

Complexité et incertitude de la/en didactique du FLE

Jean-Marc Defays
Deborah Meunier
Université de Liège

Après l'évolution rapide, multiple, voire précipitée qu'elle a connue durant la seconde moitié du vingtième siècle, conditionnée par les mutations radicales qui ont bouleversé la linguistique, la psychologie, l'anthropologie culturelle, les sciences et les technologies de la communication,... la didactique des langues étrangères, notamment du français langue étrangère¹, parviendra-t-elle en ce début de vingt-et-unième siècle à dépasser – comme y invite Edgar Morin, ouvrage après ouvrage, depuis les années septante – les obstacles et les limites de la démarche scientifique classique : découper pour analyser, opposer pour contrôler, démontrer pour expliquer. Au vu notamment de ses actuels développements en matière d'acquisition et d'évaluation, on pourrait en effet craindre que cette didactique, soucieuse de renforcer sa crédibilité, soit au contraire en train d'être gagnée par des préoccupations de plus en plus analytiques, déterministes et quantitatives, et ce, au risque de sacrifier non seulement le caractère on ne peut plus complexe de la langue, de son utilisation, de son apprentissage, mais surtout son inévitable et indispensable part d'imprévisibilité, d'intuition, d'imaginaire, de créativité, et, pour tout dire, d'humanité.

Christian Puren, en posant les bonnes questions (celles que l'on évite généralement) déjà dans son article « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? » (1997), estimait que « l'une des grandes leçons épistémologiques de l'aventure scientifique contemporaine est que les progrès de la connaissance débouchent souvent sur la découverte de la complexité » (p. 10). Le même didacticien annonçait dans un ouvrage antérieur (1994) que la fin des grandes méthodologies constituées d'enseignement des langues serait suivie par une « ère éclectique » ouverte à la diversité des approches, des procédés, des techniques, des méthodes. S'il est synonyme de désordre, cet éclectisme, spontané ou revendiqué, dans les pratiques comme dans ses principes, est probablement un passage obligé vers le paradigme de la complexité (multidimensionnelle, dialogique, dynamique, créative) : « Le désordre constitue la réponse inévitable, nécessaire, et même souvent féconde, au caractère sclérosé, schématique, abstrait et simplificateur de l'ordre » (Morin, [1986] 2005, p. 122). Espérons toutefois qu'entre-temps, les prestigieux tests internationaux et les cadres de références sur lesquels ils sont construits ne s'imposent pas comme ordre nouveau, avec des normes encore plus contraignantes que celles des méthodes traditionnelles, parce que formulées en termes d'objectifs apparemment opérationnels, quantifiables, universels.

¹ Cette communication porte essentiellement sur l'enseignement du français langue étrangère, mais plusieurs des remarques liminaires peuvent aussi convenir à l'enseignement du français langue maternelle. Nous laissons aux spécialistes le soin d'établir les correspondances.

Convaincus que ce n'est ni la simplification ni l'uniformisation, mais bien la diversité qui est vecteur de vitalité et condition du progrès (pour peu qu'on en soit conscient, qu'on en débâte, qu'on la gère), nous voudrions ici apporter une modeste contribution à cette problématique cruciale que devraient non pas résoudre mais développer les didacticiens, les enseignants, les apprenants de langues de la nouvelle génération, celle de savoir comment ces acteurs de l'apprentissage peuvent gérer la complexité et l'incertitude qui vont de pair. « Car c'est évidemment toute la structure du système de pensée qui se trouve bouleversée, transformée, c'est toute une énorme superstructure d'idées qui s'effondre. Voilà ce à quoi il faut s'apprêter. » (Morin, [1986] 2005, p. 76).

Sans avoir le temps et encore moins l'ambition de traiter en profondeur cette approche radicalement différente et fondamentalement... complexe de la didactique des langues, nous envisagerons ici seulement quelques-uns de ses traits, premièrement et rapidement du côté de l'enseignant, deuxièmement et plus longuement, du côté de l'apprenant, à la faveur de l'analyse d'une situation particulièrement intéressante, celle de la mobilité étudiante.

DU COTE DES ENSEIGNANTS

On doit d'abord constater que les divisions, voire les oppositions *langue / communication, sujet apprenant / objet langue-culture, grammaire implicite / explicite, approche structurelle / fonctionnelle, induction / déduction, règles d'usage / d'emploi, apprentissage / enseignement, capacités / motivations, compétences / savoirs (faire), oral / écrit, langue standard / spécialisée, cognitif / linguistique, phrase / discours, culturel / interculturel, exposition / production, consignes / évaluation, classe / contexte, etc.*, représentent toujours des dilemmes ou des partis pris pour nombre de chercheurs de différentes disciplines qui – au vu des sujets de thèses, d'articles ou de colloques, de plus en plus spécialisés – ne se risquent guère à proposer des ouvertures, des rapprochements, des combinaisons interdisciplinaires, laissant cette responsabilité aux auteurs de manuels et/ou aux professeurs devant leur classe. A une pensée qui isole et réduit, il semblerait qu'on n'ait pas encore à ce jour substitué une pensée du contexte et du complexe.

Or, le défi que doit chaque jour relever l'enseignant, compte tenu d'une part des exigences sociétales, scientifiques, didactiques de sa mission, et, d'autre part, des horaires de cours, des programmes pédagogiques, des routines scolaires, est celle d'organiser la structuration et la planification des tâches qu'il accomplit et demande à ses apprenants d'accomplir, sur le double axe de la sélection des objets et des opérations d'apprentissage, et de leur combinaison, de leur succession, de leur progression dans le temps. Ces sélections et conjonctions, délibérées ou non, sont en principe effectuées en fonction des caractéristiques de l'apprenant, de l'enseignant, des circonstances et des objectifs de l'enseignement, ainsi que d'une dynamique interne à la classe ou au groupe au fur et à mesure des interactions et des progrès.

Aussi voudrions-nous défendre ici une pédagogie des langues complexe, à la fois par son objet (assumer, enseigner la complexité de la langue, de ses usages, de ses usagers) et par son objectif (entraîner à accepter, à gérer la complexité, à

en profiter), et plus particulièrement des programmes de cours qui s'inspireraient des principes de base que propose Morin (entre autres : « Trois principes », Morin, [1988] 2005, p. 98 ; « Sept principes », Morin, 1999, p. 106) –

1. un principe *dialogique* qui permet de maintenir la dualité au sein de l'unité; il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes ;
2. un principe de *réursion* (principe du tourbillon) qui rompt avec l'idée linéaire de cause / effet, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit, et qui explique notamment les enjeux de la pédagogie spiralaire comme ceux des *feed-back* de l'enseignant ;
3. un principe *hologrammatique* selon lequel le tout est inscrit dans la partie, d'où l'intérêt de l'analyse détaillée et exemplative d'un point grammatical ou d'un thème culturel quand elle renvoie à l'ensemble du fonctionnement de la langue ou de la société ;

– et parmi lesquels nous épingleons ici surtout le premier, le principe dialogique, qui, à notre avis, est le plus urgent à mettre réellement en pratique dans les programmes de cours. Il voudrait effectivement que l'enseignement associe ce qu'on a longtemps isolé et traité de manière linéaire : les différents aspects de l'objet d'enseignement, les différentes approches de cet objet (transdisciplinarité), y compris rationnelles et intuitives, le sujet et l'objet (constitutifs l'un de l'autre), l'objet et son environnement (contextualisation), etc. Les termes que nous regrettons ci-dessus trouver trop souvent opposés chez les didacticiens devraient, dans les curricula, non pas donner lieu à des compromis ambigus, à des synthèses hétéroclites ou même à d'improbables dialectiques, mais, dès le début de l'apprentissage, à des va-et-vient « comme dans un mouvement de navette qui tisse le développement de la pensée » (Morin, 1983-2005, p. 135).

Comme Puren (1997, p. 6), nous croyons aux « vertus du mouvement », en particulier aux allers-retours, sur le plan scientifique comme pédagogique, entre ordre (répétition, constance, invariance, probabilité) et désordre (irrégularité, déviation, imprévisibilité), qui génèrent finalement l'organisation – plurielle, dynamique et créative – au cœur même de la démarche complexe. Il faut que les différentes disciplines concernées fassent définitivement le deuil de l'explication et de la programmation de l'apprentissage des langues, et admettent que ses « lois », comme celles du vivant, « ne sont pas d'équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de dynamisme stabilisé » (Morin, [1986] 2005, p. 31). Il ne s'agit pas ici de faire table rase des théories et méthodes précédentes, mais de les reconsidérer, de les intégrer dans le cadre d'une « pensée complexe [qui] ne refuse pas du tout la clarté, l'ordre, le déterminisme. Elle les sait insuffisants, elle sait qu'on ne peut programmer la découverte, la connaissance, ni l'action » (Morin, [1986] 2005, p. 110).

Aussi l'enseignant, qui ne peut ni couvrir ni encore moins contrôler tous les vecteurs et tous les effets de l'apprentissage, pourrait-il, à partir de noyaux mobilisateurs, permettre, susciter, orchestrer tantôt des forces centrifuges (vers un certain désordre), tantôt des forces centripètes (vers un certain ordre), qui

animeront la motivation, l'activité, le progrès des apprenants. Il n'est pas question ici de demander aux apprenants de reconstituer, comme dans un puzzle, une image prétendument complète et fidèle de la connaissance de la langue ou de la pratique de la communication, à partir de pièces (les savoirs, les compétences) que l'on aurait découpées à fins pédagogiques à leur intention, mais de laisser aux circonstances et aux apprenants l'initiative de secouer le kaléidoscope, et à ces derniers de travailler sur la composition, chaque fois nouvelle, dont ils peuvent faire l'expérience ici et maintenant. Vu la diversité des objets à enseigner et de leurs intérêts, des sujets à qui enseigner et de leur personnalité, des procédés pour enseigner et de leurs effets, cette démarche doit évidemment laisser sa part à l'incertitude. Il faut accepter une fois pour toutes l'incomplétude et l'incertitude de la connaissance, prise de conscience favorable à la liberté, à la créativité, et partant à la responsabilité des acteurs de l'enseignement-apprentissage.

L'analyse qui suit porte sur la mobilité étudiante et sur l'apprentissage des langues en immersion. Elle montre combien la situation d'enseignement-apprentissage est un système ouvert (auto-éco-organisateur) qui « ne peut être compris qu'en incluant en lui l'environnement, qui lui est à la fois intime et étranger et fait partie de lui-même tout en lui étant extérieur » (Morin, 1976-2005, p. 33).

DU COTE DE L'APPRENANT : LE CAS DE L'ETUDIANT "MOBILE"

D'après Mathilde Anquetil, la mobilité étudiante constitue « un moment didactique particulièrement pertinent quant à l'enseignement de la compréhension du monde, de la condition humaine [...] » (2006, p.38), dans la lignée du programme d'Edgar Morin (1999c). L'absence de repères sociaux (voire scolaires) provoque un certain recul par rapport aux routines installées, et le séjour Erasmus apparaît alors propice à une prise de conscience réflexive sur les apprentissages, qu'ils soient linguistiques, culturels ou académiques, de même qu'il implique un questionnement existentiel chez les sujets. La mobilité étudiante constituerait un « élément critique face au savoir compartimenté en modules disciplinaires en introduisant un moment de réflexion globale sur la vie sociale » (Anquetil, 2006, p.45). À partir de ce postulat, nous proposons de voir comment les étudiants Erasmus négocient la double expérience qui se présente à eux. D'un côté celle d'une réalité culturelle et linguistique plurielle, complexe, instable (si l'on tient compte des « communautés-crochets »², ces communautés Erasmus ponctuelles qui se créent et se recréent sans cesse, ou encore des imaginaires linguistiques et culturels qui s'y côtoient); et d'autre part, celle d'un enseignement de la langue basé sur des savoirs présentés comme établis, compartimentés en modules (quand la réalité s'offre « pêle-mêle ») et trop souvent détachés de leurs objets « naturels » et « culturels ». On

² Le concept du sociologue Zygmunt Bauman (2004) a été appliqué par Fred Dervin au contexte « Erasmus » : « il y aurait donc « *association* » ou « *alliance* » entre les personnes pour un moment et un lieu donnés (...) plutôt que (...) la création de communautés aux frontières stables et bien délimitées » (Dervin, 2008, p. 42).

se demandera donc quelles représentations³ les acteurs « ordinaires » (au sens de Beacco, 2004) se forgent de cette réalité complexe dans laquelle ils s'inscrivent. Durant leur séjour à l'étranger, les étudiants seront en effet confrontés à de nouvelles données qui vont entrer en conflit avec leurs représentations plus ou moins axiologiques de l'Autre, de la langue cible, de son apprentissage. Il s'agit dès lors de prendre en compte ce savoir « spontané » ou « ordinaire » (connaissances empiriques, croyances,...) en ce qu'il a un rôle à jouer dans les apprentissages⁴. Nous présenterons ici certaines configurations représentationnelles de la langue française et de son enseignement-apprentissage, telles qu'elles émergent dans le discours d'étudiants Erasmus non francophones interviewés durant leur séjour à Liège. Le corpus a été constitué à partir de 10 entretiens individuels réalisés entre septembre 2009 et février 2010.

De par son caractère mouvant et incertain, le contexte de mobilité étudiante met à l'épreuve les représentations des sujets, confrontés à de nouveaux objets d'étude, d'apprentissage, et à différents habitus socioculturels, scolaires. Pour faire face à cette complexité, les étudiants ont recours à des catégorisations plus ou moins « classantes » et adoptent certaines postures puristes pre-/proscriptives afin de gérer au mieux l'incertitude. En effet, les extraits suivants témoignent d'une vision homogénéisante qui nie la diversité et l'hétérogénéité des pratiques. Le discours est traversé par des idées doxiques et des représentations stéréotypées qui vont aider les apprenants à inférer des comportements, à s'adapter à la nouvelle réalité qui s'offre à eux. Plusieurs lieux de connaissances vont donc être affectés par la complexité du contexte. On voit par exemple se dessiner une typologie des variations du français, axiologiquement connotées :

(a) euh je préfère le français de France // ben c'est :: // parce que moi je pense que le français des Belges c'est peut-être c'est plutôt le français de :: mm champêtre / donc [rires] / oh oui mais c'est comme ça je trouve ça amusant / et le Français- le Français il parle oui il parle comme le roi et tout ça oui (2009/b/Ma)

L'étudiante stigmatise la variété « champêtre » des « Belges » par opposition au « français de France ». La norme « française » semble préférée à la variation « belge ». La variation est finalement niée au profit d'une représentation homogène « territorialisée » des pratiques (« le français de... ») et les locuteurs sont réduits à leur appartenance à une « communauté imaginée » (Anderson, 1983). On observe également la dimension « classante » de la langue (« le Français il parle comme le roi »). Les allophones veulent apprendre un français « correct », d'après le modèle du « Français natif », alors que le français parlé en Belgique est perçu comme une variété dialectale, une version « champêtre » qui fait sourire (« amusant »).

³ Nous n'avons pas l'espace pour discuter ici du lieu et de la nature exacts des « représentations », même si cette question est déterminante d'un point de vue épistémologique et méthodologique (voir Moore, 2005 ; Meunier, 2011).

⁴ Nous nous situons dans la veine d'une *linguistique populaire* attachée notamment aux catégories spontanées des élèves qui peuvent être mobilisées dans l'enseignement de la langue (Paveau, 2005).

Quant au français langue véhiculaire « inter-erasmus », certes, il sert la communication, mais à nouveau, il déclenche chez ses locuteurs une attitude puriste : les normes *prescriptives* l'emportent sur les normes *communicationnelles*⁵.

(b) 38N – non [rires] pour les erasmus on parle esperanto parce que c'est anglais avec les mots d'italien parce qu'il y a l'italien avec le groupe de personnes, on parle beaucoup l'espagnol parce qu'il y a beaucoup d'espagnols ici et on doit- on fait un mélange de langues pour trouver le mot que l'autre personne connaît. *entonces* un peu de français, un peu d'anglais, un peu d'espagnol et ::

39D – et qu'est-ce que tu en penses ?

40N – a :: c'est difficile parce qu'après ça on revient à la maison et on fait la même chose et ça ne va pas. mais c'est une expérience qui est :: *enriquece* ? (D- enrichir, qui enrichit) *si*. (2009/a/N)

Son hybridité (« on fait un mélange de langues ») lui confère le statut de sabir à proscrire (« ça ne va pas »), même si l'expérience de communication « plurilingue » est valorisée (« *enriquece* »). La correction de la langue, la qualité de l'accent, restent des critères d'évaluation fondés en partie sur des représentations axiologiques puristes. Le français langue véhiculaire serait un français statique, simplifié, académique, formel, incompréhensible,... et le locuteur non natif, un incompetent. Pourtant, des avancées récentes en didactique de l'interculturel ont montré l'intérêt d'une utilisation des *lingua franca* pour une éducation interculturelle (Dervin, 2009). Les interactions en français langue véhiculaire constitueraient des lieux d'apprentissage privilégiés (fonction rassurante de l'échange entre pairs, égalité des statuts dans l'interaction,...). Le discours « spontané » d'une étudiante vient appuyer celui des experts :

(c) [...] il y a deux étudiants, un roumain, il était déjà ici d'erasmus pour une année, et une étudiante erasmus de l'Italie et on parle tous français / et ça c'est bon parce que l'italien et le roumain c'est très proche du français, ou le roumain c'est proche de l'italien et l'italien c'est proche du français // et ils ont plus de mots que moi mais ils sont pas bons en grammaire // et moi je suis plus bon en grammaire parce que j'ai appris toute la grammaire à l'école, mais je n'ai pas de mots parce que c'est pas les mots en Allemagne ressemblent jamais aux mots français et ça c'est comme un échange / moi je donne la grammaire et je corrige la grammaire et les deux garçons me donnent des mots parce qu'ils parlent // et je pense que ça c'est bon car à cause des deux étrangers dans mon kot on parle beaucoup français. (2009/a/M)

Lorsqu'on l'interroge sur son apprentissage linguistique, l'étudiante nous parle des échanges avec d'autres étudiants Erasmus non francophones, sans mentionner le cours de FLE qu'elle suit à l'université. Les échanges en français *lingua franca* ne sont plus stigmatisés, mais constituent plutôt le premier lieu

⁵ Dans son modèle de l'imaginaire linguistique, Anne-Marie Houdebine distingue, entre autres, les normes (subjectives) *prescriptives* (« une langue idéale, ou un idéal puriste, repérables dans le discours pratiquant la hiérarchisation voire l'exclusion de certaines variétés ») et les normes *communicationnelles* (« un idéal de langue communicante – accent mis sur la compréhension, l'intégration au groupe – ») (2008, p. 31).

d'enseignement-apprentissage, et l'occasion de profiter des compétences (lexicales, grammaticales,...) de chacun (« c'est comme un échange »).

A l'inverse, la langue française telle qu'elle est enseignée en contexte académique, apparaît détachée des pratiques sociolinguistiques non scolaires :

(d) 27D- qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre une langue étrangère ?

28N – o :: beaucoup de pratique c'est- et :: on doit entendre tout le temps, on doit entendre tout le temps parce que c'est très difficile, parce que on pense qu'on peut parler la langue quand on est dans un autre pays, mais quand on vient on fait ok :: oui :: mais :: les cours de français dans l'université et à l'école sont très- sont très carrés, toutes les choses sont- comme les français proutprout et : et les français de :: de la vie / sont pas comme ça. on doit vivre la langue pour eh :: tellement connaître la langue.

[...] la langue que t'as appris dans l'école c'est une chose totalement très différente (2009/a/N)

L'étudiante souligne l'importance de la pratique et de l'immersion dans la langue cible (« beaucoup de pratique », « on doit entendre tout le temps »). Il est intéressant de noter l'emploi du pronom personnel « on », qui vient inscrire la locutrice dans une communauté plus large d'apprenants. Ce procédé énonciatif n'est pas anodin, car il sert à donner une certaine légitimité à son propos. De même que la valeur assertive de l'énoncé « c'est très difficile » lui confère un statut doxique. Son discours s'inscrit dans la lignée d'une certaine norme *fictive* selon laquelle on ne peut apprendre une langue étrangère qu'en la pratiquant dans le pays où elle est parlée. L'étudiante stigmatise l'apprentissage en contexte institutionnalisé où les cours de langue sont « très carrés » et « les français proutprout », et ne correspondent pas à la réalité sociolinguistique (« les français de la vie sont pas comme ça »). L'enseignement-apprentissage de la langue française fait l'objet d'un jugement interprétatif négatif : le qualificatif « carré » est connoté péjorativement dans le sens où il nie la diversité et la variation, de même pour « proutprout » qui classe socialement la langue et marque le contraste entre les pratiques linguistiques non scolaires et l'usage scolaire de la langue. On notera que le discours spontané rejoint celui des spécialistes qui dénoncent l'image d'une langue française très normée et homogène véhiculée en classe, au détriment d'une prise en compte didactique des variations sociolinguistiques du français (voir notamment Bautier, 2001).

Enfin, l'extrait suivant montre dans quelle mesure les apprenants ne parviennent pas à donner du sens à des savoirs linguistiques scolaires décontextualisés :

(e) 28C- [...] le subjonctif par exemple (rires) / on dit toujours que le subjonctif c'est la chose la plus terrible // non c'est :: en effet c'est difficile de le mettre en pratique et si on est habitué à ne pas l'utiliser on continue à, on ne l'utilise pas, la règle, même si on sait conjuguer tous les verbes au subjonctif, mais c'est plus difficile de l'utiliser quand on parle //

29D- pourquoi ?

30C- parce que bon parce qu'autrement on a appris la règle mais on n'a pas appris à la mettre en pratique pendant le cours / je sais pas // parce que c'est une chose qui arrive à la fin le subjonctif normalement c'est une règle qui est-on l'apprend à la fin // d'abord il y a toutes les autres règles et après la dernière chose c'est le subjonctif // et alors on commence peut-être déjà à parler français en utilisant d'autres temps verbaux

// et à la fin quand on apprend le subjonctif on est tellement habitué à utiliser les autres qu'on substitue le subjonctif avec des autres // c'est un exemple le subjonctif (2009/b/C)

L'étudiante souligne ici deux difficultés typiques de l'enseignement-apprentissage linguistique: les règles grammaticales sont maîtrisées, mais elles ne constituent pas une compétence disponible en situation de communication (« on a appris la règle, mais on n'a pas appris à la mettre en pratique pendant le cours » ; de même que certains contenus linguistiques (par exemple ici les emplois du subjonctif) n'ont pas une place pertinente dans le curriculum.

Nos analyses montrent que les étudiants « mobiles » oscillent entre différents positionnements vis-à-vis de la langue cible et de son apprentissage. D'un côté, ils ont recours à des représentations stables homogénéisantes et stéréotypées qui leur servent de repères dans une configuration socioculturelle et scolaire méconnue ; et d'un autre côté, le contexte instable de la mobilité étudiante les incite à développer un certain savoir *spontané* qui envisage l'expérience dans sa complexité (ce que la didactique des langues et la didactique universitaire ne semblent pas toujours prêtes à faire...). Dans une perspective didactique, il s'agirait donc de s'intéresser davantage aux relations que les étudiants établissent entre les différentes formes de connaissances (ordinaires/profanes et scolaires/savantes) auxquelles ils sont confrontés. Il faudrait interroger plus largement la distinction tripartite entre « savoirs de référence » (savants), « savoirs scolaires » (construits par les enseignants et en jeu dans la situation didactique) et « savoirs sociaux » ou « naturels » (nos savoirs spontanés ou ordinaires) (Chevallard, 1991 ; Legardez, 2001). En effet, une approche didactique « intégrationniste » qui partirait d'un certain savoir populaire et de questions linguistiques socialement « vives » (comme la correction de la langue) permettrait de donner davantage de sens aux enseignements-apprentissages (voir notamment Rosier, à paraître).

BIBLIOGRAPHIE

- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Peter Lang.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, n°137, pp.117-161.
- Beacco, J.-C. (2004). Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langages*, n°154. Paris : Larousse.
- Chevallard, Y. [1985] (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Éditions Pierre Mardaga.
- Defays, J.-M. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues. *Revue Parole*, 34, 35, 36, Université de Mons-Hainaut, pp. 165-202.
- Defays, J.-M. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. Avec S. Deltour in *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Presses Universitaires de Provence, pp. 13-27.

- Defays, J.-M. (2009). Enseigne-t-on mieux les langues étrangères ? *Synergies Roumanie* (GERFLINT), n° 4, pp. 119-126. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr:80/gerflint/Roumanie4/roumanie4.html>
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses universitaires de Turku.
- Dervin, F., Vlad, M., Codleanu, M. & Vasile, S. (à paraître). Types de remédiations dans la co-construction des discours en français langue académique: le cas de la communication médiée par ordinateur. <http://users.utu.fi/freder/Vladetalnantes.pdf>
- Cortes, J. *et al.* (2008). *Hommage à Edgar Morin*. *Synergies monde*, n°4 GERFLINT.
- Houdebine, A.-M. (2008). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. Modélisation de 1994 à 2008. *Sêmeion*, n°7.
- Legardez, A. (2001). *La didactique des sciences économiques et sociales; bilan et perspectives*. Aix: Publications de l'Université de Provence.
- Meunier, D. (2011). La mobilité étudiante au prisme du discours spontané : les représentations de la langue française. In *Autour des langues et du langage n°2 : perspective pluridisciplinaire*. (coord. Esteve, I. *et al.*) Presses universitaires de Grenoble, pp.233-240.
- Meunier, D. (2011). Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°162, pp.137-151.
- Meunier, D. (2012 à paraître). Erasmus : une culture discursive mobile. *Le discours et la langue*.
- Moore, D. (coord.) (2005). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier. Coll. Crédif-Essais.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Le Seuil.
- Morin, E. (1999a). *L'Intelligence de la complexité*, (avec [Jean-Louis Le Moigne](#)). Éd. l'Harmattan.
- Morin, E. (1999b). *La Tête bien faite*. Le Seuil.
- Morin, E. (1999c). *Sept savoirs fondamentaux nécessaires à l'éducation du futur*. Rapport à l'UNESCO. <http://www.agora21.org/education.html> .
- Paveau, M.-A. (2005). Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? *Le Français aujourd'hui*, n°151.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*, Didier.
- Puren, C. (1997). Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? *Les Langues modernes*, n° 2, pp.8-14.
- Rosier, L. (2012 à paraître). Le Purisme peut-il servir la didactique du FLE ? Quand les représentations se mêlent d'apprentissage... *Le discours et la langue*, E.M.E.