



**HAL**  
open science

# La dimension culturelle dans les échanges en ligne. Quelques enjeux

Thierry Soubrié

► **To cite this version:**

Thierry Soubrié. La dimension culturelle dans les échanges en ligne. Quelques enjeux. Cahiers de l'ASDIFLE, 2024, 32, pp.70-87. hal-04452177

**HAL Id: hal-04452177**

**<https://hal.science/hal-04452177>**

Submitted on 12 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

n°32

# Les cahiers de l'asdifle

Cultures éducatives,  
contextualisation et innovation

Actes des 62<sup>e</sup> et 63<sup>e</sup> rencontres de l'ASDIFLE

Alliance Française de Paris, 8 avril 2022

Université Grenoble Alpes, 3 février 2023

Numéro coordonné par  
Laura Abou Haidar (de l'Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem)  
Claire-Lise Dautry (Présidente Asdifle)

Crédits couverture  
Danielle-Marie Levy, Peinture Acrylique 65x60

Association de didactique du français langue étrangère

**CLE**  
INTERNATIONAL

En assumant intégralement l'édition et la diffusion de cet ouvrage,  
les éditions CLE International sont heureuses  
d'apporter leur soutien à l'ASDIFLE.

#### **Crédit photographique**

Toutes les photographies sont issues d'Adobestock.

Pages 121, 124, 125, 126, 130, 138 : © ATKWORK888 ; © Alexandra GI ; © xeflexr ; © ABCDstock ;  
© o\_a ; © stas111 ; © nakedcm ; © Kzenon ; © New Africa ; © 34744701 ; © sderbane ; © M.studio ;  
© Giuseppe Blasioli ; © lil\_22 ; © Jahi Creative ; © bitontawan02 ; © ipopba ; © Rido

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

Laura ABOU HAIDAR  
Brahim AZAOUI  
Nathalie BERGE  
Chantal CLAUDEL  
Claire-Lise DAUTRY  
Catherine DAVID  
Sophie DUFOUR  
Marie-Christine FOUGEROUSE  
Josette GIRARD  
Élisabeth GUIMBRETIERE  
Émilie KASAZIAN  
Véronique LAURENS  
Valérie LEMEUNIER  
Jürgen MERTENS  
Émilie PERRICHON  
Anthippi POTOLIA  
Sabrina ROYER  
Marion TELLIER

# SOMMAIRE

*Introduction*

**Laura Abou Haidar et Claire-Lise Dautry** ..... 5

*Centres de langues : transformations, innovations.*

*Où en sommes-nous aujourd'hui ?*

**Laura Abou Haidar** ..... 9

*Restitution de la table ronde de la Journée professionnelle du 8 avril 2022*

**Josette Girard, Elisabeth Guimbretière** ..... 42

*Cultures éducatives, cultures d'apprentissage :*

*principe de territorialité et effets de la non-territorialisation*

**Christian Degache** ..... 49

*La dimension culturelle dans les échanges en ligne. Quelques enjeux*

**Thierry Soubrié** ..... 70

*Contextualiser les dispositifs d'apprentissage du français :*

*capter les besoins pour construire une formation efficiente*

**Pierre Salam** ..... 88

*Enjeux pour la construction d'unités didactiques différenciées (A1+-B2)*

*utilisables dans différents contextes FLE/S*

**Catherine David** ..... 107

*Développer les dimensions culturelles et interculturelles*

*dans l'enseignement des langues débutées à l'université*

**Catherine Muller, Ali Jardou, Emilie Kasazian** ..... 142

*Le CELPE-Bras et le CECR : points communs et différences*

*entre deux cadres de référence pour l'évaluation en langue-culture*

**Eglantine Guély Costa** ..... 165

# LA DIMENSION CULTURELLE DANS LES ÉCHANGES EN LIGNE. QUELQUES ENJEUX.

**Thierry Soubrié**

Maître de conférences

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040, Grenoble, France

## Résumé

Je n'avais jamais eu l'opportunité jusqu'à la journée de l'Asdifle, organisée en février 2023 à Grenoble, de réfléchir à la place qu'occupe la dimension culturelle dans les échanges en ligne. Pour alimenter la réflexion présentée dans cet article, je me suis appuyé sur quelques recherches bien entendu, notamment dans le domaine de la télécollaboration, mais aussi sur des expériences pédagogiques dont, pour deux d'entre elles, M-Tourisme au Kwazulu-Natal et Feline, je suis à l'origine. L'article s'organise en trois parties. Dans la première, je reviens sur ma première rencontre avec la notion d'interculturel à l'occasion d'une recherche effectuée sur un dispositif de formation hybride et sur l'échange auquel a donné lieu ce travail avec des collègues lors d'un colloque organisé à l'université de la Réunion. J'évoque ensuite quelques travaux portant sur la télécollaboration en langue et interroge, rapidement, les difficultés qu'il peut y avoir parfois à faire émerger des échanges riches sur le plan culturel dans ce type d'environnement quand bien même il s'agit d'un objectif important. Je termine en présentant quelques éléments de réflexion concernant une pratique pédagogique plus récente qui consiste à faire participer les apprenants à des échanges en ligne, sur le web social. Chacun de ces contextes de formation permet de faire émerger des enjeux différents sur le plan culturel.

*Mots-clés : (inter)culturel, télécollaboration, affordances,  
pratiques de littératie*

## Préambule

La réflexion que je propose ici a pris forme dans le cadre d'une journée d'étude organisée par l'Asdifle en février 2023 à l'université Grenoble Alpes. Les intervenants à cette journée devaient se pencher sur la question des cultures éducatives et de la contextualisation des apprentissages en didactique des langues « à l'ère de la numérisation et de la distanciation ». Étant

pour ma part très peu familier de ces deux notions, j'ai ouvert le questionnement à la culture en général<sup>52</sup> et me suis demandé quelle place elle occupait dans le domaine de recherche qui est le mien, à savoir l'enseignement et l'apprentissage des langues médiés par les technologies, mais aussi sous quelles formes elle pouvait se manifester. Je me suis appuyé pour cela sur des recherches dans le domaine, mais également sur des expériences pédagogiques dont, pour deux d'entre elles, je suis à l'origine (M-Tourisme au Kwazulu-Natal et Feline).

L'article s'organise autour de trois parties. Dans la première, je reviens sur ma première rencontre avec la notion d'interculturel à l'occasion d'une recherche effectuée sur un dispositif de formation hybride et sur l'échange auquel a donné lieu ce travail avec des collègues lors d'un colloque organisé à l'université de la Réunion. J'évoque ensuite quelques travaux portant sur la télécollaboration en langue et interroge, rapidement, les difficultés qu'il peut y avoir parfois à faire émerger des échanges riches sur le plan culturel dans ce type d'environnement quand bien même il s'agit d'un objectif important. Je termine en présentant quelques éléments de réflexion concernant une pratique pédagogique plus récente qui consiste à immerger les apprenants dans le « bain numérique » (Rieffel, 2014), en les faisant participer à des échanges en ligne, sur le web social.

## **1. D'UNE ANECDOTE À L'AUTRE : L'ÉMERGENCE DE L'INTERCULTUREL DANS UNE FORMATION HYBRIDE**

Tout a commencé par un colloque à La Réunion, qui avait pour titre « Enseigner et apprendre le FLE à l'ère du numérique » en 2013. Dans un échange qui suivait l'intervention de Pierozak et al. (2016)<sup>53</sup>, à propos de quelques « impensés dans le distanciel formatif », je soulignais combien les échanges à distance, dans le cadre d'une formation en langue, pouvaient amener les apprenants à une prise de conscience interculturelle.

Je m'appuyais pour cela sur un dispositif hybride que j'avais mis en place à l'époque, entre 2008 et 2010, à destination d'étudiants de FLE de l'université du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud (Nissen & Soubrié, 2011 ; Soubrié et al., 2010). Le scénario, résolument actionnel, proposait aux apprenants de troisième année de licence de concevoir par groupe des audioguides sur la

---

52. Les termes en caractères gras dans le texte correspondent à ce que l'on peut considérer selon moi comme des formes de manifestation du culturel.

53. Dans cette communication, les auteurs reviennent sur les notions de distance, interaction et contextualisation, dont ils estiment qu'elles ont été peu discutées dans le domaine de la formation ouverte et à distance, et en proposent une étude en termes phénoménologique et herméneutique.

région de Durban. En prévision de la coupe du monde de football qui devait avoir lieu dans le pays en 2010, il s'agissait de préparer l'arrivée des supporters francophones : les audioguides, téléchargeables sur téléphone portable, étaient destinés à être mis à disposition du grand public sur le site web d'une agence de voyage locale.

Une année<sup>54</sup>, une apprenante, qui portait sur Durban un regard très négatif a vu, du fait de la réalisation de l'audioguide, son point de vue évoluer. Passionnée comme son père par l'histoire, elle ne pouvait envisager autrement sa ville qu'à travers le prisme de son passé (« *I see absolutely EVERYTHING in terms of its history before and above everything else. It's the way I was brought up (my Dad is a history maniac and I've been brought up with that way of thinking since I was born)* »<sup>55</sup> (Heathcote, 2009)<sup>56</sup>). Or, à ses yeux, l'histoire de Durban, faite de guerres coloniales et de crimes, n'était pas très glorieuse.

C'est lors du choix d'un lieu remarquable à faire visiter, après avoir échangé avec de potentiels touristes francophones par chat, afin de connaître leurs goûts en matière de tourisme et leurs représentations à l'égard de l'Afrique du Sud, qu'un changement de perspective s'est amorcé dans son esprit.

Lors d'une discussion avec son père, celui-ci lui apprit qu'il existait à Durban, dans la cathédrale Emmanuel, une trace d'un épisode méconnu de l'histoire de France : une croix sculptée dans du marbre de Carrare offerte par l'impératrice Eugénie, épouse de Napoléon 3, en mémoire de leur fils, mort pendant la guerre anglo-zoulous, alors qu'il était engagé dans la marine anglaise.

Cette information a été déterminante pour l'apprenante car elle révélait l'existence à Durban d'une « french connection », d'une « little piece of France right here in Durban » (Heathcote, 2009). La mort du prince impérial constituait pour elle un événement significatif de l'histoire de France car elle expliquait, dans son esprit tout du moins, la fin de tout espoir de la restauration de la dynastie napoléonienne.

La réalisation de l'audioguide, dont une partie portait sur le marché de Victoria Street, l'a également amenée à s'intéresser de près à la culture indienne et orientale présente en Afrique du Sud, et plus particulièrement à Durban et à prendre connaissance de tout un pan de l'histoire de sa ville qui, là encore, est « almost completely ignored at school level » : « *I have loads*

---

54. L'expérience dont il est question ici a donné lieu à une publication (Soubrié et al., 2010).

55. « J'envisage absolument TOUT en fonction de son histoire, avant et au-dessus de tout le reste. C'est ainsi que j'ai été élevée (mon père est un maniaque de l'histoire et j'ai été élevée avec cette manière de penser depuis que je suis née) »

56. Les extraits de corpus sur lesquels je m'appuie ici sont tirés du mémoire de master de Heathcote (2009).



*of Indian friends, for example, and never paused for a moment to think how they got here, to South Africa, to Durban, in the first place. In school history everyone is going so crazy about Sharpeville and the Soweto riots that we never learn about how this considerable chunk of our population lives and evolves, the challenges they have had to overcome, their history, how they made a life for themselves in the colonial period and during apartheid. All this is part of Durban's history, and I didn't even know it was there.* »<sup>57</sup> (Heathcote, 2009)

Ces découvertes lui ont permis de modifier ses représentations à propos de sa ville, même si elle continuait à la percevoir comme une « cesspit of crime », dont elle a été amenée à mesurer les richesses culturelles et qu'elle estimait désormais comparable à d'autres villes sud-africaines : « *I definitely saw Durban in a different light after doing this project, because I had no idea about how rich and multicultural Durban's history is. Researching the audio guide gave me a whole new perspective on my home town.* »<sup>58</sup> (Heathcote, 2009) Ses représentations initiales ont été enrichies et complexifiées et on peut penser que l'évolution de son rapport à sa ville a modifié son identité sociale : « *It got me thinking more and more of Durban as a city with an international history, but REAL history, not the standard run-of-the-mill stuff we're forced to learn at school.* »<sup>59</sup> (Heathcote, 2009)

Le processus s'est déroulé de manière inconsciente et progressive : « *I wasn't conscious of the process (of my mind changing, I mean) while it was happening. It was more towards the end that I started thinking "Well, I've had a lot of lightbulb moments about this city this semester, and I now see it differently". The change of opinion was certainly gradual, it didn't come to me in one massive epiphany, but I was never conscious of the change happening until it was complete.* »<sup>60</sup> (Heathcote, 2009)

---

57. « J'ai beaucoup d'amis indiens, par exemple, et je ne me suis jamais posé la question de savoir comment ils sont arrivés ici, en Afrique du Sud, à Durban. Dans les cours d'histoire, tout le monde parle si passionnément de Sharpeville et des émeutes de Soweto que nous n'abordons jamais la question de savoir comment cette partie considérable de notre population vit et évolue, les défis qu'elle a dû relever, son histoire, comment elle a vécu pendant la période coloniale et l'apartheid. Tout cela fait partie de l'histoire de Durban, et je ne savais même pas que c'était le cas »

58. « J'ai définitivement vu Durban sous un jour différent après avoir réalisé ce projet, car je n'avais aucune idée de la richesse et du caractère multiculturel de l'histoire de Durban. Les recherches sur l'audioguide m'ont permis d'avoir une toute nouvelle perspective sur ma ville natale »

59. « Cela m'a fait penser de plus en plus à Durban comme à une ville ayant une histoire internationale, une VRAIE histoire, pas celle que nous sommes obligés d'apprendre à l'école. »

60. « Je n'étais pas consciente du processus (de mon changement de point de vue, je veux dire) pendant qu'il se déroulait. C'est plutôt vers la fin que j'ai commencé à me dire « Eh bien, j'ai eu beaucoup de moments de réflexion sur cette ville ce semestre, et je la vois

Je tenais là la preuve des potentialités de la distance<sup>61</sup>, du numérique, et de la perspective actionnelle à faire vivre des expériences transformatrices aux apprenants !

C'est tout du moins ce que j'exposais à la suite de l'intervention d'Isabelle Pierozak, Véronique Castellotti et Didier de Robillard, au moment des échanges lors du colloque dont il a déjà été question. Didier De Robillard m'avait alors répondu qu'il s'agissait d'un épiphénomène, que cela s'était produit pour une seule étudiante, et qu'il y avait peu de chance que les mêmes causes produisent les mêmes effets, si jamais l'expérience venait à être reconduite. Je dois bien avouer, au regard des années qui se sont écoulées depuis, qu'il avait raison ! Cet échange m'avait permis de prendre conscience :

- Que je portais un point de vue sans doute un peu trop technocentré, déterministe sur les technologies. Comme le souligne Selwyn (2016), il est important que les recherches dans le domaine ne s'en tiennent pas aux seules anecdotes réconfortantes (« heart-warming anecdotes ») ;
- Qu'il était temps que je prenne mes distances avec la figure du praticien ingénieur, technologue qu'évoque Marguerite Altet (2012) dans sa typologie des modèles de professionnalités enseignantes, et que j'opte enfin pour la posture du praticien réflexif, que je prônais dans mes cours de master ;
- Que je m'inscrivais malgré moi, c'est-à-dire sans avoir vraiment pris le temps d'y réfléchir, dans une perspective positiviste, et qu'il allait falloir que je prenne le temps de réfléchir à la manière dont je souhaitais me positionner sur le plan épistémologique ;
- Que, d'une manière générale, le développement de compétences interculturelles n'allait pas de soi.

## **2. LA TÉLÉCOLLABORATION : SENSIBILISER LES ENSEIGNANTS AUX DIFFÉRENTES FORMES DE MANIFESTATION DU CULTUREL DANS LES ÉCHANGES**

C'est à propos de ce dernier point (la difficulté à développer les compétences interculturelles des apprenants lors d'une formation en langue) qu'il m'a semblé intéressant, pour prolonger ces premières réflexions, de consulter quelques recherches sur la télécollaboration dans la mesure où dans ce type

---

maintenant différemment ». Le changement a certainement été progressif, on ne peut pas à proprement parler d'épiphanie, mais je n'ai jamais eu conscience du changement avant qu'il ne soit complet »

61. Ce sont bien les échanges avec des francophones par chat qui ont amené l'apprenante à mener son enquête sur sa ville et, par la suite, à la voir sous un nouveau jour.

de dispositif, qui met en relation des personnes « géographiquement séparés et/ou issus de milieux culturels différents, avec le soutien d'éducateurs ou d'animateurs »<sup>62</sup>, la dimension interculturelle est présente de fait. Je tiens à préciser toutefois que je n'ai jamais eu l'occasion de conduire de recherche sur ce type de formation. Par ailleurs, les propos qui suivent ne sauraient être considérés comme un état de l'art sur le sujet. Il s'agit tout au plus d'éléments de réflexions destinés à nourrir mon questionnement dans le cadre de cet article.

La télécollaboration, ou encore le « Virtual Exchange », existe depuis la fin des années 1990 (Mangenot et Zourou 2007). Si les objectifs comprennent entre autres le développement de compétences culturelles et interculturelles, il est très tôt ressorti de l'analyse des interactions menées dans ce type de dispositif, que les échanges ne conduisaient pas toujours à des apprentissages sur ce plan : « [...] des études récentes [menées entre 2000 et 2005] ont analysé les vicissitudes de la communication interculturelle et ont démontré que l'interaction en ligne n'assure pas forcément la compréhension de l'autre » (ma traduction, Kern 2006). Il arrive même que ce soient plutôt des stéréotypes qui soient renforcés : « *Il est possible que les participants abordent l'interaction avec d'autres personnes linguistiquement et culturellement différentes d'un point de vue dans lequel les cultures et les identités culturelles sont traitées comme des ensembles fixes d'attributs et de caractéristiques, généralement basés sur la nation, et les participants sont en quelque sorte des représentants de leurs cultures nationales spécifiques [...]. Dans ces interactions, les cultures deviennent des moyens de stéréotyper les individus et ces stéréotypes peuvent façonner la manière dont les participants et leurs contributions sont compris.* » (ma traduction, Liddicoat, dans (Kern et al, 2022, p. 7))

Il est vrai que toute communication est par nature complexe. L'intercompréhension n'est pas automatique. Chaque participant puise dans ses connaissances et expériences personnelles de l'utilisation de la langue et de la culture. La diversité des interprétations est inévitable, c'est un processus naturel et créatif d'engagement mutuel. Sans compter que, dans une perspective interculturelle, il ne s'agit pas seulement de co-construire du sens, mais aussi d'être attentif en permanence, pendant le déroulement des échanges, aux implicites culturels convoqués par les interlocuteurs. Ce qui nécessite de considérer avec une certaine distance le contenu des échanges et d'adopter une posture spécifique : « [...] *les participants doivent être capables de traiter les significations, d'être conscients des significations présentes dans l'interaction*

---

62. Cette définition est tirée du site support du projet européen Evolve : <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>

*et d'intervenir dans les pratiques de création de sens lorsque la création de sens et l'interprétation nécessitent une négociation ou une clarification. Cela [...] est une manifestation des compétences symboliques et implique un méta-niveau d'action communicative dans lequel les participants doivent agir sur les significations et leurs potentiels communicatifs plutôt que sur les simples significations communicatives.* » (ma traduction, Liddicoat dans (Kern et al, 2022, p. 5))

Or, ce qui est déjà difficile dans une communication en présentiel, l'est encore plus en ligne : « les [échanges en ligne] sont donc différents des autres formes de communication, plus par leur degré que par leur nature » (ma traduction, Liddicoat dans (Kern et al, 2022, p. 5)).

Dans les télécollaborations, la communication en effet se fait par le biais d'outils, d'artefacts, qui introduisent de nouvelles médiations. Les outils, comme la langue, sont des « intermédiaires » qui donnent du sens aux expériences et en façonnent la compréhension. Ces artefacts fonctionnent selon des logiques d'usage différentes, qui changent au gré de l'évolution des interfaces et du développement de nouvelles fonctionnalités. Bien loin d'être transparents, ils présentent des « affordances » (Gibson, 1979 ; Norman, 1988 ; Simonian, 2015), c'est-à-dire des possibilités d'action et des contraintes, avec lesquelles il s'agit de composer. La dimension culturelle joue de ce point de vue un rôle important. Comme a pu le montrer Thorne (2003), à partir de la réinterprétation d'une recherche précédente effectuée par Kern (2000), les pratiques de littératie numérique, sont certes liées à la matérialité des médias, mais dépendent également de « cultures d'usage ». Celles-ci peuvent varier selon les couches sociales, générationnelles, institutionnelles et nationales. Ainsi, d'un pays à l'autre, d'une communauté d'utilisateurs à une autre, les pratiques attachées à l'utilisation du « chat », du « courriel » ou des forums par exemple, ainsi que le sens donné à ces pratiques, varient (Kern et al., 2022)<sup>63</sup>.

---

63. Pour toutes ces questions, qui sont toujours d'actualité, je renvoie au colloque Impec (interactions multimodales par écran), porté par Christine Develotte, qui a lieu tous les 2 ans à Lyon, en précisant toutefois qu'il ne s'intéresse pas aux interactions didactiques. Je signale également les actes du colloque EPAL qui s'est tenu à 6 reprises, entre 2009 et 2018, à Grenoble, et dont les actes sont disponibles sur HAL : <https://shs.hal.science/EPAL>. Pour mémoire, la première édition du colloque EPAL faisait suite à l'action concertée incitative « ODIL », pour Outils et didactique pour les interactions en ligne (d'octobre 2005 à mars 2007), action portée par François Mangenot, dont l'orientation de recherche principale se situait : « aux antipodes d'une vision causale mettant au centre l'outil technique et ses effets présumés, on centre l'analyse sur un usager acteur, agissant dans un environnement sociotechnique. Il ne s'agit plus alors de se questionner sur ce que l'outil fait aux apprenants, mais bien plutôt sur ce que les acteurs élaborent, co-produisent avec ces outils : connaissances, habiletés techniques, sociabilité, etc. » (cf. descriptif du projet, non disponible en ligne, non référencé).

Un autre aspect mérite d'être signalé, à savoir l'absence d'« histoire interactionnelle » (Bigot, 2018) entre les participants, au début d'une formation : « [...] une formation en ligne est un microenvironnement culturel en construction constante, depuis le premier clic jusqu'au dernier log-out » (Lamy, 2016). Lors des premiers échanges entre les participants d'une télécollaboration, les participants ne se connaissent pas (c'est pourquoi d'ailleurs les premières activités consistent souvent en des « brise-glace »). Ils doivent composer avec un environnement numérique qui ne leur est pas familier, s'approprier différents outils, prendre connaissance du contrat didactique, accepter de participer à des activités qui leur sont imposées, etc.

D'autres facteurs enfin peuvent limiter la portée interculturelle des rencontres. Lamy (2016) mentionne, à partir de son expérience d'enseignante et de chercheuse, les points suivants :

- Au début d'une formation, afin de protéger leur identité, leur image, les apprenants peuvent chercher, ne serait-ce qu'à travers le choix d'un avatar, à se dissimuler, ou encore refuser d'opter pour un mode de communication convivial, qui leur est familier par ailleurs, sur d'autres espaces, afin que leurs données ne puissent pas être utilisées à des fins non désirées ;
- La communauté imaginée, et les représentations qui en découlent (il y a moins de danger pour une étudiante marocaine d'échanger avec des asiatiques qu'avec des occidentaux, les étudiants sont faciles à manipuler, etc.), qui peut parfois conduire à des malentendus, engendrer replis sur soi et stigmatisation de l'autre ;
- Des consignes de travail qui ne tiennent pas toujours compte de la variété des cultures d'apprentissage en présence.

Du fait de ces différentes difficultés, les auteurs soulignent l'importance de former les enseignants et tuteurs qui interviennent dans une télécollaboration. Lamy (2016) propose ainsi, après avoir évoqué les différents points que je viens de lister, de leur apprendre la patience (pour faire émerger les identités en ligne), l'écoute (pour comprendre la vraie nature de la communauté virtuelle et accepter l'idée que la culture d'apprentissage ne préexiste pas à la formation, mais qu'elle se crée hic et nunc en ligne), et enfin la souplesse (pour adapter les modalités d'évaluation, prendre plus de temps qu'il ne faut dans d'autres situations, pour expliquer les attendus sur le plan académique). Liddicoat, dans Kern et al. (2022) suggère de manière plus générale de sensibiliser les enseignants aux différentes formes de manifestation du culturel dans les échanges et au rôle qu'ils ont à jouer pour susciter ce type d'échange et encourager les participants à s'en emparer pour en discuter, y réfléchir. Dans le même ouvrage (Kern et al., 2022), Kern donne à ce propos l'exemple de

Cultura (Furstenberg, 1998 ; Furstenberg et al., 2001 ; Furstenberg & English, 2006 ; Furstenberg & Levet, 2014), un dispositif qui existe depuis 1997, dont l'objectif consiste précisément à sensibiliser les apprenants au « langage silencieux » de la culture<sup>64</sup>.

### **3. PENDRE PART À UNE PRATIQUE DE LITTÉRATIE SUR INTERNET : TENTER DE CONCILIER CULTURE SCOLAIRE ET CULTURE NUMÉRIQUE**

Il me faut pour terminer considérer des pratiques de formation auxquelles je m'intéresse depuis quelques années maintenant, celles qui consistent à faire participer les apprenants à des échanges en ligne, « in the Wild » (Thorne, 2008), c'est-à-dire directement sur Internet, que ce soit sur des réseaux sociaux, des sites participatifs (par exemple, VDM, IziTravel, Webtoon, GoogleMaps etc.), ou encore sur des sites de computation sociale (YouTube, SoundCloud). On peut citer des exemples bien connus, parfois documentés par la recherche, comme écrire un article sur Wikipedia (Ollivier, 2007), réagir à un article dans Le Monde (Hanna & de Nooy, 2006), publier une recette de cuisine sur un site comme Marmiton ou sous une forme vidéo dans TikTok, diffuser des mèmes, etc.

Dans ce contexte, contrairement aux télécollaborations, le cadre des échanges n'est pas à construire entre les participants. Les pratiques de littérature, au moment où les apprenants sont invités à y prendre part, sont déjà constituées et possèdent leurs règles (conditions générales d'utilisation, charte éditoriale), normes, usages, leur sociolecte parfois. Un article du Monde<sup>65</sup> souligne ainsi combien les utilisateurs de Twitch peuvent manifester leur désapprobation lorsque des personnalités issues de médias traditionnels investissent le service de streaming sans en respecter les règles d'usage (utiliser un lexique spécifique, privilégier l'interaction avec les internautes à la simple diffusion de contenus, traiter des thèmes proches des centres d'intérêt des internautes). L'enjeu est donc d'amener les apprenants à prendre connaissance de ces caractéristiques, à les analyser, et à se les approprier. Il s'agit aussi de faire en sorte qu'ils prennent de la distance par rapport aux usages numériques, tels qu'ils peuvent les observer au quotidien, mais aussi par rapport à leurs propres pratiques.

---

64. Le site internet du projet (<https://cultura.mit.edu/>) permet d'accéder au matériel pédagogique élaboré durant toutes ces années, ainsi qu'à des extraits d'échanges entre étudiants.

65. Article de Florian Reynaud, Pierre Trouvé, Clémence Duneau et Corentin Lamy paru dans la rubrique Pixels le 10 mars 2021.

On peut, à la lumière de la littérature scientifique concernant cette orientation en matière d'intégration du numérique en classe de langue, identifier les quatre types d'objectifs suivants :

- Argument pédagogique : les personnes qui prennent part à des pratiques de littératie en ligne semblent en tirer beaucoup de bénéfices, que ce soit en termes de socialisation langagière (Bigot et al., 2016, 2020 ; Bigot & Maillard-De La Corte Gomez, 2017 ; Bigot & Maillard-De La Corte Gomez, 2021), de développement de compétences, ou encore de construction identitaire (Lam, 2000). Le raisonnement consiste alors à supposer que leur transposition en classe pourrait déboucher sur les mêmes résultats. C'est un argument qu'il convient de toutefois de considérer avec prudence dans la mesure où il est toujours difficile de transposer en classe des pratiques vernaculaires sans les dénaturer (j'ai déjà eu l'occasion de discuter ce point dans [Soubrié 2021]). Par ailleurs, comment impliquer les apprenants dans des pratiques qui, si elles sont bien réelles, rassemblent des personnes qui ont elles choisi d'y prendre part de leur plein gré, souvent parce qu'elles leur permettent de laisser libre court à leur passion ?
- Argument éducatif : développer la citoyenneté numérique (Ollivier et al., 2021) des apprenants, à savoir leur responsabilité concernant différents aspects de la vie numérique (adopter les bons comportements sur Internet, être attentif à la gestion de ses données personnelles, développer une réflexion critique concernant des thèmes d'actualité comme le marketing d'influence, le capitalisme de surveillance, les inégalités numériques, etc.), les amener à réfléchir à leurs propres pratiques ;
- Argument en termes de développement personnel : pour un collectif d'auteurs (Cazden et al., 1996), la multiplication des canaux de communication, qu'ils ont pu constater dès le milieu des années 1990, est allée de pair avec l'accroissement de la diversité culturelle et linguistique, et donc l'expression d'individualités. L'objectif ici est d'encourager les apprenants, à travers leur participation à des pratiques de littératie numérique, à s'exprimer en leur nom, c'est-à-dire en tant que sujet-personne et non en tant que sujet-apprenant<sup>66</sup> : « la participation à des communautés ouvertes et thématiques sur Internet favorise [...] l'utilisation de la langue comme un moyen de construire une identité et de communiquer de manière personnelle, au service d'objectifs qui vont au-delà de la « pratique » ou de l'« apprentissage » dans le sens restrictif dans lequel ces termes sont considérés dans le contexte institutionnel » (ma traduction, Thorne, 2008, p. 436).
- La même prémisse, à savoir la grande diversité des pratiques de littératie

---

66. Voir Moore & Simon (2002) à propos de cette distinction.



sur Internet, aussi bien concernant les variétés linguistiques, les genres de discours et les systèmes sémiotiques avec lesquels ces pratiques s'articulent (Bigot et al., 2021), conduit à un autre argument, politique cette fois. Il s'agit de renouveler la forme scolaire notamment dans le rapport qu'elle entretient à la langue écrite et à la norme : « *Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language.* » (Cazden et al., 1996, p. 60-61)

La question est de savoir comment procéder pour intégrer ces pratiques de littératie en classe ? J'ai déjà eu l'occasion avec des collègues dans une publication précédente (Bigot et al., 2021) de présenter à gros traits la démarche proposées par Thorne & Reinhardt (2008) et Reinhardt et Thorne (2011).

Pour ma part, dans le cadre d'un partenariat que j'ai mis en place avec le CUEF de Grenoble (projet Feline<sup>67</sup>), j'accompagne les étudiants de master 1 FLE dans la conception de scénarios pédagogiques, dont certains sont ensuite testés dans des classes de FLE, en suivant les différentes étapes suivantes :

- Identification d'une pratique de littératie numérique. Les étudiants sont invités à explorer des pratiques en vigueur sur la Toile, que ce soit à partir de leurs propres expériences ou en interrogeant leur entourage, en se documentant sur Internet, dans la presse. Ils doivent, à partir de différentes questions qui leur sont posées, élaborer un document d'ancrage présentant la pratique de littératie qu'ils ont choisie, pointer vers des exemples de productions en ligne et justifier l'intérêt que représente leur choix sur le plan pédagogique.
- Constitution d'un corpus de documents et analyse de la pratique. Dans cette étape, les étudiants rassemblent des exemples de productions, représentatifs selon eux de la pratique de littératie, qui « semblent appartenir à la même série ou semblent avoir été réalisés sur le même modèle [...] » (Beacco et al., 2004). Il s'agit ensuite d'en faire une analyse en termes de genre. Dans le cas de productions sonores ou vidéo, des transcriptions multimodales, sous la forme de tableaux de montage, sont établies. Le corpus ainsi constitué est alors analysé à la fois sur les plans situationnel, pragmatique, énonciatif, textuel et linguistique (Moirand, 1979, Laurens, 2020), sans oublier les dimensions culturelle (Laurens, 2020), multimodale (articulation des médias) et matérielle (propriétés formelles des documents).

---

67. Feline : Formation des enseignants à la littératie numérique et à son intégration dans l'enseignement des langues. Le projet, toujours en cours, existe depuis 2019.



- Etablissement d'une carte d'identité du genre. Le travail d'analyse mené dans l'étape précédente débouche sur la réalisation d'un document synthétique d'une page qui signale les aspects les plus représentatifs du genre.
- Réalisation d'un exemple de production finale. En s'appuyant sur l'analyse qu'ils ont faite du genre et leurs connaissances de la pratique de littératie, les étudiants réalisent ensuite un exemple de production. Ce travail, parfois exigeant (lorsqu'il s'agit d'un podcast ou d'une vidéo par exemple), vise à les mettre dans la position de participants potentiels à la pratique qu'ils ont choisie. Les différentes questions qu'ils sont amenés à se poser au fil de la réalisation, mais aussi les difficultés qu'ils rencontrent parfois, pourront les aider dans la construction à venir de leurs scénarios, la scénarisation des activités et la réflexion sur le rôle qu'ils auront à jouer dans l'accompagnement des apprenants.
- Ecriture de la fiche pédagogique. Ce n'est qu'après être passés par ces différentes étapes, censées leur permettre à la fois de s'immerger dans la pratique de littératie et d'en avoir une bonne connaissance, qu'ils peuvent se lancer dans l'élaboration d'un scénario pédagogique. Ils disposent pour cela d'un cadre de conception, qui reprend les grands principes didactiques sur lesquels s'appuie le projet Feline, d'un gabarit d'écriture, inspiré en partie de la Trame méthodique repères (Laurens, 2020), d'une feuille de style et d'exemples de fiches pédagogiques réalisées par les étudiants des années précédentes.

Les scénarios qui peuvent être ensuite être mis en œuvre dans des classes de FLE font l'objet de réajustements de la part des étudiants. Il est à noter que suite à un financement obtenu localement à l'Université Grenoble Alpes<sup>68</sup>, des enseignants du CUEF ont accepté de réécrire une sélection de fiches pédagogiques élaborées ces dernières années par les étudiants de manière à ce qu'elles puissent être diffusées plus largement auprès des collègues intéressés. Elles seront accompagnées d'un cadrage théorique sur la littératie numérique et d'orientations méthodologiques pour la conception de scénarios pédagogiques.

Je tiens enfin à signaler une expérience originale menée par un enseignant de lettres de lycée (Le Baut, 2018). Souhaitant « réconcilier la culture du livre et la culture des écrans » (p. 19), il a proposé à ses élèves de réécrire l'*Etranger* de Camus sur Instagram en se plaçant du point de vue du personnage principal, Meursault. Ce projet, dont il est toujours possible de prendre connais-

---

68. IdEx Formation – Appel à Projets « Emergents 2022 ». Le financement est prévu sur deux ans, de 2023 à début 2025.

sance des productions des élèves en ligne<sup>69</sup>, a permis tout à la fois, selon l'enseignant, d'atteindre des objectifs disciplinaire (les élèves ont pu enrichir leur regard sur l'œuvre, saisir la singularité du style de l'auteur, et renforcer leur intérêt pour la littérature) et de former les élèves à certaines spécificités de l'écriture numérique. Ils ont ainsi appris à jouer sur la multimodalité (texte et image) pour exprimer « différentes façons de capter le réel et de produire sur lui un vrai discours » (p. 25) et ont compris combien les hashtags pouvaient « [donner] du sens, [créer] de la connivence et du lien, [instaurer] la liberté d'inventer sa propre circulation à travers les pages du livre qui se lit et s'écrit collectivement en ligne. » (p. 25). Par ailleurs, ils ont été initiés, à travers l'exposition de l'artiste Babeth Rambault, qui avait lieu au même moment au sein de l'établissement, à « l'art de photographier pour regarder le monde autrement [...], à faire d'une photo d'objet un autoportrait, [...] à jouer sur les liens entre l'image et les mots qui l'accompagnent » (p. 20).

On voit ainsi combien, dans une perspective d'intégration du numérique (envisagé ici en termes de pratiques de littératie numérique) en classe de langue (et de littérature), il n'est pas nécessaire de se référer à une pratique sociale précise. Le plus important est de tenir compte des affordances des objets techniques, de respecter l'esprit (d'aucun parlent de « Mindset » ou encore d' « ethos stuff » (Lankshear & Knobel, 2006)) dans lequel ces derniers sont utilisés en dehors de la sphère scolaire et, bien entendu, de faire en sorte que les activités proposées permettent d'atteindre des objectifs pédagogiques.

## Conclusion

Que retenir de ces quelques réflexions ? Tout d'abord que la dimension culturelle est omniprésente et qu'elle peut prendre des formes très variées. Dans le rapide panorama que je viens de tracer (cf. les passages en gras dans le texte), il a ainsi été question de culture, de multiculturel et d'interculturel, mais également d'histoire, tant personnelle que nationale, de la distinction entre l'histoire officielle, celle que l'on apprend à l'école, et de la « REAL history » (Heathcote, 2009), celle que l'on découvre par soi-même, dans l'altérité. Il a été question, à propos des outils de communication, de logique et de culture d'usage, mais aussi de culture d'apprentissage, d'histoire interactionnelle, d'identité culturelle, de pratiques de littératie et enfin de littérature

On peut également retenir combien l'objectif de développer les compétences culturelles et interculturelles des apprenants peut s'avérer difficile ou

---

69. Voici l'adresse due la page web du projet sur laquelle est expliquée la démarche et qui donne accès aux productions des élèves ainsi qu'à une vidéo de synthèses des réflexions qu'ils ont menées sur le projet : <https://express.adobe.com/page/QtSmHirP8ksY7/>

tout du moins hasardeux (cf. l'expérience sud-africaine), d'autant plus dans un environnement numérique dans lequel, à la médiation des langues en présence, s'ajoute celle des outils. Comme le rappelle Grassin (2015), il est temps de « prendre les objets techniques au sérieux » (p. 109), c'est-à-dire de considérer le fait qu'ils s'inscrivent dans des logiques d'usages et façonnent la communication. La mise en place et l'animation d'une télécollaboration nécessitent d'être conscient des enjeux propres à ce type de dispositif.

Enfin, s'intéresser à la dimension culturelle dans les échanges en ligne, c'est aussi se poser la question de l'articulation entre d'une part la culture de l'école, la forme scolaire, qui s'est progressivement constituée en occident à partir des *xvi<sup>e</sup>* et *xvii<sup>e</sup>* siècle (Vincent et al., 1994), et d'autre part, la culture numérique. Dans le web social, les éléments culturels sont « déjà-là », à travers les règles et normes en vigueur, des genres de discours plus ou moins stabilisés. Il s'agit alors, avant d'amener les apprenants à prendre part à des pratiques de littératie numérique, de les étudier, d'analyser leur mode de fonctionnement et, ce faisant, d'encourager les apprenants à aiguiser leur esprit critique. L'école, et plus largement les institutions éducatives, sont sans aucun doute des lieux privilégiés pour mener ce type de travail.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ALTET, M.** Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences? Vol. 4e éd.*, De Boeck Supérieur, 2012, pp. 43-57. [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_PAQUA\\_2012\\_01\\_0043](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DBU_PAQUA_2012_01_0043)
- **BEACCO, J.-C., BOUQUET, S., & PORQUIER, R.** *Niveau B2 pour le français : Un référentiel* (Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, Éd.), Didier, 2004.
- **BIGOT, V.** Analyse des interactions verbales et enseignement des langues [3rd cycle], 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314832>
- **BIGOT, V., & MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N.** Processus de différenciation langagière dans les chroniques facebook. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, spécial*, 2017, pp.117-128.
- **BIGOT, V., MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N., & LAMBERT, P.** Les chroniques : Étude exploratoire d'un genre d'écriture (très) populaire sur le net. *SHS Web of Conferences*, 27, 02003, 2016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162702003>
- **BIGOT, V., & MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N.** Écriture et lecture de chroniques en ligne : Développer dans les interactions entre pairs ses compétences de littératie numérique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, Article 63, 2021. <https://doi.org/10.4000/lidil.9239>
- **BIGOT, V., MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N., & NOÛS, C.** Contacts de langue dans les espaces discursifs numériques des chroniques : La diversité linguistique en partage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 23, n° 2, Article Vol. 23, n° 2, 2020. <https://doi.org/10.4000/alsic.4772>
- **BIGOT, V., OLLIVIER, C., SOUBRIÉ, T., & NOÛS, C.** Introduction. — Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, Article 63, 2021. <http://journals.openedition.org/lidil/9181>
- **CAZDEN, C., COPE, B., FAIRCLOUGH, N., GEE, J., KALANTZIS, M., KRESS, G., LUKE, A., LUKE, C., MICHAELS, S., & NAKATA, M.** A

Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp.60-92, 1996.

■ **FURSTENBERG, G.** Nouveaux outils, nouvelle pédagogie. *Revue Internationale d'Education*, 18, pp. 87-91, 1998.

■ **FURSTENBERG, G., & ENGLISH, K.** Communication interculturelle franco-américaine via Internet : Le cas de Cultura. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation (40), pp. 178-191, 2006.

■ **FURSTENBERG, G., & LEVET, S.** Cultura-inspired intercultural exchanges: Focus on Asian and Pacific languages. In D. M. Chum, *Cultura-inspired intercultural exchanges: Focus on Asian and Pacific Languages* (p. 1-31). National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2014.

■ **FURSTENBERG, G., LEVET, S., ENGLISH, K., & MAILLET, K.** Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project. *Language Learning & Technology*, 5(1), pp. 55-102, 2001.

■ **GIBSON, J. J.** The ecological approach to visual perception. Houghton Mifflin, 1979.

■ **GRASSIN, J.-F.** Affordances in a social network for the purpose of a French as a Foreign Language course: Discursive practices, means of participation and social presence online. [Phdthesis, Université Lumière Lyon 2], 2015. <https://hal.science/tel-01249215>

■ **HANNA, B., & DE NOOY, J.** A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), pp. 71-85, 2006.

■ **HEATHCOTE, F.** Conception d'un scénario pédagogique à distance. La relation à l'altérité : Changer de regard sur son propre pays [Mémoire de Master 2]. Université Stendhal-Grenoble 3, 2009.

■ **KERN, R.** *Literacy and language teaching*. Oxford University Press, 2000.

■ **KERN, R.** La communication médiatisée par ordinateur en langues : Recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, 40, pp. 17-29, 2006.

■ **KERN, R., LIDDICOAT, A. J., & ZARATE, G.** Research perspectives on virtual intercultural exchange in language education. In A. Potolia & M. Derivry-Plard, *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge, 2022.

- **KNOBEL, M., LANKSHEAR, C., & LEU, D. J.** *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 417-449). Lawrence Erlbaum, 2008. DOI : <https://doi.org/10.4324/9781410618894>
- **LAM, W. S. E.** L2 Literacy and the Design of the Self: A Case Study of a Teenager Writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), pp. 457-482, JSTOR, 2000. <https://doi.org/10.2307/3587739>
- **LAMY, M.-N.** Le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues : Trois acteurs culturels à ne pas négliger. In *Numérique et formation des enseignants de langue* (pp. 33-47). Editions des archives contemporaines, 2016.
- **LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M.** *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. McGraw-Hill Education, 2006.
- **LAURENS, V.** *Le français langue étrangère, entre formation et pratique*. Paris, Didier FLE, 2020.
- **LE BAUT, J.-M.** À travers les yeux de L'Étranger : Réécrire un roman via un réseau social. *Le français aujourd'hui*, N° 200(1), pp. 19-30, 2018. <https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/lfa.200.0019>
- **MANGENOT, F., & ZOUROU, K.** Susciter le dialogue interculturel en ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 36, Article 36, 2007. <https://doi.org/10.4000/lidil.2413>
- **MOIRAND, S.** *Situations d'écrit : Compréhension, production en français langue étrangère*. Paris, CLE, 1979.
- **MOORE, D., & SIMON, D.** Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 2002. <https://aile.revues.org/1374>
- **NISSEN, E., & SOUBRIÉ, T.** Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : Quels paramètres influencent la conduite de l'action tutorale ? *Mélanges CRAPEL*, 32, pp. 101118, 2011.
- **NORMAN, D. A.** *The Psychology of everyday things*. Basic books, 1988.
- **OLLIVIER, C.** *Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant* (M.-N. Lamy, F. Mangenot, & E. Nissen, Éd.), 2007. <https://hal.science/hal-02018223/document>
- **OLLIVIER, C., JEANNEAU, C., HAMEL, M.-J., & CAWS, C.** Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ?

*Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, Article 63, 2021.  
<https://doi.org/10.4000/lidil.9204>

■ **PIEROZAK, I., CASTELLOTTI, V., & DE ROBILLARD, D.** De quelques impensés dans le distanciel formatif : « distance », « interaction », « contextualisation ». In *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires* (pp. 49-62). Editions des archives contemporaines, 2016.

■ **REINHARDT, J., & THORNE, S. L.** Beyond comparisons: Frameworks for developing digital L2 literacies. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.). In N. Arnold & L. Ducate (Éds.), *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching* (pp. 257-280), CALICO, 2011.

■ **RIEFFEL, R.** *Révolution numérique, révolution culturelle?* Paris, Gallimard, 2014.

■ **SELWYN, N.** *Is Technology Good for Education?* - Neil Selwyn. Polity Press, 2016. <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0745696465.html>

■ **SIMONIAN, S.** L'affordance socioculturelle : Une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des Environnements Numériques de Travail [Note de Synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à Diriger les Recherches]. Université de Rennes 2, 2015.

■ **SOUBRIÉ, T.** Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ? *Le français dans le monde, recherches et applications*, 69, pp. 16-28, 2021.

■ **SOUBRIÉ, T., DEJEAN, C., & HEATHCOTE, F.** La perspective actionnelle mise à l'épreuve : L'exemple du scénario pédagogique « M-tourisme au Kwazulu-Natal ». *French Studies in Southern Africa*, 40, 237, 2010.

■ **THORNE, S.** Artifacts and cultures-on-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 2(7), pp. 38-67, 2003.

■ **THORNE, S., & REINHARDT, J.** "Bridging Activities" New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 2008. [https://pdxscholar.library.pdx.edu/wll\\_fac/16](https://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/16)

■ **VINCENT, G., LAHIRE, B., & THIN, D.** Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon, 1994. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00971570>