Peut-on, en définitive, sauver la notion de culture éducative ?

Il me semble que oui. C'est le choix, par exemple, de Lorenzo Bonoli (2012), que je rallie ici. Reconnaisant le risque de la dérive culturaliste, il propose de conserver la notion de culture qui, selon lui, « reste une notion extrêmement utile, ne serait-ce qu'en tant qu'outil heuristique » (*Ibid.*, p. 47). Et de préciser sa pensée :

Nous pouvons notamment sauver une notion de culture conçue comme une construction interprétative qui vient recueillir des régularités de comportements des élèves telles qu'elles se manifestent en classe. Si ces régularités confirment mes attentes et la représentation de ma culture, je peux conclure à une proximité culturelle. Si par contre ces régularités s'imposent à moi dans des expériences de heurt plus ou moins importantes, je serai alors porté à les considérer comme émanant d'une autre culture que la mienne. (*Ibid.*)

Cette conception de la culture comme « une construction interprétative » est en phase avec les travaux de Jacques Demorgon et l'idée d'un antagonisme

adaptatif ternaire entre les perspectives particularisante, généralisante, et singularisante. Les connaissances culturelles issues de l'observation des « régularités de comportements », ainsi que plus généralement des recherches menées sur les différences entre les cultures éducatives, relèvent d'une perspective particularisante, laquelle est à la fois distincte, opposée, mais aussi complémentaire des deux autres perspectives. C'est précisément l'association de ces perspectives qui doit permettre d'éviter le double écueil qui consiste, l'un, à survaloriser la variable culturelle, et l'autre, à la rejeter.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.
- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Antier, E. (2019). Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?, *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 13(2), 115-130.
- Bonoli, L. (2012). Que peut-on savoir du formé pour le former ? Pour une épistémologie de la situation d'enseignement en contexte interculturel. In M. Debono & C. Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (p. 29-52). Louvain-la-Neuve : E.M.E. Éditions.
- Castellotti, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? In F. Dervin & V. Badrinathan (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (p. 29-50). Louvain-la-Neuve : E.M.E. Éditions.
- Debono, M., Huver, E., & Peigné, C. (2013). Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 10(3), 135-152.

- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Economica-Anthropos.
- Demorgon, J. (2005). Langues et cultures comme objets et comme aventures, *140*, 395-407.
- Dervin, F. (2011a). *Les identités des couples interculturels : en finir vraiment avec la culture ?* Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. (2011b). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- De Singly, F. (2000). *Libres ensemble, l'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan Université.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Muller, C. (2013). Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In F. Dervin (dir.), *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations* (p. 95-119). Paris : L'Harmattan.
- Pauzet, A. (dir.). (2003). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Puren, C. (1998). Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, *109*, 9-37.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, *140*, 491-512.
- Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- Suzuki, E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In Beacco, J.C. et al. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 205-223). Paris : Presses Universitaires de France.