Revue TDFLE

NumeRev

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

Une approche lexiculturelle numérique à travers le prisme de la multimodalité : quelques réflexions méthodologiques sur l'emploi des webdocumentaires dans les cours de FLE

Michele BEVILACQUA *Professeur associé*
DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI
University of Salerno

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-85/457-une-approche-lexiculturelle-numerique-a-travers-le-prisme-de-la-multimodalite-quelques-reflexions-methodologiques-sur-l-emploi-des-webdocumentaires-dans-les-cours-de-fle
DOI : numerev_2577
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** : BEVILACQUA, M. (2025) Une approche lexiculturelle numérique à travers le prisme de la multimodalité : quelques réflexions méthodologiques sur l'emploi des webdocumentaires dans les cours de FLE. *Revue TDFLE*, (85). https://doi.org/10.34745/numerev_2577

La révolution numérique des outils multimédias en cours, englobant également la mise à disposition de plusieurs données linguistiques, suscite des interrogations cruciales quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et à l'emploi des ressources numériques et multimodales (Grosbois, 2012 ; Molinari, 2021; Gaiotti, 2022, 2023). La modification du support pédagogique intervient dans le processus épistémologique en engendrant le paradigme technocratique qui intègre les technologies dans le processus de conception des activités concernant la didactique des langues (Puren, 2004 ; Marzi, 2024). Ainsi, à travers l'emploi de la littératie numérique multimodale en classe de FLE, l'objectif de notre travail est de proposer quelques réflexions méthodologiques sur l'utilisation de scénarios pédagogiques numériques qui utilisent le webdocumentaire comme outil didactique de décodage et d'apprentissage de certains aspects culturels du lexique de la langue française.

The ongoing digital revolution in multimedia tools, which also includes the availability of a range of linguistic data, raises crucial questions about foreign language teaching/learning practices and the use of digital and multimodal resources (Grosbois, 2012; Molinari, 2021; Gaiotti, 2022, 2023). The modification of the pedagogical medium intervenes in the epistemological process by engendering the technocratic paradigm which integrates technologies into the process of designing language didactic activities (Puren, 2004; Marzi, 2024). Thus, through the use of multimodal digital literacy in the FLE classroom, the aim of our work is to propose some methodological reflections on the use of digital teaching scenarios that use the web documentary as a didactic tool for decoding and learning certain cultural aspects of the lexicon of the French language.

Mots-clés :

didactique du FLE, littératie numérique multimodale, approche lexiculturelle, webdocumentaire, scénario pédagogique numérique, teaching of FLE, multimodal media literacy, lexicultural approach, web documentary, digital instructional scenarios

---

Mots-clés :
Didactique du FLE, Littératie numérique multimodale, Approche lexiculturelle, Webdocumentaire, Scénario pédagogique numérique

---

Une approche lexiculturelle numérique à travers le prisme de la multimodalité : quelques réflexions méthodologiques sur l'emploi des webdocumentaires dans les cours de FLE

Introduction

Avec la prolifération des supports numériques ces dernières années, les pratiques didactiques dans les cours de FLE dépassent de nos jours l'étude des interactions autour de textes écrits pour prendre en compte de plus en plus la grande diversité des formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression multimodale : l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace (Dagenais, 2012 ; Dumont, De Lièvre, 2023). Pour Monique Lebrun et Nathalie Lacelle (2014 : 108), les compétences purement linguistiques, sans être secondaires, ne constituent plus le pivot des compétences de l'individu littératié, puisque celui-ci doit également faire l'apprentissage d'autres codes, modes et langages. À ce propos, un outil intéressant pour notre réflexion, apparu dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, c'est le webdocumentaire, un objet web éditorial qui se trouve à la croisée des médias de masse et de la technologie numérique (Broudoux 2011). Grâce à son fonctionnement basé sur une architecture complexe faite de multiples niveaux de présentation et différentes voies d'accès (Klein, 2020), il offre une totale liberté de navigation à ses utilisateurs et s'affirme ainsi comme un support pédagogique de choix dans la didactique des langues étrangères. À cet effet, nous allons nous focaliser sur l'intégration de cet outil numérique dans l'enseignement de FLE pour l'élaboration de matériel didactique innovant et, plus précisément, de scénarios pédagogiques numériques. Pour ce faire, nous avons tenté de répondre à cette question : l'application de la littératie médiatique multimodale par le biais des webdocumentaires peut-elle constituer une autre façon d'enseigner plus efficace, favorisant la dimension lexiculturelle et interculturelle en classe de FLE et formant à l'interculturalité, à l'ouverture à l'autre et à l'éthique de la diversité ?

Par l'approche analytique proposée, on cherchera à attirer l'attention sur la façon dont le lexique, les thèmes traités et la langue des webdocumentaires participent à la production d'une représentation discursive porteuse de concepts à charge culturelle partagée (Galisson, 1991). On souhaite faire émerger par cette étude une réflexion méthodologique sur l'importance de l'intégration des nouveaux outils numériques et technologiques dans l'apprentissage du FLE, y compris en ce qui concerne les compétences interculturelles, afin de sensibiliser les enseignants à une perspective critique en didactologie des langues-cultures étrangères (Cognigni, Vecchi, 2018).

Nous avons supposé que le webdocumentaire pourrait constituer une autre façon d'enseigner plus fonctionnelle et plus rentable et qui faciliterait l'amélioration simultanée de la compétence lexiculturelle et interculturelle. De fait, aujourd'hui le webdocumentaire permet de réinventer les perspectives pédagogiques en offrant des possibilités techniques presque inédites.

Approche lexiculturelle et didactologie des langues-cultures étrangères

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'apport culturel du lexique (Galisson, 2002), il faut souligner que la question de la corrélation de la langue et de la culture fait l'objet d'une conception qui considère qu'il existe un « jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture », ce qui « fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre » (Galisson, 1986 : 108). La langue étant le canal de transmission verbal de la culture, elle est considérée en tant que

véhicule 'universel' de la culture dans la mesure où par l'intermédiaire des signes que sont les mots, [elle] peut rendre compte [...] de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littérature, d'arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements. (Galisson, 1991 : 11).

Ainsi, quoiqu'elle soit le vecteur verbal de l'apport culturel, la langue est autant le produit de la culture, dans le sens où « sous l'emprise de [celle-ci] elle évolue, s'enrichit et se crée comme en témoignent les néologismes qui servent à baptiser les nouveaux produits culturels, les nouvelles inventions et les nouvelles découvertes » (Silva, 2003 : 132), que productrice d'aspects culturels, « puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font, s'affinent, s'équilibrent et se modélisent » (Galisson, 1991 : 119).

La conception didactique du lien langue-culture « au lieu d'isoler la culture de son milieu naturel, cherche à préserver sa dynamique propre, à la saisir en circulation/dissolution dans le discours (ordinaire de préférence) » (Galisson, 1995 : 7), car

le principal intérêt de l'approche discursive, qui est intégrative, ou associative, par rapport à l'approche métadiscursive, qui est isolante ou dissociative, réside en ce qu'elle ne sépare pas les composantes nodales de la communication (la langue et la culture), et qu'elle intègre l'enseignement de l'une à l'enseignement de l'autre. L'approche, discursive - métadiscursive – de la culture est – associative (1) - dissociative (2). En (1), on parlera de langue-culture (langue + culture), en (2) de langue/culture (langue vs culture). (Galisson, 1995 : 7).

Puisqu'« il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157), le lexique s'élabore en tant que dépositoire de contenus culturels et, de ce fait, les lexèmes deviennent des moyens premiers dont dispose un locuteur pour traduire l'interaction de la langue et de la culture, une fois que

[les mots] constituent [...] un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Ils sont choisis comme interfaces entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture. (Galisson, 1999a : 479).

À cet effet, il résulte nécessaire de « relancer la culture par le lexique et le lexique par

la culture » (Galisson, 1999a : 494), perspective théorique qui constitue le propos de la lexiculturologie comme branche disciplinaire de la didactologie des langues-cultures, et dont la « spécificité est […] de proposer *une entrée dans la culture par les mots* » et « d'*intégrer* culture et langue dans une approche qui ne les disjoigne pas, qui respecte leur intime *consubstantialité* » (Galisson, 1999b : 122). Pour ce faire, la lexiculturologie a pour objet la « lexiculture », à savoir « la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même », ce qui « exclut les discours dans une autre langue que celle qui 'va avec' la culture en question » (Galisson, 1995 : 6).

Or, l'accès à la « charge culturelle partagée », à savoir « la valeur ajoutée à la signification ordinaire » des mots, laquelle « est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones », mais qui « n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour » (Galisson, 1991 : 119-120), exige la prise en compte de « la culture (implicite), en suspens *dans* ou *sous* les mots, qu'il convient de mettre au jour, d'expliciter et d'interpréter » (Galisson, 1999b : 122).

Le webdocumentaire en tant que scénario pédagogique numérique

Comme l'estime Robert Galisson (1988), en s'appropriant le lexique lié à la valeur culturelle dans l'enseignement des langues, on atteint, en même temps, la finalité culturelle et la finalité plus proprement fonctionnelle. À cet égard, un concept pratique à intégrer est celui de scénario pédagogique numérique (Markantonakis, Proscolli, 2021). Dans ce sens, la notion de « scénario » (Roche, Taranger, 2001) renvoie à des définitions variées et concerne plusieurs domaines thématiques d'application, parmi lesquels le cinéma, où il désigne le récit verbal d'un film qui se produit avant sa mise en image et en son. Toutefois, l'ajout du qualificatif « pédagogique » désigne l'entrée du concept dans le champ disciplinaire de l'enseignement/apprentissage.

Or, il existe plusieurs définitions concernant un scénario pédagogique, à commencer notamment par la métaphore du « scénario » qui indique la « mise en scène » d'un texte particulier qui se caractérise par le déroulement d'une histoire. On pourrait généralement parler d'un ensemble cohérent d'activités à visée didactique, construit autour d'objets à apprendre qui concernent souvent un sujet ou une notion ou même d'un « problème » à résoudre dans un déroulement qui intègre des tâches servant des objectifs généraux (en l'occurrence ceux de la maîtrise des langues étrangères et plus spécifiquement, ceux de l'éducation à l'image, aux écrans et aux réseaux) et des objectifs spécifiques de chaque discipline. Selon Gilbert Paquette (2002), le scénario pédagogique décrit :

- tout ce que l'apprenant et l'enseignant feront au cours d'une activité pédagogique ;
- les objectifs d'apprentissage fixés et les compétences à faire développer aux apprenants ;
- le matériel et les ressources qu'ils utiliseront (outils, appareils, documents etc.) ;
- les tâches qu'ils sont appelés à réaliser et les produits attendus (recherches,

textes, jugements, décisions, etc.) ;
- les principes et les modalités qui régiront leurs activités respectives (modalité individuelle/collaborative, durée, caractère obligatoire ou non de l'activité, etc.) ;
- les modes d'évaluation des apprenants et du scénario proposé.

Ce qui différencie le scénario pédagogique du plan de cours traditionnel ou d'une unité didactique est le fait qu'il désigne les lignes directrices concernant la réalisation des séances d'apprentissage proposées (Quintin, Devoper, Degache, 2005). À cet effet, un scénario pédagogique ne se veut pas directif mais indicatif, ce qui peut se traduire par une flexibilité d'intégration en classe. Autrement dit, il ne représente pas un outil exhaustif ou exclusif mais il permet à l'enseignant·e de garder une marge d'intervention et d'invention. Dans cette perspective, il est plus facilement adapté à diverses situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Le développement multimodal des technologies numériques, en particulier d'Internet, ainsi que le passage de la centration sur l'enseignant·e à celle sur l'apprenant·e qui, selon l'approche actionnelle (Sourisseau, 2013 ; Conseil de l'Europe, 2021), est conçu·e en tant qu'acteur·rice social·e (ayant une place centrale dans l'acte éducatif), ont conduit à l'adoption du scénario pédagogique en tant qu'outil et pratique didactique particulièrement utile pour l'apprentissage des langues.

Dans les cours de FLE, en particulier, la nécessité de créer de nouveaux environnements d'apprentissage authentiques, combinée au potentiel impressionnant offert par les nouveaux moyens technologiques (Internet, plateformes d'enseignement à distance, etc.), amène à considérer le scénario pédagogique numérique comme un objet d'apprentissage prometteur, puisqu'il permet à l'enseignant de se libérer de la souveraineté des manuels pédagogiques et d'enrichir les approches méthodologiques traditionnelles dans le but de répondre aux besoins de son public-cible. Cette vision a généré, depuis quelques années, des « banques de scénarios pédagogiques » sur le web qui peuvent servir de modèle à l'initiative de conception et création de nouveaux scénarios par des enseignant·e·s (Markantonakis, Proscolli, 2021). On pourrait ainsi soutenir que le scénario pédagogique est un « plan » (Kress, Van Leeuwen, 2001) de situations d'enseignement/apprentissage qui peut servir de modèle à l'enseignant de FLE qui, avant de le réutiliser, pourrait le modifier pour l'adapter à sa manière d'enseigner et à son public-cible.

Dans le domaine de la didactique des langues, pour Francois Mangenot et Elisabeth Louveau (2006) il y a trois types de scénario pédagogique numérique qui ne s'excluent pas : dans le champ de la formation en ligne, une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie du cours ; une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication (métaphore du cinéma), à savoir proposer aux apprenants une feuille de route avec un ensemble de tâches fermées et/ou ouvertes, en ligne ou hors ligne ; il est souvent fondé sur une mise en situation et propose une simulation du monde réel (p. ex. chercher des horaires et des tarifs sur un site de compagnie routière)

et un jeu de rôle ou une simulation.

Or, la didactique du FLE a depuis longtemps intégré l'image et la vidéo comme support à l'apprentissage de la langue ; de fait, dès l'origine, on peut parler de multimodalité des scénarios pédagogiques dans les documents numériques utilisés pour l'apprentissage du FLE (Lebrun, Lacelle, 2011 ; Grosbois, 2012). Les manuels de FLE ont souvent utilisé plus ou moins abondamment l'image comme support des apprentissages. Denis Legros et Jacques Crinon (2002) considèrent que l'idée de présenter simultanément de l'écrit, du son et des images dans les documents numériques favorise les apprentissages et permet d'apporter une dimension interculturelle intéressante (Mangiante, 2015). Dans le cadre de la didactique des langues, comme l'explique Diane Dagenais (2012), pour développer la littératie médiatique multimodale, il ne s'agit pas tout simplement d'ajouter des images à des textes écrits, car il faut reconnaître que les messages peuvent être véhiculés de plusieurs façons différentes et que les acteurs sociaux peuvent s'appuyer sur un vaste ensemble de processus sémiotiques pour les composer et les comprendre. Le recours à la littératie médiatique multimodale permet de transmettre et d'appréhender les messages échangés dans l'interaction sociale autrement que dans les situations pédagogiques où la communication repose seulement sur le texte écrit et illustré. Lebrun et Lacelle (2012) affirment que

Le document multimodal met en jeu divers modes iconiques et textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document « monomodal » – soit celui qui est constitué uniquement de l'écrit ou de l'image ou du son – par le fait qu'il combine un ou plusieurs modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire (ex : bande dessinée sur papier) ou non linéaire (ex : texte sur le web contenant d'hyperliens). Cette caractéristique fondamentale explique le fait que le document multimodal couvre un ensemble très large de modes d'expression combinés pouvant s'exprimer à la fois sur papier, mais aussi sur différents appareils électroniques : IPod, IPad, ordinateur.

La multimodalité se caractérise donc par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs. Elle est toujours au moins à deux niveaux (Foucher, 1998) :

- une juxtaposition ou combinaison de différents modes ;
- ces modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement).

Effectivement, c'est l'articulation des modes d'expression qui fait en sorte que le texte multimodal prenne forme (Gaiotti, 2023).

L'une des théories les plus répandues sur les relations textes/images dans les documents multimodaux est celle de Gunther Kress et Theo Van Leeuwen (1996), basée elle-même sur les travaux en Linguistique Systémique Fonctionnelle de Michael Halliday (1985), et qui a inspiré énormément les travaux suivants. Les deux chercheurs distinguent trois types d'organisation métafonctionnelle des ressources sémiotiques

dans une perspective multimodale :

- représentionnelle/idéationnelle : le texte et l'image « construisent » la nature de l'évènement, de ses participants et de son contexte ;
- interactive/interpersonnelle : le texte et l'image « construisent » la nature des relations entre émetteurs et récepteurs ;
- compositionnelle/textuelle : le texte et l'image sont dans des rapports variés, selon l'emphase à mettre sur l'un ou l'autre.

Ces typologies permettent de mieux comprendre les synergies intersémiotiques qui sont à l'œuvre en multimodalité et rendent compte adéquatement de la nature déictique de la littératie médiatique multimodale ainsi que l'a illustré Don Leu (2000) dans ses recherches.

Dans le cadre d'une séquence pédagogique multimodale, Richard E. Mayer (2001) montre comment un étudiant apprend plus lorsque les images et le texte respectent le principe de cohérence et lorsqu'il y a insertion de certains énoncés ou images facilitant l'organisation cognitive. Effectivement, il est nécessaire qu'il y ait contiguïté spatiale et temporelle entre texte et image. Lorsqu'un contenu est difficile à présenter, Mayer (2001) suggère d'utiliser trois techniques : la segmentation du message, l'énumération préalable des parties à traiter et enfin, le recours à l'explication orale plutôt qu'à l'explication écrite. L'élaboration d'une progression de l'apprentissage dans un scénario pédagogique numérique lié à la littératie médiatique multimodale dépend donc notamment d'une meilleure compréhension de la nature des textes multimodaux, des processus produits chez le lecteur/scripteur et des compétences spécifiques à la lecture/production de documents pédagogiques multimodaux.

Or, dans notre étude nous mettons en avant le concept de compétence multimodale (Lebrun, Lacelle 2012 ; Vrydaghs, 2015) dans les cours de FLE ; cette compétence vise la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. Pour nous, la compétence multimodale générale doit mettre en jeu au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble ; en effet, elle exige la lecture d'au moins deux modes combinés (ex : image + texte) et elle suppose des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. À ce titre, Lebrun et Lacelle (2012) soulignent que

[...] outre les compétences cognitives et affectives telles que l'habileté à distinguer l'implicite, par exemple, ou encore, la capacité à s'investir émotionnellement, elle sollicite des compétences pragmatiques de nature idéologique ou sociale, telle que, par exemple, la capacité à distinguer le contexte de production ou de réception d'une œuvre. S'y ajoutent des compétences sémiotiques touchant, par exemple, la reconnaissance des thèmes et des symboles. Lorsqu'on aborde les compétences d'ordre textuel, on se rapproche encore plus de la nature même de la compétence multimodale

générale, puisque cette compétence textuelle suppose l'habileté de (re)connaitre, analyser et utiliser, à la fois pour les médias traditionnels et les nouveaux médias, les composantes linguistiques du texte, les composantes sémiotiques de l'image (fixe ou mobile) et les codes spécifiques à la lecture/production en hypertexte, par exemple.

Un document multimodal fonctionnel à cet égard, et d'un point de vue didactique, est le webdocumentaire. Inventé au début du millénaire (Klein 2020), le webdocumentaire a contribué, au cours des dix dernières années, à renouveler les modalités de diffusion des informations. Progressivement, ce support multimédia et multiforme a également gagné d'autres champs, s'intégrant dans les domaines du cinéma, de la télévision, du jeu vidéo, de la muséographie ou encore, plus récemment, de l'enseignement (Beasse, Mohib, 2017 ; Klein, 2020). En effet, de plus en plus d'enseignant·e·s se saisissent de nos jours de cet outil numérique pour réinventer leurs manières de transmettre des connaissances. Par la multiplicité des contenus qu'il peut intégrer, par la diversité des scénarios pédagogiques qu'il peut proposer et par la grande liberté qu'il offre à ses usagers, le webdocumentaire se présente ainsi comme un outil didactique de choix permettant de renouveler les habitudes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Né, comme son nom l'indique, à la croisée des possibilités offertes par Internet et d'une volonté de réinventer le documentaire (Gantier, Bolka, 2011) il se présentait en tant que support en ligne permettant d'associer différents médias (du texte, des images, une vidéo, du son ou des animations), avec le but de diffuser de manière accessible et interactive des contenus de toute sorte.

Éveline Broudoux (2011 : 25) estime que le webdocumentaire est un « agencement spécifique qui scénarise la consultation sur le web d'un documentaire thématique » ; en effet, dès son apparition sur Internet dans les années 2000, le webdocumentaire est présenté comme un élément construit avec les outils multimédias, textes, images, vidéos (Beasse, Mohib, 2017). De même, Nicolas Bole (2014) constate que la multiplication des acteurs intéressés par ce format a bouleversé ses objectifs pour bien servir à la diffusion des communications d'entreprise ou des documentaires d'auteurs.

Le webdocumentaire engage son concepteur à construire sa propre représentation du réel et favorise la manipulation de différents formats d'écriture (son, texte, images). Selon Muriel Beasse et Najoua Mohib (2017), en parcourant les recherches consacrées aux œuvres webdocumentaires, trois adjectifs sont régulièrement associés au concept : multimédia, interactif et délinéarisé. Ces trois grandes caractéristiques se déclinent à des degrés divers en fonction des réalisations. En outre, les deux chercheurs établissent une cartographie des webdocumentaires qui constituent actuellement une référence à suivre, en distinguant trois activités majeures dans la conception de cet outil numérique :

- le façonnage d'un point de vue pour transmettre une représentation du monde (activité d'écriture) ;
- l'élaboration d'un système complexe de gestion de l'information qui doit être

pensé dans sa forme et en même temps dans son contenu (activité d'organisation) ;
- la mise en place d'une structure de récit : un cheminement conçu pour favoriser le mode participatif des internautes (activité de navigation).

Or, l'analyse didactique du webdocumentaire nous permet d'envisager le caractère pluridisciplinaire de sa conception, car il s'agit d'un objet qui peut, ainsi, s'envisager dans ses dimensions techniques, esthétiques, humaines et sociales. Outil « multidimensionnel », permettant aussi bien d'aborder le traitement de l'information que les pratiques des médias, les technologies du numérique ou encore l'expression personnelle d'un point de vue, le webdocumentaire présente un intérêt indéniable pour la didactique de l'apport culturel des mots d'un discours en classe de FLE par le biais d'un scénario pédagogique numérique. En outre, le webdocumentaire favorise non seulement le développement de compétences médiatiques et numériques mais aussi métacognitives (Fastrez, 2010). De fait, il se conçoit à partir d'une écriture médiatique, en recourant à des réalisations vidéo, sonores, textuelles et, plus largement, à partir d'une écriture numérique, c'est-à-dire une écriture instrumentée par les technologies numériques. Elle induit un aspect technique doublé d'un aspect sémiotique, comme le confirment des études sur les principes de l'écriture numérique (Bouchardon, 2014) ou de ce qui est également appelé « l'écrit d'écran » (Jeanneret, Souchier, 2002). Ainsi, son technodiscours (Paveau 2017) est concerné par l'interdiscoursivité, ayant pour caractéristique le fait d'être en relation multiforme avec d'autres discours numériques et multimodaux (Charaudeau, Maingueneau, 2002).

Proposition pédagogique en classe de FLE

Pour développer les littératies multimodales dans l'enseignement/apprentissage de l'aspect culturel contenu dans le lexique du français il ne s'agit pas tout simplement d'ajouter des images à des textes écrits : il faut reconnaître que les messages peuvent être véhiculés de plusieurs façons et que les acteurs sociaux peuvent s'appuyer sur un vaste ensemble de processus sémiotiques pour les composer et les comprendre (Dagenais, 2012). À cet effet, dans notre étude nous proposons une expérimentation concernant l'emploi du webdocumentaire « Liberté, Inégalités ?, Fraternité », destiné à un public de 12 à 18 ans et publié en 2019 par l'Observatoire des inégalités, un organisme français indépendant de toute institution, entreprise privée ou autre organisation. Cet observatoire a été fondé en 2003 et il dresse un état des lieux des inégalités en France, en Europe et dans le monde.

Or, le site web de l'Observatoire des inégalités (https://inegalites.fr/) dit, quant au webdocumentaire, que

Nous sommes allés à la rencontre d'une dizaine de jeunes, de 12 à 27 ans, dans plusieurs villes françaises. Ils nous ont parlé de leur vie, de leurs rêves, de leurs espoirs, de leurs ambitions, mais aussi des freins et obstacles qu'ils rencontrent. C'est en partant de leur histoire et de leur perception des injustices sociales que nous avons réalisé le webdocumentaire intitulé « Liberté, Inégalités ?, Fraternité ».

Fig. 1

Page d'accueil du webdocumentaire « Liberté, Inégalités ?, Fraternité »



Des interviews menées auprès de dizaines de jeunes rencontré·e·s, ils ont extrait des témoignages qui servent d'introduction aux thématiques que le webdocumentaire aborde : l'orientation scolaire, la reproduction sociale, l'échelle des salaires, les conditions de travail, la réussite, les vacances, les filles et le foot, l'homophobie, dormir à la rue, etc. Tous ces sujets sont ensuite approfondis grâce à des infographies, des vidéos d'experts, des textes explicatifs et un lexique.

À travers ce webdocumentaire, l'Observatoire des inégalités souhaite informer et donner à réfléchir sur les inégalités qui existent dans la société en questionnant le principe d'égalité et ses limites. Cet outil numérique multimodal constitue, notamment pour les apprenants et les enseignants de FLE, un outil original et interactif pour s'informer et débattre au sujet des inégalités et des discriminations en France. En outre, le format numérique permet l'émergence et la diffusion de ressources collaboratives (Murano, 2019 ; Calvi *et al.*, 2023). En proposant des clés de compréhension, il invite aussi à remettre en question les stéréotypes et à prendre conscience des mécanismes de reproduction des inégalités d'une génération à l'autre, mais aussi à se questionner sur la perception des injustices sociales.

À partir de témoignages de jeunes, le webdocumentaire permet d'aborder les discours sur les stéréotypes et de prendre conscience des mécanismes de reproduction sociale. Il invite également à s'interroger sur la perception des injustices sociales et la possibilité d'action.

Quatre grandes entrées/thématiques sont proposées et abordées sous plusieurs angles :

- la scolarité ;

- le travail ;
- le logement ;
- les loisirs.

De plus, la forme webdocumentaire, interactive, permet de naviguer entre plusieurs supports :

- 21 témoignages courts où des jeunes parlent de leur quotidien, d'une ou plusieurs difficultés rencontrées, de leurs réactions, de leurs envies, etc.
- Des chiffres clés sous forme d'infographies, des vidéos d'experts, des textes explicatifs, etc.
- Un lexique et un quizz qui permettent de revenir sur les thématiques abordées et leurs contextes discursifs, de préciser certaines notions comme la différence entre inégalités et discriminations, etc.
- Des pistes pour trouver de l'aide ou pour s'investir, s'exprimer, etc.
- Des ressources pour accompagner la démarche dont un kit pédagogique, une exposition, etc.

Fig. 2

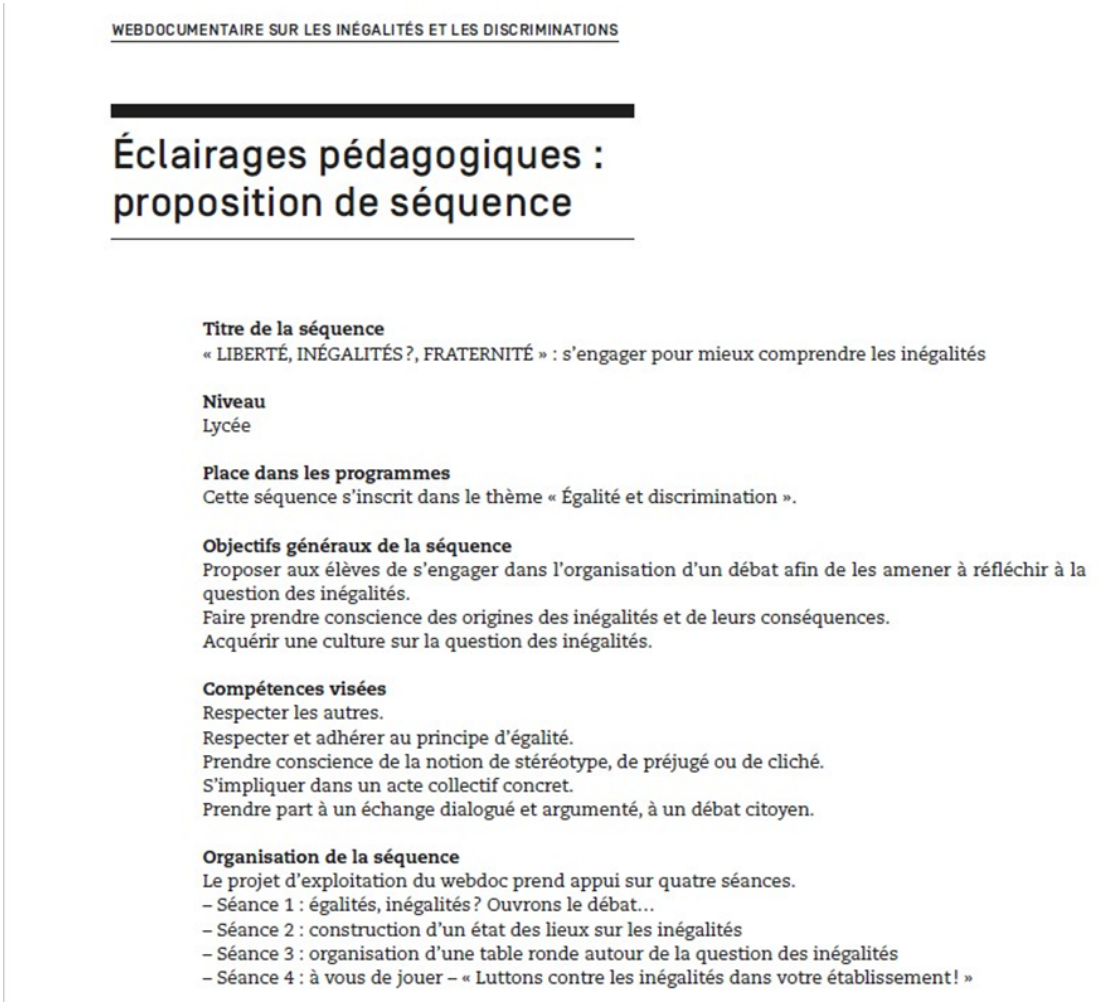
Structure du webdocumentaire



Pour ce qui est de ce dernier point, Réseau Canopé, partenaire du webdocumentaire, met à la disposition des enseignant·e·s un dossier d'accompagnement pédagogique, qui propose des repères et des ressources pour aborder avec les étudiant·e·s la question des inégalités, pour développer l'esprit critique par le débat, afin que les jeunes comprennent mieux les enjeux d'une réflexion sur les inégalités et pour offrir des pistes permettant de mettre en œuvre des actions concrètes pour sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative sur ces problématiques.

Fig. 3

Extrait du dossier d'accompagnement pédagogique



WEBDOCUMENTAIRE SUR LES INÉGALITÉS ET LES DISCRIMINATIONS

Éclairages pédagogiques : proposition de séquence

Titre de la séquence
« LIBERTÉ, INÉGALITÉS ?, FRATERNITÉ » : s'engager pour mieux comprendre les inégalités

Niveau
Lycée

Place dans les programmes
Cette séquence s'inscrit dans le thème « Égalité et discrimination ».

Objectifs généraux de la séquence
Proposer aux élèves de s'engager dans l'organisation d'un débat afin de les amener à réfléchir à la question des inégalités.
Faire prendre conscience des origines des inégalités et de leurs conséquences.
Acquérir une culture sur la question des inégalités.

Compétences visées
Respecter les autres.
Respecter et adhérer au principe d'égalité.
Prendre conscience de la notion de stéréotype, de préjugé ou de cliché.
S'impliquer dans un acte collectif concret.
Prendre part à un échange dialogué et argumenté, à un débat citoyen.

Organisation de la séquence
Le projet d'exploitation du webdoc prend appui sur quatre séances.
– Séance 1 : égalités, inégalités ? Ouvrons le débat…
– Séance 2 : construction d'un état des lieux sur les inégalités
– Séance 3 : organisation d'une table ronde autour de la question des inégalités
– Séance 4 : à vous de jouer – « Luttons contre les inégalités dans votre établissement ! »

Cependant, comme nous pouvons le voir dans la Fig. 3, la proposition pédagogique conseillée, bien que riche en indices didactiques, manque d'éléments de réflexion métalinguistique, nécessaires pour notre enquête sur l'expérimentation de l'enseignement/apprentissage des aspects culturels du lexique du domaine thématique, par le biais du webdocumentaire, dans les cours de FLE. Nous proposons donc, dans l'esprit de l'approche actionnelle (Sourisseau, 2013 ; Conseil de l'Europe, 2021) et de l'ouverture interculturelle (Rochebois, 2017), un scénario pédagogique numérique « d'apprentissage-action » qui répond aux besoins des étudiant·e·s, pour reprendre la théorie de Claire Bourguignon (2009 : 9) :

un scénario d'apprentissage-action qui emprunte à la recherche-action l'acquisition de connaissances à travers la résolution de problèmes concrets. […] le scénario d'apprentissage-action engage les apprenants à étudier un problème de manière analytique et à prendre conscience des besoins qu'ils ont pour y arriver. En amenant les apprenants à comprendre pourquoi ils ont besoin de la langue, on donne du sens à l'apprentissage.

Notre scénario d'apprentissage-action va nécessiter des recherches d'informations et une organisation successive de micro-tâches qui vont concourir au succès de la tâche

globale (Piotrowski, 2010), en l'occurrence, apprendre, dans une optique de pragmatique lexiculturelle, la dimension pragmatique de certains mots français concernant les inégalités et les discriminations, à savoir leur usage en contexte, privilégiant un foyer culturel courant, partagé par les membres d'une communauté langagière, au détriment des discours savants ou dont l'objet est la culture même. De fait, Galisson (1987) indique que

[…] la culture savante, lorsqu'elle n'est pas sucée à la mamelle, est trop souvent une culture plaquée, artificielle, construite autour de connaissances hétéroclites, qu'on mobilise et qu'on affiche pour se valoriser et se faire reconnaître des légitimeurs patentés. Cette culture qui crée des différences, qui élève des barrières, est une culture-ostentation. […] À l'inverse, la culture partagée échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle ne s'exhibe pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde. C'est une culture-discrétion, qui rapproche, qui aide à vivre ensemble. (Galisson, 1987 : 126).

En plus, la dichotomie culture savante/partagée est déterminante en ce qu'elle met en jeu la difficulté pour un apprenant de FLE de se situer par rapport à la culture cible au-delà du patrimoine culturel affiché.

Or, la dimension interactive des webdocumentaires constitue un véritable atout didactique car elle permet à l'apprenant d'expérimenter puis de maîtriser ses choix de navigation. La mise en relation et l'analyse croisée des documents sont rendues visibles grâce aux différentes possibilités graphiques et aux dynamiques de lectures. Ainsi, les étudiant·e·s sont conduits à s'interroger sur le statut du document, quelle qu'en soit sa nature. Ils ont la possibilité de travailler avec des corpus documentaires très variés, à leur rythme, en autonomie, en amont ou en aval du cours dispensé par l'enseignant. En fonction de la démarche choisie, l'enseignant·e de FLE peut construire différents scénarios pédagogiques numériques favorisant l'exploration, la recherche et la confrontation d'informations préalables à la construction du savoir linguistico-culturel. À ce sujet, dans la section « Lexique » du webdocumentaire (Fig. 4), on trouve toute une série de lexies à charge culturelle partagée utilisées dans les discours des témoignages recueillis et inclus dans les thématiques abordées.

Fig. 4

Section « Lexique » du webdocumentaire



Ce matériel lexical résulte indispensable dans un scénario pédagogique numérique à visée lexiculturelle, car il permet de faire percevoir aux apprenant·e·s les relations entre langue et culture, fondamentales dans le cadre d'une communication interculturelle. De fait, par exemple, si on prend le cas du lexème « déclassement », on peut remarquer la présence d'une valeur seconde ou ajoutée (Díaz, 2003) au signifié de certains dictionnaires en ligne :

Fig. 5

Définition de « Déclassement » dans la section « Lexique » du webdocumentaire

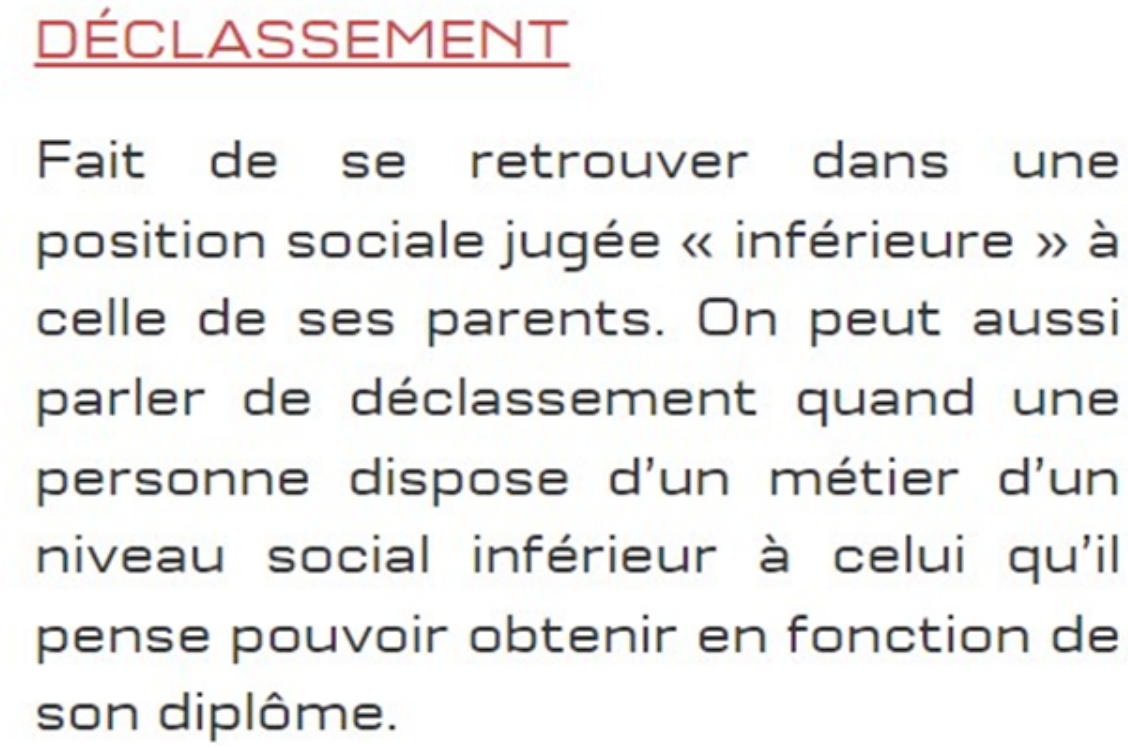


Fig. 6

Définition de « Déclassement » dans le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi)

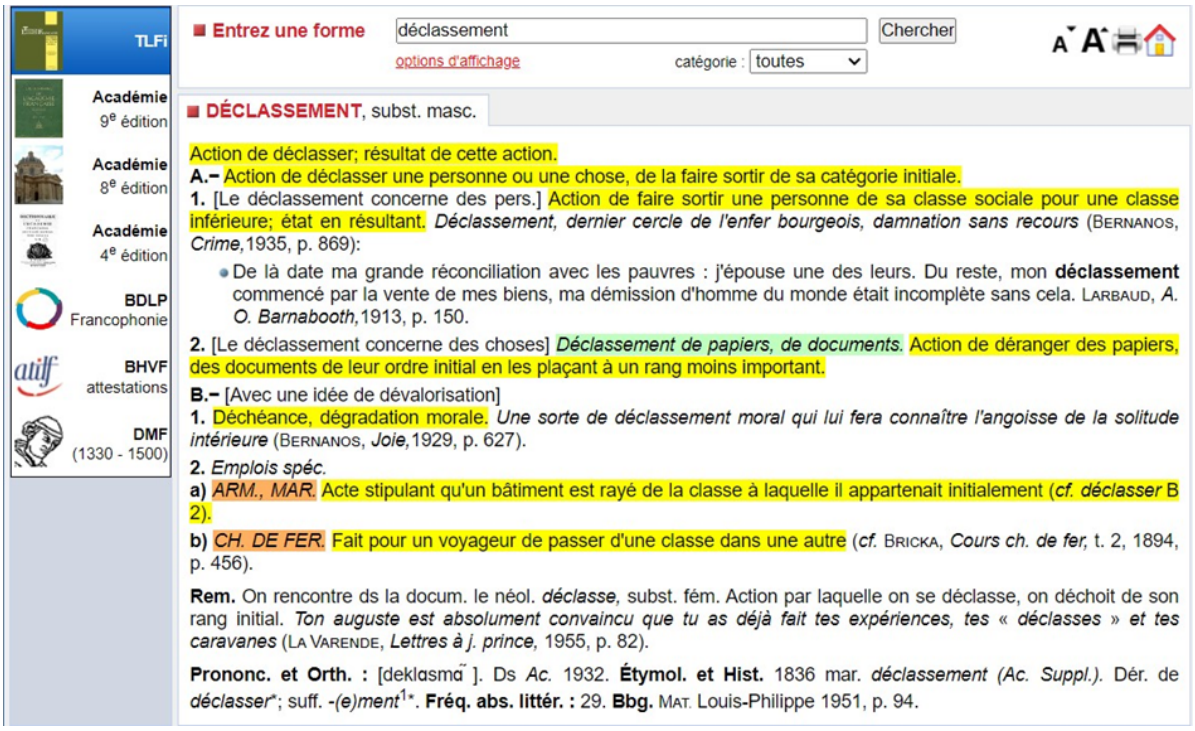
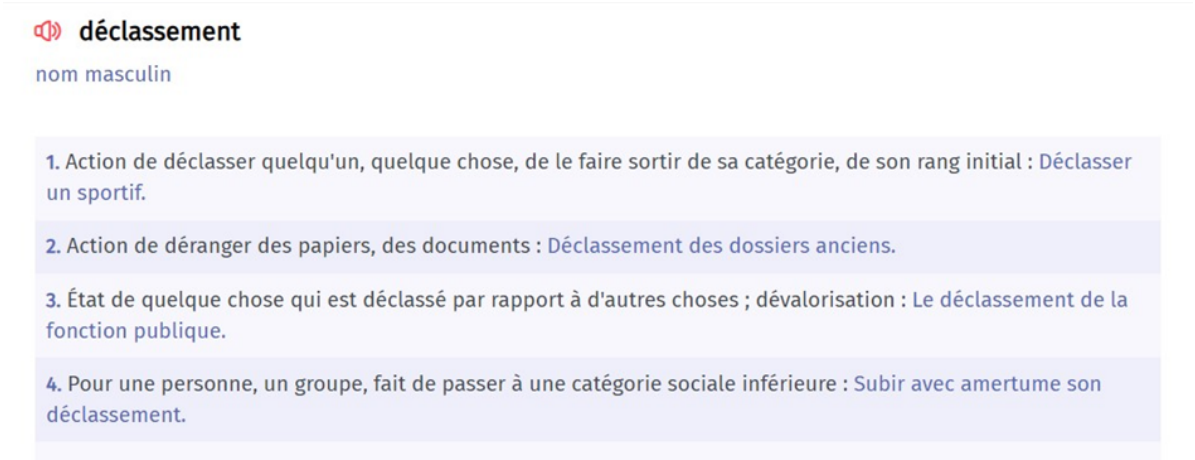


Fig. 7

Définition de « Déclassement » dans le dictionnaire Larousse



Dans ce cas, les apprenant·e·s peuvent saisir, à partir du sens utilisé dans le webdocumentaire, toutes les significations supplémentaires que le lexème « déclassement » acquiert dans des contextes discursifs concernant les inégalités sociales et les discriminations en France, et qui ne se trouvent pas clairement dans les définitions lexicographiques données (« On peut aussi parler de déclassement quand une personne dispose d'un métier d'un niveau social inférieur à celui qu'il pense pouvoir obtenir en fonction de son diplôme »). De fait, par le biais de ces lexies, on peut saisir la

perception des injustices sociales des jeunes interrogés et leur point de vue culturel.

Effectivement, selon Carmen Guillén Díaz (2003), la conception galissonienne de la lexiculture repose sur l'étude des charges culturelles partagées qui constituent la matière première de ce domaine alliant la langue et la culture. Cela signifie que la lexiculture a pour objet l'étude de l'implicite qui incarne les valeurs et composantes culturelles, identitaires et pragmatiques ciblées à travers l'usage de mots concernant l'identification culturelle par rapport à un exogroupe ou un endogroupe. D'après Díaz, une charge culturelle d'une unité lexicale porteuse de sens est « une valeur seconde ou ajoutée au signifié que nous ne pouvons pas trouver dans les dictionnaires, bien que nous puissions constater que cela constitue un obstacle pour la connaissance opérative » (Díaz, 2003 : 113).

Autrement dit, l'étude en classe de FLE des charges culturelles partagées des mots insérés dans les webdocumentaires consiste à avoir accès d'une manière innovante à l'univers culturel de la langue française par ses mots placés dans le contexte des discours numériques. Ce scénario pédagogique numérique de repérage et d'analyse des mots en faveur d'une identification des nouvelles tendances lexicales et d'une intercompréhension interculturelle se situe dans une pratique lexiculturelle des outils multimodaux (Zollo, 2019). Ces activités de réflexion sur l'apport culturel des mots visant les inégalités sociales et les discriminations font travailler, par le biais de tâches spécifiques assignées par l'enseignant, toutes les compétences linguistiques, pragmatiques, les savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre ; les étudiants sont donc acteurs de leur apprentissage. En outre, l'emploi d'une didactique multimodale des scénarios pédagogiques numériques permet aux apprenant·e·s

- d'élargir les procédés d'analyse textuelle et travailler sur la cohérence textuelle et sur l'expression du point de vue ;
- de se sensibiliser, par des exercices lexiculturels pratiques, aux aspects idéologiques et sociaux des messages textuels et iconiques, les amener à saisir ces aspects, à se situer par rapport à eux et à prendre position.

L'objectif de cette proposition didactique est donc de permettre aux étudiants et aux étudiantes de FLE de déduire que, en se basant également sur le lexique contenu dans les scénarios multimodaux des webdocumentaires, on peut accéder à la culture et aux faits culturels qui ne sont pas explicités de manière transparente dans les ressources linguistiques et que, à partir de la culture, on peut avoir accès à d'autres signifiés du vocabulaire d'une langue. Galisson (1991) relève que la culture est présente, voire omniprésente dans tout type de discours, même celui qui ne porte pas sur les éléments et les faits culturels. En outre, Philippe Blanchet (2007 : 21-22) ajoute que :

[…] toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » spécifiques, différentes de celles offertes par

d'autres langues (d'où la non-correspondance terme à terme entre des langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de langue, etc.).

Cela met l'enseignant·e de FLE devant le grand défi de gérer d'une manière harmonieuse la différence entre le monde culturel de l'apprenant, celui de ses collègues et son propre monde chargé de représentations, de valeurs, de principes et d'un vaste répertoire de normes sociétales, ethniques et linguistiques acquis et accumulés pendant son long parcours de découverte de l'univers linguistico-culturel qui l'entoure. Il est devant le devoir de guider ses pratiques vers le développement d'une compétence lexicale, d'abord qui permet d'entamer l'acte communicatif et d'accéder aux signifiés de la langue française, et également devant une compétence interculturelle déterminante pour la bonne interprétation des énoncés. À cet effet, l'emploi des webdocumentaires confronte les enseignants et les apprenants de FLE à une nouvelle manière d'apprendre la langue française et la culture de la France et des autres pays francophones, tout à la fois ouverte aux multiples possibles, sensible aux apports de la fiction comme des supports iconographiques, et surtout tournée vers la production d'une pluralité d'expériences de consultation et de compréhension. Le webdocumentaire ouvre ainsi des voies de représentation et de compréhension neuves, qui favorisent donc l'émergence de savoirs originaux.

Remarques pour conclure

Dans notre étude nous avons décrit et proposé les théories de la multimodalité dans la didactique du FLE à travers les webdocumentaires, dans le cadre de l'emploi de scénarios pédagogiques numériques. La problématique de notre travail consistait à vérifier si les effets d'intégration de la littératie médiatique multimodale et du numérique dans l'enseignement/apprentissage de l'apport culturel des mots pourraient s'avérer déterminants dans le processus d'exploitation des aspects socioculturels. Cela pourrait aboutir au développement d'une compétence interculturelle, puisqu'il ne peut y avoir de compétence interculturelle sans une compétence culturelle qui permette de prendre conscience du lieu d'où on parle, de nos présupposés, de ce qui fait que notre point de vue est différent de celui de l'autre. Nous avons pensé qu'ils pourraient constituer un réel défi pour l'approche pédagogique traditionnelle des pratiques culturelles, puisque ces nouveaux outils peuvent offrir l'accès à la réalité socioculturelle du terrain et à des situations de communication authentiques, réelles, qui pourraient stimuler l'intérêt des étudiants, des partages qui permettraient d'appréhender les activités culturelles et donc rendre compte de la réalité complexe et dynamique de la diversité socioculturelle des pays de langue française. Toutefois, il faut remarquer que ce type de matériel didactique, comparé à celui auquel on est habitué, s'avère plus complexe puisqu'il exige une conception ingénieuse (idées, créativité, imagination, etc.), des compétences didactiques et pédagogiques (planification ; plusieurs connaissances et compétences à la fois ; cohérence dans le choix des objectifs et des

activités d'apprentissage ; cohésion dans le déroulement du scénario ; etc.), une recherche poussée des ressources à intégrer/exploiter et des compétences numériques et informationnelles. En général, l'emploi du webdocumentaire en classe de FLE favorise la manipulation de divers modes d'écriture numérique et la prise de conscience des facettes de cette même écriture. En maniant d'anciennes et de nouvelles formes éditoriales, il permet d'agréger différentes formes de connaissances et d'engager les étudiants dans une réflexion sur leur propre représentation du réel tout en stimulant leur réflexion lexiculturelle. Dans ce sens, les savoirs et les expériences se croisent, s'ajoutent et se renforcent. En outre, par le biais de cet outil multimodal, les étudiants consolident leur propre niveau de langue française et s'approchent du langage des signes non verbaux, décisif pour développer leur imaginaire et leur esprit critique face aux images. Le texte, l'image et le son sont des moyens distincts de communiquer des idées et des histoires. À cet égard, une des caractéristiques de la didactologie des langues-cultures, c'est de rendre compte des potentialités de formation et d'autonomisation « d'acteurs de terrain directement concernés » au fur et à mesure qu'on met en place un travail constant de conceptualisation (Galisson, 2002 : 268). Ainsi, dans les termes de l'organisation de l'activité didactique et de ses modalités, les outils numériques multimodaux pourraient faciliter un processus de re-contextualisation de la charge culturelle partagée du lexique de la langue française à partir d'un travail d'observation, de déconstruction et reconstruction des langages verbaux et non verbaux présents dans les webdocumentaires proposés en classe.

Références bibliographiques

Beasse, M., Mohib, N. (2017). Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?. *Tic&Société*, [En ligne], XI, n. 1, mis en ligne le 01 septembre 2017. URL : http://journals.openedition.org/ticetsociete/2294.

Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, pp. 21-27.

Bole, N. (2014). Le webdoc, c'est un mot valise !. Dans Bole, N., Mal, C. (dir.), *Le webdoc existe-t-il ?*. Paris, Le blog documentaire éditions.

Bouchardon, S. (2014). L'écriture numérique : objet de recherche et objet d'enseignement. *Les Cahiers de la Société française des sciences de l'information et de la communication*, n. 10, pp. 225-235.

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Dans : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Paris, Edition Maison des langues, 2°édition, pp. 49-78.

Broudoux, É. (2011). Le documentaire élargi au web. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, XII/2, n. 2, pp. 25-42.

Cognigni, E., Vecchi, S., (2018). Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d'italien langue seconde ou étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 15-2, Online since 02 June 2018. URL: http://journals.openedition.org/rdlc/4103; DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.4103.

Calvi, S., Dankova, K., (2023). Lexicographie traditionnelle-collaborative et FLE : compétences lexicales et lexicographiques. *Linx* [Online], 86, Online since 30 August 2023. URL: http://journals.openedition.org/linx/10108; DOI: https://doi.org/10.4000/linx.10108.

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe**.**

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (sous la direction de) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.

Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, nº 9 (2), pp. 15-46.

Dumont, M., De Lièvre, B. (2023). Intégrer le numérique dans la discipline du français : exemples raisonnés de pratiques enseignantes. *Tréma* [Online], 59, Online since 10 May 2023. URL: http://journals.openedition.org/trema/8201; DOI: https://doi.org/10.4000/trema.8201.

Fastrez P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ?. Recherches en communication, n. 33, pp. 35-52.

Foucher, A.-L. (1998). Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues. *Alsic*, vol. 1, n° 1, pp. 3-25.

Gaiotti, C. (2022). Multimodalité et enseignement des langues étrangères : représentations, propositions pédagogiques et perspectives. *Revue De La SAPFESU*, (45), pp. 45–61. Recuperado a partir de https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1162.

Gaiotti, C. (2023). L'approche multimodale en classe de langue étrangère : quelques pistes de réflexion. *Revue De La SAPFESU*, (46). Recuperado a partir de https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1378.

Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, nº 79, pp. 97-110.

Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P.. *ÉLA*, n° 67, Paris : Didier Érudition, pp. 119-140.

Galisson, R. (1988). Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels. *Études de linguistique appliquée*, n°69.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots.* Paris, CLE International.

Galisson, R. (1995). En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ?. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, nº 100, pp. 79-98.

Galisson, R. (1999a). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, nº 116, pp. 477-496.

Galisson, R. (1999b). Glossaire. Dans Galisson, R., Puren, Ch., *La formation en questions* (pp. 116-125). Paris, CLE International.

Galisson, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, nº 128, pp. 497-510.

Gantier, S., Bolka, L. (2011). L'expérience immersive du web documentaire : études de cas et pistes de réflexion. *Les Cahiers du journalisme*, n. 22/23, pp. 118-133.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies.* Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Guillén Díaz, C. (2003). Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n°15.

Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford, Oxford University Press.

Jeanneret Y., Souchier, E. (2002). Écriture numérique ou médias informatisés ?*. Pour la science*, Dossier hors-série, n° 33, URL : https://www.pourlascience.fr/sd/informatique/ecriture-numerique-ou-medias-informatises-4506.php.

Klein, A. (2020). *Le webdocumentaire : un outil numérique innovant au service de l'enseignement, de la recherche et de la valorisation*. *Humanités numériques* [En ligne], 2 , mis en ligne le 01 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/revuehn/418 ; DOI : https://doi.org/10.4000/revuehn.418.

Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*, London, Arnold.

Kress, G., Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London, Routledge.

Lebrun, M., Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. Dans Goigoux,

R., Pollet, M.-C. [eds.], *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (pp. 205-224). Namur, AIRDF, collection Didactique, n° 3.

Lebrun, M., Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères* [En ligne], 45, mis en ligne le 15 juin 2014. URL : http://journals.openedition.org/reperes/141 ; DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.141.

Lebrun, M., Lacelle, N. (2014). L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, n° 2, pp. 107-117.

Legros, D., Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris, Armand Colin.

Leu, D.J. (2000). « Literacy and technology: Deictic consequences for literacy Education in an information age ». Dans Kamil, M.L., Mosenthal, P., Pearson, P.D., Barr, R. (éd.) *Handbook of Reading Research* (vol. 3, p. 743-770). Mahwah, NJ, Erlbaum.

Mangenot, F., Louveau, É. (2006). *Internet en classe de langue*, Paris, CLE International.

Mangiante, J.-M. (2015). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ?. Dans Olivier, M. (dir.), *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturaliré*. Arras, Presses Université, 2015, pp. 121-132.

Marzi, E. (2024). Ressources lexicographiques numériques et corpus dans la didactique des langues étrangères : le cas des mots à charge culturelle partagée. *Repères DoRiF,* numéro hors-série *Varia*, DoRiF Università, Roma, febbraio 2024, https://www.dorif.it/reperes/eleonora-marzi-ressources-lexicographiques-numeriques-et-corpus-dans-la-didactique-des-langues-etrangeres-le-cas-des-mots-a-charge-culturelle-partagee/.

Markantonakis, S., Proscolli, A. (2021). Les aspects socioculturels et interculturels des scénarios pédagogiques numériques pour l'enseignement du FLE en contexte hellénophone. Dans Geat, M. (dir.), *Interculture : contributions, réseaux, spécificités des contextes francophones*. Roma, Roma TrE-Press.

Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York, Cambridge University Press.

Molinari, C. (2021). La lexicographie numérique : un nouvel outil pour l'enseignement du FLE ?. *ELA. Études de linguistique appliquée*, n. 201, 1, pp. 27-47.

Murano, M. (2019). Les dictionnaires collaboratifs et la phraséologie : de la description du patrimoine existant à l'invention de nouvelles séquences figées. *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 194, no. 2, pp. 193-209.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Paveau, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris, Hermann.

Puren, C. (2004). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ?. *Éla. Études de linguistique appliquée* (n. 134), pp. 235-249. DOI : 10.3917/ela.134.0235.

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne* n° 7, pp. 107-118.

Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. *HAL Archives*, 2005, https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727.

Roche, A., Taranger, M.-C. (2001). L'atelier de scénario. Éléments d'analyse filmique. Paris, Nathan Université.

Rochebois, C. B. (2017). Langue, Culture et Didactique du FLE. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos,* n. 21, 2.

Silva, J. (2003)*. La didactique des langues-cultures – Approche lexico-didactologique de concepts du domaine* [Thèse de doctorat en Éducation, Universidade do Minho] (Braga, Portugal), sous la direction de Clara Ferrão Tavares.

Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. *Synergies Roumanie*, n°8, pp. 15-30.

Vrydaghs, D. (2015). Développer conjointement la compétence multimodale et les compétences sémiotiques spécifiques à l'aide d'un dispositif associant la littérature, les séries télévisées et la bande dessinée. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. https://doi.org/10.7202/1047807ar.

Zollo, S. D. (2019). Vitalité néologique et nouvelles tendances lexiculturelles dans le discours de la presse francophone en Algérie. *Romanistica Comeniana*, 2, Bratislava, Università Comenio di Bratislavia, pp. 22-35.