Figures et traitements de la diversité

Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ?

Marc Debono, Emmanuelle Huver et Céline Peigné

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2570>

DOI : 10.4000/rdlc.2570

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marc Debono, Emmanuelle Huver et Céline Peigné, « Figures et traitements de la diversité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2570> ; DOI : 10.4000/rdlc.2570

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Figures et traitements de la diversité

Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ?

Marc Debono, Emmanuelle Huver et Céline Peigné

Introduction

- ¹ Inventorier des situations d'enseignement-apprentissage du français pour en montrer la diversité, voire les typologiser et les comparer, suppose d'interroger la notion même de diversité, ainsi que les conséquences épistémologiques et méthodologiques des conceptions de la diversité sous-jacentes aux orientations choisies. En effet, ce terme renvoie à des traitements, des interprétations et des inscriptions épistémologiques contradictoires, que l'on peut schématiquement regrouper autour de deux conceptions opposées : une conception homogénéisante, au sein de laquelle les catégories sont considérées comme objectives et clairement circonscrites sur la base de leur (prétendue) homogénéité interne ; une conception que l'on qualifiera de « diversitaire », qui considère les catégories comme constitutivement poreuses, relationnelles, historiquement situées et construites, évolutives et donc relatives. En didactique des langues (désormais DDL), ces conceptions opposées sont par exemple mises en évidence à propos de la diversité linguistique et de la diversité culturelle, respectivement par Castellotti (2010) et Dervin (2010). Nous nous inscrirons ici dans une visée similaire, en choisissant d'une part d'entrer dans les phénomènes étudiés sous l'aspect de leur diversité et non sous celui de leur homogénéisation préalable et d'autre part de réfléchir aux conséquences de ce parti-pris, en nous fondant sur le projet de recherche *Didactique du français, formation et diversité / altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements* (désormais Diffodia), qui vise à appréhender les modalités de prise en compte (ou non) de la diversité dans différents contextes universitaires d'enseignement -apprentissage du français¹.
- ² Lors de la première phase de ce projet, nous avons pu mettre en évidence, dans des situations variées et à des niveaux plus ou moins macro / micro, des traitements

paradoxaux de la diversité, les paradoxes émanant de positionnements en tension entre les deux conceptions évoquées *supra*. Nous illustrerons ce constat à partir de deux « vignettes » (Appadurai, 2001)² pour interroger dans un troisième temps les enjeux et les conséquences – méthodologiques et épistémologiques – d’une conception diversitaire de la diversité en DDL.

La figure de l’étudiant chinois : une diversité niée ?

- 3 Une partie du projet Diffodia porte sur le contexte de l’enseignement universitaire du français pour des publics d’apprenants sinophones, en Chine et en France. Notre intérêt pour ce public n’est pas le fruit d’un quelconque effet de mode, mais bien plutôt d’expériences personnelles, de rencontres et de liens privilégiés noués entre les acteurs de ce projet.
- 4 D’un point de vue plus général, force est de constater que le contexte chinois fait l’objet d’une attention accrue dans notre champ de recherche : l’ampleur du succès de la catégorie « apprenant chinois » dans différents colloques de didactique et de sociolinguistique récents, souvent au centre des débats sur l’enseignement du FLE à l’université, en est certainement la manifestation la plus évidente. Cette prégnante actualité s’explique en partie par l’afflux d’étudiants de cette nationalité dans les universités françaises. Les questions que pose la catégorie ainsi créée ne se situent pourtant pas dans la seule référence à la nationalité, mais davantage dans le lien supposé entre nationalité et attitudes / comportements en classe de FLE.
- 5 À travers cette vignette, nous voudrions montrer que ce lien supposé aboutit bien souvent à une négation paradoxale de la diversité des publics d’apprenants chinois, par une référence homogénéisante à une / des traditions culturelles / éducatives. Dans la littérature existante en FLE, la question de la tradition éducative chinoise est bien balisée par plusieurs recherches et récits réflexifs d’expériences. Citons entre autres les nombreux articles sur ce thème publiés par des revues comme les *E.L.A.* ou *Synergies Chine* du Gerflint (à titre d’exemples : Bouvier, 2002, 2003 ; J.-M. Robert, 2002 ; Dautry, 2006 ; Debono, 2011).
- 6 Si tout le monde s’accorde sur l’intérêt de telles recherches contextualisantes pour l’identification de problèmes spécifiques, il est cependant nécessaire de prendre de grandes précautions dans le maniement des résultats de ces travaux : nous renvoyons ici à l’analyse de Fred Dervin (2010) dénonçant, dans plusieurs articles de recherche sur le sujet (en langue anglaise), certaines dérives homogénéisantes confinant à un déterminisme culturel (« *cultural robotness* ») contre-productif et contradictoire avec les efforts de prise en compte de la diversité en DDL.

Les raisons d’un succès

- 7 On a toujours essayé de définir des « profils d’apprenants », mais avec la Chine, le phénomène semble amplifié et la catégorie « apprenant chinois » devient une notion partagée. Le risque de figement de cette catégorie paraît ici renforcé, et ceci pour deux raisons principales, même si les choses sont probablement plus complexes. D’abord, une longue et influente tradition orientaliste nous a appris à sur-altérer la Chine longtemps, et encore aujourd’hui, considérée comme le « grand Autre » de l’Occident, créant une

tendance à en figer la différence³. Ensuite, on peut faire l'hypothèse que les mobilisations uniformisantes de la catégorie de « l'apprenant chinois » ont pour fonction, plus ou moins explicitée / conscientisée, de préparer une réponse à l'arrivée aussi récente (4-5 ans) que massive des étudiants de cette nationalité dans les centres de FLE français. On catégorise aussi en fonction de visées pratiques⁴ : figer ce public en un profil s'inscrirait dans une logique prédictive, avec pour objectif pratique d'apporter des réponses simples / rapides / efficaces à un phénomène de grande ampleur... et qui inquiète⁵.

- 8 Si l'on peut donc trouver des raisons historiques et pragmatiques à cette homogénéisation d'une catégorie d'apprenants, l'observation de pratiques de classes ne peut-elle pas nous conduire à d'autres interprétations ?

Une classe d'apprenants chinois peut en cacher une autre...

- 9 Parmi les caractéristiques les plus souvent attribuées à ce profil d'apprenant, des qualificatifs tels que timides, réservés, introvertis - voire, plus trivialement, « coincés » - circulent fréquemment. Or, en observant le comportement d'une classe d'« apprenants chinois », on se rend compte que ces apprenants ne sont peut-être pas si « chinois » que cela en ne correspondant pas toujours à la catégorisation qui leur est assignée.
- 10 La séquence de classe que nous commenterons ici est celle d'un cours de « Culture française et universitaire » de 2h, filmé en 2010 à l'Université de Tours, avec un groupe d'étudiants chinois de niveau B1 ayant suivi un an de cours de français en Chine et arrivés en France depuis six mois pour poursuivre des études d'ingénieurs commencées à Pékin. Le thème de la séance était « La famille française ».
- 11 La manière dont l'enseignante - elle-même chinoise - aborde ce thème fait émerger des représentations intéressantes : elle semble en effet considérer *a priori* leur vision « chinoise » comme très traditionnelle, les assignant à une identité homogène. Cette représentation apparaît explicitement dans l'entretien effectué *a posteriori*, et se traduit, pendant toute la séquence filmée, par de nombreuses prises de position par lesquelles l'enseignante essaie de bousculer ce conformisme supposé.
- 12 Sa volonté de relativisation confinant parfois à la « correction des mœurs » de ses apprenants qu'elle suppose traditionnelles se traduit par une approche différentialiste (la famille chinoise opposée à la famille française) et par un relativisme engagé. Il explique, par exemple, en quoi le divorce peut être « une nouvelle vie », une solution aux problèmes conjugaux.
- 13 Or, dans la séquence filmée, les réactions des étudiants viennent constamment contredire cette assignation-homogénéisation. Sur les mœurs, sur les relations amoureuses et le sexe par exemple, loin d'être réservés ou introvertis, les réactions des apprenants montrent au contraire qu'il y a peu de sujets tabous qui ne pourraient être abordés, même en situation formelle de classe.
- 14 Par exemple, après avoir présenté les situations conjugales existantes en France (mariage, pacte civil de solidarité ou pacs, union libre), l'enseignante lance la discussion en posant la question : « vous préférez quel type de situation ? ». Un étudiant répond que c'est l'« union libre » qui lui convient le mieux, pour avoir des « petites sœurs » (traduction littérale du chinois « petites amies ») et il répond par l'affirmative à l'enseignante qui lui demande de clarifier sa réponse en posant la question : « tu préfères avoir plusieurs partenaires, pas une seule, c'est ça ? ». Un peu après, lorsque l'enseignante demande

« quels éléments sont les plus importants pour une relation conjugale ? », la réponse « le sexe » fuse, déclenchant éclats de rire et approbations. Le sexe revient également comme élément de réponse spontané à la question « si vous avez trouvé un copain / une copine, qu'est-ce que vous voulez faire ? » (« faire l'amour »).

- 15 Ces réponses – qui déroutent manifestement l'enseignante, mettant en question l'auto- / hétérocategorisation de son public – se font avec l'assentiment général de la classe, dans une atmosphère décontractée et des rires qui ne traduisent en rien l'introversion et la réserve souvent attribuées aux apprenants chinois. On peut même penser que dans une classe d'« apprenants français », les tabous et la réserve seraient autres, peut-être plus forts, surtout en situation formelle et filmée.

Une prise en compte paradoxale de la diversité

- 16 L'observation de pratiques peut donc être interprétée comme révélant un hiatus entre :
- une volonté de relativisation d'une vision traditionnelle de la famille *a priori* conçue comme « bousculante » ;
 - des réactions d'étudiants chinois qui viennent contredire les attitudes qui leur sont généralement prêtées.
- 17 Cette première vignette nous conduit à poser une question plus large : si le profilage des apprenants est conçu comme une manière de prendre en considération la diversité, sur quelle idée repose-t-elle au fond ? Il nous semble qu'elle repose sur l'idée que plus on profile / cerne le public – et plus on dispose des critères pour le faire – plus l'enseignement sera efficace et la réponse didactique appropriée. Cet idéal de prédictibilité⁶ passe nécessairement par une certaine négation de la diversité culturelle / linguistique / formative que l'on veut prendre en compte. La prise en compte de la diversité s'accompagne donc, paradoxalement, de sa réduction, phénomène que l'on peut également observer dans d'autres contextes géographiques et à des niveaux d'analyse plus macro.

Le français et les langues en Afrique du Sud : une diversité étendard ?

- 18 Le terme « diversité » semble être devenu un emblème de l'Afrique du Sud, qu'il soit illustré par la diversité des langues officielles, des manifestations culturelles ou encore des modes de vie comme en témoigne la nouvelle devise qui revendique « l'unité dans la diversité⁷ ». Cette affirmation de la diversité participe certes à inscrire le pays de manière positive dans le processus démocratique amorcé depuis 1994 ; on peut cependant se demander sur quelle(s) conception(s) de la diversité repose(nt) les choix politiques et didactiques. Cette réflexion s'appuie sur une diversité d'expériences, constitutives de parcours de vie, dont celui du chercheur dans ses rapports à l'altérité⁸.

L'unité dans la diversité : l'unité à tout prix ?

- 19 Même si le terme « diversité » est utilisé au quotidien en Afrique du Sud (publicités, thèmes de colloques universitaires, politiques, etc.), la notion de diversité se trouve le plus souvent associée à celles de « race », de culture et mise en lien avec des

appartenances linguistiques univoques. Les catégorisations identitaires s'articulent désormais autrement que sous le régime d'apartheid⁹ sans toutefois faire l'objet d'une remise en question. Homogénéisantes, ces catégorisations sont en outre reprises par une majorité de la population, si l'on en juge par la tendance à l'auto-catégorisation individuelle en relation à une seule langue (/ identité / culture), alors que les pratiques sociolinguistiques et culturelles observables pourraient également être interprétées comme plurielles. Les pratiques officielles tendent d'ailleurs à favoriser ce phénomène de réification : à ce jour, le recensement national propose encore à la population de s'autocatégoriser dans l'un des cinq groupes raciaux officiels, gommant de ce fait toute possibilité d'affirmer sa pluralité (Statssa, 2011).

- 20 L'emblème de cette conception de la diversité se retrouve dans l'image de la « *Rainbow Nation* » : une diversité reconnue mais aux composantes cloisonnées et imperméables entre elles. La notion de diversité est ainsi mobilisée selon une logique homogénéisante, comme pour affirmer une unité sud-africaine qui n'est pas si évidente. En outre, au niveau identitaire, cette conception alimente une représentation de « l'unicité du soi » (Lahire, 2001) qui encourage peu une complexification des représentations de l'identité / altérité (Ricoeur, 1990). Nous sommes de ce point de vue en présence d'une diversité qui peut être à la fois présente et absente, arborée et niée, selon les choix de parcours sociaux et spatiaux, les discours, les pratiques et les représentations mobilisés. Les discours officiels arborent ainsi fièrement l'étendard de la diversité sud-africaine, tout en continuant à en réifier les clivages. Cette organisation particulière au sein de l'espace social interroge le processus démocratique lui-même¹⁰ et on peut également se demander quelles sont ses incidences sur l'enseignement-apprentissage des langues.

D'une diversité visible à une prise en compte d'autres formes de diversité ?

- 21 Dans le milieu éducatif, la notion de diversité est souvent sollicitée pour témoigner de la démocratisation de l'accès à l'éducation. Dans les départements universitaires de français, ce phénomène de démocratisation a favorisé l'éclatement de la représentation du public apprenant cette langue, usuellement envisagé comme un public féminin appartenant à la minorité blanche aisée apprenant le français par souhait d'élitisme. L'apparition de cette diversité visible amorce une réflexion sur les types de diversité à prendre en compte dans les parcours de français, notamment du fait que le public étudiant apporte désormais en classe des objectifs dépassant largement celui d'un apprentissage pour le plaisir, questionnant alors fortement la finalité et les contenus des cursus de français tels qu'ils sont organisés.
- 22 La question de la prise en compte de la diversité en classe, que ce soit en cours de français ou dans l'enseignement-apprentissage à tout niveau en Afrique du Sud, constitue donc désormais une question incontournable. La prégnance des représentations sociales influence les propositions, souvent développées pour « tenir compte de la différence¹¹ », plutôt que pour l'interroger. Elles confortent alors les stéréotypes liés à une représentation de l'homogénéité, ainsi qu'à l'investissement trop peu critique d'une notion telle que celle du multiculturalisme qui « suppose que les individus appartiennent à une culture unique, sans parvenir à accepter la possibilité que les gens puissent avoir des allégeances et des engagements dans diverses cultures »¹². Cette manière de prendre en compte la diversité, comme dans la précédente vignette, participe à sa réduction et à son figement. Dans le

cadre des formations universitaires de français, elle est principalement envisagée sur le mode de l'adaptation (« faut-il changer de manuel ? ») plutôt qu'en termes de questionnement des catégories opératoires à sa définition ou de réflexion sur la reconfiguration de la demande actuelle, et donc de l'offre de formation¹³.

- 23 Dans le cadre d'une réflexion didactique, les indicateurs mobilisés pour souligner la diversité d'une situation de classe font ainsi question. En effet, à l'exemple d'une fiche de renseignements donnée à compléter aux étudiants en début d'année, c'est souvent l'auto-classification raciale ou le lieu de résidence qui sert de critères à l'enseignant pour affirmer la diversité¹⁴ et « gérer la pluralité »¹⁵ en classe. Mais le fait qu'un étudiant habite un *township* ou dans une banlieue favorisée constitue-t-il un critère pertinent pour estimer sa démarche d'appropriation ? Si les paramètres socioéconomiques recoupent encore largement les conditions de scolarisation antérieure, cette réaction semble relever d'une approche déterministe qui participe à figer des amalgames (un apprenant anglophone aura-t-il moins de difficultés en français qu'un apprenant qui est aussi zoulouphone ?) en occultant des éléments qui pourraient être plus pertinents (dispose-t-il d'une compétence plurilingue ? Quelles sont ses stratégies d'appropriation ?). Si, à l'instar de la première vignette, la prise en compte de la diversité s'accompagne de sa réduction, les indicateurs de diversité retenus participent en tous cas à orienter la réflexion didactique. Il apparaît donc important de réfléchir à leur pertinence selon la démarche didactique visée.
- 24 L'étendard de l'unité dans la diversité ne fonctionne pas *de facto* dans les pratiques, ici universitaires. Ces hiatus sont à prendre en considération pour une reconfiguration des formations de français qui tienne compte, à la fois, de la diversité des publics, des objectifs de formation mais également des variétés de français à légitimer en classe.

Français (littéraire) de France ou français diversitaire ?

- 25 La question de la variété des français n'épargne en effet pas la situation sud-africaine, et les acteurs de l'enseignement-apprentissage se trouvent confrontés à une altérité francophone qui se complexifie, notamment avec les migrations continentales. Si la diversification des cursus¹⁶ suscite des réticences, la présence francophone africaine, parmi les enseignants et les étudiants de français, génère de nouvelles interrogations qui portent notamment sur :
- la diversification des pratiques linguistiques du français, entraînant avec elle les représentations du professeur de français, en tant que professionnel(le) et en tant que personne.
 - la reconfiguration des cursus¹⁷ : à quelles pratiques de français former si l'objectif n'est pas (seulement) le renforcement identitaire élitiste ? Et si le cours est suivi par des locuteurs légitimes mais porteurs d'autres normes sociolinguistiques ? On voit là les questions¹⁸ auxquelles l'enseignant se trouve confronté : quel(s) français accepter en classe ? Le(s)quel(s) ériger en norme éducative ? Comment composer avec cette nouvelle forme de diversité linguistique qui ne cadre pas avec la progression, l'évaluation et les contenus en vigueur ?
- 26 S'intéresser aux représentations sociolinguistiques qui structurent les cultures éducatives nous informe sur les orientations politiques et didactiques en vigueur. Les mettre en question permettrait d'envisager un projet diversitaire national, par exemple en intégrant une réflexion sur la pluralité (constitutive de soi, des autres) dans les pratiques éducatives et de formation.

- 27 Une réflexion de ce type remet en cause les pratiques « traditionnelles » de prise en compte de la pluralité / diversité en classe pour proposer une pratique didactique expérimentée qui sollicite la pluralité des répertoires (Castellotti & Moore, 2005). En retour, cela participerait à la fluidification des contours des catégories identitaires pour les articuler autrement, à l'image de la *Garieb River* (fleuve local dans lequel se jettent plusieurs rivières), dont Neville Alexander¹⁹ se servait pour mieux rendre compte de l'idée de pluralité et de diversités perméables au sein de la société sud-africaine.

Vers une diversité diversitaire ?

- 28 Ces deux vignettes explicitent ainsi, chacune à leur manière, les conséquences d'une conception homogénéisante de la diversité en DDL, notamment en termes de profilage et d'assignation causaliste à une culture supposée homogène. Or, cette inscription de la didactique dans un paradigme diversitaire induit également de profonds bouleversements pour la recherche dans ce domaine. Nous nous limiterons ici à en évoquer deux²⁰.

Interroger les catégorisations

- 29 S'inscrire dans une « *épistémè de la diversité* » (Jucquois, 2000) suppose un travail réflexif substantiel sur les termes utilisés et les catégorisations opérées. Envisager les termes mobilisés et les catégorisations opérées sous l'angle de leur hétérogénéité, implique en effet que ceux-ci ne sont ni neutres ni objectifs, et qu'ils constituent au contraire une « *reconstruction interprétative* » (Bonoli, 2008).
- 30 Prenons l'exemple des termes « culture d'enseignement / culture d'apprentissage » (parfois subsumés sous le terme « culture éducative »). Depuis une dizaine d'années, la prise en compte de la diversité des publics ainsi que la prise de conscience des limites de l'universalisme méthodologique (Huver, 2013 ; Castellotti & Moore, 2008) a généré un certain nombre de travaux de recherche visant à identifier la culture d'enseignement et / ou d'apprentissage des apprenants. Or, les représentations que véhicule le terme « culture » rendent son usage problématique, au point que certains chercheurs proposent de l'abandonner au profit de l'adjectif « culturel » (Appadurai, 2001) ou du substantif « culturalité » (Abdallah-Pretceille, 2003).
- 31 Ainsi, comme le soulignent les deux vignettes, un certain nombre de travaux portant sur les cultures d'enseignement-apprentissage présente le double écueil de spécifier cette culture par l'usage d'un adjectif relationnel dont l'empan reste peu questionné et, corrélativement, d'enfermer les apprenants dans les frontières de cette « culture » spécifiée par sa prétendue homogénéité interne²¹. On trouve ainsi des études sur le public « chinois », « coréen », « japonais », (catégorisation stato-nationale), mais aussi sur le public « asiatique » ou « africain » (catégorisation continentale). De même, on voit qu'en Afrique du Sud, le profilage des étudiants repose largement sur des catégorisations ethniques.
- 32 Rendre compte de l'hétérogénéité des catégories construites suppose donc d'interroger le terme même de « culture éducative » du fait de son potentiel d'essentialisation et d'homogénéisation des parcours et des expériences d'apprentissage. De ce point de vue, le terme « diversité formative »²² nous semble mieux que celui de « culture éducative »

rendre compte de la pluralité des expériences et des parcours d'apprentissage, notamment des langues, puisqu'il permet d'entrer explicitement dans les phénomènes étudiés par leur diversité, tout en pointant le cas échéant ce que l'on peut identifier de commun entre des individus, alors caractérisés au moyen de catégories qui apparaissent de fait comme construites et non plus comme données.

Reconsidérer les démarches de recherche

- 33 En DDL, les travaux consacrés aux cultures éducatives et / ou à la typologisation de situations d'enseignement-apprentissage ont pour principal objectif la description et la comparaison des cultures et / ou des situations étudiées. Les démarches de comparaison usuellement mises en œuvre procèdent par homogénéisation préalable des éléments comparés, afin d'établir des différences et secondairement des points communs. Cette homogénéisation vise ainsi à comparer ce qui est comparable ; en d'autres termes, elle constitue la garantie de l'objectivité et donc le critère de scientificité de la démarche²³.
- 34 Or, ces démarches de comparaison, que l'on pourrait qualifier de formelles, ont fait l'objet de larges reconceptualisations dans d'autres champs des sciences humaines (anthropologie, histoire, droit, par exemple), en s'appuyant notamment sur un traitement autre de la diversité. C'est en effet ce postulat d'homogénéisation préalable qui est questionné au sein des travaux visant à construire et à mettre en œuvre ce que Détéienne (2009) nomme un « *comparatisme constructif* ». Ainsi, si le comparatisme formel vise à mettre en relation terme à terme des objets censés être similaires, le comparatisme constructif ne pose jamais les comparables comme immédiatement donnés, mais au contraire comme nécessairement construits (pour plus de détails, voir Huver, 2013.). La scientificité de la démarche ne tient dès lors plus à l'homogénéisation du protocole, censé garantir la comparabilité des éléments mis en balance, mais à l'intervention active et argumentée du / des chercheur(s).
- 35 Ici, la mise en regard des deux vignettes, volontairement dissymétrique, et intentionnellement construite, ne vise pas à « comparer »²⁴ ces deux situations, mais à mettre en évidence des phénomènes comparables, au-delà de la (prétendue) non comparabilité des niveaux d'analyse. En l'occurrence, il s'agissait ici de mettre en évidence le fait qu'une conception homogénéisante de la diversité (linguistique, culturelle, formative), aboutit à la brandir tout en la niant. Dans un cas, les publics d'apprenants sont sur-altérisés (y compris par eux-mêmes d'ailleurs), sans que soit reconnue la diversité même qui les compose ; dans l'autre, la diversité « raciale » (i.e. ethnique) fait fonction d'étendard d'une identité nationale en construction, sans que soient envisagées d'autres modalités de catégorisation, notamment dans le champ éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

Statssa (2011). *National Census 2011*. South Africa, <https://www.statssa.gov.za/census2011/default.asp>

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.

Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris : PUF.

Billeter, J.-F. (2006). *Contre François Jullien*. Paris : Allia.

Bonoli, L. (2008). *Lire les cultures – La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*. Paris : Kimé.

Bouvier, B. (2002). « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ». *ÉLA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 126. pp. 189-199.

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

Castellotti, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Cahiers de l'Acedle*, n° 7. pp. 181-207. http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

Castellotti, V. (2009). « Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme DES autres ? » In Robillard, D. de. *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ? Cahiers de sociolinguistique*, n° 14. pp. 129-144. Disponible en ligne. <http://www.prefics.org/credilif/CahiersdeSociolinguistique14.pdf>

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? ». In Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF / Éditions des Archives contemporaines. pp. 181-201.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF

Dautry, C.-L. (2006). « Identification de quelques résistances dans l'enseignement / apprentissage du FLE en milieu monolingue chinois : L'exemple de l'AF de Shanghai ». *Synergies Chine*, n° 1. pp. 89-93. Disponible en ligne. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/claire.pdf>

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. pp. 127-140. Disponible en ligne. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/debono.pdf>.

- Dervin, F. (2010). « Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts ». In Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (Éds.). *New approaches to assessing language and (inter-) cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Bern: Peter Lang. pp. 157-173.
- 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, n° 1. pp. 37-52. Disponible en ligne. <http://users.utu.fi/freder/JMD-0232.R1-F-Dervin-091410-4.pdf>
- Detienne, M. (2009, 1^{ère} édition, 2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Folio.
- D'Iribarne, P. (2008). *Penser la diversité du monde*. Paris: Seuil.
- High Court of South Africa (2008). <http://www.parcsa.co.za/documents/ChineesBlackCourtRuling.pdf>
- Huver, E. (2013). « Penser la diversité formative en didactique des langues – La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation ». dans Kara A.-Y., Kebbas M. et Daff M. dir., « Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques » *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 39 / 2, pp. 19-30.
- Huver, E. & Goï, C. (2013). « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans Galli H., Verney-Carron N. et al. dir., *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Presses universitaires de Dijon, pp. 191-204.
- 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. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.
- Jullien, F. (2007). *Chemin faisant, connaître la Chine, relancer la philosophie. Réplique à 2007*. Paris : Seuil.
- Lahire. B. (2001). *L'Homme pluriel*. Paris : Armand Colin / Nathan.
- Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N. & Martinez, P. (dir.). (2011). *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Lipiansky, E. M. (1996). « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? » *Textes de travail de l'Office franco-allemand de la jeunesse*, n° 14. <http://www.ofaj.org/paed/arbeits texte.html#14>
- Peigné, C. (2010). *Une contextualisation du français dans la pluralité sud-africaine, approche sociolinguistique et didactique*. Thèse de doctorat, Université François-Rabelais de Tours. Disponible en ligne. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00565537/>
- Republic of South Africa (2003). *Broad-based black economic empowerment*. <http://www.kznded.gov.za/Portals/0/Policies%20and%20Legislation/BEE%20Bill.pdf>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Robillard, de D. (dir.) (2010). « Réflexivité et herméneutique ». *Carnets de Sociolinguistique*, n° 14. Rennes : PUR.

- Robert, J.-M. (2002). « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois ». *ÉLA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 126. pp. 135-143.
- Seekings, J. (2007). « Race, Discrimination and Diversity in South Africa ». *CSSR Working Paper*, N° 194. Disponible en ligne. <http://www.cssr.uct.ac.za/sites/cssr.uct.ac.za/files/pubs/WP194.pdf>
- Soudien, C., Carrim, N. & Sayed Y. (2004). « School inclusion and exclusion in South Africa: Some theoretical and methodological considerations ». In Nkomo, M., McKinney, C. & Chisholm L. (Eds.). *Reflections on school integration: Colloquium proceedings*. Cape Town : Hsrc Press. pp. 19-42
- Suzuki, E. (2011). « Les facteurs socioculturels sont-ils déterminants pour définir un profil d'apprenant ? » In Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N. & Martinez P. (dir.). *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. pp. 47-58.

NOTES

1. Projet de 3 ans (2011-2013) financé par l'AUF (porteuse : E. Huver). Voir : <http://projetauf.wix.com/diffodia>.
2. Appadurai (2001 : 101) considère en effet l'exemple non comme un cas illustrant une réalité plus vaste, mais comme "un point d'ancrage", dont il traduit le caractère parcellaire et néanmoins heuristique par la métaphore de la vignette.
3. Pour bien comprendre les enjeux de cette tradition d'hyperaltérisation nous ne pouvons ici que renvoyer au débat entre les sinologues F. Jullien et J.F. Billeter (Billeter, 2006 ; Jullien, 2007), ainsi qu'à son rapprochement de la question didactique des traditions éducatives dans Debono (2010 : 508-512).
4. "Les préjugés [...] préparent au niveau imaginaire la situation qu'un groupe veut atteindre ou l'action qu'il souhaite entreprendre." (Lipiansky, 1996).
5. On pourrait ici donner comme exemple la tonalité inquiétante de l'émission Envoyé spécial intitulée "Étudiants chinois faut-il revoir la copie ?", diffusée le 24 février 2011 sur France 2.
6. Idéal lui-même questionnable : la prise en compte de la diversité des publics doit-elle avoir pour objet la maîtrise de cette diversité ?
7. "Diverse people unite".
8. A titre indicatif, nous pouvons citer une thèse de doctorat sur le contexte sociolinguistique et éducatif du français en Afrique du Sud (Peigné, 2010), une bourse postdoctorale à l'Université du KwaZulu-Natal (Durban), un parcours professionnel et humain, notamment construit en France et en Afrique du Sud, et croisé avec les autres (Castellotti, 2009).
9. La politique de Black Economic Empowerment (RSA, 2003 ; HCSA, 2008) inverse, par exemple, la hiérarchie des catégories raciales de population pour repenser la politique d'entreprise (en considérant les groupes "Black African", "Coloured" et "Indian or Asian" à l'exclusion du groupe "White"), sans considérer d'autres paramètres, qui pourraient notamment favoriser un accès à l'emploi des personnes défavorisées.
10. Comme le souligne Seekings (2007 : 11) : "the 'national question' – defined in racial terms – has precedence above the 'social question' of class-based inequalities. Programmes of race-based affirmative action are to have precedence over pro-poor or inter-class redistribution".
11. "to accomodate 'difference'" (Soudien, Carrim et Sayed, 2004 : 28).
12. "[...] assumes that persons belong to a single culture, without beginning to accept the possibility that people may have allegiances to and commitments to a variety of cultures" (Soudien, Carrim et Sayed, 2004 : 29).

13. L'offre universitaire en français évolue de manière diversifiée ces dernières années et soulève notamment la question d'ouvrir les formations au français à des formations en français. Pour un développement, voir Peigné (2010).
14. En Afrique du Sud, attester de la diversité (ethnique, "raciale") en classe peut constituer un argument pour le maintien d'un cours, particulièrement de langue étrangère.
15. i.e. pour estimer les difficultés d'appropriation d'une langue nouvelle et étrangère comme le français, selon la collègue enseignante qui relatait ce détail (Peigné, 2010 : 374).
16. Par une réorganisation moins prépondérante de la littérature classique et un élargissement des aires culturelles associées.
17. À distinguer ici de la "diversification des cursus" (contenus) qui peut omettre la question de la langue. La reconfiguration interroge la place de l'enseignant, sa personne, ses pratiques par altérité avec ses pairs et étudiants. Ces questions peuvent s'étendre à d'autres langues : la diversité des anglais (et donc la légitimité de ses locuteurs, l'affirmation de leur position identitaire diversitaire) est par exemple âprement débattue en Afrique du Sud (Peigné 2010 : 266-278).
18. Professionnelles et parfois personnelles (suis-je un locuteur francophone légitime auprès d'autres francophones ? (voir Peigné, 2010 : 383-391).
19. Universitaire et militant anti-apartheid qui a marqué les études sud-africaines sur le plurilinguisme.
20. Au vu des limites imparties à cet article, ces dimensions ne sont ici qu'esquissées, mais seront reprises de manière plus développée dans d'autres articles à paraître dans le cadre du projet Diffodia. On peut également se reporter aux réflexions menées au sein de l'équipe Dynadiv sur la notion "d'approches qualitatives diversitaires" [de Robillard (dir.), 2010].
21. Cette tendance est également à l'œuvre dans d'autres champs des sciences sociales, comme en atteste l'ouvrage d'Iribarne (2008), qui procède par comparaison d'entités plus ou moins définies par leur statut stato-national (le "monde anglo-saxon", la "France", le "Vietnam", etc.).
22. Le terme formatif renvoie à la distinction classiquement opérée entre formation et éducation (Berbaum 1982 : 14).
23. Voir par exemple l'axe 4 du projet Pluri-L, qui se donne pour objectif de poser les "bases comparatives indispensables à une compréhension approfondie des phénomènes [...] par l'observation de la co-variation des paramètres retenus" (<http://www.projetpluri-l.org/axes/approches-comparatives>). Voir également le projet Ceca (Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage) : <http://ceca.auf.org/>.
24. D'où l'usage du terme croisement (Huver, 2013a), utilisé à des fins de différenciation terminologique.

RÉSUMÉS

Cet article propose une réflexion méthodologique et épistémologique sur la notion de diversité en s'appuyant sur les premiers résultats du projet de recherche Didactique du français, formation et diversité / altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements, financé par l'AUF. Pour mener cette réflexion, nous évoquerons les traitements paradoxaux de la diversité au travers de deux « vignettes », aperçus de deux contextes éducatifs différents, pour interroger, dans un troisième temps les enjeux et les

conséquences – méthodologiques et épistémologiques – d'une conception diversitaire de la diversité.

This paper presents an epistemological and methodological reflection on the notion of diversity, based on the primary results of the research project French Didactics, training and diversity / otherness in university contexts: practices, representations and evolutions in various environments, financed by AUF (Agence universitaire de la Francophonie). To develop this reflection, we will evoke the paradoxical treatments of diversity through two lenses, opening onto two different educative contexts, in order to question the issues and consequences – both methodological and epistemological – of a diversitary conception of diversity.

INDEX

Keywords : South Africa, China, comparison, applied linguistics, diversity

Mots-clés : Afrique du Sud, Chine, comparaison, didactique des langues, diversité

AUTEURS

MARC DEBONO

Université F. Rabelais, France

Marc Debono est maître de conférences à l'Université François Rabelais de Tours. Ses recherches au sein de l' E.A. 4246 PREFics (Universités de Rennes 2 et F. Rabelais de Tours) portent sur les thèmes de l'interculturel et la didactique de l'interculturel en FLE-FOS / U, abordés dans une perspective sociolinguistique et épistémologique. Membre du projet Diffodia, financé par l'AUF [http://projetauf.wix.com/diffodia#!__presentation-du-projet].

Courriel: marc.debono[at]univ-tours.fr

Toile : <http://dynadiv.univ-tours.fr/membres/>

EMMANUELLE HUVER

Université F. Rabelais, France

Emmanuelle Huver est maître de conférences à l'Université François Rabelais de Tours. Ses recherches au sein de l' E.A. 4246 PREFics (Universités de Rennes 2 et F. Rabelais de Tours) posent toutes, d'une manière ou d'une autre, la question de la pluralité / altérité, de ses enjeux et de ses conséquences, dans le champ de l'enseignement / apprentissage des langues (et notamment du français) ainsi que dans les recherches relatives à ce champ. Membre du projet Diffodia, financé par l'AUF [http://projetauf.wix.com/diffodia#!__presentation-du-projet].

Courriel: huver[at]univ-tours.fr

Toile : <http://dynadiv.univ-tours.fr/membres/>

CÉLINE PEIGNÉ

Université Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, France

Céline Peigné est maître de conférences à l'Université de Versailles–Saint-Quentin-en-Yvelines. Associée à l'EA 4246 PREFics (Universités de Rennes 2 et F. Rabelais de Tours), à l'Université du KwaZulu-Natal et rattachée à l'E.A. 2448 CHCSC (UVSQ). Ses recherches, ancrées en didactique et sociolinguistique, portent sur les pratiques et les représentations des langues (et leurs locuteurs) en situation plurielle. Membre du projet Diffodia, financé par l'AUF [http://projetauf.wix.com/diffodia#!__presentation-du-projet].

Courriel: [celine.peigne\[at\]uvsq.fr](mailto:celine.peigne@uvsq.fr)

Toile : <http://www.uvsq.fr/mme-peigne-celine-161092.kjsp>