Revue TDFLE

N° 85 | 2025
La gestion de l'apport culturel par les technologies en didactique du FLE : enjeux, défis et perspectives

Cultures, technologies et enseignement du FLE : intersections théoriques

Yannick HAMON *Enseignant-Chercheur*
DSLCC
Ca' Foscari University of Venice

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-85/446-cultures-technologies-et-enseignement-du-fle-intersections-theoriques
DOI : numerev_2568
Date de publication : 04/07/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HAMON, Y. (2025) Cultures, technologies et enseignement du FLE : intersections théoriques . *Revue TDFLE*, (85). https://doi.org/10.34745/numerev_2568

Cet article explore les intersections théoriques entre les cultures, les technologies et l’enseignement du français langue étrangère (FLE), dans une perspective didactologique. La didactique des langues-cultures (DLC) s’est progressivement développée en tant que discipline autonome, intégrant des approches quantitatives et qualitatives pour mieux appréhender l’apprentissage linguistique et culturel (Galisson, 1994 ; Puren, 2002). Le rôle croissant des technologies numériques, telles que les médias sociaux et les plateformes collaboratives, soulève des questions sur l’intégration raisonnée de ces outils dans l’enseignement des langues-cultures puisque les cultures d'usages de ces outils informent les interactions (Thorne, 2008). En nous concentrant sur le versant culturel des apprentissages langagiers conçu comme porteur de variables environnementales et subjectives, nous entendons mettre en évidence la complexité et la richesse théorique qui imprègnent la recherche en didactique des langues-cultures. L’article souligne la nécessité d’adopter une conception interdisciplinaire et écologique (Van Lier, 1997) pour aborder, au-delà des idéologies, les défis et les opportunités offerts par le numérique.

This article explores the theoretical intersections between cultures, technologies, and the teaching of French as a foreign language (FLE) from a didactic perspective. The didactics of language-cultures (DLC) has progressively developed as an autonomous discipline, integrating both quantitative and qualitative approaches to better understand linguistic and cultural learning (Galisson, 1994; Puren, 2002). The increasing role of digital technologies, such as social media and collaborative platforms, raises questions about the reasoned integration of these tools in FLE teaching (Thorne, 2008). The article emphasizes the importance of a balanced approach that combines technological innovation with humanistic values to promote a supportive and civic-minded learning of language-cultures (Belz & Thorne, 2006). By focusing on cultural dimensions as both learning variables and objects of study, it highlights the impact of educational contexts and social interactions on the training of teachers and learners (Cadet, 2006). The article concludes with the necessity of adopting an ecological and interdisciplinary vision to address the challenges and opportunities presented by digital technologies in the teaching of language-cultures (Van Lier, 1997).

Mots-clés :
Interdisciplinarité, Enseignement / apprentissage, Culture, Didactique des langues-cultures, Numérique éducatif

---

Cultures, technologies et enseignement du FLE : intersections théoriques

1. Introduction : des ancrages disciplinaires complexes

L'histoire de la Didactique des langues-cultures (désormais DLC) est marquée par un dense réseau de champs disciplinaires qui a progressivement enrichi la recherche et conduit les didactologues à envisager une heuristique de la complexité à même de rendre compte de la façon la plus complète possible des éléments constitutifs de la discipline. Pour mieux appréhender les objets d'enseignement-apprentissage, les variables environnementales et subjectives constitutives de la discipline, pour mieux cerner aussi l'instrumentation pédagogique mise en œuvre par les praticiens sur le terrain didactique, les apports théoriques externes interdisciplinaires s'imposent. En effet, le rapport entre numérique et versant culturel ne peut qu'impliquer un maillage conceptuel complexe. Historiquement, la DLC s'est progressivement affranchie des disciplines de référence, de la psychologie et de la linguistique, et de toute forme d'applicationnisme (Galisson, 1994 : 28 ; Gaonac'h 1991, Springer, 1996, Bailly 1998). L'objectif des premiers didacticiens du FLE était d'opérer scientifiquement en toute autonomie en procédant à une adaptation des concepts empruntés aux disciplines affines et à une théorisation interne à la discipline (Galisson, 1994 : 29). Porcher (1981, 1986, 1987) fut à cet égard l'un des pionniers de cette appropriation des apports de l'anthropologie dans la perspective d'une méthodologie d'observation permettant d'envisager la comparaison des cultures en tant qu'apports référentiels et non en termes d'application immédiate des concepts. Enthousiasmé par Bourdieu et Levi-Strauss, il défendit l'intégration de l'anthropologie culturelle dans les cursus de didactique du Français Langue Étrangère (Porcher, 1987, 1994, 1995). Coste et Molinari (2015) rappellent d'ailleurs à cet égard que l'interdisciplinarité et la place particulière de l'anthropologie dans la formation de l'un des fondateurs essentiels de la discipline sont sans aucun doute dus à la formation de ce didactologue hors pair.

Les chercheurs ont donc rendu compte de l'entrecroisement des cultures scientifiques qui gravitaient autour de la DLC et mis en évidence la complexité épistémologique des apports scientifiques qui en découlent. En effet, les deux conceptions de la science qui étaient auparavant mises en opposition (une science de la mesure d'une part et une science de l'observation analytique d'autre part) ont été progressivement envisagées dans leur complémentarité. Par la suite, les principes clés de la recherche-action ont fortement contribué au dépassement de la dualité quantitatif/qualitatif (Gaonac'h, 1991 : 7 ; Galisson, 1994 : 33 ; Puren, 1997, 1998, 2000 ; Narcy-Combes, 2005 : 316). Les champs des sciences de l'éducation et de la pédagogie ne sont pas étrangers à

cette évolution dans la mesure où le volet formatif-éducatif de la didactique ne peut que fonctionner de pair avec le volet praxéologique propre au terrain de recherche de la DLC. De même, la dimension réflexive (théorisation interne) vient consolider ce qui a pu être analysé à partir de données obtenues *in situ*. Parallèlement, les méthodologies de recherche propres à la linguistique et à la psychologie (approches le plus souvent quantitatives, statistiques, hypothético-déductives) se sont inscrites en complémentarité avec des méthodologies inhérentes aux spécificités du terrain didactique.

La volonté des didactologues d'envisager l'imbrication intrinsèque des objets langagiers et culturels de la DLC a fortement participé à une meilleure intégration des apports de disciplines telles que l'anthropologie, les sciences sociales et les sciences de l'éducation. Si ces disciplines ont fortement concouru, non seulement à l'autonomisation de la DLC, auparavant envisagée comme une ramification de la linguistique appliquée, elles ont surtout permis de mieux appréhender les variables environnementales, subjectives et interactionnelles constitutives de la discipline. Évidemment, ces intersections ne vont pas de soi et supposent une réflexion de fond sur la complexité épistémologique qui l'accompagne. Ainsi, en 2011, Danielle Londei, l'une des voix qui a longtemps prôné les intersections disciplinaires, avait organisé et coordonné avec Laura Santone le colloque "Le Linguiste et l'Anthropologue : modèles expériences d'écriture" au cours duquel des spécialistes de ces deux disciplines avaient pu engager un dialogue riche en points de rencontre sans évacuer les dissensus possibles, catalyseurs de cette heuristique dont nous parlions plus haut.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'apport des technologies pour aborder le versant culturel, le développement massif et la sophistication progressive des outils numériques ont ajouté une autre strate disciplinaire qui s'ajoute aux sciences du langages, à la linguistique, à la psychologie, aux sciences de l'éducation, à la pédagogie, à l'anthropologie et aux science sociales. En effet, dans la mesure où la DLC s'intéresse aux pratiques didactiques qui visent la langue et la culture en tant qu'objets d'apprentissage et lorsque la rencontre avec d'autres langues-cultures se fait sur des environnements numériques complexes, on ne peut faire l'économie des apports disciplinaires associés à l'instrumentation informatique pour mieux comprendre la nature, le rôle, les propriétés, l'impact des outils technologiques sur les apprentissages langagiers et culturels. Aussi l'informatique en général, l'étude des interfaces homme-machine, les travaux en ergonomie cognitive, la linguistique computationnelle, le traitement automatique de la langue ont-ils progressivement été investis, permettant de mieux comprendre les effets des technologies utilisées dans le champ didactique (Zourou, 2007). En outre, dans la mesure où les degrés d'appropriation du numérique par les acteurs du terrain impliquent des représentations, des croyances sur ses potentialités et ses limites, les recherches puisant dans le champ de l'anthropologie se sont intéressées aux cultures d'usage des outils numériques, notamment pour étudier

les projets de télécollaboration (Belz et Thorne, 2006 ; Thorne, 2008; Lantolf et Thorne, 2006). À cet égard, la revue Alsic fait dialoguer depuis au moins deux décennies des didacticiens et des experts spécialistes des disciplines qui gravitent autour de l'informatique. Une telle interdisciplinarité témoigne de la volonté des chercheurs de tirer le meilleur parti des intersections disciplinaires mais aussi d'adapter les concepts développés dans les disciplines affines à une conception écologique de la recherche en DLC (Van Lier, 1997) pour mieux cerner les observables inhérents aux environnements numériques d'apprentissage. L'évolution de la discipline vers un rapport plus étroit aux terrains est susceptible de créer un nœud cohérent entre didactique, linguistique et pédagogie. Parce qu'elle fournit des outils conceptuels indissociables du terrain, l'anthropologie et les sciences sociales constituent historiquement un fort point d'ancrage pour mieux appréhender les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour l'E/A des langues-culture dans la mesure où ces pratiques visent l'essence même de l'objet de la DLC : la dimension interactionnelle et actionnelle des pratiques langagières et culturelles.

Bien que parfois difficile à exploiter pleinement, la richesse des entrecroisements disciplinaires est évidente : les rencontres entre cultures scientifiques constituent indéniablement un atout pour cerner les modes d'appropriation de l'Autre sur les plans langagier et culturel. En tant que science, la DLC, ne peut qu'intégrer l'interdisciplinarité ; et ce, malgré les difficultés épistémologiques induites par les points de contact entre pratiques scientifiques affines soutenues par leur propre tradition épistémologique. En somme, l'évolution de la DLC sur le plan disciplinaire répond au besoin d'appréhender pleinement la complexité du terrain, des acteurs de la relation pédagogique et des logiques institutionnelles qui influencent l'action didactique. Comme nous le verrons plus loin, la prise en compte des variables subjectives et environnementales est essentielle lorsqu'il s'agit d'analyser des projets de télécollaboration pour lesquels la dimension culturelle constitue à la fois un objet d'enseignement-apprentissage et un facteur pouvant impacter sur les interactions en tant que levier motivationnel.

2. Le versant culturel en didactique des langues-cultures

2.1 La culture en tant que variable

Porcher (1995 : 36) souligne l'importance du système institutionnel et son influence sur le terrain didactique : « Les institutions éducatives représentent, dans tous les pays, des bien symboliques forts, auxquels on ne peut pas toucher sans précautions multiples ». De fait, l'institutionnalisation du champ se traduit par les programmes officiels dans le champ scolaire et informe la façon dont on conçoit la relation pédagogique. En effet, le volet prescriptif/normatif, hérité d'une appropriation des théories pédagogiques et didactiques, moule dans le champ scolaire le système des méthodologies instituées (les programmes) et se manifestent dans les manuels et les pratiques. Nous verrons qu'avec le numérique, l'ensemble des champs culturels qui gravitent autour de la DLC a connu un tournant majeur avec l'affirmation de l'éclectisme, des perspectives actionnelle et co-actionnelle (Puren, 2002). Avant de venir à ces évolutions majeures, il convient de préciser ce que l'on entend par cultures éducatives, cultures d'enseignement-apprentissage, cultures didactiques.

En premier lieu, les cultures éducatives renvoient au niveau institutionnel et sont le produit des décisions, des orientations pédagogiques instituées par les entités administratives qui fixent les programmes et les méthodologies en fonction des avancées scientifiques. Sur le plan didactologique, les cultures éducatives dessinent ainsi en DLC un système idéologique fort intégré dans les croyances et les représentations des acteurs de la relation pédagogique. Cadet (2006) note à cet égard que « la conception de l'enseignement d'une langue apparaît comme très liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure ». Beacco (1992 : 46) observe quant à lui : « chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner ». Pour définir cette notion de culture éducative, Cadet (2006) nous invite quant à elle à distinguer les notions de répertoire didactique, de modèle éducatif et de culture éducative. Voici la définition qu'elle donne de ce dernier terme :

La notion de culture éducative peut être définie de la façon suivante : 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. En effet, comme le soulignent Castellotti et de Carlo (1995 : 38-39), l'expérience scolaire, surtout dans une société dans laquelle on met sur un plan d'égalité, voire de supériorité, "l'éducation institutionnelle" et "l'éducation familiale", joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus. (Cadet, 2006 : 46)

L'idée forte qui se dégage de cette définition est celle d'une reproduction plus ou moins consciente, par les enseignants, des modes de transmission observés en tant qu'apprenants. Nous notons également en filigrane l'influence des travaux de la

sociologie bourdieusienne sur l'habitus scolaire et l'habitus familial. Galazzi et Londei (2015) rappellent d'ailleurs l'importance accordée par Porcher (1995) à la constitution progressive par les apprenants d'un capital culturel. Pour ce faire, la classe de langue-culture doit justement équilibrer, selon les auteures, les apports des disciplines affines se situant dans le champ des humanités (anthropologie, sociologie, psychologie, pédagogie) afin de ménager une incorporation progressive de ce capital culturel.

A priori, les représentations de ce qu'est apprendre et enseigner, les croyances relatives aux rôles respectifs des acteurs de la relation pédagogique sont susceptibles soit de se reproduire, soit de se modifier. À cet égard, le développement conjoint du numérique et de la perspective actionnelle est particulièrement significatif puisque les artefacts technologiques sont susceptibles de bousculer le rôle et le statut des praticiens[1]

Puren (2010) propose de son côté une systémisation des variables culturelles en DLC en trois niveaux : lorsque la culture d'apprentissage renvoie aux représentations sur ce qu'est apprendre, la culture d'enseignement renvoie à la transmission, tandis que la culture didactique constitue le produit, par l'expérience, de la pratique de l'enseignement-apprentissage. L'intérêt accru pour les variables culturelles qui entrent en jeu dans la relation pédagogique s'est affirmé par l'analyse des cultures d'enseignement/apprentissage (Beacco et al, 2005 ; Puren, 2005 ; Puren, 2010 ; Cortier, 2010). Pour les configurations d'enseignement traditionnel en face-à-face physique, Puren (2010) fait remarquer que, dans le cadre de la perspective actionnelle, la classe de langue-culture est considérée comme une micro-société qui, de ce fait, devient potentiellement un objet d'étude aussi bien pour la didactologie que pour l'anthropologie. Or, ces micro-sociétés éducatives ont un écho fort dans les environnements numériques d'apprentissage collaboratif où elles constituent des communautés qui fonctionnent soit de manière explicite, avec des règles fixées préalablement, soit de manière implicite, par la construction progressive de codes de communication entre apprenants. Pour ajouter à la complexité de ce système de cultures en interaction, ces codes dépendent des cultures d'usage des instruments de communication à distance (préférence pour des interactions synchrones ou asynchrones, plus informelles ou informelles, pour des canaux écrits ou audio/vidéo). Dans les environnements numériques, la prise en compte des variables culturelles est essentielle puisqu'elle peut peser sur la réussite des dispositifs mis en place pour faire échanger des apprenants distants de cultures différentes. À titre d'exemple, Kramsch et Thorne (2002) mettent en évidence, dans le cas du clavardage et du forum, la non-neutralité des outils de communication, notamment en termes de divergences dans les attentes discursives des apprenants[2].

En somme, le numérique a sans doute fortement contribué au tournant méthodologique et à l'affirmation des perspectives actionnelles et co-actionnelles, à tel point que ces dernières se sont vues institutionnalisées via le cadre commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, 2021) et constituent aujourd'hui dans le champ scolaire l'orientation méthodologique la plus prégnante. Dans ce cadre, une meilleure prise en compte des variables culturelles est indispensable si l'on envisage la complexité des éléments du terrain didactique (environnement, sujets, objets, agents technologiques). Le déploiement des instruments numériques joue un rôle clef dans l'évolution du socle méthodologique car les technologies suscitent l'apparition de nouveaux terrains, de nouvelles modalités d'interaction et de production langagières qui s'inscrivent en complémentarité des manuels et permettent, de façon plus dynamique et immédiate peut-être, de travailler les matériaux langagiers et culturels.

2.2 La culture en tant qu'objet

Après être restée longtemps reléguée au second plan ou avoir été envisagée dans la seule perspective d'une transmission de la culture savante, la culture dans son acception plus vaste telle que l'envisage Porcher (1995, 55) a connu un regain d'intérêt non plus en tant qu'élément isolé de la didactique des langues mais comme objet intégré à la discipline. La première évolution notable de la discipline a été en effet d'envisager le versant culturel au-delà de son acception civilisationnelle (la conception de la culture a longtemps été limitée à la somme des productions artistiques, intellectuelles et littéraires d'une nation). En effet, l'anthropologie et les sciences sociales vont progressivement permettre de mieux appréhender la culture en mettant en évidence les systèmes de représentations, les valeurs, les croyances qui peuvent informer les relations interpersonnelles ou les rapports entre groupes sociaux et communautés. Les travaux qui ont été menés en DLC dès la fin des années 1970 témoignent d'importations conceptuelles liées à l'anthropologie : les notions d'identité, de diversité, d'ethnocentrisme, les phénomènes d'acculturation ou d'assimilation. Porcher (1986) fut à cet égard l'un des pionniers de la théorisation interne des apports de l'anthropologie dans la perspective d'une méthodologie d'observation permettant d'appréhender la comparaison des cultures en tant qu'apports référentiels et non en termes d'application immédiate des concepts. Dès lors, les notions clefs, mises à l'épreuve du terrain didactique vont progressivement se traduire par l'institutionnalisation d'une approche plus pragmatique du versant culturel en l'associant à la communication interculturelle :

La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les

multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles. (CECRL, 2001, 16)

Les didacticiens vont ensuite se saisir du sujet et développer la notion de compétence interculturelle (Abdallah Pretceille, 1986, Abdallah Pretceille et Porcher, 1998, Zarate, 1986 ; Byram,1992, 1997) qui devient alors un objet indissociable des compétences langagières. La distinction entre une culture savante et une culture conçue en tant produit de l'activité humaine dans un contexte social de partage de valeurs et de pratiques au sein d'une communauté devient plus marquée dans les années 1990 sous l'impulsion de Porcher (1994, 1995) qui, rappelons-le, fut l'un des premiers à faire apparaitre la notion d'interculture en didactique du FLE (Porcher, 1981) et à œuvrer ensuite pour un équilibre entre la connaissance de la culture savante et une aptitude à identifier des universels singuliers (Porcher, 1995) pour faciliter l'appréhension de ce qui peut séparer et se faire rejoindre les différentes communautés humaines. Reste ensuite à mettre en acte cette connaissance et cette aptitude à reconnaitre la différence en la transformant en actions et en comportements langagiers. À cet égard, selon Puren (2002), le CECRL se démarque de l'interculturel tel qu'il était conçu par les méthodologies traditionnelles et par l'approche communicative, en mettant l'accent sur la mise en action des compétences interculturelles. Aujourd'hui, la culture n'est plus conçue exclusivement en termes de connaissances, mais aussi, avec la perspective actionnelle, en termes de savoir-faire, d'*agir ensemble* (Puren, 1998 ; Puren, 2005 ; Puren, 2010) ou d'*agir communicationnel* (Martinez, 2005). La notion d'interculturel ou d'interculturalité devient centrale pour la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage et constitue un apport indéniable pour la définition des objets de la DLC et de son approche, fondée sur un aller-retour entre terrain et théorisation. La réinterrogation constante du rapport épistémologique au savoir héritée de l'anthropologie et des sciences sociales (Develay, 1997 : 65) convoque les notions clef d'éthique et de responsabilité liées au décloisonnement disciplinaire (Rivenc, 2008, 232).

Toutefois, la définition de la composante culturelle en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage souffre de zones d'ombre et d'une délimitation difficile (Demougin, 2008 : 101). À l'instar de Puren (2000), Demougin pense qu'il est préférable d'accepter la complexité introduite par une forte contextualisation culturelle de la discipline et de s'en saisir. Malgré cette difficulté à cadrer théoriquement la culture en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, il faut noter que la prise en compte des définitions anthropologiques de la culture a permis d'affiner considérablement la conception de la culture en l'associant aux dynamiques interactionnelles des échanges langagiers, envisagés comme culturellement situés, ce qui va être particulièrement sensible avec les environnements numériques, dans la mesure où ces derniers, eux aussi culturellement situés, permettent d'impulser et de réguler les interactions. Les

recherches en anthropologie et en sociologie ont permis de concevoir la culture au-delà des diversités nationales, en termes de groupes sociaux coexistants dans un même pays marqué par des contacts où peuvent entrer en jeu des rapports de domination économique et politique, faisant ainsi de la notion de civilisation un concept délicat, sujet à des connotations d'ordre idéologique[3] (Zarate, 2015). Lorsque Porcher (1994) se penche sur l'enseignement-apprentissage du versant civilisationnel, les connotations idéologiques des courants postcoloniaux sont encore absentes. Les travaux renvoyaient alors davantage aux faits de culture (savante) pouvant éclairer les comportements de tel ou tel groupe social. Dans les années 1990, il était surtout important de doter l'enseignement de la culture d'une méthodologie rigoureuse qui lui faisait défaut. Du reste, c'est précisément à ce moment-là que l'on commence à élargir le spectre sémantique de la notion de culture. En somme, une première phase de réinvestissement référentiel à l'anthropologie a consisté, dans un premier temps, à repenser la culture dans la complexité qui marque les liens de l'individu au collectif. Cette réflexion substantielle a conduit les acteurs de la relation pédagogique à repenser l'Autre et le Soi. Dans un deuxième temps, la recherche en didactique des langues-cultures s'est attachée à décrire, à observer, à formaliser, sur ses propres terrains, des schèmes de communication interculturelle.

Selon Galisson (1994), l'élargissement du domaine lié à l'intégration de l'objet culture à la didactique des langues suscite une prise de conscience du leurre que constituent l'universalisme et le *méthodologisme.* Ce raisonnement amène Galisson et Puren (1999) à intégrer le principe de didactique complexe à la formation des enseignants de Français Langue Étrangère et à mettre en pratique une réflexivité constante. Pour Galisson, il s'agit de professionnaliser le métier d'enseignant en définissant des contenus adaptés à chaque contexte : « C'est là qu'intervient l'idée d'une discipline de plein exercice, susceptible de problématiser la formation dans sa totale complexité » (Galisson, 1994 : 27). Pour résumer notre propos, nous dégageons donc deux étapes dans la prise en compte du corollaire culture en tant que variable situationnelle et en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. En premier lieu, il s'est agit de repenser la culture en la repensant au-delà de ce à quoi elle a longtemps été associée : la somme des productions artistiques et technologiques d'une société. Il a ainsi été question de conscientiser le rapport des apprenants à soi et à l'Autre. Cette conscientisation, qui implique de placer le rapport de l'apprenant à l'Autre dans une perspective communicationnelle constitue la première phase d'évolution de la discipline, attribuée par Galisson aux travaux de l'approche communicative (Galisson, 1994 : 26). En second lieu, les discours didactiques et métadidactiques se sont portés sur la complexité des liens entre le subjectif, le collectif et l'environnement. Cette prise en compte de la complexité a permis de placer les apprenants dans un processus de co-construction de la culture dans la perspective de l'*agir ensemble* (Puren, 2002, 2005, 2009, 14). En DLC, L'approche interculturelle s'accompagne donc d'une démarche interactionnelle au cœur de la perspective co-actionnelle qui constitue aujourd'hui la principale orientation méthodologique en œuvre dans les pratiques et les projets. Ainsi, la compétence

interculturelle vise non seulement la connaissance de l'autre construite par le sujet mais stimule les échanges langagiers et culturels suscités par la réalisation d'un objet commun tel que la réalisation d'une revue de presse (Degache et Masperi, 2007 ; Degache, 2006), ou d'une critique de film sur un weblog. Cela conduit à prendre en considération des attentes discursives différentes et à négocier des terrains d'entente. Le travail de confrontation culturelle se fait donc à travers l'élaboration commune d'une tâche d'apprentissage. Or, comme nous le verrons, le numérique va fournir non seulement des outils de production langagière et stimuler l'*agir ensemble* mais va aussi proposer aux enseignants des outils de communication qui facilitent potentiellement la rencontre, les échanges interculturels.

3. Cultures, technologies et classe de langue

3.1 Culture et numérique dans le champ social

Dans la mesure où la sphère éducative ne peut être étudiée comme une société isolée, il convient avant toute chose de placer notre réflexion dans le contexte plus large de l'importance prise par les technologies au niveau sociétal, au niveau professionnel et dans les usages privés, qu'ils soient individuels ou collectifs. La maîtrise des artefacts informatiques constitue aujourd'hui une condition *sine qua non* d'intégration non seulement dans le monde du travail, mais aussi dans le quotidien. À cet égard, les cultures des jeunes adultes de la génération dite « Y », ou plus largement de la génération qui serait « native de l'ère digitale » (Endrizzi, 2012) intègrent les réseaux sociaux comme composante essentielle de leur vie sociale. Les échanges sur ces plates-formes sont marqués par l'immédiateté, le partage et la construction de l'image de soi via l'appréciation des autres. Plus largement, les questions posées par le développement massif et parfois inégal de la communication numérique sont multiples : d'ordre psychologique (les addictions, les effets du cyber-harcèlement, plus globalement les propos haineux et/ou idédologiquement orientés), écologique (instruments gourmands en énergie et en eau), politique (désinformation, manipulation), philosophique (le rapport au savoir, le rapport à l'Autre), cognitive (l'artefact béquille conçu comme assistance totale à la réalisation de certaines tâches, l'absence d'entraînement à la mémorisation). Ces effets de l'utilisation massive des médias sociaux conduisent aujourd'hui les institutions scolaires, en France comme en Italie, à introduire des cours de citoyenneté numérique. Aussi, la vocation formative et citoyenne des enseignements de langues-cultures étrangères revêt-elle une importance accrue. Ces évolutions culturelles autour du numérique s'inscrivent en outre dans un cadre cognitif plus complexe : celui de la possible reproduction en miroir, chez les

usagers des technologies, des schèmes algorithmiques à la base du fonctionnement des machines et à une pensée potentiellement mécanisante et utilitariste. L'utilisation de l'ordinateur dans une démarche exclusivement procédurale demande ainsi d'envisager par contraste la supériorité des capacités d'imagination et d'improvisation du cerveau humain mise en évidence par des recherches menées dans le cadre des neurosciences (Turner, 2000, Dortier, 2001). En effet, une certaine forme d'assistanat excessif est toujours possible avec les technologies, et ce d'autant plus avec le déploiement d'outils d'intelligence artificielle toujours plus performants. Toutefois, il faut souligner que la machine peut aussi susciter une certaine créativité (ou recréativité) que ce soit dans la conception d'objets numériques (photographie, vidéo, créations de site, personnalisation de sites...) ou dans les usages discursifs sur les médias sociaux. Or c'est précisément sur le potentiel créatif, sur les interactions et sur le versant (inter)culturel que les projets de télécollaboration gagnent aujourd'hui à mettre l'accent.

3.2 Culture et numérique : pratiques didactiques

Sur le plan pédagogique, il est aujourd'hui impensable de ne pas tirer profit de ces nouveaux usages et de ces différentes formes de créativité. L'une des premières évolutions significatives des environnements numériques a été l'apparition et le développement du web social et son exploitation en didactique pour stimuler les interactions entre groupes distants d'apprenants. Cette possibilité de communiquer et de produire des objets langagiers s'est traduite en DLC par la mise en place de projets de télécollaboration tels que le Français en (première) ligne (Mangenot et Tanaka, 2008 ; Mangenot et Zourou, 2007) ou le projet Forttice (Soubrié, 2010) qui orientent l'action didactique vers la construction d'une véritable compétence interculturelle par la co-action. Cette évolution notable des pratiques se traduit par un intérêt marqué pour l'enseignement-apprentissage centré sur les tâches, et notamment sur des tâches collectives autour desquelles se greffent les différentes dimensions de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère, dont évidemment, le versant culturel, qu'il soit trans- ou inter-[4]. Cette approche centrée sur les tâches légitimée sur le plan institutionnel (Conseil de l'Europe, 2001, 2021), tente d'une part d'équilibrer les dimensions culturelle, cognitive, linguistique, et s'efforce d'autre part d'inscrire davantage ce qui est fait en classe en rapport avec les agirs sociaux de référence (Perrichon, 2008). En somme, dans les projets de télécollaboration, la classe conçue comme communauté d'apprentissage s'ouvre à la diversité culturelle et construit une autre micro-culture qui la modifie. Cela peut se manifester entre autres par une modification des comportements, des interactions et des façons de travailler ensemble pour un projet commun avec les mêmes outils. En outre, dans la mesure où certains dispositifs de télécollaboration introduisent des plates-formes de communication utilisées hors de la classe par choix ou par adaptation, la relation pédagogique peut s'en trouver profondément changée : le rapport enseignant-enseigné, évalué-évaluateur est gommé

laissant place à des modalités d'interaction plus spontanées et informelles (Lamy, 2011 ; Ollivier et Puren, 2011). Pour l'heure, il est encore difficile d'entrevoir les résultats de cette tendance à la « déformalisation » et à l'accentuation d'une authenticité réelle des situations de communication ou de production collective d'informations dans le contexte d'une didactique que l'on entend rendre invisible (Ollivier, 2012, 2018). L'intérêt pour des utilisations plus informelles des réseaux sociaux reproduisent les pratiques sociales qui, de façon spontanée, informelle, se développent en dehors de la classe de langue, et relèvent de la perspective co-actionnelle (chercher un colocataire, trouver un appartement en collocation, informer d'un événement culturel, organiser un apéritif, échanger une chanson, un clip, une photo après une soirée etc...). Les pratiques collectives d'échange d'information ou les pratiques organisationnelles, mais également le fait d'être présent, en tant qu'enseignant, sur les réseaux sociaux permettent de mieux connaître certaines facettes des étudiants. Sur le plan praxéologique, la pluri-modalité des outils, la prolifération des supports, des projets et des ressources exploitant le numérique à différents degrés et niveaux aboutissent à un indéniable enrichissement des possibles didactiques au sein desquels le versant culturel joue un rôle clef, à la fois comme catalyseur d'interactions entre groupes d'apprenants de différentes langues-cultures et comme ferment de nouvelles cultures didactiques résolument inscrites dans la co-action. Sur le plan théorique et didactologique, la complexité induite par cette diversification des instruments et des pratiques a nécessairement impulsé une réflexivité qui ne pouvait être qu'interdisciplinaire.

3.3 Culture et numérique : défis théoriques

Nous avons vu plus haut que le développement du numérique dans les pratiques avait suscité le recours à des éclairages théoriques apportés par les disciplines liées à l'informatique. En ce qui concerne le lien entre instruments et discours, l'analyse des usages, amorcée dès la fin des années 1990 avec les travaux du laboratoire ICAR (« Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations »), a permis de mieux comprendre les dynamiques interactionnelles dans des échanges entre apprenants distants et autour de tâches collectives d'apprentissage[5]. Plus globalement, selon Zourou (2007), ce sont surtout les paradigmes socio-constructivistes, les travaux centrés sur l'action et la cognition collective (théories de l'énaction, hypothèse de la cognition située/distribuée) qui occupent une place centrale dans les articles, les conférences et les débats à partir de 2005. Les axes de recherche que l'auteure désignait en 2007 comme « paradigmes émergents » sont aujourd'hui solidement installés et semblent vouloir trouver un équilibre entre la dimension culturelle telle qu'elle est étudiée dans le cadre de travaux de l'ICFLE, *Intercultural Foreign Language Education* (Belz & Thorne, 2006 ; Thorne, 2003), la dimension cognitive et les affordances des outils informatiques (Morineau, 2001 ; Allaire, 2006) et la dimension

linguistique dans une perspective interactionnelle ou socio-interculturelle (Ollivier, 2018) influencée par la linguistique d'énonciation, la pragmatique, les travaux en analyse du discours[6]. L'intérêt marqué de trois courants disciplinaires, l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), l'ACAO (Apprentissage Collectif des Langues Assisté par Ordinateur) et la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) a contribué à une meilleure compréhension des potentiels du « web social » et constitue l'une des évolutions notables du champ disciplinaire depuis la fin des années 2000. Zourou explique cet intérêt :

En dehors des raisons pour lesquelles la communauté Alao s'intéresse de plus en plus aux réseaux sociaux (que ce soit en raison de l'attrait exercé par ces technologies sur des groupes d'apprenants dont le fort degré d'acculturation intrigue les enseignants, ou par un mouvement de curiosité intellectuelle envers les affordances pédagogiques d'artefacts qui n'ont pas été créés pour des besoins éducatifs), il est indéniable que les réseaux sociaux génèrent enthousiasme, scepticisme, attentes et même illusions. (Zourou, 2012, 1)

Les outils du web social, de plus en plus souples, maniables et immédiats imbriquent plusieurs outils et fonctionnalités dans un même environnement d'apprentissage ce qui démultiplie les usages possibles et les orientent encore plus fortement sur l'action collective (nous pensons par exemple aux outils de partage et de production collective tels que le wiki). Or c'est précisément ce rapport complexe entre instruments et usages que Puren (2002) nous invite à appréhender pour dépasser les deux types de déterminisme pouvant orienter l'innovation didactique :

C'est surtout lorsque le regard ne se focalise plus ni sur les facteurs didactiques, ni sur les facteurs technologiques, mais qu'il embrasse leur espace complexe de contact, qu'apparaissent alors d'autres facteurs très divers qu'on peut regrouper sous le qualificatif générique d'« environnementaux » en référence à l'ensemble « enseignement-apprentissage-usage » considéré comme un écosystème dont les acteurs eux-mêmes font partie. (Puren, 2022)

Dans la mesure où l'approche co-actionnelle guide les usages des artefacts numériques, la triade langue-culture-numérique ne peut qu'être appréhendée dans une démarche interdisciplinaire. Mieux appréhender la complexité des phénomènes de contacts entre cultures au sein d'environnements technologiques qui impulsent et médiatisent l'action collective constitue un défi pour les chercheurs en DLC, qui vont dès lors s'appuyer sur certains des concepts développés dans les disciplines affines pour interroger le polysystème culturel qui informe les échanges langagiers dans le cadre de dispositifs

numériques visant la compétence interculturelle.

Réflexions conclusives

Lorsque nous abordons la complexité des liens entre enseignement et apprentissage des langues cultures, et du FLE en particulier, la culture est partout. Elle imprègne en premier lieu la méthodologie scientifique qui explore les produits de recherche de la discipline dans la mesure où les intersections disciplinaires participent à la construction de son épistémologie. Si dans un premier temps, la recherche-action a pu faire l'objet d'une certaine réserve, les disciplines qui alimentent leurs données à partir du terrain ont permis de légitimer une conception écologique de la recherche en DLC. Dans la mesure où la culture peut aussi constituer une variable environnementale (cultures institutionnelles, cultures des apprenants, cultures des enseignants), et constituer un produit (le microcosme classe), elle fait corps à part entière aussi bien avec le versant subjectif (les acteurs de la formation linguistique et culturelle) qu'avec le versant objectif de l'objet de recherche (la culture en tant qu'objet d'apprentissage, informant la langue elle-même et les comportements langagiers).

Cette omniprésence de la culture se manifeste dans les usages des artefacts numériques qui permettent de mettre en contact des apprenants, des enseignants et des chercheurs qui travaillent le matériau culturel par le biais d'échanges langagiers. Les cultures d'usages du numérique peuvent fortement impacter les projets de télécollaboration. Depuis quelques années, les paradigmes et les catégorisations des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ont fortement évolué en direction de la socialisation des usages et de la portée actionnelle des instruments. La vitesse d'évolution technique en informatique aboutit à l'utilisation didactique d'artefacts toujours plus sophistiqués, plus fluides, plus mobiles et prédictifs. Comme cela a pu être le cas avec l'audiovisuel, l'évolution des agents technologiques mobilisés dans les pratiques didactiques oblige à repenser les cadres épistémologiques au sein desquels nous explorons leur potentialité. Qu'il s'agisse d'une démarche plus interculturelle ou d'une approche plus transculturelle, la mise en place de dispositifs numériques culturellement situés et visant le rapport langue-culture pousse la recherche à mieux prendre en compte ce qui se passe dans et les projets numériques visant le versant culturel et langagier dans une perspctive interactionnelle, quitte à introduire une certaine forme d'inconfort dans l'analyse scientifique. Si cet inconfort épistémologique est en partie dû aux intersections disciplinaires, à la multiplicité des concepts, à la diversité des protocoles de recherche et des méthodologies d'analyse, il n'en demeure pas moins que cette interdisciplinarité est essentielle pour saisir

pleinement ce qui ressort des projets de télécollaboration visant les échanges culturels et langagiers. En tant que didacticiens, il nous appartient d'observer sur le terrain la construction *in itinere* de nouvelles cultures d'appropriation des connaissances par ces technologies, d'accompagner dans une démarche citoyenne, des parcours d'apprentissage visant à co-construire des usages réflexifs et raisonnés des artefacts numériques. Il nous appartient également d'aider les praticiens à se saisir de la complexité introduite par les outils d'Intelligence artificielle pour envisager ses potentielles applications dans le cadre de projets visant le versant culturel. En effet, si l'enseignement de la DLC induit le recours à des apports interdisciplinaires pour mieux appréhender les potentialités du numérique dans son ensemble, lorsqu'il s'agit de dynamiques culturelles (en tant que variable ou objet d'enseignement-apprentissage), les méthodologies mais aussi la formation de formateurs n'ont d'autre choix que de suivre le courant, de s'adapter et de reformaliser les tenants et aboutissants de la DLC par le biais d'une théorisation interne, strate par strate.

Références :

Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 16â□□30. https://doi.org/10.7202/029477ar

Allaire, S., & Hamel C. (2009). L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *44*(3), 467â□□487. https://doi.org/10.7202/039950ar

Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais. Volume 2, La mise en œuvre pédagogique / par Danielle Bailly*. Nathan pédagogie.

Beacco J.-C. (1992). Formation et représentations en didactique des langues. Le français dans le monde – Recherches / Applications, n° spécial, août-septembre 1992, 44-47.

Beacco J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (eds). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.

Belz, J. A.,et Thorne, S. L. (eds). (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston, Ma : Heinle et Heinle.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Éditions Didier-

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competenceâ□¯: Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters

Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des culturesâ¯: Modèlesâ¯? Représentationsâ¯? Culture éducativeâ¯? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *2*. https://doi.org/10.4000/rdlc.4813

Castellotti, V., & Carlo, M. D. (1995). *La formation des enseignants de langue*. CLE international.

Cicurel, F. (2003). Méthodologie. Figures de maitre. Le *Français dans le monde*, *326 (Mars/Avril)*, 32.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire.* Éditions du Conseil de l'Europe.

Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissageâ¯: Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *140*(4), 475. https://doi.org/10.3917/ela.140.0475

Coste D., Molinari C.(2015). Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher. Repères-Dorif, 2015, n° 7. En ligne : http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=15

Degache, C. (2006). Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Habilitation en sciences du langage soutenue à l'université Stendhal, Grenoble, le 30 novembre 2006 sous la direction de Jacqueline Billiez.

Degache, C., & Masperi, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercomprehension. dans Lambert. et al (Eds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*. L'Harmattan. https://hal.science/hal-03356911

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demougin, F. (2008). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, *30*, Article 30. https://doi.org/10.4000/trema.427

Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique, *Revue française de pédagogie*. Volume 120, 1997. pp. 59-66. Dortier Jean-François. (2001). *Le langageâ¯: Nature, histoire et usage les théories linguistiques, les débats, les origines, les enjeux,* Jean-François Dortier (eds). Éditions Sciences humaines.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Foreign language learning as global communicative practice*.

Globalization and Language Teaching, 93.

Forestal, C (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? Éla. Études de linguistique appliquée, 2008/4 n° 152, 393-410. https://doi.org/10.3917/ela.152.0393

Galazzi, E et Londei, D. (2015). Bibliothèque imaginaire de l'enseignant de FLE. Repères-Dorif, 2015, n° 7. http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=15

Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France, Revue française de pédagogie,1994 n°108, 25-37. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1253

Galisson, R., Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Nathan.

Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier- Didier.

Kramsch, C., & Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. Dans D. Block & D. Cameron (Eds.), *Language learning and teaching in the age of globalization*, 83-100. London : Routledge.

Lamy, M.-N. (2011). Entre les "murs" de facebook et le forum institutionnelâ¯: Nouveaux espaces d'expression en langue cible. Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, & T. Soubrié (Eds), *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. https://hal.science/hal-02010479

Lantolf JP et Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and He Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press.

Mangenot, F,et Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco japonais », *Alsic*, Vol. 11, n° 1 | -1, 33-59.

Mangenot F. et Zourou K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 10, n° 1, 2007, 65-99. http://alsic.revues.org

Martinez, M.-L. (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, *24*, 1â24. https://doi.org/10.4000/trema.662

Morineau, T. (2001). Éléments pour une modélisation du concept d'affordance. Paper présenté à ÉPIQUE 2001, *Actes des Journées d'étude en Psychologie ergonomique*, Nantes : IRCCyN.

Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche responsable*. 2005. Paris : Ophrys.

Ollivier, C.et projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignementapprentissage des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, *Vol. 15, n°1*. https://doi.org/10.4000/alsic.2402

Ollivier, V., et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langueâ¯: Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Maison des Langues.

Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangèresâ¯: Enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* [Thèse de doctorat, Saint-Etienne]. https://theses.fr/2008STET2123

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Didactique des langues étrangères.

Porcher, L. (1987). *Champs de signes : états de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Didier CREDIF.

Porcher L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, volume 108, 5-12. DOI : 10.3406/rfp.1994.1251

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.

Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, 111-125. Paris : Didier-Érudition

Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998,13-16.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Langues modernes*, n° 3, 2002, 55-71.

Puren, C. (2003). Pour une didactique complexe des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée* 129, 121-126.

Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *140*(4), 491. https://doi.org/10.3917/ela.140.0491

Puren, C. (2010). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques.

Dans *les Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansaï (Osaka, Japon)*, 27 mars 2010, 73-87. Republication papier: Interculturel. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France - Association culturelle franco-italienne, n° 16, 2012, 45-62.

Rivenc, P. (2008). Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et... l'université, *SYNERGIES Monde*, N°4, 225-234.

Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâcheâ¯: Un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *7*(1), 6. https://doi.org/10.7202/1000021ar

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

Thorne, S. (2006). Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research*. In J. A. Belz & S. L. Thorne (eds.), Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education, 2-30. Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Boston, MAâ¯: Heinle & Heinle.*

Thorne, S. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning.*Dans J. Coiro, M. Knobel , C. Lankshear, & D. Leu, (eds.), Handbook of Research on New Literacies, 417-449 . Mahwah, NJâ¯: Lawrence Erlbaum.*

Turner, J. H. (2000). *On the Origins of Human Emotionsâ¯: A Sociological Inquiry into the Evolution of Human Affect* (1st edition). Stanford : Stanford University Press.

Van Lier, L. (1997). Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, *31*(4), 783â787. https://doi.org/10.2307/3587762

Zarate, G. (2003). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zourou, K. (2007). Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *Vol. 10, n° 2*, Article Vol. 10, n° 2. https://doi.org/10.4000/alsic.688

Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic*, *Vol. 15, n°1*. https://doi.org/10.4000/alsic.2485

---

[1] Une première modification relative au rôle et à la posture de l'enseignant avait déjà été amorcée avec la centration sur l'apprenant, qui faisait suite aux travaux de Piaget de psychologie du développement.

[2] Les deux auteurs montrent pour un projet de télécollaboration franco-américain que des attentes discursives radicalement différentes en fonction des outils de communication (clavardage pour une communication spontanée synchrone dans le cas des étudiants américains, courriel et communication asynchrone dans le cas des étudiants français) conduisent à une communication inopérante (*missed communication*) entre les deux groupes distants.

[3] Si certains manuels adoptent encore le terme de civilisation, ce dernier embarque avec lui des connotations négatives qui ont le plus souvent pour origine l'acception coloniale de l'œuvre de civilisation. Le terme est donc à prendre avec des pincettes.

[4] Forestal (2008) revient sur les discussions d'ordre idéologique, axiologique et éthique des différentes approches mises en place en DLC et défend la conception transculturelle mise en avant par Puren (2002) pour dépasser les risques d'une décentration excessive pouvant aboutir au relativisme culturel. Pour l'auteure, l'approche transculturelle s'inscrit en faveur d'une démarche universaliste et citoyenne plus à même d'orienter la DLC sur sa vocation formative.

[5] La page consacrée aux publications autour du projet Le Français en Première Ligne sur le site du laboratoire témoigne de ces approches interdisciplinaires pour appréhender les liens complexes entre le versant interculturel, les outils, les pratiques de tutorat et les interactions : https://icar.cnrs.fr/F1L/publications.php

[6] À cet égard, soulignons l'effort de théorisation mené par le laboratoire ICAR (ENS de Lyon) et ce dans une perspective interdisciplinaire.