

**DES USAGES DU MOT CULTURE  
DANS LA RECHERCHE CECA<sup>1</sup>**

**Francis Carton**

ATILF (CNRS-Université de Lorraine) équipe CRAPEL

**Mots-clés**

Culture d'enseignement et d'apprentissage – FLE/FLS – fonction instrumentale de la culture – représentativité culturelle – comparaison culturelle

**Keywords**

Teaching and learning culture – French as a foreign / second language – instrumental function of culture – representativeness of cultural data – intercultural comparison

**Résumé**

Des interrogations ont accompagné la conduite de la recherche CECA autour de la notion de culture : comment résoudre la tension entre l'individuel et des traits collectifs ? Que penser de la représentativité des résultats issus de l'observation de cas particuliers ? Les données obtenues sont-elles comparables ? A l'opposé d'une vision homogène et catégorisante de la culture, une expérience de croisements de regards entre des équipes de chercheurs réparties dans le monde montre comment des représentations et des façons de penser l'enseignement et l'apprentissage peuvent émerger des échanges eux-mêmes, dans une vision dynamique des cultures qui se co-construisent en interaction.

**Abstract**

Questions have accompanied the conduct of the CECA research around the concept of culture : how can the tension between individual characteristics and common features be reconciled ? Can the results of the observation of particular cases have any representative value ? Are the data collected comparable ? Contrary to a homogeneous and categorizing conception of culture, the CECA experience shows how representations and ways of thinking about teaching and learning can emerge through transversal exchange of views, in a dynamic vision of cultures that are co-constructed in interaction.

---

1. « Langue française, diversité culturelle et linguistique : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage »

## Introduction

Claude Bernard écrivait en 1865 : « les concepts sont des outils ; ils s'usent en assumant leur fonction ». C'est certainement le cas du concept de culture : inventé sous sa forme scientifique il y a 150 ans (Cuche, 2001), il est aujourd'hui sans cesse mis en question, comme un leitmotiv, au sein des recherches en sciences sociales. Culture est un terme clé, mais il est flou, polysémique, ambigu, souvent galvaudé, en bref usé, et rejeté par beaucoup d'ethnologues, de sociologues et d'anthropologues, ainsi que par des chercheurs en didactique des langues qui réfléchissent à la problématique de l'interculturel (Abdallah Pretceille, 1996, 2004, 2011 ; Dervin, 2012).

Ces derniers présentent comme opposés deux pôles de conceptions :

Le premier pôle de conceptions envisage la culture comme un état marqué par un certain nombre de traits communs à un groupe, chaque individu étant reconnaissable et catégorisable par son appartenance à une certaine culture, considérée comme un ensemble systémique, solide, statique. Cette approche, que l'on appelle culturaliste, présuppose l'existence de groupes culturels homogènes, et qu'il est possible de connaître autrui par le biais de sa culture. Cette façon de voir les choses met en avant les différences (approche différentialiste) : les groupes sont homogénéisés, l'homogénéité étant le plus souvent celle de l'identité nationale. Elle se concrétise par l'élaboration de théories qui posent la culture comme un moyen de justifier les comportements, comme explicative des faits sociaux. Elle mène à des discours catégorisants, par lesquels les personnes sont symbolisées par un ou plusieurs traits, en présentant la culture comme une sorte de fatalité : je suis (tu es, il est, nous sommes, vous êtes, ils sont) comme ça parce que je suis (tu es, il est, ...) américain, russe, ou japonais... Ainsi par exemple, on dira que si les élèves de l'Asie du Sud Est sont silencieux et qu'ils n'aiment pas prendre la parole (ce qui est une idée reçue chez les enseignants de FLE<sup>2</sup>), c'est parce que la mentalité confucianiste ne considère pas l'abondance de parole comme quelque chose de positif. La culture est ainsi réifiée, objectivée, vue comme une réalité homogène et identifiable. Elle ne permet pas de penser la diversité culturelle.

Le deuxième pôle de conceptions de la culture renvoie à l'individu inséré dans un réseau de relations mouvant et propre à chacun. Est préférée ici à la fonction ontologique de la culture sa fonction instrumentale (Abdallah-Pretceille, 2011) : les schèmes culturels émergent eux-mêmes des activités sociales, comme le disent Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler (2000 : §24), qui se réfèrent à la

---

2. Ce stéréotype est démenti dans une recherche récente (Wang, 2012) : à la question « Est-ce que vous interagissez avec l'enseignant en cours de langue », 28 % des étudiants français répondent « oui le plus souvent à mon initiative » contre 24,4 % des étudiants chinois. Mais la réponse « oui, le plus souvent à l'initiative de l'enseignant » est cochée par 73,5 % des Chinois contre seulement 44 % des Français. Ainsi les enseignants chinois questionnent leurs élèves, et ces derniers répondent... Par ailleurs, 27 % des étudiants français disent ne jamais interagir avec leur professeur de langue, alors les étudiants chinois ne sont que 2 % à cocher cette case.

définition dynamique des cultures proposée par Holland et Cole (1995) : « a complex – socially (re) produced, socially valued – set of cultural artefacts [names, language, etc.] used by individuals and groups in [...] a community of practice ». Martine Abdallah Pretceille et Louis Porcher (1996) proposent le terme de « culturalité » : la diversité est à l'intérieur d'un pays (on ne peut parler d'une culture unique pour tous les habitants d'un même pays), mais aussi pour chaque personne de ce pays. Elle est constitutive de tout individu, de tout groupe, de toute socialité. On ne peut définir un individu à partir de sa seule appartenance culturelle, ethnique, ou nationale. L'anthropologue postmoderne Clifford Geertz explique ainsi que plus une unité de description est petite, plus elle gagne en fiabilité. Les cultures n'existent pas en dehors des individus qui les portent et les actualisent. Sont ainsi soulignés à la fois le fait que les membres d'une communauté ne sont pas interchangeables, mais aussi qu'une culture n'est pas immuable et que la culture est un processus dynamique qui se fait et se construit.

La recherche internationale CECA vise à mieux connaître les modalités locales d'appropriation du français langue étrangère et langue seconde en milieu institutionnel. Des interrogations autour des conceptions de la culture ont continuellement accompagné le cours de cette recherche, dans la façon dont elle a été conduite, dans la rédaction du protocole, dans la constitution de son corpus et son exploitation, ainsi que dans les différentes conclusions auxquelles elle a mené (voir Carette, Carton & Vlad, 2012). Ces questions méthodologiques et épistémologiques sont révélatrices d'une tension entre deux pôles : il est rendu compte du caractère mouvant et divers des élèves et enseignants en tant qu'individus et en tant que groupes, alors qu'en même temps ils sont catégorisés dans des groupes d'appartenance, comme on le fait dans une approche différentialiste. Quant à elle, la vaste expérience d'échanges entre les dix-huit équipes de chercheurs réparties dans le monde qui ont participé intégralement à la recherche CECA vise à permettre l'émergence de traits culturels, dans une vision dynamique des cultures qui se co-construisent en interaction.

## 1. Interrogations autour de la question de recherche

Le projet CECA est une recherche de commande, dont les résultats seront utiles pour des formations de formateurs mieux adaptées, ainsi que pour les éditeurs de manuels. Elle renvoie à un concept de culture plutôt entendu comme homogénéisant et catégorisant.

La question centrale était celle-ci :

*Quelle est la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage des apprenants et des enseignants sur qui sont censés se centrer la méthodologie courante, les formations méthodologiques dirigées par des institutions francophones, l'édition ?*

L'expression *la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage des apprenants et des enseignants* fait penser qu'il ne s'agit pas de la culture spécifique de chacun des apprenants, et de la culture de chaque enseignant, mais d'une conception suivant laquelle il existe une culture commune aux apprenants, et aux enseignants, ce qui impose de définir de quels apprenants et de quels enseignants on parle, et de quelle communauté on parle : d'une salle de classe, d'un établissement scolaire, d'une ville, d'une région, d'un pays, ou d'autres communautés possibles, d'un milieu social, d'une langue, d'une ethnie ? D'autre part, une culture peut-elle se représenter comme un ensemble systémique, tel qu'il suffit de le connaître pour pouvoir définir un comportement approprié à son égard, c'est-à-dire ici des méthodologies pertinentes ?

La question de recherche était ainsi formulée :

*Au-delà des grands principes didactiques désormais massivement affirmés, qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du FLE/FLS en milieu institutionnel ? Quels sont les traits constants de ces modalités, à l'intérieur des sociétés (ne pas seulement faire un portrait des représentations et des comportements) ?*

Le terme de culture disparaît : la notion de modalités d'appropriation, et de modalités plurielles, est un terme moins piégé et relève du descriptif (les formes et façons particulières d'organiser et de conduire l'enseignement et l'apprentissage), mais on peut l'interroger de la même manière :

- d'une part, l'expression *à l'intérieur des sociétés* renvoie à la même question sur la nature de la société dont il s'agit : de quelle(s) communauté(s) parle-t-on ?
- d'autre part, comment comprendre le terme constant, qui indique des traits susceptibles d'être repérés dans plusieurs endroits (ou dans tous les endroits ?)

## **2. Interrogations autour de l'homogénéité et de la diversité culturelle**

Voici, à titre d'exemple, un extrait de la conclusion rédigée par l'équipe de recherche du Kazakhstan, à propos du comportement en classe des élèves de ce pays (Faïzova & Sadykova, 2012), dans laquelle affleure, comme le dit Martine Abdallah-Pretceille (2011), le « faux en écriture culturelle » :

*Les aspects ethniques et familiaux (respect et obéissance à des adultes, accomplissement / exécution obligatoire des tâches, rôle de la femme comme conservatrice du foyer familial, rôle de l'homme comme protecteur de la famille, rôle des grands-parents comme transmetteurs de l'héritage d'une génération à une autre) permettent d'expliquer ce que les réponses au questionnaire et l'observation du comportement des élèves révèlent, à savoir leur soumission ou docilité envers les enseignants. (équipe CECA Kazakhstan)*

Il faut naturellement remarquer que les modalités de cette réponse sont induites par la question du protocole posée à ces chercheurs :

*Les réponses aux 5 questions ci-dessus aboutissent à une ethnographie de la salle de classe, et à une description de styles de culture d'apprentissage et d'enseignement. [...]*

*Commentez ces données, en essayant de proposer des hypothèses explicatives, à partir par exemple :*

- d'aspects historiques, institutionnels, de traditions familiales, religieuses,*
- relatives à la hiérarchie des âges, des sexes, des ethnies, des milieux,*
- du rapport entre savoir et pouvoir (qui détient le savoir ; modalités de transmission du savoir dans la communauté).*

L'idée était de parvenir à relier les éléments observés (transmission des savoirs, normes relatives à la salle de classe, organisation des activités didactiques, formes d'appropriation, modèles de référence, etc.) à leurs ancrages sociétaux, tels que les explicitent Chiss & Cicurel (2005) : cultures du langage, cultures éducatives, cultures didactiques.

Chaque chercheur sait que la pureté culturelle, identitaire, linguistique n'a pas de sens. Il connaît les biais d'interprétation de l'approche culturaliste et différentialiste et s'efforce de les éviter (ne pas préconcevoir l'autre ; repousser les généralisations à partir de quelques cas ; être conscient des préjugés ; savoir mettre au jour ses propres présupposés ; expliciter en tant que chercheur ses critères et ses concepts). Cependant, ce positionnement du chercheur évolue vers des analyses catégorisantes, sous l'effet des interlocuteurs, du protocole lui-même, des collègues, des autres chercheurs. Est-il possible d'appréhender autrui en évitant des catégorisations, des classements, puisque, comme le montre la recherche (Amossy, & Herschberg Pierrot, 2011), c'est la façon qu'a l'humain de percevoir l'autre, en enfermant autrui dans des modèles, dans des façons de comprendre le monde ? Du point de vue de la recherche, décrire les faits culturels est opératoire, puisque la science opère sur de l'identique, de l'homogène, du cernable. Mais est-on sûr de décrire le réel ? Comment prendre en compte la tension entre l'individuel et le collectif ?

### **3. Interrogations autour de la représentativité des résultats**

Le « *qu'en est-il* » de la question de recherche (*Qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du FLE/FLS en milieu institutionnel ?*), a été aussi fortement interrogé. Un état des lieux exhaustif des modalités d'appropriation, sous la forme d'une enquête représentative au sens sociologique du terme, était infaisable dans le cadre de la recherche CECA, en raison de moyens humains, matériels et financiers limités. Ont été menées des études de cas, dont les terrains ont été diversifiés :

*Dans chaque pays retenu, il est proposé de choisir trois écoles ou lycées (publics ou privés), différenciés selon les critères suivants (qui peuvent se recouper) :*

- socio-culturellement favorisé / socio-culturellement défavorisé ;*
- grande ville / campagne*

Une telle consigne ne pouvait être que floue (une grande ville est à diviser entre centre ville et banlieue, et il y a toutes sortes de banlieues ; que fait-on des petites villes ; le mot campagne peut se référer dans chaque pays à des lieux bien différents). Comment les établissements choisis peuvent-ils être représentatifs de l'ensemble du pays, dans une conception du représentatif comme typique d'un ensemble qu'il pourrait représenter à lui seul ? C'est ce que précisément ne peut faire une étude de cas, qui essaye de comprendre le monde d'une salle de classe particulière. Le *qu'en est-il* de la question doit donc s'entendre comme l'examen de ce qui passe dans quelques cas particuliers, compréhension susceptible de s'ajouter à ce que nous savons des autres cas. Il s'agit moins de catégoriser une salle de classe que d'essayer de la comprendre dans sa singularité.

C'est ce à quoi tend l'ethnographie de la salle de classe telle qu'elle a été proposée dans CECA : une interprétation des comportements des acteurs de l'enseignement / apprentissage, une approche de ce que Cambra Giné (2003) appelle « la boîte noire » de la salle de classe. L'observateur n'a pas accès à tous les éléments qui interviennent dans les interactions, les discours, les implicites partagés, les pluralités, les diversités des individus. Tout ne peut être expliqué. L'ethnographie est une recherche empirique, qui ne fonctionne pas à partir d'hypothèses a priori, d'universaux abstraits, typiques, ou représentatifs. Elle essaye de ne pas généraliser à partir d'études de cas, dans une compréhension plurielle de la réalité. Elle ne cherche pas des explications simples à des phénomènes complexes.

#### **4. Interrogations autour de la comparaison des résultats**

Une des questions du protocole de recherche CECA porte sur les représentations relatives aux rôles de l'enseignant (qu'est-ce qu'un enseignant ?), de l'élève (qu'est-ce qu'un élève ?), à l'enseignement (qu'est-ce qu'enseigner le français ?) et l'apprentissage du français (qu'est-ce qu'apprendre le français ?). Une enquête limitée, d'apparence simple à mettre en place, et commune aux différentes équipes locales, devait permettre d'obtenir des résultats établis par les mêmes moyens, et d'effectuer des comparaisons établissement par établissement, et pays par pays. Dans la réalisation de l'enquête, toutes sortes de biais sont apparus (Carton, 2012). Certains de ces biais sont méthodologiques, et auraient pu sans doute être corrigés grâce à des modes de passation mieux définis. Mais d'autres de ces biais tiennent au sens à donner au mot comparer.

Les données devaient apparaître pays par pays, ce qui suppose que les termes relevés dans une salle de classe était extrapolables à une échelle plus grande (la ville, la région, le pays, le continent ...). Il est vite apparu que la tendance à généraliser et à abstraire les phénomènes pour les rendre comparables, les déformait ou les rendait méconnaissables. C'est le danger signalé par Bourdieu et Passeron (1967), celui

du « comparatisme abstrait », qui repose sur une vision systémique, générique, des phénomènes culturels étudiés.

A l'idée de comparer des noyaux de représentations supposés propres à chacun des pays, s'oppose une autre manière de dire le culturel : l'examen détaillé des données situées dans leur contexte<sup>3</sup> donne lieu à des tentatives d'explication de la part des observateurs locaux. L'enquête réalisée au Maroc pour l'école d'une banlieue de grande ville fait par exemple apparaître que chez certains enfants, l'image de l'enseignant est associée aux mots « battre, bâton, frapper ». L'équipe marocaine apporte cette tentative d'explication :

*Les parents expliquent d'une façon sommaire ou erronée à leurs enfants leurs droits acquis. Durant l'enquête, [...] il s'est révélé que le niveau d'instruction des parents des enquêtés est en moyenne assez faible (cas de parents illettrés). Ils exercent presque tous des travaux manuels ne nécessitant pas un contact direct avec le monde des mots et des lettres. L'information qu'ils ont est probablement déformée (bouche à oreille). Les parents qui inculquent à leurs enfants les nouveaux droits n'expliquent pas aux petits que le droit de ne pas être puni physiquement par le professeur implique automatiquement l'interdiction du châtiement corporel (les autres articles de la convention ratifiée par l'état sont méconnus). [...] Les professeurs à qui on a enlevé l'outil qui motivait les élèves (le bâton : instrument d'autorité) sont à court d'idées de la manière qui pourrait motiver des enfants à qui on demande parfois des efforts considérables [...]. Cette situation d'ambiguïté est le résultat d'une transition qui donne [comme résultats d'enquête] un basculement entre deux extrémités. Exemple, le même élève signale à la fois pour qualifier l'enseignant les adjectifs battre et beau, ainsi qu'aimer et détester. (équipe CECA Maroc)*

Pour éviter « le comparatisme abstrait », les indicateurs, non suffisants en eux-mêmes, doivent être accompagnés d'éléments qualitatifs nécessaires à la compréhension.

## **5. Les regards croisés : des processus plutôt que des produits culturels**

Le projet CECA a donné lieu, au sein du consortium constitué des dix-huit équipes de recherche, à une vaste expérience d'échange de regards ainsi organisée :

- dans un premier temps, les données (des vidéos de salle de classe et leurs analyses locales) sont interprétées localement ;
- dans un deuxième temps, elles sont fournies à une autre équipe (les données d'un pays A et leur interprétation par l'équipe A est envoyé à une équipe B et à une équipe C d'autres pays). Chaque équipe locale a ainsi l'occasion de réagir aux données venant de l'étranger et à leur interprétation, et à exprimer ses réactions ;
- dans un troisième temps, les réactions des équipes B et C sont renvoyées à l'équipe A, qui est confrontée ainsi aux interprétations d'autrui, chacun

3. Pour l'exemple qui suit, nous ne savons pas si les termes cités par les élèves dans telle classe de tel établissement scolaire sont susceptibles d'apparaître dans l'ensemble des établissements marocains.

pouvant réagir aux autres interprétations, et formuler éventuellement d'autres explications.

Chaque partenaire du consortium prend ainsi part à une collaboration interprétative. La connaissance des données issues d'un autre pays fait naître des surprises, des interrogations, susceptibles de provoquer une décentration de sa propre conception des choses. Ce jeu d'allers-retours peut donner lieu à une prise de conscience des identités, en induisant la relativité de son propre système culturel par rupture des évidences : ce que je vois me définit (ce que je dis de l'autre en dit beaucoup sur moi-même), et le regard que l'autre me renvoie peut me permettre de mieux me définir.

Voici le récit d'une expérience semblable, vécue au sein de notre groupe de recherches : deux étudiantes chinoises (une doctorante et une étudiante de master), un doctorant kenyan et deux chercheurs français observent un enregistrement vidéo de salle de classe venant du Burkina Faso. Lors d'un premier échange, les réactions de l'un font naître des réactions des autres, et donnent lieu à de multiples prises de position. Une deuxième discussion est mise en place lorsque cette même équipe prend connaissance d'un texte écrit par une chercheuse libanaise dans lequel elle exprime ses réactions à cet enregistrement, ce qui provoque, par ricochet, de nouvelles observations. Un troisième échange a lieu lorsqu'un chercheur burkinabais, spécialiste d'anthropologie et de linguistique, accepte de regarder avec l'équipe ce même enregistrement. Il débute son commentaire en expliquant qu'il n'a rien à dire, qu'il est gêné (« *c'est mon enfance, j'ai toujours connu ça* »)<sup>4</sup>. Ce sont les questions de l'équipe qui le conduisent à identifier, à mettre en mots, à commenter certains aspects de sa culture d'enseignement et d'apprentissage. En même temps, par ses questions, chacun des membres de l'équipe est incité à mettre en lumière sa propre identité (« *quand j'ai appris le français en Chine ... Oui mais chez moi ...* »)

Ces échanges, par lesquels se manifestent des cultures (le processus par lequel les cultures se mettent en scène), sont à l'image de l'ensemble du corpus CECA rassemblé grâce à l'expérience des regards croisés<sup>5</sup>. Les discours qui en sont issus rendent compte de la manière de se positionner face à l'autre/aux autres, de mettre en scène des voix, de créer avec autrui un discours, parfois contradictoire et instable, sur les représentations, les façons de penser l'enseignement et l'apprentissage. Il est manifeste en particulier que les auteurs de ces discours s'ancrent dans divers sentiments d'appartenance (Carton, 2012). L'individu n'est plus au cœur d'une seule identité, mais de plusieurs identités parfois contradictoires<sup>6</sup>.

---

4. L'informateur natif n'est pas forcément le mieux placé pour rendre compte de sa culture, puisque ses schémas de pensée viennent de la connaissance implicite qu'il a acquise dans l'acquisition de sa culture maternelle : ils lui paraissent inexplicables puisqu'ils ne lui ont jamais été présentés comme nécessitant des explications.

5. Les écrits rédigés lors de cette expérience sont disponibles sur le site CECA : <http://ceca.auf.org/>

6. Par exemple, telle chercheuse assume, dans le discours qu'elle a rédigé dans le cadre de la recherche CECA, à la fois des positions héritées de son propre passé d'élève et d'enseignante, et des idées tout à fait contraires issues des

## Conclusion

La question de départ du projet CECA est sous-tendue par une vision objectiviste de la culture : la recherche de traits constants dans les modalités d'enseignement/apprentissage. Face aux interrogations que cette perspective suscite, ici synthétisées, il a paru nécessaire de mettre en place une méthodologie d'enquête qui permettrait aux sujets eux-mêmes de construire et de mettre en scène leur(s) identité(s) (fonction instrumentale de la culture). C'est ce que tente l'expérience des regards croisés qui met en place des interactions entre les individus, par lesquelles émergent des prises de position, des processus d'identification et de mise en mots relatifs aux façons de penser l'enseignement et l'apprentissage. C'est dans cette voie que la recherche CECA devrait pouvoir continuer, puisque beaucoup des équipes sont désireuses de poursuivre cette expérience.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille, M. (2011), « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Linguarum Arena*, 2, [en ligne]. Récupéré de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9824.pdf>

Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (2011). *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.

Bernard, C. (1984). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris : Flammarion.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1967). La comparabilité de système d'enseignement. Education, développement et démocratie. *Cahiers de sociologie européenne*, 4, 21-58.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (2012). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

Carton, F. (2012), Utiliser des données CECA : pistes de recherche. In E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde (pp. 229-247)*. *Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

---

formations pédagogiques qu'elle a suivies avec des formateurs français.

Chiss, J.L. & Cicurel, F. (2005). Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (Dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 1-9). Paris : PUF.

Cuche, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Dervin, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Faïzova, C. & Sadykova, G. (2012). Les cultures d'enseignement/ d'apprentissage vues à travers les cas de trois écoles kazakhstanaïses. In E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA* (pp. 89-97). Grenoble : PUG.

Holland, D. & Cole, M. (1995). Between discourse and schema : reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly*, 26/4, 475-489.

Mondada, L. & Pekarek Doehler S. (2000), Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, [en ligne] Récupéré de <http://aile.revues.org/947>

Wang, J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France* [thèse de doctorat, Université de Lorraine].