



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 23, n° 2 | 2020

**Pratiques plurilingues, apprentissage des langues et
numérique**

Pratiques plurilingues et numérique – Perspectives pour la didactique des langues

*Online plurilingual practices-Perspectives for the teaching and learning of
languages*

Sandra Garbarino et Christian Ollivier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4866>

DOI : [10.4000/alsic.4866](https://doi.org/10.4000/alsic.4866)

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Sandra Garbarino et Christian Ollivier, « Pratiques plurilingues et numérique – Perspectives pour la didactique des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 23, n° 2 | 2020, mis en ligne le 29 décembre 2020, consulté le 12 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4866> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4866>

Ce document a été généré automatiquement le 12 février 2021.

CC-by-nc-nd

Pratiques plurilingues et numérique – Perspectives pour la didactique des langues

Online plurilingual practices-Perspectives for the teaching and learning of languages

Sandra Garbarino et Christian Ollivier

- 1 Les sociétés et les individus sont de plus en plus marquées par la superdiversité culturelle et linguistique (Blommaert, 2013 ; Vertovec, 2007) que le développement des technologies de l'information et de la communication contribue à renforcer (Blommaert & Rampton, 2011). Dans ce contexte, on observe le développement de nouvelles pratiques d'interaction et de nouvelles littératies complexes numériques et plurilingues (Cope & Kalantzis, 2000 ; The New London Group, 1996), illustrées, notamment, par ce qu'Androutsopoulos nomme (2007, p. 208) le "*linguistic bricolage*" et plus généralement par des pratiques translangagières (García & Wei, 2014).
- 2 Dans le domaine des langues, les recherches en sociolinguistique et, récemment, les travaux sur le translanguaging et leurs retombées en didactique des langues (Cenoz, 2017 ; Cenoz et al., 2001 ; García, 2009 ; García & Leiva, 2014 ; García & Wei, 2014) montrent la vivacité de l'intérêt que les scientifiques portent à ces questions. Ces études explorent la diversité des mélanges de langues, comprises comme codes socialement voire idéologiquement établis, dans les pratiques des locuteurs plurilingues et entendent valoriser ces pratiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues.
- 3 À côté de ces travaux récents, d'autres pans de la recherche s'intéressent depuis longtemps maintenant à certaines pratiques plurilingues. C'est le cas notamment des chercheurs travaillant sur l'intercompréhension qui, en accord avec l'origine du terme (Ronjat, 1913), ont mis au centre de leurs préoccupations les échanges entre locuteurs s'exprimant dans des "langues" différentes.

- 4 Dans le domaine du numérique et de l'usage voire de l'apprentissage des *langues en dehors des institutions éducatives*, des études ont abordé les pratiques plurilingues et inter-/transculturelles d'apprenants – surtout adolescents – sur des sites participatifs, notamment de *fanfiction* (Black, 2006 ; Brunel, 2018 ; Lam & Rosario-Ramos, 2009 ; Sauro, 2017 ; Sauro & Zourou, 2019 ; Seargeant & Tagg, 2014 ; Thorne et al., 2009). Elles ont révélé leur intérêt pour les apprenants notamment en termes de confiance en leurs propres compétences, de développement de compétences langagières et de développement de leur identité. Si la dimension interculturelle est fortement présente dans les résultats de la recherche, force est de constater que la dimension plurilingue de certaines de ces pratiques reste encore peu étudiée, d'où l'intérêt de la contribution de Bigot et Maillard sur les chroniques de jeunes internautes qui, dans ce volume, offre des perspectives intéressantes sur les pratiques plurilingues sur les espaces informels d'écriture et d'échanges en ligne.
- 5 Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues médié par les technologies *en situation institutionnelle*, les approches qui font une part à la communication plurilingue se sont concentrées dans le domaine des projets de télécollaboration et d'"échanges virtuels" (O'Dowd, 2018), parfois en lien avec l'intercompréhension. Dans le premier domaine, le projet Cultura (Cultura, 1999) a, sans aucun doute, été un projet-pionnier intégrant, dès son origine, au-delà de la dimension fortement (inter)culturelle, une forme de communication plurilingue. Dans le deuxième, les plateformes Galanet (Degache, 2003) et Galapro (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009) ont été pionnières et ont ouvert la voie à la formation au plurilinguisme via l'intercompréhension en interaction en ligne par des modalités didactiques qui pourraient les rapprocher des Mooc/Clom connectivistes (Frontini & Garbarino, 2014). Projets de télécollaboration ou télétandem sont présents dans ce numéro, mais on note également une ouverture à d'autres espaces en ligne, notamment aux Moocs non dédiés aux langues à travers la contribution de Fonseca et Gajo.
- 6 On voit ainsi se profiler dans ce numéro une orientation vers différentes manifestations du multi/plurilinguisme et certaines pratiques plurilingues : la co-présence de langues et le choix de celles-ci dans le cas de sous-titres proposés dans des capsules vidéo, le mélange des langues dans les chroniques, l'utilisation de sources multilingues pour la construction de l'information. Une comparaison avec le numéro de *Lidil - Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures* montre, d'ailleurs, que la dimension plurilingue l'emporte dans le présent numéro alors qu'en 2009, Degache et Mangenot notaient une "prédominance de la question du développement de la compétence culturelle" (Degache & Mangenot, 2009).
- 7 Rétrospectivement, le portrait de l'époque dressé par ce numéro semblait mettre en avant la nécessité de préparer le public aux échanges, de l'accompagner, surtout au niveau interculturel. Aujourd'hui, le public semble prêt : les compétences plurilingues et numériques des apprenants (souvent étudiants) se sont de plus en plus développées, leur conscience de leurs compétences plurilingues s'est aiguisée au point qu'ils peuvent plus facilement se former avec un accompagnement réduit et mobiliser de façon autonome leurs compétences et stratégies plurilingues pour accéder au sens et à l'information. Ainsi, les recherches présentées dans ce numéro illustrent un changement de direction : on passe de l'appropriation des langues/cultures à l'appropriation d'autres "objets". On se déplace, par exemple, en direction des savoirs disciplinaires et de la créativité, en ciblant davantage non pas une seule langue mais le

développement de savoir-faire et de compétences, notamment la compétence de communication plurilingue. Et ceci tout en mettant en lumière les capacités de médiation des apprenants et les phénomènes de *translanguaging* comme constituants de la communication.

- 8 L'évolution apparaît également sur le regard porté sur les pratiques langagières dans un cadre non formel. Pierozak (2007) montrait l'intérêt pour les apprenants de l'observation des pratiques langagières numériques. Dans ce numéro, Bigot, Maillard-De La Corte Gomez et Noûs portent leur attention sur les pratiques numériques translangagières d'adolescentes. Aujourd'hui, ce n'est plus l'observation des pratiques par les apprenants, mais leurs propres pratiques plurilingues hors cadre pédagogique qui figurent au premier plan et ouvrent ce numéro d'*Alsic* dont nous présenterons ci-dessous succinctement le contenu.
- 9 Le numéro s'ouvre donc sur un article de Bigot, Maillard-De La Corte Gomez et Noûs qui aborde les pratiques plurilingues écologiques à travers le genre des chroniques, des récits en épisodes publiés en ligne par de jeunes internautes aux origines variées souvent issues de la migration et vivant dans des espaces plurilingues et pluriculturels. Cet article, fortement ancré en sociolinguistique et original de par son intérêt pour le contact des langues dans les pratiques numériques écrites, montre la diversité des pratiques plurilingues, notamment de *translanguaging*, à travers l'analyse de la mise en discours de l'hétérogénéité linguistique. La perspective émique adoptée permet non seulement de recenser les langues explicitement nommées par les auteures des chroniques et leurs lectrices, mais surtout d'étudier les procédés d'altérisation linguistique mis en œuvre dans les textes. Les auteurs abordent ensuite les pratiques plurilingues d'un point de vue fonctionnel montrant que l'utilisation caractéristique des langues par les auteures des chroniques étudiées contribue à la construction de leur identité tout en permettant de construire, dans les textes, les personnages et les relations entre ceux-ci tout comme leur positionnement à l'égard des langues en présence. Au-delà de ces dimensions, les auteurs mettent également en lumière le fait que les pratiques plurilingues concourent à la construction et la négociation de la relation entre les chroniqueuses et leurs lectrices tout en participant du développement d'un style propre.
- 10 Cette contribution, comme d'autres études antérieures sur les *fanfictions* notamment, montre bien le dynamisme des pratiques plurilingues dans l'espace numérique et l'émergence de genres nouveaux avec leurs spécificités. Le fait que nous n'ayons reçu aucune proposition d'article sur les possibles transpositions de telles pratiques ou la place à accorder à ces genres nouveaux dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues reflète, pensons-nous, les réserves que certains expriment lorsqu'ils s'agit de faire entrer dans la classe de langue(s) les pratiques informelles des apprenants de langues dans les "*digital wilds*" (Sauro & Zourou, 2019), notamment dans les "*user-generated content affinity spaces*" (espaces affinitaires au contenu généré par les utilisateurs, Magnifico et al., 2018). Plusieurs auteurs (notamment Magnifico et al., 2018) ont, en effet, mis en lumière des difficultés et risques potentiels, quelle que soit la discipline concernée : sentiment de vulnérabilité, conflit entre les valeurs des apprenants et de la communauté en ligne, difficulté pour les enseignants souhaitant suivre l'activité de leurs apprenants. En didactique des langues, le fait que l'apprentissage sur les espaces ouverts ne soit pas programmable et que l'usage de la langue par les apprenants reste fortement imprévisible et non structuré (Godwin-Jones,

2015) peut être perçu comme un obstacle par les enseignants. Si certains spécialistes émettent donc des réticences quant à la participation d'apprenants à des sites participatifs (tels que les *fanfictions* – les chroniques susciteraient probablement les mêmes réserves) (Sockett & Toffoli, 2012 ; Toffoli & Sockett, 2010), on voit cependant émerger des travaux autour de la transposition didactique des pratiques informelles (mais pas forcément plurilingues).

- 11 Quelques auteurs (Brunel, 2018 ; Petitjean & Brunel, 2018 ; Sauro, 2017 ; Sauro & Sundmark, 2016 ; Vazquez-Calvo et al., 2019, par exemple) envisagent voire recommandent de se fonder sur les pratiques attestées dans les "*digital wilds*" pour concevoir des activités pédagogiques au service de l'apprentissage de la langue. Brunel (2018, p. 34), à propos de *fanfiction*, propose ainsi de s'appuyer sur l'étude de "pratiques sociales de référence" pour introduire dans le monde éducatif des "pratiques scripturales nouvelles" et "expérimenter des pratiques innovantes d'élèves et d'enseignants". Petitjean et Brunel (2018) soulignent, en outre, l'intérêt de telles pratiques pour le développement de la littérature numérique, notamment parce qu'elles permettent de travailler sur les genres et formats numériques. Ollivier et les collaboratrices du projet e-lang du Centre européen pour les langues vivantes (Ollivier & Projet e-lang, 2018) proposent, pour leur part, des pistes pour amener les apprenants à contribuer à des sites participatifs à travers ce qu'ils nomment des tâches ancrées dans la vie réelle. Mais dans tous ces cas, la dimension plurilingue des pratiques n'est pas expressément prise en compte ni placée au centre des préoccupations didactiques.
- 12 Nous ne pouvons donc qu'appeler de nos vœux des travaux sur les pratiques numériques plurilingues et la place que celles-ci pourraient prendre dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. L'avancée des recherches sur le *translanguaging* pour une éducation plurilingue est sûrement un atout à explorer.
- 13 Les deux articles suivants montrent, justement, comment la connaissance des pratiques plurilingues des étudiants et des professionnels peut permettre de penser de nouvelles formes de formation alliant le volet disciplinaire voire professionnel à l'apprentissage des langues. Le premier texte, qui aborde l'usage et l'apprentissage des langues dans l'espace de Moocs, met en lumière des pratiques informelles d'appropriation des langues dans le cadre formel de deux cours en ligne situés dans le champ de la santé et des droits de l'homme. L'étude de Fonseca et Gajo porte spécifiquement sur l'emploi des langues par les intervenants et le choix des langues par les participants. En se concentrant sur la traduction et les sous-titres des capsules vidéo, les auteurs éclairent les pratiques des apprenants et des formateurs. Ils fondent leur étude sur les fonctions véhiculaire, constitutive et indexale des langues, qui ressortent particulièrement en situation de plurilinguisme. Les langues servent, en effet, à communiquer des savoirs – la pluralité des langues et des cultures académiques (par exemple) donne alors plus d'épaisseur à la dimension véhiculaire. Elles contribuent également à la construction des savoirs, dimension particulièrement présente lorsque des langues entrent en contact, à travers, par exemple, les discussions en lien avec les traductions qui mettent en avant les connotations différentes que peuvent avoir des mots qui semblent proches dans une langue et une autre. Finalement, la fonction indexale, qui concerne le fait qu'un discours est interprété différemment selon le contexte, est également exacerbée en présence de plusieurs langues.
- 14 Les auteurs montrent que les participants aux Moocs valorisent la présence de sous-titres dans une autre langue que celle de la présentation et que, pour certains, l'objectif

poursuivi à travers leur participation au Moocs n'est pas seulement d'approfondir leurs connaissances dans le domaine abordé, mais aussi, voire parfois prioritairement, de développer leurs compétences en langues, notamment à travers les sous-titres. Fonseca et Gajo proposent ainsi une classification de la diversité des pratiques de visionnage des participants en fonction de l'intérêt qu'ils portent à la langue et/ou au contenu et des fonctions véhiculaires et constitutives de la langue.

- 15 Sur la base de leur étude, les auteurs formulent des recommandations pour la conception de futurs Moocs plaidant pour une prise en compte de la pluralité des langues, cultures et usages, laquelle pourrait représenter également un atout stratégique permettant aux Moocs allant dans ce sens de se démarquer au sein de l'offre importante dans ce domaine. En outre, les auteurs insistent sur le fait que la présence de plusieurs langues permet d'allier apprentissage disciplinaire et linguistique/langagier, et contribue à une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires. Les auteurs ouvrent ainsi de nouvelles pistes pour une didactique des Moocs qui prendrait en compte plurilinguisme et interculturalité.
- 16 L'article suivant, de Venaille et Carrasco, se situe également à la charnière entre les pratiques écologiques et la pédagogie car il porte sur le développement de la compétence informationnelle plurilingue auprès d'un public de futurs professionnels de l'information et de la communication. En observant les nouvelles pratiques plurilingues de ces journalistes, les auteures s'interrogent sur les objectifs et les objets de la formation en langues des étudiants qui utilisent la compréhension plurilingue dans leur travail et sur le potentiel de l'intégration des approches plurielles dans ces formations. Ce texte permet ainsi de faire également la transition vers un champ de recherche qui, depuis quelques années, occupe une place de choix dans les études sur l'éducation plurilingue, à savoir l'intercompréhension. Il ouvre une série de quatre articles abordant des approches et démarches variées en didactique de l'intercompréhension.
- 17 En particulier, dans cet article, à travers l'analyse d'entretiens avec des journalistes réalisés en Italie et en Espagne, on apprend que ces professionnels utilisent des stratégies d'intercompréhension pour accéder au sens au moment de la lecture de textes en langues étrangères, mais presque exclusivement quand il s'agit de "lectures plaisir". Ils ne considèrent, en effet, pas ces stratégies comme étant légitimes pour être transférées dans leurs usages professionnels. Ils ont, en revanche, recours au traducteur automatique pour accéder au sens plus rapidement quand ils lisent des textes liés à leur travail.
- 18 À la lumière des réponses obtenues, Venaille et Carrasco "transposent" en situation d'enseignement-apprentissage des pratiques in situ. Ainsi, une formation à distance en intercompréhension est organisée à destination d'étudiants d'un master en tourisme culturel trilingue. Cette expérience didactique, associant le web et la pratique de l'intercompréhension, permet aux auteures de montrer à quel point ce type de formations présente un intérêt certain pour tous les futurs professionnels de la communication car elle contribue à une ouverture au plurilinguisme, au développement de stratégies de compréhension spécifiques et à l'éducation aux médias et à l'information.
- 19 Le second type de démarche d'insertion curriculaire de l'intercompréhension étudié dans ce numéro allie télé-tandem et intercompréhension. Dans leur contribution, Garbarino et Leone détaillent l'originalité d'un scénario d'apprentissage appelé IOTT

(intercompréhension orale et télé tandem) issu d'une collaboration interuniversitaire et interdisciplinaire alliant un cours d'intercompréhension à l'université Lyon 2 et un enseignement de didactique des langues modernes à l'università del Salento. IOOT a pour objectif didactique le renforcement de la compétence d'interaction orale en intercompréhension, ou *intercommunication* (Balboni, 2007), tout en l'associant à la télécollaboration. Des tâches précises que les étudiants doivent réaliser en télé tandem, chacun utilisant sa langue, ouvrent une dynamique permettant aux formés, situés dans divers endroits du monde, de développer à la fois des stratégies de communication exolingue, co-construites au fil des interactions, et des compétences numériques.

- 20 La recherche met en exergue, à la lumière du cadre analytique de Cros (2004), plusieurs points de force d'un tel scénario. Il favorise le développement de la capacité à adapter son discours en L1 pour en faciliter la compréhension par des partenaires de communication non-locuteurs de cette langue tout en apprenant à comprendre une L2 peu ou pas connue et à communiquer dans des contextes plurilingues, en gérant la diversité. Il permet également de travailler avec d'autres étudiants de manière collaborative et de dégager des valeurs de partage en réfléchissant sur la communication plurilingue.
- 21 Au niveau de la perception des étudiants, Garbarino et Leone montrent que les apprenants du scénario actionnel IOTT ont découvert qu'on ne doit pas forcément avoir une langue commune pour communiquer. Cela entraîne, d'une part, un "changement de paradigme" (De Carlo & Anquetil, 2019, p. 170) en faveur du plurilinguisme, d'autre part, la prise de conscience par les étudiants de leurs compétences et de leur potentiel et, par conséquent, le développement de la confiance en eux-mêmes et en leurs capacités linguistiques.
- 22 Le texte de Chazot illustre, à son tour, un scénario pédagogique pour l'intercompréhension, axé, cette fois-ci, sur une approche ludique de la télécollaboration et ayant comme destinataires des apprenants adultes localisés dans des pays différents. Ici, l'objectif de l'auteure est d'observer l'impact du scénario sur la compétence communicative (choix de la langue, alternance codique) et le développement de compétences d'intercompréhension chez les participants.
- 23 Le scénario prend appui sur les modèles de Brassard et Daele (2003) et sur le générateur de scénarios de Miriadi, et est composé de cinq éléments : les éléments pédagogiques, le scénario d'apprentissage, le scénario d'encadrement, le scénario de communication et les outils. Ceux-ci sont décrits dans l'article, qui précise que le scénario d'apprentissage est divisé en sept séquences dont trois se basent sur les étapes du jeu *Detectives plurilingues* et ont pour objectif la résolution d'une enquête policière localisée au musée d'anthropologie de la ville de Mexico.
- 24 Ce scénario a été testé deux fois. Les données issues de ces expériences, qui concernent notamment l'observation du professeur-tuteur et les interactions entre les participants lors de la réalisation des activités, permettent d'en illustrer les points forts et les faiblesses, ainsi que l'impact sur la compétence de communication. Parmi les points forts, Chazot cite l'appréciation du scénario de la part des participants, en particulier la possibilité de découvrir d'autres langues, d'interagir avec des locuteurs de langues différentes tout en menant une enquête en équipe, de réfléchir sur les similitudes entre les langues romanes employées et la présence régulière du professeur-tuteur. Parmi les limites, les participants signalent le manque de temps pour réaliser les tâches, le manque de clarté de certaines consignes et la difficulté de travailler en équipe à

distance. Ces remarques sont intéressantes car elles semblent revenir régulièrement lors des sessions de télécollaboration sur les plateformes d'apprentissage de l'intercompréhension (Degache, 2018).

- 25 Concernant la compétence de communication, les indices sont illustrés à travers l'observation des alternances codiques et des moments de télécollaboration au sein des équipes plurilingues. L'aspect innovant de ce travail réside dans le fait d'avoir réuni un aspect ludique, généralement informel, tel que les jeux de détectives, et la démarche pédagogique de l'apprentissage plurilingue télécollaboratif.
- 26 Le numéro se referme sur une contribution de Degache et Da Silva dans laquelle les auteurs s'intéressent à un scénario télécollaboratif d'intercompréhension axé sur la thématique du cinéma et demandant une production créative des participants locuteurs de diverses langues romanes. Cette étude est l'occasion d'approfondir, d'une part, les effets de distanciation, de réflexivité et d'identification à l'œuvre chez les étudiants visionnant des films en plusieurs langues romanes sur les dictatures sud-américaines et, d'autre part, les pratiques (trans)langagières visibles dans la réalisation de la tâche créative proposée.
- 27 L'analyse met en lumière que le visionnement de films dans des langues différentes mais abordant une même thématique vue par le regard d'enfants provoque chez les participants à l'expérience une distanciation, mais aussi un processus d'identification et d'empathie émotionnelle, laquelle est renforcée par la rencontre interculturelle et les échanges plurilingues qui ont lieu entre les étudiants de langues et cultures différentes issus de pays divers.
- 28 Outre l'intérêt de la télécollaboration et la viabilité et potentialité interactionnelle de l'intercompréhension, la recherche présentée dans cet article souligne également la dimension créative voire artistique d'une partie des productions réalisées par les groupes de travail. Elle donne finalement à voir diverses pratiques plurilingues translinguistiques autant dans les échanges entre étudiants que dans les productions créatives et les sous-titrages de films réalisés par les participants et souligne l'intentionnalité qu'il y a eu, chez les participants, à mettre en scène des pratiques plurilingues.
- 29 Notre travail sur ce numéro nous permet de repérer plusieurs évolutions de la recherche. Nous avons évoqué, plus haut, l'intérêt pour les pratiques plurilingues voire translangagières écologiques que ce soit dans le monde éducatif ou en dehors de celui-ci avec, dans ce domaine, un fort potentiel de recherche sur la transposition dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues voire sur la mise en œuvre de tâches plurilingues à réaliser en ligne sur des sites participatifs.
- 30 On constate également une ouverture sur de nouveaux publics (journalistes, étudiants non-spécialistes de langues) laquelle transparait également, par exemple, dans divers projets sur l'intercompréhension menés ces dernières années : nous citerons à titre d'exemples Intermar pour les étudiants des écoles maritimes et Cinco pour les salariés d'associations de volontariat social et culturel de cinq pays romanophones.
- 31 La diversification se retrouve également, en didactique de l'intercompréhension, au niveau des démarches et scénarios qui occupent une place centrale dans les contributions que nous réunissons ici. Si la dimension télécollaborative reste bien présente (cf. les contributions de Garbarino et Leone, de Chazot et de Degache et Da Silva), on constate, par ailleurs, un souci important des didacticiens pour un

renouveau des pratiques éducatives en intercompréhension. Parmi les pistes qui s'ouvrent pour un nouveau pédagogique, les articles de ce numéro permettent de recenser l'intégration de l'intercompréhension et de la formation professionnelle (cf. article de Venaille et Carrasco), tandis que Chazot donne une coloration ludique au scénario choisi et que Degache et Da Silva intègrent une dimension créative voire artistique à leur démarche pédagogique.

- 32 Cela nous semble ouvrir de riches perspectives pour la pratique et la recherche. Les didacticiens pourront ainsi approfondir, dans les années à venir, l'intérêt des divers scénarios et leurs points forts et faiblesses en termes de capacité à aider les apprenants à développer leurs pratiques et compétences plurilingues voire translangagières, mais aussi en lien avec d'autres dimensions que la didactique des langues a déjà fait siennes ou qu'elle commence à s'approprier : créativité, savoir-être, littératie numérique...
- 33 Des perspectives s'ouvrent également du côté de l'étude des pratiques plurilingues écologiques et des répercussions de ces analyses pour l'enseignement-apprentissage des langues. Les pratiques langagières numériques évoluant vite, il reste à la recherche, pensons-nous, à en observer les mutations pour ouvrir et explorer – sans précipitation – des pistes pour la didactique des langues.
- 34 Nous remercions les membres du comité scientifique qui ont participé à l'expertise des textes soumis pour publication dans ce numéro thématique.

Guy Achard-Bayle, université de Lorraine, FR

Nathalie Auger, université Paul-Valéry-Montpellier, FR

Filomena Capucho, Universidade Católica Portuguesa, PT

Christian Degache, université Grenoble Alpes, FR

Christian Depover, université de Mons-Hainaut, BE

Laurent Gajo, université de Genève, CH

Dominique Macaire, université de Lorraine, FR

Franz-Joseph Meißner, Justus-Liebig-Universität, Gießen, DE

Silvia Melo-Pfeifer, Universität Hamburg, DE

Jean-Paul Narcy-Combes, université Paris 3, FR

Marie-Françoise Narcy-Combes, université de Nantes, FR

Robert O'Dowd, université de León, ES

Frédéric Tupin, université de La Réunion, FR

Isabelle Uzcanga, Universidad de Salamanca, ES

Daniel Véronique, Aix-Marseille université, FR ; université Paris 3, FR

BIBLIOGRAPHIE

Androutopoulos, J. (2007). Bilingualism in the mass media and on the Internet. In M. Heller (Éd.), *Bilingualism. A social approach* (p. 207–30). Palgrave Macmillan.

Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (Éds.). (2009). *Formação de formadores para a intercompreensão: Princípios, práticas e reptos*. Universidade de Aveiro – CIDTFF – LALE. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19002/1/>

- Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Formadores%20para%20a%20Intercompreens%C3%A3o%20-%20princ%C3%ADpios%2C%20pr%C3%A1ticas%20e%20reptos.pdf.
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In F. Capucho, A. Martins, P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éds.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (p. 447–459). Universidade católica editora. <https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/4004/21642/Dall%27intercomprensione%20all%27intercomunicazione%2c%20BALBONI%20P.%20E.%202007%2c%20.pdf>
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170–184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–22. www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1
- Brassard, C., & Daele, A. (avril 2003). *Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC*. Colloque EIAH (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain), Strasbourg. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000159/document>
- Brunel, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 200, 31–42. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Cultura. (1999). *Cultura: Page d'accueil, version française*. Cultura. <http://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html>
- De Carlo, M., & Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. *REFIC. EL.LE*, 8(1), 163–234. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-008.pdf>
- Degache, C. (2003). Romance cross-comprehension and language teaching : A new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution. *The international conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02564244/>
- Degache, C. (2018). Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation. In S. Garbarino & C. Degache (ds.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations* (p. 39–74). Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf
- Degache, C., & Mangenot, F. (2009). Les échanges exolingues via Internet. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 36, 5–22. <http://lidil.revues.org/2373>

- Frontini, M. & Garbarino, S. (2014). Galanet, Galapro, Miriadi, les MOOC et les SPOC : peut-on parler d'évolution de l'espèce ? Communication au Colloque IC2014.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Éds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (p. 199–216). Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, creating, curating: Digital literacies for language learners. *Language Learning & Technology*, 19(3), 8–20. <https://www.lltjournal.org/item/2913>
- Lam, W. S. E., & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171–190.
- Lammers, J. C., Curwood, J. S., & Magnifico, A. M. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 44–58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ973940>
- Magnifico, A. M., Lammers, J. C., & Fields, D. A. (2018). Affinity spaces, literacies and classrooms : Tensions and opportunities. *Literacy*, 52(3), 145–152. <https://doi.org/10.1111/lit.12133>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>
- Ollivier, C., & Projet e-lang. (2018). *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>.
- Petitjean, A.-M., & Brunel, M. (2018). Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : quel enseignement de l'écriture littéraire ? *Le français aujourd'hui*, 200, 11–18. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-11.htm>
- Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 36, 189–210. <http://lidil.revues.org/2573>
- Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Protat frères.
- Sauro, S. (2017). Online fan practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2). <https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Sauro, S., & Sundmark, B. (2016). Report from Middle-Earth: Fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal*, 70(4), 414–423. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv075>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23(1), 1–7. <https://doi.org/10.125/44666>
- Seargeant, P., & Tagg, C. (2014). *The language of social media: Identity and community on the internet*. Palgrave Macmillan.
- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138–151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>

- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <http://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *Modern Language Journal*, 93(SUPPL. 1), 802–821.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue du GERAS*, 58, 125–144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Vazquez-Calvo, B., Tian Zhang, L., Pascual, M., & Cassany, D. (2019). Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning & Technology*, 23(1), 49–71. <https://www.lltjournal.org/item/3096>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

AUTEURS

SANDRA GARBARINO

Sandra Garbarino est maîtresse de conférences de langues romanes (italien) à l'université Lumière Lyon 2. Rattachée au Centre de Langues, elle y enseigne l'italien et l'intercompréhension. Membre du centre de recherche CERLA, elle a coordonné le projet Miriadi et a participé à d'autres projets tels que Galapro et Redinter. Elle s'intéresse à la didactique du plurilinguisme, à l'intercompréhension, aux TIC, aux plateformes de télécollaboration, aux politiques linguistiques et à la traduction.

Affiliation : université Lumière Lyon 2

Courriel : sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

Adresse : Via Marinai d'Italia 4, 15016 Cassine, Alessandria (Italie).

CHRISTIAN OLLIVIER

Christian Ollivier est professeur en didactique des langues à l'université de La Réunion. Il dirige le laboratoire *Icare* (Institut coopératif austral de recherche en éducation) et mène des recherches essentiellement dans les domaines suivants : approches didactiques (notamment approche socio-interactionnelle), numérique et enseignement-apprentissage des langues, citoyenneté et littéracie numériques et formation en langues, didactique du plurilinguisme (notamment intercompréhension). Il a coordonné/coordonne plusieurs projets à dimension européenne, notamment deux projets au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.

Affiliation : université de La Réunion

Courriel : christian.ollivier@univ-reunion.fr ; ollivier.reunion@gmail.com

Toile : <http://www.christianollivier.eu>

Adresse : campus universitaire sud, 97430 Le Tampon, France.