



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

« Regard méta-réflexif » sur les pratiques de classe de français et les cultures éducatives en contexte turcophone

Ebru Eren

Université Sorbonne Nouvelle - Langage et langues ED 268,
Paris 3, France
ebrueren@hotmail.fr

Résumé

On dit que l'enseignement « a sa propre raison d'être » et qu'il est certainement « distinct de la raison éducative ». En effet, c'est à l'enseignant de trouver sa propre façon d'enseigner une matière au cours des années et selon les contextes d'enseignement dans lesquels il exerce son métier. Plusieurs critères interactionnels y interviennent et font de la classe dans laquelle les cours ont lieu, une sorte de « microcosme » qui représente le milieu éducatif et socioculturel. Ainsi, le présent travail s'inscrit dans le cadre des verbalisations métalinguistiques des pratiques de classe, en l'occurrence, en contexte turcophone : quelle est la dimension cachée des cultures éducatives turques que l'on pourrait découvrir à travers un « regard méta-réflexif » sur l'enseignement du français langue étrangère en Turquie ?

Mots-clés : culture éducative, pratique de classe, verbalisation métalinguistique, français, Turquie

“Meta-reflexive look” on the classroom practices of French and the educational cultures in the Turkish-speaking context

Abstract

We say that the education has “its own reason to be” and that it is certainly “distinct from educational reason”. Indeed, it is up to the teacher to find his own way of teaching a discipline over the years and according to the contexts of teaching, in which he practices his profession. Several interactional criteria are involved in this process and make the class where the courses take place, a kind of “microcosm” which represents the educational and socio-cultural environment. For this purpose, the present work is a part of the metalinguistic verbalizations of the educational practices, in this case, in the Turkish-speaking context: what is the hidden dimension of Turkish educational cultures that could be discovered through a “meta-reflexive look” on the teaching of French as a foreign language in Turkey?

Keywords: educational culture, classroom practice, metalinguistic verbalization, French, Turkey

1. Les pratiques de classe observées dans une approche ethnographique et interactionnelle : reflet des cultures éducatives turques

La forme des pratiques d'enseignement (de la grammaire par exemple) n'est pas seulement tributaire de la réflexion didactique contemporaine, dont les modes de circulation sont ceux des savoirs scientifiques, internationalisés et en principe, polycentriques. Elles s'inscrivent dans des espaces où préexistent aussi des principes et des croyances relatifs à l'éducation, des pratiques d'enseignement spécifiques, non fondées sur des savoirs savants et même non conformes aux recherches en cours, héritées de traditions qui ont façonné des histoires « nationales » de l'éducation en ces lieux. Ces formes culturelles de l'éducation dépendent alors de la nature des conceptions pédagogiques relatives au statut et aux contenus de la connaissance, aux rôles de sa transmission (transmission de techniques, d'attitudes, de valeurs, etc.), de l'enseignant (ou du maître), de celui de l'apprenant, élève, étudiant ou disciple. (Beacco, 2010 : 77)

Toute recherche sur la didactique du français langue étrangère devrait commencer par une prise en compte des pratiques éducatives du point de vue socioculturel. Ainsi, l'approche ethnographique que nous adoptons pour le présent travail, part des pratiques de classe et cherche à construire une compréhension théorique de celles-ci, en mettant l'accent sur les traits socioculturels qui déterminent l'enseignement et l'apprentissage du français en Turquie. En d'autres termes, la classe de français est à considérer selon cette approche, comme étant un contexte d'enseignement multiculturel ou bien un « microcosme » : c'est une structure particulière où l'enseignant et les apprenants représentent une identité et une filiation socioculturelle, un statut et un rôle, ainsi qu'une relation d'autorité et d'entraide. Il convient aussi de préciser que d'après notre recherche ethnographique, la classe de langue est une « société de culture en soi », puisque les comportements de l'enseignant et des apprenants sont influencés par les valeurs culturelles de la société turque où les cours de français ont lieu (Giné, 2003 : 59).

A ce stade, il nous semble important de savoir comment les cultures éducatives turques interviennent dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français. La notion de « culture éducative », relative au cadre éducatif général, renvoie notamment aux pratiques éducatives et aux traditions d'apprentissage qui forment un ensemble de contraintes entre enseignant-apprenant et qui se déclinent concrètement en genres d'exercices bien identifiables et marqués par une époque et un lieu (Beacco et al., 2005 : 6). C'est ainsi que nous pourrions supposer qu'en contexte turcophone, les pratiques éducatives sont un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs (qui surviennent avec la modernité ou bien qui se renouvellent) et elles dépendent des cultures éducatives turques, de la

formation et de l'expérience professionnelle des enseignants de langue en Turquie (Cicurel, 2002 : 8).

Afin d'aborder les pratiques de classe dans une approche ethnographique, il faudrait décrire les contextes d'enseignement, savoir en dégager les traits constitutifs, connaître l'évolution de celles-ci à travers les époques, les relier à des cultures nationales et étudier la rencontre avec d'autres usages culturels et pédagogiques. Le modèle auquel il va falloir avoir recours pour la caractérisation des cultures éducatives, désormais le modèle IMAVERT, est établi à partir de l'observation des interactions didactiques en classe de langue. Un tel modèle tente de montrer la manière dont les cultures éducatives peuvent être définies par rapport aux sept paramètres proposés :

1. *Interaction : le système de régulation de la parole et la place de cette dernière dans l'interaction (« comment est donnée ou prise la parole ?»), le système d'adresse (vouvoiement ou tutoiement ; « comment on nomme les interlocuteurs ?»), les règles sociales et comportementales en classe, les postures corporelles et vestimentaires, l'existence de rituels scolaires (se lever quand le professeur entre par exemple) et les types d'interaction didactique (enseignement magistral, travail par petits groupes, etc.) ;*
2. *Modes de transmission du savoir (ou culture d'apprentissage) : le rôle de l'écriture, de la mémoire, le « par cœur », l'imitation de modèles, les exemples, le rôle de la tradition, le rôle joué par la créativité (découverte de règles, de jeux), etc. ;*
3. *Activités didactiques et leurs formes d'organisation : selon les méthodologies ou les contextes (dictée, exercice, simulation, etc.) ;*
4. *Valeurs et représentations de la scène éducative : les représentations du rôle professoral et de la scène éducative ; le rapport à l'obéissance, la passivité ou au contraire la valorisation de la participation ; les représentations de l'autorité ; l'idée que l'on se fait du savoir et des conditions de transmission ;*
5. *Systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction : (si disparates selon les cultures), les sujets d'examen, l'encouragement, les punitions, les caractérisations de comportements d'individus ou de groupes qui sont attachés à ces jugements ;*
6. *Répertoire didactique : l'impact des modèles de formation, la culture grammaticale, et plus largement, les savoirs sur la langue de l'enseignant, tout ce qui a une influence sur les pratiques de transmission ;*

7. Textes de référence : les textes sacrés ou littéraires mais aussi textes de manuels que l'on utilise dans un contexte donné et qui font autorité pendant une certaine époque (pensons au rôle joué par le Bescherelle ou par une méthode audiovisuelle comme De vive voix mais aussi, dans d'autres cultures, par les versets de la Bible ou du Coran). (Cicurel, 2011 : 201)

Au sens strict du terme, les pratiques de classe s'organisent selon des critères institutionnels et exigent la présence d'un enseignant et des apprenants dans un espace, pour une durée et avec des finalités spécifiques de l'enseignement d'une langue cible. Dans cet espace d'échanges (non)verbaux, la parole est le noyau central des pratiques éducatives à la fois comme le moyen et le but de l'enseignement (Giné, 2003 : 45). La classe de langue devient alors un contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage s'effectue par l'interaction et relève de la communication didactique pour rendre les apprenants plus compétents de la langue cible (Schütz, 1987 : 22). De la même manière, le modèle IMAVERT qui concerne les interactions didactiques dans un contexte surtout socioculturel, contribue pour notre part, à rendre compte des traits des cultures éducatives turques ou à découvrir des aspects non perçus au préalable, à s'interroger sur les manières d'enseigner et d'apprendre le français langue étrangère en contexte turcophone dans le but d'enrichir cet enseignement.

2. L'observation des pratiques de classe en tant que méthodologie et contexte de recherche

En nous appuyant sur l'approche ethnographique, nous nous intéresserons à la réalité de la scène éducative turque, c'est-à-dire à la classe de français en tant que contexte socioculturel ou « terrain naturel » (Giné, 2003 : 18). Nous aurons recours à la méthode d'observation participante qui est introduite en 1935 par Malinowski, où le chercheur est immergé dans le contexte d'étude par un engagement qualitatif. Il adopte un rôle d'observateur participant et s'implique dans les événements de la vie quotidienne du milieu étudié (Blondin, 2004 : 4). Notons qu'au niveau de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, l'observation des pratiques de classe (ou de l'interaction didactique) est un procédé de recueil de données crucial dans l'approche ethnographique et demeure la méthodologie de recherche préférée pour les ethnographes de l'éducation (Puren, 1994 : 13). Comme moyen d'accès aux pratiques éducatives, elle part de ce qui se passe dans les classes entre enseignant-apprenants, pour aboutir à des descriptions socio-culturelles de ces observations. Par ailleurs, cette méthodologie de recherche se compose de plusieurs phases, à savoir : le recueil sur le terrain, la réalisation d'un enregistrement sonore, la transcription, l'analyse séquentielle et l'interprétation théorique des données empiriques des classes de langue.

Dans cette perspective, à la recherche des différentes manières dont la langue française est enseignée en contexte turcophone, nous avons effectué des observations de classes en premier lieu, le 6 Avril 2012 au Lycée technique et professionnel *Profilo Anadolu* d'Istanbul et par la suite, le 30 Avril 2012 au Lycée *Buca Anadolu* d'Izmir. Ce sont deux lycées publics que nous avons choisis parmi d'autres, lesquels ont pour caractéristique de refléter davantage les cultures éducatives turques, contrairement aux lycées dits privés qui représentent plutôt les cultures éducatives françaises présentes en contexte turcophone. Nous avons ainsi observé des pratiques de classe de français, au niveau des *dixièmes* (la deuxième année du cycle de l'enseignement secondaire) qui sont des sections complètement différentes (les voies générales et professionnelles). Nous avons enregistré entièrement sur un support sonore les cours de français auxquels nous avons participé (pendant des périodes de 45 à 55 minutes) et par la suite, nous les avons transcrits en vue de décrire et de comprendre le fonctionnement de l'enseignement du français en contexte turcophone (Eren, 2015 : 100).

Lors des périodes de cours de français que nous avons observées, l'enseignante chevronnée (ayant 37 années d'expérience professionnelle) voulait favoriser surtout sous forme de questions-réponses et de listes de mots, l'interaction orale dans le contexte de l'achat au quotidien (par la reformulation et la récitation), tandis que l'enseignante novice (ayant seulement 6 mois d'expérience professionnelle) voulait développer l'expression de l'opposition et de la concession par une simple imitation de modèles (par mémorisation). Malgré la rencontre de ces pratiques éducatives turques avec des contenus didactiques et socioculturels de l'enseignement du français (« à la française »), nous pouvons constater que celles-ci se rapprochent les unes des autres, tout en se reliant étroitement aux cultures éducatives turques (Eren, 2016 : 98). Car les pratiques de classe dont il est question, se rattachent au « par cœur » qui est hérité des traditions ottomanes et ne cessent d'être influencées par les valeurs socioculturelles du contexte turcophone. Nous pouvons avancer là-dessus, que cette recherche qualitative et descriptive qui est établie dans une approche heuristique (Narcy-Combes, 2005 : 104), nous a permis d'extraire des modèles explicatifs aux cultures éducatives et aux pratiques de classe en Turquie.

3. La verbalisation des pratiques de classe en tant que « regard méta-réflexif » sur les cultures éducatives turques

A partir des observations des pratiques de classe que nous avons effectuées en contexte turcophone, nous chercherons à accéder à la verbalisation métalinguistique par les deux enseignantes de français langue étrangère, de leurs propres cultures éducatives. Pour ce faire, nous présenterons ici une analyse interactionnelle

(verbale et non verbale) des extraits d'enregistrement des cours de français qui nous ont paru être les plus intéressants d'un point de vue ethnographique et didactique. Ce procédé de travail nous servira de point de repère à l'identification et la caractérisation de certains aspects « cachés » durant le déroulement des pratiques observées. En outre, l'explicitation de leurs propres cultures éducatives qui ne sont certainement pas à l'origine, « explicites » et bien justifiées, permettra aux enseignantes de prendre du recul par rapport à celle-ci et de s'interroger sur les stratégies méthodologiques et les finalités de l'enseignement du français. Pour illustrer notre propos, il nous paraît donc nécessaire de relever les paramètres interactionnels des pratiques de classe à travers l'analyse et l'interprétation de la verbalisation métalinguistique en contexte turcophone.

Les indices de routine

Nous nous pencherons en premier lieu, sur les indices de routine, sur les habitudes comportementales et didactiques qui sont développées par les enseignantes et qui sont décrites lors de la verbalisation de leurs pratiques. Durant l'interaction didactique, les modes de transmission du savoir, les activités et les répertoires didactiques, les textes de référence et les savoirs d'expertise professionnelle sont les supports permanents sur lesquels les enseignants de langue s'appuient pour renforcer leur enseignement. Les facteurs qui sont mentionnés précédemment conduisent au cours des années, à la routinisation et à la stabilité des pratiques de classe. Nous observons ce fait à travers les termes qu'emploient les enseignantes de notre corpus : « *le plus souvent j'écris le sujet de grammaire au tableau* », « *je fais toujours comme ça* », « *j'essaie toujours de donner la consigne pour les exercices de grammaire* », « *j'explique ce qu'on va faire en cours tout le temps* », « *j'ai l'habitude de leur faire répéter comme ça* », « *normalement* », etc. Il est question ici du déroulement habituel des pratiques de classe pendant lequel la suite d'actions verbales est définie dans un ordre précis et dans une démarche didactique déductive.

Les dilemmes et les incertitudes didactiques

Les enseignants de langue se trouvent la plupart du temps devant des dilemmes didactiques, c'est-à-dire une forme de doute sur l'efficacité de leurs pratiques de classe (« *j'ai l'impression qu'ils m'ont pas compris* »). Ils doivent faire le bon choix entre les différentes manières d'enseigner une langue, mais ils doivent aussi adapter leur enseignement à la diversité de leurs apprenants. Prenons le cas de

notre corpus de recherche. Nous avons remarqué cet aspect lorsque les enseignantes ont verbalisé leurs propres pratiques (« *j'ai essayé là de trouver une bonne façon d'enseigner les connecteurs et j'espère que cette façon est la meilleure* »). L'enseignante est face à un dilemme didactique entre son intention antérieure et la mise en œuvre des tâches en classe. Elle a enseigné d'une telle manière, par contre, elle n'est pas sûre que sa façon d'enseigner soit la mieux adaptée. La fréquence des connecteurs logiques d'opposition et d'hésitation justifie son dilemme entre son désir de réaliser des projets didactiques et les obstacles qu'elle a rencontrés au moment de la réalisation (« *je voulais entendre surtout des dialogues mais, mais bon l'oral c'est très difficile* », « *alors que j'essaie toujours de faire des exercices, mais pas aujourd'hui, je n'ai pas eu le temps* », etc.). L'incertitude est renforcée par l'emploi des verbes « essayer » et « vouloir », ce qui explique la perception des difficultés que pourraient avoir les apprenants (« *c'est vraiment dur pour eux, donc j'essaie encore plus de faire mémoriser le vocabulaire et les articles* »).

Les indices de (dé)planification et les motifs didactiques

La planification des pratiques de classe joue à long terme et au quotidien un rôle prépondérant dans la transmission des savoirs linguistiques. Les enseignants de langue tentent de mettre en place une série d'actions planifiées au préalable, en respectant des programmes scolaires/universitaires, des méthodologies et des finalités de l'enseignement d'une langue donnée. Néanmoins, ils pourraient rencontrer des obstacles et des résistances qui conduiront quant à eux, à la déplanification de leurs projets didactiques et à la réalisation d'autres du type « non prévus ». Citons sur ce point, un exemple que nous avons repris dans notre corpus de verbalisation : « *c'est vrai qu'aujourd'hui j'étais un petit peu stressée, mais je voulais absolument créer des dialogues de communication, mais je n'ai pas pu le faire* », « *c'est pourquoi j'ai fait exprès de la grammaire aujourd'hui* », « *parce que d'habitude je distribue des listes de vocabulaire* ». Il est évident que l'explication des formes d'organisation des pratiques de classe occupe une part très importante dans la verbalisation métalinguistique de celles-ci et montre une tendance à les justifier d'un point de vue « rationnel ». Tel est le cas des enseignantes turcophones de français qui se justifient avec des motifs didactiques :

- ceux qui s'inscrivent dans une projection dans le futur et qui renvoient aux intentions didactiques (« *je fais tout cela pour eux, pour qu'ils commencent à parler le français correctement* ») ;
- ceux qui renvoient à des expériences éducatives passées et qui déterminent les pratiques actuelles (« *c'était très difficile de comprendre et d'apprendre les connecteurs, donc je les rappelle tout le temps* »).

Les théories ou les solutions personnelles

Les enseignants de langue déterminent l'orientation de leurs pratiques de classe selon les cultures éducatives dans lesquelles ils sont formés. De plus, ils s'appuient sur des théories ou des solutions personnelles qui sont issues de leurs propres pratiques. Ils ont leur façon d'enseigner et ils appliquent leurs « formules » qui sont déjà vérifiées en classe, dans l'intention de faire face aux difficultés fréquentes que rencontrent leurs apprenants (« *parce que ça marche en cours avec mes élèves* »). Par exemple, l'une des enseignantes turcophones ayant verbalisé ses pratiques de classe a indiqué à plusieurs reprises qu'elle n'écrivait presque jamais le sujet au tableau, ce qui signifie d'après elle, une bonne façon de familiariser ses apprenants avec la langue française et ne pas perdre son temps (« *je crois que c'est mieux de ne pas écrire les mots au tableau, c'est ma formule pour attirer l'attention sur l'oral* », « *selon moi, je pense qu'il faudrait faire des exercices à trous pour les mots à apprendre* », etc.) L'explication et la justification de ses pratiques de classe semblent se faire au nom de ses théories personnelles.

La perception des apprenants et l'auto-évaluation

Dans un contexte d'enseignement, il est évident qu'il existe deux pôles : d'un côté, l'enseignant (« *moi, je* ») et de l'autre, ses apprenants (« *eux, ils* »). Cette opposition est d'ailleurs visible dans l'organisation spatiale de la classe, dans laquelle le bureau de l'enseignant se situe de façon classique, en hauteur sur une estrade, contrairement aux tables des apprenants qui sont tournées vers le tableau et qui sont alignées les unes derrière les autres. Rappelons que la séparation entre ces deux pôles tire son origine des règles socioculturelles et comportementales en classe, de l'existence des rituels scolaires, des représentations du rôle professoral et de l'autorité, ainsi que du rapport hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants.

Toutefois, les enseignants *de langue* se font des représentations de leurs apprenants et de leurs propres pratiques de classe. Il nous paraît important *non seulement de comprendre les sentiments et les croyances des enseignants, mais également de leur demander si leurs choix didactiques leur semblent efficaces et comment les renforcer*. Dans cette visée, la verbalisation métalinguistique conduit à une sorte d'« auto-évaluation » qui n'est certainement pas l'objet pendant le déroulement des pratiques de classe, mais qui est indispensable pour *notre recherche*. *Notons que la visualisation des cours a été considérée comme une forme de jeu, par les enseignantes de français qui semblaient être plutôt amusées de s'exprimer et de commenter leurs cours de français. Le stress ne les a pas perturbées. Elles ont*

même mentionné qu'elles se trouvaient drôles ou contentes de leurs cours de français (« je suis bien là », « j'essaie d'avoir une bonne atmosphère avec mes élèves », « je me suis permise d'être drôle en classe », etc.). Nous pouvons dire que l'état émotionnel des enseignants a donc un effet (positif ou négatif) sur la pertinence de leurs pratiques de classe.

4. Remarques conclusives

« Enseigner est-il transmettre, convaincre, éclairer, transformer, révéler à soi-même ? Autant de conceptions d'origine philosophique ou religieuse qui servent de fondements à des dispositifs éducatifs institutionnels et qui instaurent des systèmes de valeurs éducatives : valeurs de l'effort, du respect et de la modestie, du courage scientifique, de l'amour de la vérité, de la honte devant l'échec... Ces philosophies éducatives assurent la permanence de pratiques pédagogiques réputées efficaces comme, en ce qui concerne les langues : recopier des textes, en mémoriser certains, commenter, traduire, analyser les phrases... » (Beacco, 2010 : 78)

Dans le cadre des cultures et pratiques éducatives turques, nous nous sommes attachée à la problématique de l'enseignement et l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans le contexte turcophone. « Quelles sont les pratiques de classe qui sont les plus réputées, efficaces et utilisées lors de cet enseignement ? Analyser et commenter des phrases ou bien recopier des textes, en mémoriser certains et traduire d'autres ? ». Le centre de notre recherche ethnographique et interactionnelle s'est trouvé alors à ce niveau. Il a fallu déduire à travers les verbalisations métalinguistiques des deux pratiques de classe que nous avons observées le reflet des cultures éducatives turques sur l'enseignement du français. Nous avons recueilli des données empiriques dans notre corpus de recherche qui nous permettent de tirer les conclusions suivantes :

- les enseignants de langue construisent leur répertoire didactique (leur « bagage ») progressivement pendant leur formation pédagogique et au fil des années de leur expérience professionnelle, en restant sur place et en exerçant leur métier de façon autonome. Ce processus cause la routinisation de leurs pratiques de classe (« je fais toujours comme ça ») et la découverte de certaines « recettes » personnelles qui sont issues de celles-ci, en vue de faciliter la compréhension des tâches en classe (« c'est ma formule pour attirer l'attention ») ;
- il est nécessaire que les enseignants adaptent leurs pratiques de classe (les activités didactiques) en fonction de leur public d'apprenants et du contexte d'enseignement socioculturel dans lequel les cours se déroulent. La classe

de langue, étant une « société de culture en soi » du type interactionnel, il serait possible qu'ils se trouvent devant des dilemmes didactiques, face à des choix difficiles dans le but de pouvoir appliquer les méthodologies de l'enseignement les plus appropriées au contexte (« *j'ai essayé de trouver une façon d'enseigner et j'espère que cette façon est la meilleure* ») et qu'ils rencontrent des difficultés imprévues qui se termineront par la déplanification de leurs projets didactiques (« *je voulais absolument le faire, mais je n'ai pas pu* ») ;

- il faudrait souligner que le choix des modes de transmission des savoirs et des valeurs éducatives en classe se fait en fonction des cultures éducatives du pays dans lequel les enseignants de langue sont baignés. Il nous semble intéressant de constater que ces derniers enseignent sans s'en rendre compte, de la même manière que leurs enseignants turcophones qui leur ont transmis le duo « langue et métier ». Ils ont la même perception métalinguistique que leurs rôle-modèles (mêmes valeurs, mêmes normes et mêmes évaluations) ;
- dans le contexte turcophone, pour notre part, la valorisation et l'importance de l'apprentissage « par cœur » (la mémorisation) sont dues à l'héritage de la récitation du Coran qui a fait autorité comme texte de référence et texte sacré. Malgré le désir et la tentative d'adoption de nouvelles méthodologies de l'enseignement du français langue étrangère, comme dans le cas de notre recherche ethnographique, les enseignants turcophones restent largement influencés par les modes de transmission du savoir traditionnels de nos jours : les pratiques de classe de français dont il est question dans notre corpus, concernent l'enseignement du vocabulaire de l'achat au quotidien sous forme de récitation, mais aussi l'enseignement des sujets grammaticaux, tels que l'expression de l'opposition et la concession sous forme de mémorisation) ;
- nous pouvons avancer sur ce point que les enseignantes turcophones de français que nous avons observées par exemple, deviennent en quelque sorte, « prisonnières » des cultures éducatives turques dans lesquelles elles ont appris la langue française et elles ont reçu une formation pédagogique. Tel est d'ailleurs le poids remarquable des cultures éducatives turques sur l'enseignement du français en Turquie qu'il faudrait, avec un « regard méta-réflexif », remettre en question pour la favorisation et la pertinence des pratiques de classe de français en contexte turcophone.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.
- Beacco, J.-C. et. al. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- Blondin, D. 2004. « L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche », Actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données, p.18-37.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, p. 145-164.[En ligne] : <http://aile.revues.org/801>[consulté le 15 octobre 2016].
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier.
- Eren, E. 2016. *Le poids des politiques éducatives sur l'enseignement des langues. Le cas de l'enseignement du français en Turquie*, Editions Universitaires Européennes, France-Allemagne.
- Eren, E. 2015. « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie », *Synergies Turquie*, n°8, p.97-107.[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie8/eren.pdf> [consulté le 15 octobre 2016].
- Giné, M. C. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier LAL.
- Narcy-Combes. J.-P. 2005, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, OPHRYS.
- Puren, C. 1994. « Psychopédagogie et didactique des langues, à propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p.13-24.
- Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.