



**HAL**  
open science

# Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la non-territorialisation

Christian Degache

## ► To cite this version:

Christian Degache. Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la non-territorialisation. Cahiers de l'ASDIFLE, 2024, Cultures éducatives, contextualisation et innovation, 32, pp.49-69. hal-04456387

**HAL Id: hal-04456387**

**<https://hal.science/hal-04456387v1>**

Submitted on 17 Jan 2025

**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.

Copyright

# **Cultures éducatives, cultures d'apprentissage : principe de territorialité et effets de la non-territorialisation.**

**Christian DEGACHE**

Professeur des Universités en Didactique des langues, approches plurilingues et TICE  
Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes

## **Résumé**

Cet article aborde la question des cultures éducatives sous l'angle de la « territorialisation », à savoir l'influence sur la situation pédagogique du lieu de la formation. Cette influence peut s'exercer notamment en relation à la (aux) langue(s) cible, aux cultures, aux pratiques. Le cas des formations à distance, notamment les télécollaborations entre groupes d'étudiants situés dans leurs établissements respectifs, parce qu'il s'émancipe d'une territorialisation unique, est pris comme révélateur de cette influence. Dans ces formations, le rôle et l'importance des cultures éducatives apparaît "en creux", dans le flou qui peut s'installer dans une formation monolingue asymétrique du fait de l'impossibilité de se référer à une culture éducative unique, comme dans l'évidence, aux yeux des participants, de la nécessité de construire une culture éducative commune dans une formation plurilingue.

*Mots-clés : territorialisation / contextualisation / télécollaboration / culture d'apprentissage.*

## **Introduction**

Poser la question des cultures éducatives et de la contextualisation des apprentissages en didactique des langues revient souvent à poser la question du lieu de la formation et de sa relation à la langue apprise comme dans la distinction entre contexte homoglotte et hétéroglotte (ou alloglotte) (Gajo, 2000). Ce qui conduit, à bien des égards, à appliquer le « principe de territorialité » (Boyer 2010 ; Paternostro, 2016), ou autrement dit à une forme de territorialisation (Blanchet, 2002). Celle-ci peut en effet être convoquée à différents titres, pour justifier des pratiques, des prises de décision par exemple (Dausendschön-Gay & Krafft, 1998). Mais que se passe-t-il lorsque la formation est marquée par une non-territorialisation, comme c'est le cas dans bien des formations à distance ? On peut considérer que la formation à distance a un ancrage institutionnel territorialisé mais on observera que ce n'est pas toujours le cas, notamment lorsqu'il s'agit de télécollaboration, puisque dans ce cas l'ancrage institutionnel est précisément multiple et à parité, avec une volonté éthique affichée de « non-domination », à savoir qu'aucune institution ne doit être plus légitime qu'une autre, donc à priori aucune culture éducative, aucune culture d'apprentissage, voire aucune langue si on accepte que langue et culture sont indissociables. De là, en particulier, des propositions de télécollaboration plurilingue (Degache & Silva, 2020 ; Da Silva & Degache, 2021).

Pour aborder ces questions et présenter quelques réflexions autour d'elles, en particulier afin de prendre du recul sur le sens donné à la localisation (ou territorialisation) de la formation en relation aux cultures éducatives co-présentes dans une situation d'enseignement/apprentissage, je poserai quelques repères avant de me baser sur l'exemple de mon expérience récente (2015-2019) d'enseignement et de recherche territorialisée, dans une université brésilienne (UFMG<sup>1</sup>). Enfin, précisément pour discuter des questions se posant lorsque la « territorialisation » d'une formation ne va plus de soi, je prendrai appui sur quelques exemples tirés de mon expérience de la télécollaboration.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil).

## 1. QUELQUES REPERES POUVANT SOUTENIR LA REFLEXION

L'opposition bien connue en didactique des langues francophone entre contexte homoglotte et contexte hétéroglotte<sup>2</sup> consiste à différencier les situations d'enseignement/apprentissage en fonction de la présence ou de l'absence de la langue cible dans l'environnement social, chose qui peut s'avérer complexe à déterminer dans bien des cas. C'est surtout l'application d'un principe de territorialité dont l'on sait qu'il « *inspire majoritairement les aménagements/planifications linguistiques* » (Boyer 2010, p. 71). Par exemple en Suisse, c'est ce « principe de territorialité » qui « *confère à chaque canton la faculté de définir sa langue officielle et qui pose les fondements de l'existence de régions linguistiques juxtaposées* » (Paternostro, 2016, p. 1). Mais cette « *territorialisation des langues [...] ne correspond pas toujours à la réalité vécue par les locuteurs dans leurs pratiques quotidiennes* » (ibid.). Le français, en contexte suisse, même à l'échelle d'un canton est ainsi, selon l'expression de l'OIF, une langue « en partage » présentant de multiples facettes « *qui représentent les diverses actualisations des français de Suisse, loin d'être des réalités étanches, [et qui] gagneraient à être appréhendées sur un continuum allant du français langue première au français langue étrangère, en passant par le français langue seconde* » (ibid.). La politique linguistique officielle française quant à elle, telle qu'elle apparaît sur le site du Ministère de la Culture<sup>3</sup> reconnaît, parmi les 75 « langues de France », des langues régionales, la langue des signes française (LSF) et « six langues non-territoriales »<sup>4</sup>, c'est-à-dire des langues « *sans liens géographiques avec le territoire de la République et pratiquées par des citoyens français depuis plusieurs générations* » mais qui n'ont pas de caractère officiel à l'étranger. Si l'on tient compte de la présence et la pratique des langues étrangères dans les réseaux de pairs, chez les collègues d'étude ou de travail, dans les hébergements et les espaces de travail partagés, ou encore dans les échanges en ligne, il en résulte qu'un apprenant de français en Suisse romande ou en France, donc en situation d'enseignement/apprentissage à priori homoglotte, peut connaître un quotidien linguistique fort différent et au final peu marqué par le principe de territorialité qui sous-tend cette caractérisation du contexte.

Quant à la culture éducative, Cadet (2006, pp. 18-19) la désigne comme « élément constitutif du répertoire didactique » des enseignants de FLE en formation, une notion « largement utilisée dans les recherches en didactique des langues ».

*« la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels. »*

Si bien que l'on peut entendre par « culture éducative », au niveau *micro*, comme le suggère Cortier (2005, p. 479), les représentations, usages et pratiques<sup>5</sup> concernant le « domaine éducationnel » – un des quatre domaines « *de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux* » (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 15, 18) – qui se construisent chez l'individu dans un contexte sociétal, social, institutionnel et familial donné. Cette culture éducative est d'abord marquée par la propre expérience vécue de scolarisation, par exemple pour de futurs enseignants de FLE, « *bien avant d'intégrer des modèles "novateurs" proposés dans le cadre de leur formation* » comme l'écrit Simon (2006, p. 190) dans une note de lecture sur un ouvrage paru en 2005 et coordonné par Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique sous le titre

---

<sup>2</sup> Un temps désignés respectivement comme contextes endolingue et exolingue (Dabène et al., 1990), cette terminologie a ensuite été abandonnée du fait de sa non-compatibilité avec le sens de ces mêmes adjectifs dans l'opposition communication endolingue/exolingue (Gajo, 2000, p. 17) ;

<sup>3</sup> <https://www.culture.gouv.fr/fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France>

<sup>4</sup> L'arabe dialectal maghrébin, l'arménien occidental, le berbère, le judéo-espagnol, le romani et le yiddish <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Agir-pour-les-langues/Promouvoir-les-langues-de-France/Langues-non-territoriales>

<sup>5</sup> Soit pour Cortier (ibid.), au niveau *micro* « *les représentations, les conceptions, les rituels, les habitus dans la relation pédagogique, la communication, les modalités de prises de parole* ».

évocateur pour le sujet qui nous concerne ici : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. La publication de cet ouvrage donnait suite à un colloque organisé en Sorbonne fin 2002 sous le titre « La didactique des langues face aux cultures éducatives et linguistiques ». Au côté des *cultures éducatives*<sup>6</sup>, nous dit Simon, y sont également distinguées les *cultures du langage* (autour des langues, des discours) et les *cultures didactiques*, à savoir « *le socle empirique des méthodes et pratiques d'enseignement et apprentissage des langues* » (Simon, 2006, p. 186) en tant que « *sous-ensemble des cultures éducatives, liées à une discipline particulière* » au niveau *méso* (Cortier, 2005, p. 479)<sup>7</sup>. Nous ajouterions volontiers les *cultures d'apprentissage* constituées par les processus, techniques, méthodes, stratégies et autres moyens utilisés par l'apprenant pour organiser et permettre son apprentissage.

En ce qui concerne le contexte où s'expriment ces cultures éducatives, si on examine l'ouvrage de Beacco et al. (2005), on remarque que beaucoup de contributions sont marquées par des contextualisations nationales (« traditions grammaticales française et allemande », « apprenants taiwanais ») ou supra-nationales (en Afrique francophone). Le contexte dans lequel se construit la culture éducative est donc inévitablement marqué par le critère national. Les auteurs de la présentation de l'ouvrage ne disent pas autre chose : « *Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels* » (Chiss & Cicurel, 2005). Les institutions éducatives, publiques ou privées, sont en effet inévitablement marquées par les dispositions nationales en termes d'orientation, d'évaluation, voire de sélection (ou de non-sélection) au-delà des différences sociales et régionales. Bien sûr, certaines modalités peuvent être décentralisées (notamment dans les états fédéraux comme au Brésil ou, plus encore, en Allemagne au niveau des Länder), mais il reste toujours des dispositions nationales, qui vont influencer l'ensemble du système éducatif et entrer dans les cultures éducatives au niveau *macro* où sont déterminées « *les politiques, les formes institutionnelles, les sélections et classifications de contenu opérés pour la rédaction des programmes* », lesquelles sont déterminées par « *l'histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales* » (Cortier, 2005, p. 479). On citera par exemple, en Allemagne, « *la formation professionnelle en entreprise et le versement des aides réservées aux élèves et étudiants ainsi que [la] promotion de l'emploi et du secteur recherche et développement* »<sup>8</sup>, et, au Brésil, l'organisation de l'examen national de fin d'études secondaires (ENEM : *Exame Nacional do Ensino Médio*), une des voies d'accès à l'enseignement supérieur (condition nécessaire mais toutefois pas suffisante car, comme l'explique Campus France<sup>9</sup> « *les universités qui le reconnaissent, l'utilisent comme outil de sélection des étudiants en fonction de leurs résultats et classements* »). Ou, de manière plus significative encore, la politique des quotas pour l'entrée à l'Université publique depuis 2012<sup>10</sup> (ce qu'on désigne généralement en France comme « discrimination positive », places réservées à l'Université aux étudiant·es issus des écoles publiques qui correspondent à des critères, de revenus, de couleur de peau, d'origine ethnique<sup>11</sup>), si bien qu'« *en une décennie, le nombre d'étudiants noirs a bondi de 400 %* »<sup>12</sup>, cela étant corrélé à une autre donnée « culturelle », à savoir le fait que l'Université publique est

---

<sup>6</sup> En italiques dans le texte de Simon (2006).

<sup>7</sup> Soit pour Cortier (ibid.), au niveau *méso* « *les manuels et supports didactiques, mais aussi les modes de recrutement et de certification des enseignants (culture professionnelle), voire les cultures d'établissement* ».

<sup>8</sup> <https://www.ifrap.org/education-et-culture/allemande-un-systeme-educatif-tres-decentralise>

<sup>9</sup> [Informations pratiques sur le système d'enseignement supérieur brésilien](#), Campus France, 2023

<sup>10</sup> <https://www.courrierinternational.com/article/2013/05/10/a-l-universite-le-succes-des-quotas>

<sup>11</sup> À propos de l'introduction des politiques de discrimination positive au Brésil basées sur la notion de « race », voir Igreja & Tavolaro, 2015.

<sup>12</sup> [https://www.lemonde.fr/international/article/2023/08/09/au-bresil-les-quotas-raciaux-ont-fait-emerger-une-generation-de-diplomes-noirs\\_6184865\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2023/08/09/au-bresil-les-quotas-raciaux-ont-fait-emerger-une-generation-de-diplomes-noirs_6184865_3210.html)

gratuite mais le nombre de places est contingenté selon les filières. De là un accès difficile, souvent sur examen d'entrée, le *vestibular*, qui fait que les élèves des écoles secondaires privées, issues des classes sociales plus favorisées, y entrent plus facilement. D'où la nécessité de rééquilibrer par une *lei de cotas* (loi des quotas). De manière semblable pour l'apprentissage des langues, sauf exception, les établissements secondaires publics offrent peu d'opportunités, les écoles privées à peine mieux. Si bien que les instituts, écoles de langues, cours particuliers (privés et payants) tirent les marrons du feu.

Une partie du contexte se définit donc par un critère national. Toutefois, s'il est important de ne pas l'ignorer ou le minimiser, il convient également de ne pas le survaloriser ou le surgénéraliser<sup>13</sup>. En effet, ce déterminisme du critère national, qui se joue au niveau *macro*, est relativisé aux niveaux *méso* et surtout *micro*. Comme le souligne Cortier (op.cit), c'est « *au niveau micro [...] des interactions didactiques, au cœur de la relation enseignement/apprentissage, par la dimension interindividuelle qu'elle implique et par les choix qu'elle manifeste, qu'enseignants et apprenants peuvent interagir en échappant au déterminisme* ». En outre, ce contexte national qui contribue à définir une culture éducative, n'a rien de définitif, ancré dans le marbre. Il peut par exemple varier sensiblement au gré des réformes. La culture éducative sera alors générationnelle : celles et ceux qui ont connu le repos du jeudi à l'école, la semaine de quatre jours, les filières A, B, C, D, E, F, G au lycée, l'algorithme APB (Admission Post Bac), Parcoursup, etc. Il en va de même pour des traits culturels considérés comme idiosyncrasiques, à savoir des dispositions affectives et intellectuelles qui composent la personnalité, non pas d'un individu, mais d'une nation, d'une culture : si les changements sont plus lents, on sait qu'ils adviennent.

## 2. UN EXEMPLE D'EXPERIENCE ACADEMIQUE TERRITORIALISEE

Pour illustrer cette réflexion, je prendrai appui sur mon expérience au Brésil de quatre années en tant que fonctionnaire brésilien de nationalité française dans une université fédérale (Université Fédérale de Minas Gerais, UFMG, 2016-2019). Concernant la territorialité, laquelle se matérialise notamment dans l'espace, mon « journal d'étonnement » (Develotte, 2006) fait état de nombreuses observations : campus clôturé, toute consommation d'alcool prohibée, gardes à l'entrée et grande affiche du syndicat unitaire.



Image 1 : à l'entrée principale du campus Pampulha de l'UFMG, Belo Horizonte (MG), juin 2019 : « Nous voulons les Noirs et les Noires vivants et à l'Université ». Affiche du syndicat d'enseignants APUBH, co-signée par deux autres organisations syndicales, du personnel technico-administratif et des étudiants.

L'espace académique, au niveau *macro*, témoigne de l'histoire, de la communauté, des règles qui prévalent à l'extérieur et à l'intérieur des bâtiments, mais aussi des conditions climatiques, dans l'architecture des bâtiments, l'environnement végétalisé, l'omniprésence des ventilateurs dans les salles de classe, peut-être même celle des *carteiras* (chaises avec

<sup>13</sup> Par exemple, au Brésil, les universités d'état, également publiques, comme les Universités de São Paulo (USP), de Campinas (UNICAMP) et de Rio de Janeiro (UERJ) ont un fonctionnement en bonne partie différent.

tablettes), plus mobiles. Des conditions qui ne sont pas sans répercussions, bien entendu, au niveau *micro* de la culture éducative, sur les comportements et les habitus.

En ce qui concerne l'organisation du temps académique, un autre domaine d'expression de la territorialité, le journal d'étonnement s'arrêtera sur les trois *turnos* (tours). Avec ce système, les cours peuvent avoir lieu de 7h du matin à 23h. Chaque étudiant, selon sa filière, son niveau d'étude, doit ainsi savoir s'il est du tour du matin, de l'après-midi ou du soir (en général réservé aux « jeunes adultes » en reprise d'études). Le repas de midi se prend souvent avant 12h, ce qui surprend certains visiteurs étrangers qui tendent à généraliser à tous les pays latins les rythmes horaires en vigueur en Espagne. Les journées des étudiants sont bien remplies, beaucoup travaillent à *contra-turno* (l'après-midi s'ils ont cours le matin ou l'inverse), d'autres suivent un autre *curso* (double cursus, parfois en travaillant à côté). En matière de formation des futurs enseignants de français, dans le cadre de la licence de portugais et français, l'obligation est faite aux étudiants de réaliser un stage en contexte scolaire. Or, le français, comme l'allemand et l'italien, sont des disciplines qui, sauf exception, ne sont plus enseignées dans l'enseignement secondaire. Les enseignants responsables et les étudiants sont donc amenés à chercher une solution pour satisfaire cette exigence, par exemple, comme nous l'avons fait à l'UFMG pendant mon séjour, la mise en place d'ateliers (de français et intercompréhension en langues romanes) dans les établissements secondaires publics de Belo Horizonte qui nous donnaient leur accord. Il s'agissait ensuite d'y recruter des élèves volontaires pour participer à ces ateliers hors temps scolaire, à l'*entre-turno* (pause déjeuner) ou à *contra-turno* (l'après-midi après le déjeuner pour celles et ceux qui ont cours le matin). Comme cela est dit sur l'affiche ci-dessous, la participation régulière à l'atelier permet d'obtenir un certificat de l'UFMG, lequel est remis lors d'une célébration finale. Soit deux aspects, le certificat (justificatif) et la célébration (comme la *formatura* pour célébrer l'obtention du titre de *graduação*, au niveau licence), de grande importance dans la culture éducative brésilienne.

A UFGM E A ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE  
OUTRA TE CONVIDAM PARA:

**Atelier de  
français e  
outras línguas**

JÁ PENSOU EM APRENDER FRANCÊS E  
OUTRAS LÍNGUAS SEM PAGAR NADA E  
AINDA OUVINDO MÚSICA BOA? Oh la la!

ALORS, QUE TAL EMBARCAR COM A  
GENTE NESSE PROJETO? Sua  
participação pode te garantir um  
certificado da UFGM.

**O ATELIE TEM DURAÇÃO TOTAL DE 15 HORAS  
E SERÁ REALIZADO NA SUA ESCOLA ÀS  
QUARTAS-FEIRAS, DE 11:30 ÀS 13:00, A  
PARTIR DE 13/09/2017.**

Para mais informações, converse com o seu representante de  
turma.

Image 2 : affiche pour recruter des volontaires dans un lycée de Belo Horizonte pour des ateliers de français et autres langues. Le texte dit :

« As-tu déjà pensé à apprendre le français et d'autres langues sans rien payer et, en plus, en écoutant de la bonne musique ? Oh la la ! Alors, ça te dit de t'embarquer avec nous dans ce projet ? Ta participation peut te faire obtenir un certificat de l'UFMG.

L'atelier a une durée totale de 15 heures et sera réalisé dans ton école les mercredis, de 11h30 à 13h, à partir du 13/09/2017.

Concernant la gestion du public, l'université publique brésilienne est totalement gratuite mais la place n'est pas garantie. Il faut pouvoir l'obtenir, comme on l'a vu ci-dessus, mais il faut aussi réunir les conditions pour la conserver. Sur le plan administratif, au niveau *méso*, l'institution doit donc mettre en place différents dispositifs, en particulier une instance interne de la faculté composée d'enseignants élus qui examine en particulier les exclusions et

les recours, le *colegiado de graduação*<sup>14</sup>. Inévitablement, cela n'est pas sans conséquence sur la culture éducative au niveau *micro*, le contrôle (informatisé) de l'assiduité, les recours en grâce des étudiants auprès des enseignants pour retirer des *faltas* (absences) dans le *sistema* et donc une forme de tension que les universités françaises, comparativement, ne connaissent pas.

### 3. DANS LA FORMATION À DISTANCE ET EN TELECOLLABORATION

Que se passe-t-il en ligne dans les formations à distance ? Certes, même si les étudiants peuvent se trouver sur divers territoires, la formation à distance a en principe un ancrage institutionnel territorialisé. C'est le cas, par exemple, du Master FLES (Français langue étrangère et seconde) à distance de l'Université Grenoble Alpes (UGA), dont les étudiants sont dispersés dans le monde entier, mais l'ancrage institutionnel, partagé avec le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance), se trouve sur le territoire français. Dans ce cas il reste bien une légitimité territoriale. En revanche, c'est beaucoup plus discutable dans les télécollaborations : plusieurs territoires sont impliqués et il est plus difficile d'identifier un ancrage territorial particulier. On pourra objecter que le serveur où est installée la plateforme se trouve bien quelque part tout comme la coordination humaine de la télécollaboration. Mais bien souvent, d'une part, les utilisateurs n'ont pas connaissance de la localisation physique des outils numériques utilisés et n'y accordent pas d'importance – outils qui, de surcroît, sont souvent multiples et donc multi-localisés –, et, d'autre part, la coordination est généralement assurée par plusieurs personnes depuis différents territoires. En outre, bien souvent, l'intention même de la télécollaboration est précisément d'être multi-localisée et à parité, c'est-à-dire avec une volonté éthique affichée de « non-domination » entendue comme gage de liberté selon un courant de philosophie politique contemporaine (Bourdeau, 2006, p. 57 ; Le Goff, 2012, p. 6)<sup>15</sup>. Si bien qu'à priori, aucune institution, aucune culture éducative, aucune culture d'apprentissage, voire aucune langue (dans les formations plurilingues) ne devrait être plus légitime qu'une autre, ou, autrement dit, ne devrait permettre à quiconque d'exercer son pouvoir sur autrui.

Quelles en sont les traces dans la télécollaboration ? Quels en sont les effets ? Nous prendrons appui ci-après sur quelques exemples tirés des bilans réflexifs rédigés par les étudiants de l'UGA au terme d'une expérience de formation hybride en télécollaboration. Deux contextes seront mobilisés :

- La télécollaboration plurilingue basée sur l'intercompréhension en langues romanes (ILR), durant l'année universitaire 2022-2023, entre étudiants du cours de didactique de l'ILR du Master 1ère année Didactique des langues (DDL, parcours DILIPEM et FLES) de l'UGA, et d'autres groupes d'étudiants situés en Italie (UNITUS, Viterbo), en Espagne (USAL, Salamanca et UAB, Barcelona), au Brésil (UFCG, Campina Grande) et à Lyon (UL2) auxquels venaient s'ajouter quelques membres de l'APICAD<sup>16</sup>.
- La télécollaboration en FLE (anciennement “Le Français en 1ère ligne”, Mangenot & Zourou, 2007 ; Loizidou, 2017) durant l'année universitaire 2022-2023<sup>17</sup> entre des étudiants du cours Formation en ligne en langues du Master 2<sup>ème</sup> année Didactique des langues, parcours FLES (UGA), jouant le rôle de tuteurs, et des étudiants de licence de français ou langues/lettres à Nicosie (Université de Chypre).

---

<sup>14</sup> Entre autres fonctions, il doit en effet « *deliberar sobre questões relativas à matrícula, dispensa de disciplinas* » <https://grad.lettras.ufmg.br/institucional/sobre-o-colegiado>, (« *délibérer sur les questions relatives à l'inscription, aux dispenses de matières* », notre traduction).

<sup>15</sup> Bourdeau (2006, p. 57) explique ainsi, en citant Pettit (2004, p. 95), que « *la liberté comme non-domination* “renvoie à la position dont jouit un individu quand il vit en présence d'autres personnes qui, en vertu d'un certain dispositif social, s'abstiennent d'exercer sur autrui un pouvoir de domination” ».

<sup>16</sup> Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance [www.miriadi.net/1-apicad](http://www.miriadi.net/1-apicad)

<sup>17</sup> Coordonnée par Elke Nissen et Christian Degache côté UGA, Dora Loizidou côté Université de Chypre.

La formation est dite hybride parce que, dans un cas comme dans l'autre, outre la collaboration en ligne, les étudiants se retrouvent localement en présentiel de façon régulière dans le cadre des séances de cours.

Les bilans réflexifs rendent compte de la prise de conscience de la nécessité de développer un nouveau volet de leur culture éducative. Nombre d'étudiants signalent qu'il s'agit là de leur première expérience de travail en télécollaboration éducative :

« je n'ai jamais étudié à l'étranger et je découvre pas à pas la fonction d'éducation supérieures française. [...] Il y a toujours des choses à découvrir - un voyage vers l'inconnu ! Je me suis dit aussi que j'étais un petit matelot débutant en télécollaboration et même pour les petits la tâche peut être trouvée. » (Elizaveta Dombrovskaia, M1 FLES, cours didactique de l'ILR).

Concernant le contexte de la télécollaboration plurilingue, s'ajoute en outre la nécessité de se construire une représentation de l'intérêt du recours à l'intercompréhension pour l'enseignement/ apprentissage des langues comme le soulignent les étudiants du parcours Didactique des langues et ingénierie pédagogique numérique (DILIPEM), respectivement Sabrina Zaid<sup>18</sup>, étudiante algérienne, et Amin Beik, étudiant iranien :

« L'intercompréhension des langues romanes était pour moi un monde inconnu que je n'ai jamais exploré jusqu'ici. Je sortais complètement de ma zone de confort et j'ai appréhendé différemment les langues étrangères. »

« En participant à la session Romanofonia e cinema 5 sur Moodle E-formation UGA, je me suis trouvé devant un contenu enrichissant et étrange en 4 langues romanes. Je n'avais jamais vécu une telle situation dans laquelle je me trouve devant 4 langues étrangères. »

La conscience de l'opportunité de vivre une expérience jamais connue auparavant peut s'avérer déterminante pour Juan-Sebastian Vargas-Ricon, étudiant colombien à l'UGA :

« On pourrait penser que ça représente de grands défis, ce qui est vrai, mais pas un obstacle pour la communication et le travail en groupe. En fait, je me sentais vraiment attiré par cette idée car en Colombie les expériences de ce type sont très limitées soit par la distance géographique ou l'absence des propositions. C'était la première fois dans laquelle je me suis exposé à des personnes d'une énorme variété et richesse linguistique et culturelle. »

La construction de ce nouveau volet de la culture éducative (en l'occurrence autour de la télécollaboration plurilingue) peut toutefois prendre appui sur des expériences préalables, comme le mentionne Chelsea Tiffany, étudiante américano-indonésienne (DILIPEM) :

« Je n'ai pas d'expérience en matière d'intercompréhension dans les langues romanes, mais je suis familière des pratiques multilingues grâce à mon expérience en tant qu'aide-enseignante aux États-Unis. »

Il faut dire qu'on a affaire ici à un public hautement international et plurilingue comme en témoigne le répertoire du groupe de l'UGA, notamment leurs onze langues premières.

### Notre profil/répertoire langagier 2022 (sur 23 personnes le 13/09/2022)

	LR (langues romanes)	L (autres langues)
L1 (LM)	espagnol (6) ; français (5) ; italien, portugais (br 7)	anglais, indonésien, persan (2), chinois, russe (2), ukrainien, kabyle
L2 (bien connue, au moins B1)	français (18) ; italien (2) ; portugais (2) ; espagnol (4)	chinois, anglais (21), arabe
L3 (débutée récemment)	portugais, francoprovençal, italien (5), espagnol (5)	chinois (2), népalais, allemand (3), japonais, Libras
L4 (réception mais pas production)	portugais (3), italien (2), provençal (2), espagnol (3) [latin (3)], catalan (3), roumain, sarde, milanais, romain, créole haïtien... portunhol (portuñol)	cantonais, coréen, javanais, allemand, russe, arabe (2) + arabe littéraire, guaraní, polonais, tchèque, ukrainien, anglais

**Image 3** : Répertoire langagier du groupe de 23 étudiant-es du cours Didactique de l'intercompréhension en langues romanes 2022-23, Master Didactique des langues. L1 : langue(s) première(s) ou "maternelle(s)" ou de scolarisation. L2 : langue(s) étrangère(s) ou additionnelles, LV1 ou 2 dans le système scolaire français (au moins niveau B1 toutes habiletés). L3 : langue(s) dont l'étude a commencé récemment (à l'université par exemple). L4 : langue(s) comprises, avec exposition régulière, mais non parlées.

<sup>18</sup> Toutes les personnes citées nominativement dans cet article le sont avec leur autorisation.

Les expériences préalables rapportées sont parfois des expériences réceptives comme le précisent deux étudiants iraniens, Amin Beik et Fatemeh Ebrahimian-Dehaghani :

« Intercompréhension, c'est un mot, auquel je n'avais jamais pensé avant le cours "Didactique de l'intercompréhension en langues romanes". Cependant, j'ai déjà vécu inconsciemment une telle expérience quand je regardais une série espagnole qui s'appelle *la casa de papel*. »

« Pendant mes études, je n'ai jamais eu l'expérience de l'intercompréhension. Cependant, j'ai déjà essayé de le faire sans savoir de quoi il s'agissait. Pendant l'été 2020, j'ai regardé une série italienne intitulée *L'amica geniale*. J'étais surprise de comprendre les échanges grâce à mes connaissances du français. »

La mobilisation des connaissances préalables est également mentionnée :

« N'ayant jamais été confrontée à la question de l'intercompréhension, c'était là un nouveau monde qui s'ouvrait à moi. Au fil des activités en ligne, je me suis rendu compte que je comprenais bien plus de choses que je ne pensais en catalan, en italien et en portugais écrits, grâce sans doute à mes bases d'espagnol et à certaines similitudes lexicales. »

De par la présence de marqueurs métacognitifs (« je me suis rendu compte que... »), on peut constater que, pour cette personne, la nouvelle expérience est matière à un développement conscient de la culture d'apprentissage. À ce sujet, Sabrina Zaid, déjà citée, est encore plus explicite en évoquant plusieurs stratégies d'apprentissage en lien avec la dynamique actionnelle du scénario et la production finale de son groupe de travail<sup>19</sup> :

« J'aurais jamais pensé être capable de réaliser une telle production avec des personnes qui parlent des langues que je ne comprends pas. Cette expérience m'a d'abord appris à déconstruire quelques représentations de l'intercompréhension et du plurilinguisme ainsi que de l'apprentissage d'une langue étrangère. J'ai développé une analyse réflexive de la langue voisine et j'ai habitué mon oreille à entendre plusieurs langues (répertoire réceptif). J'ai également exploité des stratégies d'apprentissage que je n'avais jamais pratiquées, comme le fait de scinder la construction d'une phrase pour comprendre les similitudes et les points spécifiques à une langue. »

Ce qui prévaut donc dans ce premier contexte de télécollaboration, c'est la nécessité de développer de nouveaux aspects de la culture éducative plutôt que le besoin de se référer à une culture éducative territorialisée.

Concernant le deuxième contexte, celui de la télécollaboration formative en FLE, une culture éducative française ou chypriote prévaut-elle ? En fait, dans cette télécollaboration, où les étudiants de l'université française pilotent la réalisation d'une tâche finale (la production d'une courte vidéo) et proposent des activités d'apprentissage à l'attention des étudiants chypriotes permettant d'y parvenir, le tout pour développer leurs compétences en langue française, nous faisons là aussi le constat qu'il s'avère nécessaire de construire ensemble une culture éducative commune pour définir notamment les règles de communication (outils, fréquence, registre), les délais à respecter, le rythme de travail, le degré d'exigence sur les tâches, le degré de correction à atteindre, le genre de production finale (dans une démarche actionnelle). Certes, les cultures éducatives locales continuent à exister, mais elles sont peu connues respectivement et, en tout état de cause, difficiles à appréhender à distance. En outre, il est très rare qu'un trait culturel de type idiosyncrasique (attitude, mentalité, *mindset*/état d'esprit...) soit mentionné explicitement, probablement parce que « *students do not express themselves freely in the discussion forums in order to protect their personal and national image* » (Loizidou & Savlovska, 2020, p. 71). S'il l'est, c'est une auto-référence (sur soi-même, sur sa propre culture) comme dans l'exemple suivant. Il s'agit d'un message posté le 15

---

<sup>19</sup> Une bande dessinée plurilingue, « Il cirque da intercomprensione românica », mettant en scène des situations d'intercompréhension, où les personnages font « *face à des événements déstabilisants, ils résistent aux aléas de leur séjour et apprennent à communiquer dans une langue parfois inconnue.* » <https://www.instagram.com/elcirquedaintercomprensione/>

novembre 2019 dans le forum entre enseignants et étudiants-tuteurs de l'UGA, à l'attention de ces derniers, par Dina Savlovskā, Maître de Conférences, directrice du programme de Licence de Philologie française à l'Université de Lettonie<sup>20</sup> à Riga, au sujet des étudiantes de cette licence (qui ne sont donc pas destinataires du message) :

« J'ai dû mal à faire parler les étudiantes sur les tâches et... c'est un très bon signe :) En effet, dans la culture lettone, on ne parle que quand on n'est pas content :) Alors, je peux vous rassurer, vous faites très bien votre travail, les apprenantes sont très contentes de travailler avec vous. »

Dans cette observation, l'enseignante marque clairement que c'est la culture éducative lettone qui prévaut pour expliquer le comportement de ses étudiantes dans cette télécollaboration. Selon elle, la territorialisation de la formation est donc locale. De la part des étudiants, en revanche, la plupart des références aux cultures éducatives locales ont à voir avec le temps (horaires), l'espace (salles pour visioconférence) et autres conditions (connexion, son, obligations, insertion de l'expérience). Dans les synthèses réflexives rédigées au terme de l'expérience, on trouve des observations semblables à celle du contexte de la télécollaboration plurilingue témoignant de la nécessité d'élargir la culture éducative compte tenu de la nouveauté de l'expérience :

« J'ai eu plusieurs expériences d'enseignements, cependant c'était la première fois que je faisais du tutorat à distance avec une télécollaboration. » (Natty Sauvet, M2 FLES).

« J'avais déjà participé à une autre télécollaboration en tant qu'apprenant mais maintenant, en tant que tutrice, j'ai pu me rendre compte des enjeux qui la constituent. Je crois que je me suis beaucoup impliquée, notamment dans le fait de concevoir des activités par l'idée de "tâche" hebdomadaire, à laquelle je n'étais pas habituée. » (Giorgia Tegen, M2 FLES, étudiante Erasmus italienne).

Marie Cunchon, étudiante française de la promotion précédente (2021-2022) du Master FLES à l'UGA, procède d'une manière plus explicite encore en construisant une problématique à partir de cette nécessité :

« Proposer un projet de collaboration sur l'interculturalité et donc le partage des modes de vie et des habitudes en ligne me paraissait être un pari risqué. C'est bien pour cette raison que j'ai choisi ce cours « Formation en ligne en langue » afin de me mettre en danger et bouleverser mes idées reçues sur le numérique dans l'enseignement des langues. Est-ce que la distance est un frein à l'apprentissage ? Comment entretenir des relations et des suivis avec des apprenants que nous ne pourrions voir qu'à travers un écran ? Quelles difficultés avons-nous fait face ? Ai-je fait face à des chocs interculturels ? » ;

Une dimension interculturelle que Natty Sauvet, (étudiante française de ce master en 2022-2023), discute autour de la thématique spécifique du changement climatique, ce qui l'amène à avoir un raisonnement territorialisé que révèle les mots que nous soulignons :

« Au vu de ces éléments, j'en tire la conclusion suivante: la thématique du changement climatique est un sujet transculturel puisqu'il dépasse les frontières nationales. Les apprenants chypriotes étaient ainsi sensibilisés à la question et bien conscient des enjeux, au même niveau que les tutrices françaises. L'aspect interculturel est toutefois ressorti à travers des actions individuelles et sociales mises en place pour protéger l'environnement.»

Cependant, contrairement à ce que fait l'enseignante de Lettonie dans son observation ci-dessus, ni dans les synthèses réflexives des étudiants de l'UGA, ni dans les échanges en ligne (forum, échanges autour des devoirs et autres productions), nous ne trouvons des traces qui laisseraient penser à un questionnement de la territorialisation au sujet des cultures éducatives. Quand la nationalité est mentionnée, c'est comme ci-dessus pour traiter un thème donné de manière contrastive et interculturelle, ou comme ci-après, par Neda Modiri, étudiante iranienne du Master 2 FLES 2022-2023, pour des questions linguistiques (c'est nous qui soulignons) :

« Pour réaliser ce projet de télécollaboration, j'ai travaillé avec ma camarade française. Un petit groupe avec deux nationalités différentes, iranienne et française.

---

<sup>20</sup> Jusqu'en 2021-2022, cette université participait avec l'Université de Chypre à cette télécollaboration en FLE.

Comme j'ai mentionné au début de cette synthèse réflexive, travailler avec une étudiante française me donnait un peu d'espoir pour pouvoir surmonter mes peurs. Je pourrais dire qu'il y avait des avantages pour moi dans le sens que j'ai toujours eu une personne à laquelle je pouvais m'appuyer quand je rencontrais des difficultés linguistiques. Ensuite, pour ce qui est de notre thématique, le système scolaire en France, même si j'avais fait de nombreuses recherches pour en savoir plus, le fait que mon binôme ait enseigné dans le système scolaire français m'a beaucoup aidé à mieux connaître ce système et par la suite à concevoir des exercices. »

Mis à part le fait que l'objet pédagogique d'enseignement / apprentissage, la langue française, puisse être considéré comme déclencheur du contenu thématique à aborder avec les étudiants-apprenants chypriotes (« le système scolaire français », dans une perspective comparative avec le système scolaire chypriote), aucune culture éducative, imposant ses règles, ne semble ici prévaloir. Cela peut s'expliquer, au moins en partie, par le caractère hiérarchisé des rôles des participants (étudiants-apprenants versus étudiants-tuteurs). Loizidou (2017, p. 18) parle à ce sujet de « relation asymétrique » marquée par « *l'alternance dans leur relation, tantôt une relation entre tuteurs et étudiants, tantôt entre pairs [qui tend] à susciter des échanges en ligne assez scolaires* » (ibid., pp. 16-17). Il est possible que, sous l'angle de la relation étudiants-tuteurs/étudiants-apprenants, les premiers considèrent que la culture éducative d'une université française prévale, alors que sous l'angle de la relation entre pairs étudiants, pour les étudiants chypriotes supervisés par une enseignante chypriote dans une université chypriote, c'est la culture éducative de cette dernière qui prévaudrait. L'asymétrie existerait donc également à ce niveau et provoquerait un flou qui pourrait expliquer la retenue constatée (Loizidou & Savlovska, op.cit.). Une autre explication peut être recherchée du côté du caractère monolingue de cette télécollaboration : le monolinguisme tend à figer les rôles et ne rebat pas les cartes à chaque échange contrairement à ce qui se produit dans la télécollaboration plurilingue où il est nécessaire de tenir compte des répertoires linguistiques et culturels des participants au début de chaque rencontre. La situation implique en effet de construire ensemble une nouvelle culture éducative, une culture que l'on peut qualifier de *romanophone* (entre locuteurs connaissant au moins une langue romane) une *romanophonie* (Da Silva & Degache, 2020, 2021) telle que l'envisagent Bagno (2001, cité par Lagares Diez, 2008, p. 77) :

« estudar comparativamente as línguas do Brasil e do Quebec, dentro de um interesse maior visando a substituição das noções de francofonia e lusofonia (irremediavelmente presas a uma mentalidade colonialista) pela noção de *romanofonia*, na busca de pontos divergentes e convergentes das derivas de todas as línguas da família »<sup>21</sup> ;

ou encore Lévy-Leblond (2007, §31) :

« La francophonie devrait être, d'urgence, couplée à la romanophonie : des langues comme l'espagnol et l'italien sont très accessibles, d'autres, comme le portugais (en raison de sa prononciation) ou le roumain (en raison de son lexique en partie slavisé) le sont moins, mais également à notre portée, et le raisonnement peut être étendu aux autres groupes de langues. »

*Romanophonie*, un «quasi-néologisme» qui, précisément, n'exprime pas de territorialité précise (il y a des *romanophones* un peu partout) mais plutôt une communauté « *abrangendo diversos significados com potencial para suscitar debates e embates, definir posicionamentos e estabelecer processos de identificação*<sup>22</sup> » comme l'écrivent Da Silva & Degache (2021, p. 165). Les auteurs identifient à ce sujet divers mouvements de convergence culturelle dans les échanges télécollaboratifs plurilingues (en catalan, espagnol, français, italien et portugais)

---

<sup>21</sup> « *étudier comparativement les langues du Brésil et du Québec, dans le cadre d'un intérêt plus large visant à remplacer les notions de francophonie et de lusophonie (désespérément attachées à une mentalité colonialiste) par la notion de romanophonie, dans la recherche de points divergents et convergents entre les langues de la même famille* » (notre traduction).

<sup>22</sup> « *englobant une variété de significations susceptibles de susciter des débats et des affrontements, des prises de position et d'établir des processus d'identification* » (notre traduction).

entre participants argentins, brésiliens, colombiens, espagnols, français, italiens, mexicains (Da Silva & Degache, 2021, p. 176) :

- la reconnaissance du moi en relation à l'autre, par effet-miroir ;
- la prise de conscience d'une nouvelle appartenance, la reconnaissance d'une identité linguistico-culturelle collective insérée dans l'histoire ;
- la manifestation d'un engagement : contribuer à la vie de cette communauté, à écrire cette histoire commune, en élaborant des productions communes plurilingues dans l'objectif de « [briser] l'idée de langues romanes séparées, différentes et [rappeler] que toutes ces langues ont une seule et même origine » comme l'exprime LauraG, une étudiante de Lyon dans la session *Romanofonia e cinema* en 2018 (op. cit., p. 196).

Faut-il que la dimension plurilingue soit associée à la télécollaboration pour que la territorialisation des échanges soit questionnée ? La question est rhétorique mais légitime.

#### 4. QUELQUES ELEMENTS DE CONCLUSION

Nous avons abordé dans cette contribution la question de la territorialité dans l'enseignement/apprentissage des langues et avons examiné deux types de formation en ligne, qualifiées de télécollaboration, marquées par une non-territorialisation. Celle-ci peut favoriser la recherche d'une équité, la non-domination d'une « loi du sol », surtout lorsque la télécollaboration est associée au plurilinguisme. Nous avons constaté que le rôle et l'importance des cultures éducatives peut apparaître « en creux », dans le flou qui peut s'installer dans une formation monolingue du fait de l'impossibilité de se référer à une culture éducative unique, comme dans l'évidence, aux yeux des participants, de la nécessité de construire une culture éducative commune dans une formation plurilingue.

Dans la télécollaboration en FLE, dite asymétrique -et peut-être pour cette raison-, il y a rarement des manifestations explicites des différences de cultures éducatives comme celle exprimée par l'enseignante de l'Université de Lettonie ci-dessus. Peut-être se dit-il davantage de choses « en off », mais on manque de données à ce sujet<sup>23</sup>. Dans les bilans réflexifs et les échanges publics en ligne, il y a en effet une retenue, une sorte de prudence diplomatique, autrement dit un ménagement réciproque des faces comme le relèvent ces mêmes collègues dans le cadre d'une autre expérience de télécollaboration en français *lingua franca*. En tant que chercheuses cette fois, elles constatent en effet une tendance marquée chez leurs étudiants respectifs à dissimuler totalement ou partiellement dans les forums de discussion leurs opinions sur des questions sensibles (*crucial topics*) (Loizidou & Savlovska, 2020, p.80). Mais les tâches proposées, sont des tâches d'expression sur des sujets potentiellement polémiques (ibid. p. 74) à la différence des deux télécollaborations analysées ici où les tâches sont de type actionnel (agir ensemble, réaliser des projets) et définies par les participants eux-mêmes. Notre constat serait alors plutôt celui d'une méconnaissance des cultures éducatives respectives et d'un effort à faire pour que celles-ci soient appréhendées malgré la distance. Peut-être aurait-on intérêt alors à intégrer une dimension collective au bilan réflexif final, portant sur le contact entre les cultures éducatives au niveau *micro* et incitant à réfléchir à des questions comme par exemple : avez-vous eu le sentiment que, en ce qui concerne le rythme de travail, la prise de décision, la répartition des tâches, la considération des différents points de vue, le respect des engagements et des échéances, les circonstances académiques de la participation à la télécollaboration, il y avait des différences et une compréhension mutuelle entre les participants ?

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

<sup>23</sup> Loizidou et Savlovska (2020, p. 82) relèvent effectivement chez leurs étudiants que « they show honesty not only in the journals, but also during the discussion in the class ».

- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. et VERONIQUE, D.** *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF, Paris, 2005.
- BLANCHET, P.** La politisation des langues régionales en France. *Hérodote*, 105, pp. 85-101, 2002. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/her.105.0085>
- BOURDEAU, V.** Préférences décisives et précarité : comment distinguer liberté comme capacité et liberté comme non-domination ? *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 4(2), pp. 55-64, 2006. [En ligne] <https://doi.org/10.7202/1044452ar>
- BOYER, H.** Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, 94, 2010. [En ligne] <http://journals.openedition.org/mots/19891> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.19891>
- CADET, L.** Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2, 2006. [En ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/4813>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>
- CHISS, J.-L. et CICUREL, F.** Présentation : Cultures linguistiques, éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco et al. (Ed.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, pp.6-9, 2005.
- CONSEIL de l'EUROPE.** *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris, Les Éditions Didier, 2001. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CORTIER, C.** Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4, n°140, pp. 475-489, 2005. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>
- DA SILVA, R. C. et DEGACHE, C.** Romanofonia e Cinema: temas e dinâmicas dos diálogos interculturais em um cenário telecolaborativo em intercompreensão. Dans F. Calvo del Olmo, C. Degache et S. Marchiaro (Éds.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina*. Córdoba, Editorial Facultad de Lenguas, pp. 152-206, 2021. [En ligne] <http://hdl.handle.net/11086/20649>
- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C. et FOERSTER, C.** *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Hatier-Crédif, 1990.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U.** Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Lidil*, 18, pp. 93-111, 1998.
- DEGACHE, C. et SILVA, R. C. da.** Détours artistiques et pratiques translinguistiques au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. *Alsic*, 23(2), 2020. [En ligne] <https://journals.openedition.org/alsic/4857>
- DEVELOTTE, C.** Le Journal d'étonnement. *Lidil*, 34, 2006. [En ligne] <http://journals.openedition.org/lidil/25> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.25>
- GAJO, L.** Lieu et modes d'acquisition du FLE : enseignements pratiques, pratiques d'enseignement. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 71, pp. 15-33, 2000.
- IGREJA, R. L. et TAVOLARO, L. M.** "Race" et racisme au Brésil. *Socio*, 4, 2015. [En ligne] <http://journals.openedition.org/socio/1377> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/socio.1377>
- LAGARES DIEZ, X. C.** Sobre a noção de galego-português. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Patrimônio cultural e latinidade*, 35, pp. 61-82, 2008. <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>.

php/4870843/mod\_resource/content/4/LAGARES\_SobreANocaoDeGalegoPortugues.pdf

**LE GOFF, A.** Théorie de la liberté comme non-domination et renouveau du républicanisme. Dans A. Le Goff (coord.), *Le néo-républicanisme : enjeux éthiques, sociaux et politiques*. Dossier d'*Implications philosophiques* pp. 4-19, 2012. [En ligne] [https://www.implications-philosophiques.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/DOSSIER\\_IP\\_NeoRepublicanisme1.pdf](https://www.implications-philosophiques.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/DOSSIER_IP_NeoRepublicanisme1.pdf)

**LEVY-LEBLOND, J.** Sciences dures et traduction : Entretien réalisé par Michaël Oustinoff. *Hermès, La Revue*, 49(3), pp. 205-211, 2007. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2007-3-page-205.htm>

**LOIZIDOU, D.** *Étude systémique d'un projet asymétrique d'échanges en ligne - le cas d'apprenants de FLE hellénophones*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, 2017

**LOIZIDOU, D. et SAVLOVSKA, D.** Taking care of their positive online face? Reasons and strategy development. In M. Hauck & A. Müller-Hartmann (Eds), *Virtual exchange and 21st century teacher education: short papers from the 2019 EVALUATE conference*, pp. 71-84, 2020. Research-publishing.net. [Online] <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.46.1134>

**MANGENOT, F. et ZOUROU, K.** Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic*, 2007. [En ligne] <http://journals.openedition.org/alsic/650> ; DOI : 10.4000/alsic.650

**PATERNOSTRO, R.** Enseigner les langues dans des contextes plurilingues : réflexions socio-didactiques sur le français en Suisse italienne. *SHS web of Conferences*, 27, 07012 (2016). *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016*. [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_07012.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07012.pdf)

**SIMON, D.-L.** Note de lecture : « Beacco, J.-L. et al., 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF ». *Lidil*, 33, pp. 184-192, 2006. [En ligne] <https://journals.openedition.org/lidil/76>

### Sitographie

**APICAD.** Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance [www.miriadi.net/l-apicad](http://www.miriadi.net/l-apicad)

**MEYERFELD, B.** Au Brésil, les quotas raciaux ont fait émerger une génération de diplômés noirs. *Le Monde*, 09 août 2023. [https://www.lemonde.fr/international/article/2023/08/09/au-bresil-les-quotas-raciaux-ont-fait-emerger-une-generation-de-diplomes-noirs\\_6184865\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2023/08/09/au-bresil-les-quotas-raciaux-ont-fait-emerger-une-generation-de-diplomes-noirs_6184865_3210.html)