



GLANG
CITOYEN

DÉVELOPPER CITOYENNETÉ NUMÉRIQUE ET COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

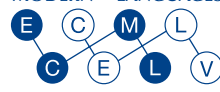
FRA

Christian OLLIVIER

Catherine JEANNEAU

Équipe du projet

e-lang citoyen

EUROPEAN CENTRE FOR
MODERN LANGUAGES

CENTRE EUROPEEN POUR
LES LANGUES VIVANTES

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE

Développer citoyenneté numérique et compétences langagières

Christian OLLIVIER, Catherine JEANNEAU

Centre européen pour les langues vivantes
du Conseil de l'Europe, Graz

Édition anglaise :
Developing digital citizenship and language competences
ISBN 978-92-871-9318-6

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, tant que l'intégrité du texte est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé hors du contexte, ne donne pas d'informations incomplètes ou n'induit pas le lecteur en erreur quant à la nature, à la portée et au contenu de ce texte.

Le texte source doit toujours être cité comme suit : « © Conseil de l'Europe, 2023 ».
Pour toute autre demande relative à la reproduction ou à la traduction de tout ou partie de ce document, veuillez vous adresser à la Direction de la communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex, France) ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Autriche (information@ecml.at).

Page de couverture et mise en page :
Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe
www.ecml.at

ISBN 978-92-871-9317-9
© Conseil de l'Europe, 2023

Table des matières

Liste des figures.....	7
1 Introduction.....	9
2 Citoyenneté numérique	11
2.1 Portrait	11
2.2 Un acteur social à l'identité plurielle impliqué dans diverses communautés.....	12
2.3 Droits, responsabilités et valeurs.....	13
2.4 (Inter)agir en ligne dans des domaines spécifiques.....	16
2.5 Un acteur social qui agit de manière spécifique.....	17
2.6 Bases de l'agir du citoyen usager du numérique.....	17
2.6.1 Attributs personnels.....	17
2.6.2 Contexte / Infrastructures	18
2.7 Liens avec la didactique des langues.....	18
3 Littératie numérique.....	21
3.1 Origines et spécificités de la notion de littératie numérique	21
3.2 Différences entre « littératie », « compétences » et « capacités ».....	22
3.3 La littératie numérique : un concept à multiples facettes	24
3.3.1 Les dimensions de la littératie numérique	24
3.4 De la littératie numérique instrumentale à la construction identitaire.....	26
3.4.1 Littératie numérique et agentivité.....	27
3.4.2 Littératie numérique et construction identitaire.....	27
3.5 Conception de la littératie numérique retenue.....	28
3.6 Littératie numérique et apprentissage-enseignement des langues.....	28
3.7 Modèle de littératie numérique adopté.....	30
3.7.1 Littératie technologique	31
3.7.2 Littératie de la construction de sens	31
3.7.3 Littératie de l'interaction	32
3.7.4 Contexte socio-interactionnel.....	33
3.7.5 Contexte spatiotemporel et matériel.....	33
3.7.6 Cadre critique, éthique et citoyen.....	33
4 Une pédagogie active, participative et transformative.....	35
4.1 Un apprentissage situé, distribué et partagé	35
4.2 Accompagnement.....	37
4.3 Réflexivité	38
4.4 Connecter apprentissage « <i>in the wild</i> » et en milieu institutionnel.....	40
4.5 En résumé	41
5 Bases de l'approche socio-interactionnelle – Primauté des interactions sociales	42
5.1 Interactions sociales	42
5.2 Importance et influence des interactions sociales	43
5.3 Interactions sociales et coconstruction de sens	45
5.4 Interactions sociales et communautés en ligne.....	47
5.5 En résumé	49

6	Approche didactique – Des tâches ancrées dans la vie réelle pour (apprendre à) communiquer pour de vrai	50
6.1	Éléments clés de l’approche socio-interactionnelle	50
6.2	Une approche par tâche et une extension de la perspective actionnelle.....	51
6.3	Typologie des tâches en fonction des interactions sociales	52
6.4	Les tâches ancrées dans la vie réelle	55
6.4.1	Les tâches ancrées dans la vie réelle sont des tâches	55
6.4.2	Les tâches ancrées dans la vie réelle préexistent à toute action didactique.....	58
6.4.3	Les tâches ancrées dans la vie réelle se réalisent sur des sites ouverts et participatifs	60
6.4.4	Les tâches ancrées dans la vie réelle ne s’imposent pas, elles se proposent.....	61
6.4.5	Les tâches ancrées dans la vie réelle sont doublement ancrées.....	61
6.5	Mise en œuvre pédagogique des tâches ancrées dans la vie réelle	62
6.5.1	Les bases philosophiques du TBLT	62
6.5.2	L’approche TBLT retenue par e-lang citoyen	63
6.6	L’enseignant et les apprenants	66
6.6.1	Les apprenants réalisant des tâches ancrées dans la vie réelle	66
	L’enseignant et ses rôles.....	68
6.7	La question de l’évaluation	69
6.7.1	Une évaluation sociale dans le contexte socio-interactionnel de la tâche ...	69
6.7.2	Une évaluation formative dans le contexte éducatif.....	70
6.7.3	Une évaluation par les pairs et une auto-évaluation	70
6.7.4	Des tâches-miroirs pour évaluer sommativement	71
6.8	Tâches réflexives	71
7	Présentation des fiches de tâche	73
7.1	Des fiches à deux volets	73
7.2	Sections des fiches.....	73
7.2.1	Tâche	73
7.2.2	Site.....	74
7.2.3	Informations diverses : niveau, activités langagières visées, objectifs de citoyenneté et littératie.....	74
7.2.4	Étapes possibles.....	76
7.2.5	Conseils – Garder à l’esprit à qui vous vous adressez.....	77
7.2.6	Conseils – Travaillez la dimension langagière	77
7.2.7	Pistes de réflexion.....	78
7.3	Différences entre les fiches pour les tâches ancrées dans la vie réelle et les tâches réflexives	78
8	Invitation.....	80
	Références bibliographiques	81

Liste des figures

Figure 1 – Les 20 compétences incluses dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie.....	15
Figure 2 – DigComp conceptual reference model, 2022	23
Figure 3 – Modèle de la littératie numérique dans le cadre de l'apprentissage/enseignement des langues, adapté de Ollivier et projet e-lang (2018).....	31
Figure 4 – Modèle de la tâche	56
Figure 5 – Tâche de la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »	73
Figure 6 – Présentation des sites proposés sur la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »	74
Figure 7 – Objectifs de citoyenneté et littératie numériques de la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »	75
Figure 8 – Liste des activités langagières prioritairement visées dans la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »	76
Figure 9 – Présentation de la dimension plurilingue de la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »	76
Figure 10 – Conseils pour les apprenants dans la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia » : volet socio-interactionnel.....	77
Figure 11 – Conseils pour les apprenants dans la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia » : volet langagier	77
Figure 12 – Pistes de réflexion pour les apprenants dans la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »	78
Figure 13 – Conseils pour les apprenants dans la fiche de tâche réflexive « WikiHow – le monde des instructions ».....	79

1 Introduction

Ce livret constitue une introduction aux notions centrales de littératie et de citoyenneté numériques ainsi qu'à l'approche didactique développée par le projet *e-lang citoyen* (« Citoyenneté numérique par la formation en langues », www.ecml.at/elangcitizen). Ce projet (2020-2022) complète le projet *e-lang* (« Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues », www.ecml.at/elang) et s'inscrit dans le programme « Inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues : contextes changeants, compétences en évolution » du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe. Nous publions ce petit ouvrage car nous sommes persuadés que toute proposition pour l'utilisation du numérique doit être fondée sur une conception didactique et pédagogique clairement explicitée.

En outre, il nous a semblé important de définir ce que l'équipe du projet entend par citoyenneté numérique et par littératie numérique. Nous exposons donc dans les deux premiers chapitres nos définitions et déclinons les composantes qui constituent la citoyenneté et la littératie¹ numériques.

La didactique du projet *e-lang citoyen* s'inscrit dans une pédagogie active, participative et transformative (présentée au chapitre 3), d'une part, et une vision socio-interactionnelle de la communication et de l'action (explicitée au chapitre 4). Ces principes, présentés dans ce livret, se traduisent dans la pratique de l'enseignement-apprentissage des langues par la promotion des tâches ancrées dans la vie réelle (dont traite le chapitre 5). Celles-ci permettent aux apprenants non seulement de développer des compétences langagières et d'action en situation authentique et d'agir en tant qu'usagers des langues, mais aussi d'exercer et de renforcer leur littératie et leur citoyenneté numériques. L'apprenant devient ainsi, à travers la réalisation de tâches ancrées dans la vie réelle, un citoyen usager des langues et du numérique.

A ce type de tâches s'ajoutent dans le projet *e-lang citoyen* des tâches réflexives (présentées au chapitre 5) qui abordent différentes dimensions de la citoyenneté numérique et permettent aux apprenants de réfléchir sur les usages du numérique, notamment sur leurs propres usages.

Au chapitre 6, nous expliquons comment le projet a structuré les fiches de tâches que nous avons développées à l'attention des enseignants de langues désireux de mettre en œuvre l'approche didactique du projet *e-lang citoyen*. Ces fiches, que les enseignants pourront adapter en fonction de leurs apprenants, de leurs besoins, de leurs contraintes et de leurs contextes, sont en accès libre et gratuit dans une base de données sur le site du projet. Les tâches sont proposées pour le secondaire et le supérieur.

Comme pour les propositions faites dans le projet *e-lang*, nous nourrissons l'espoir que les propositions que nous allons faire pourront trouver un terrain favorable chez les praticiens qui

1. Pour ce dernier concept, nous reprenons et étendons ce que nous avons proposé dans le cadre du projet *e-lang*.

souhaiteront aider leurs apprenants à développer leur littératie et leur citoyenneté numériques tout en développant des compétences de communication et d'action.

Note : afin de garantir la lecture la plus fluide possible, ce livret utilise les formes masculines comme formes inclusives. Ainsi, lorsque nous parlons des apprenants, nous incluons les apprenants et les apprenantes.

2 Citoyenneté numérique²

L'objectif central du projet *e-lang citoyen* est d'ouvrir des pistes pour un travail sur la citoyenneté numérique en éducation aux langues. La notion de « citoyenneté numérique » est donc au cœur même du projet. Celle-ci est complexe, dynamique car en perpétuelle évolution, et comprend de nombreuses facettes et dimensions³. Elle est donc encore loin d'être stabilisée. C'est pourquoi, avant d'aborder les aspects didactiques, il nous semble essentiel de préciser comment nous la concevons.

Nous présentons dans ce chapitre le portrait des citoyens et citoyennes usagers et usagères des langues et du numérique. Ce profil a été établi sur la base d'une méta-analyse de 98 textes récents dans lesquels nous avons identifié des définitions de la citoyenneté numérique et de ses composantes. Ces textes, publiés entre 2016 et 2020, proviennent d'organisations nationales et supranationales (telles que le Conseil de l'Europe ou l'Unesco) et de spécialistes du domaine⁴.

Nous précisons d'emblée que ce portrait n'est ni un modèle, ni un but à atteindre. Il s'agit d'une compilation structurée des éléments que l'équipe a trouvés dans les publications étudiées. Il doit permettre aux professionnels de la formation en langues d'identifier les aspects qu'ils peuvent travailler avec leurs apprenants s'ils désirent contribuer à l'éducation à la citoyenneté numérique.

Plutôt que « citoyen numérique », nous préférons parler de citoyen usager des langues et du numérique. En effet, il n'y a pas, d'une part, un citoyen numérique et, d'autre part, un citoyen non numérique, mais une personne, impliquée dans diverses communautés, qui a des usages numériques et des usages non numériques, potentiellement liés les uns aux autres. Cela permet, en outre, de se concentrer sur la personne en tant qu'acteur social plutôt que sur un concept plus abstrait.

2.1 Portrait

Avant de développer chacune des facettes du citoyen usager des langues et du numérique, nous en proposons un portrait d'ensemble dressé sur la base des écrits récents que nous avons recensés.

2. Ce chapitre reprend en partie le portrait du citoyen usager des langues et du numérique publié sur le site du projet (Equipe *e-lang*, 2021). Les lecteurs intéressés trouveront une version plus détaillée dans un article publié dans la revue *Lidil* (Ollivier *et al.*, 2021).

3. (Choi *et al.*, 2017)

4. La liste des textes est disponible en ligne : www.zotero.org/groups/2719003/meta-analyse_citoyen_usager_du_numerique/library.

Il s'agit d'une personne (un sujet) que nous considérons comme

- un acteur social
 - disposant d'une identité plurielle,
 - impliqué dans diverses communautés (en ligne et hors ligne) ;
- dont l'action est largement marquée par des droits et responsabilités en lien avec des valeurs individuelles et partagées ;
- qui (inter)agit avec le numérique dans des espaces numériques
 - dans des domaines précis,
 - de manières spécifiques,
 - sur la base d'attributs personnels et
 - en fonction du contexte / des infrastructures à disposition.

2.2 Un acteur social à l'identité plurielle impliqué dans diverses communautés

Avec la diffusion d'internet, les implications au sein de communautés en ligne se sont multipliées. Les personnes sont désormais membres de plusieurs communautés en ligne et hors ligne et n'ont pas d'obligation de loyauté envers une seule communauté particulière⁵. Nous utilisons le mot « communautés » dans son sens le plus large. Selon le cas, ces communautés peuvent être des communautés de parole, constituées de quelques personnes, celles impliquées directement dans la communication. Il pourra, par exemple, s'agir de deux personnes engagées dans une conversation ou d'un groupe de collègues pris dans une discussion. Dans d'autres cas, il pourra s'agir de communautés plus vastes fédérées par un site web.

En fonction des groupes d'appartenance, l'implication de la personne peut varier. Elle peut mettre en avant telle ou telle facette de son identité voire se construire des pans entiers de son identité sur une plateforme particulière. À travers le choix d'utiliser son nom ou un voire des pseudonymes différents, le partage de certaines informations sur soi et ses actions en ligne sur diverses plateformes, une même personne se construit une identité spécifique dans les communautés dans lesquelles elle s'implique.

Dans son action, le citoyen usager du numérique passe aisément du en ligne au hors ligne et inversement. Ses actions dans l'un des espaces peuvent avoir des répercussions dans l'autre⁶. Ainsi, s'informer en ligne peut conduire à agir dans l'espace hors ligne, et inversement ce que l'on vit, apprend, expérimente... dans l'espace non numérique peut être relayé sur une plateforme numérique.

5. (Emejulu & McGregor, 2019)

6. (Alharbi & Alturki, 2018)

L'important pour le citoyen usager du numérique est de réussir à articuler et gérer ses actions et les facettes de son identité en ligne et hors ligne dans les différentes communautés auxquelles il participe.

2.3 Droits, responsabilités et valeurs

Avec l'implication dans des communautés, les droits et responsabilités sont au cœur de la notion de citoyenneté. Comme nous l'évoquions ci-dessus, dans le cas du citoyen usager du numérique (à la différence de l'idée de citoyen d'un pays), il n'y a pas une communauté ou une société unique avec un seul système de valeurs, de droits et de responsabilités qui servirait de référence unique. Lorsqu'il s'implique dans différentes communautés, le citoyen usager du numérique doit donc tenir compte des droits et responsabilités qui régissent celles-ci, qu'elles soient précisées explicitement ou issues implicitement des usages existants. Le sujet agissant doit donc être conscient de la pluralité des systèmes de référence et être capable de les comprendre et de les prendre en considération. Il doit, en outre, tenir compte de ses propres valeurs et son éthique ainsi que des droits et responsabilités qui dépassent ceux qui régissent les actions au sein des diverses communautés.

Certains auteurs évoquent, en effet, des droits et responsabilités de nature essentiellement politique, économique et sociale⁷ qui seraient valables au-delà des communautés. Citons les droits d'auteurs et le respect de la propriété intellectuelle et des licences, le droit à la vie privée et à la sécurité (incluant la sécurité des données et de la personne, en lien avec les notions de bien-être psychologique et physique), le droit à l'accès aux outils, au réseau, aux médias numériques ainsi qu'à l'information, le droit à l'inclusion (en lien avec le respect de la diversité), à la liberté de parole, à la publication et à la création⁸. Les notions de justice sociale, d'équité et d'égalité apparaissent également ponctuellement⁹. Certains auteurs ajoutent à ces droits celui de la revendication, la liberté de réunion et de manifestation¹⁰.

Une série de droits (de « 4^e génération »¹¹), en lien spécifique avec l'environnement numérique viendrait compléter cette liste :

le droit à l'autodétermination informationnelle (le droit à maîtriser le dépôt et le devenir de ses propres données générées par l'activité sur les réseaux numériques), le droit à l'oubli, le droit à la portabilité des données (le droit de pouvoir transporter et utiliser ses données en passant d'un système informatique à un autre), le droit d'accès aux données ou à leur rectification¹².

7. (Mossberger *et al.*, 2017)

8. (Richardson & Milovidov, 2019)

9. (Brown *et al.*, 2016 ; Emejulu & McGregor, 2019)

10. (Türk, 2018)

11. (Türk, 2018)

12. (Türk, 2018)

Le choix des valeurs, et donc des droits et responsabilités, qui sont mises en avant est une question que les communautés décident implicitement ou explicitement. Dans le cas des organisations nationales et supranationales, ces décisions ont une dimension politique forte. Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV), qui finance le projet *e-lang citoyen*, promeut ainsi des valeurs que le Conseil de l'Europe¹³ place au cœur de son action : les droits de l'homme, les droits démocratiques et l'État de droit. Une Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme¹⁴ adoptée en 2010 définit, comme suit, ces deux éducations et précise les valeurs mises en avant.

« L'éducation à la citoyenneté démocratique » couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.

Quant à l'éducation aux droits de l'Homme, elle comprend

l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales.

Dans cette lignée, le Conseil de l'Europe a mis en place le projet « Compétences pour une culture de la démocratie et du dialogue interculturel » qui a conçu un *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie*¹⁵. Ce *Cadre* inclut un modèle de compétences pour une culture de la démocratie qui regroupe 20 compétences déclinées dans le livret intitulé *Compétences pour une culture de la démocratie – Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*¹⁶.

13. (Comité des Ministres, 2019)

14. (Conseil de l'Europe, 2010). Nous reproduisons ici l'orthographe originale qui ne met pas de majuscule à « homme ». Dans le reste du texte, nous privilégions cependant l'orthographe avec une majuscule pour signifier que nous parlons de la personne en tant qu'être humain.

15. www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

16. (Conseil de l'Europe, 2016)

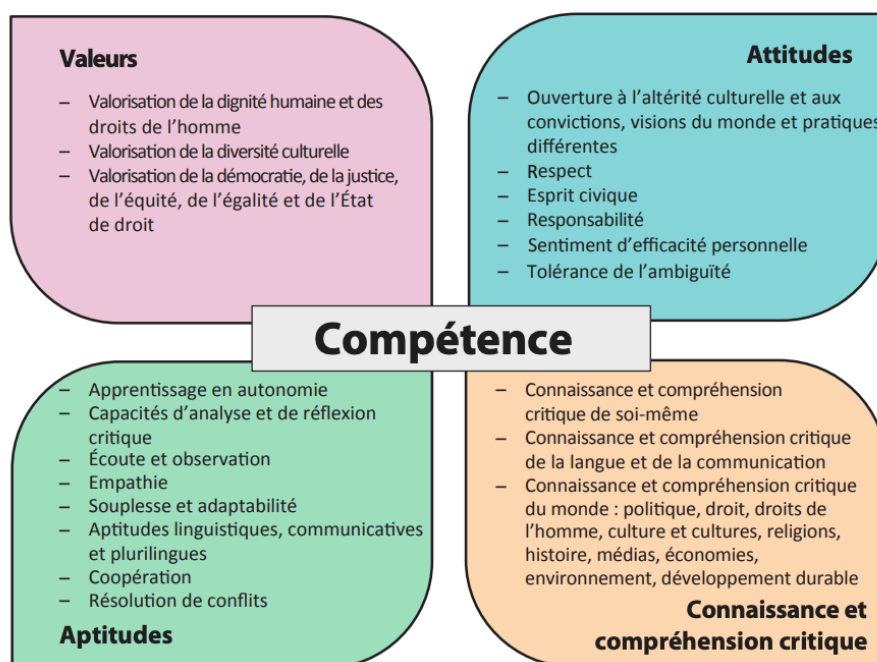


Figure 1 : Les 20 compétences incluses dans le modèle de compétences pour une culture de la démocratie

L'ensemble des matériels développés pour ce *Cadre* ont pour objectif de « doter les jeunes de toutes les compétences nécessaires à la défense et à la promotion des droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit, pour participer efficacement à une culture de la démocratie et pour vivre ensemble en paix dans des sociétés culturellement diverses »¹⁷.

Tous ces éléments ont été pris en compte dans le cadre du projet *e-lang citoyen* tout comme les travaux sur la citoyenneté et la littératie numériques afin de faire ressortir la spécificité de l'action du citoyen dans l'espace numérique. Une modélisation du citoyen usager des langues et du numérique ne peut inclure en soi de valeurs spécifiques. C'est, en effet, le propre du citoyen d'être en contact, dans l'espace numérique, avec des valeurs différentes selon les communautés avec lesquelles il entre en contact et de savoir gérer ces contacts et les possibles conflits de valeurs qui peuvent en résulter.

Le projet *e-lang citoyen* étant mené au Centre européen des langues vivantes du Conseil de l'Europe, les droits promus par le Conseil de l'Europe se retrouvent dans notre travail et les réalisations du projet. Ils constituent, en effet, une base solide pour le travail sur la citoyenneté numérique. Nous renvoyons donc pour plus d'informations aux différents documents et référentiels produits au sein des projets du Conseil de l'Europe sur le Cadre de référence des compétences pour une culture démocratique¹⁸ et sur l'éducation à la citoyenneté numérique¹⁹.

17. www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

18. www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture

19. www.coe.int/fr/web/digital-citizenship-education/home

2.4 (Inter)agir en ligne dans des domaines spécifiques

Les textes du corpus reflètent la diversité des actions que les citoyens peuvent entreprendre en ligne : penser, ressentir, mais aussi communiquer, apprendre, travailler, consommer (des biens et des contenus), créer, jouer et établir et maintenir des relations sociales.

Ces actions peuvent se manifester dans les cinq domaines suivants : social (interpersonnel et communautaire), socio-économique, éducatif, culturel (voire interculturel) et politique (au sens large du terme).

En fonction de son implication, on peut classer les citoyens usagers du numérique en quatre types²⁰ :

- les « consommateurs et spectateurs » : à cette catégorie correspondent les activités de type naviguer, rechercher, lire, écouter, regarder et tout ce qui concerne le traitement de l'information (vérification, évaluation...);
- les médiateurs (partageurs) qui relaient, voire évaluent ou commentent, par exemple, des informations ;
- les créateurs de contenus, de pratiques, d'outils, mais aussi de façons d'interagir (dans des forums, blogs, wikis, etc.) et de participer à la société numérique ;
- les transformateurs de la société qui participent à la construction d'un projet de société, promeuvent, par exemple, l'inclusion, la santé, le bien-être, la protection de l'environnement ou encore la lutte contre les inégalités. Ce type de citoyen usager du numérique contribue à faire évoluer le contexte, mais aussi les communautés (en ligne et hors ligne), et donc les droits, responsabilités et valeurs qui les sous-tendent.

Notons qu'il ne s'agit pas d'étapes ou de niveaux à atteindre de façon linéaire. Cette classification permet de catégoriser le rôle des citoyens dans les communautés en fonction de leurs actions. Le degré et les formes d'engagement varient, en effet, chez une personne en fonction de ses intérêts, du contexte, de sa maîtrise des codes et conventions, des langues parlées, de son sentiment de sécurité ou insécurité à prendre la parole, etc.

Une personne pourra, par exemple, dans le domaine environnemental, se « contenter » de s'informer agissant ainsi en consommateur (éclairé) d'informations – sur la base desquelles elle pourra (ou non) agir, dans l'espace non numérique. Dans le domaine culturel, elle relatera surtout de l'information (qu'il aura préalablement sélectionnée et vérifiée) sur des spectacles dans sa région. Cette même personne pourra être créatrice de contenus à travers un blogue de voyage original sur lequel elle mettra en ligne ses expériences de voyageur sans visée politique

20. (Cassells *et al.*, 2016)

ou sociale. Finalement, elle pourra avoir une action transformative dans le mouvement « *Black lives matter* » à travers des propositions d'actions concrètes.

2.5 Un acteur social qui agit de manière spécifique

Les auteurs du corpus étudié précisent la façon dont les citoyens usagers du numérique agissent. Nous listons ci-dessous les qualifications de l'agir citoyen que nous avons pu identifier dans les textes. L'action du citoyen usager du numérique serait ainsi *idéalement* :

- constante et régulière ;
- compétente et efficace ;
- informée et consciente (éclairée) ;
- éthique et responsable (libre, significative, courtoise, respectueuse, tolérante, inclusive, suivant la netiquette, légale) ;
- sûre pour la personne elle-même, les autres, l'environnement, la santé physique et psychique, etc. ;
- cohérente (en accord avec ses propres croyances, valeurs, etc.).

2.6 Bases de l'agir du citoyen usager du numérique

2.6.1 *Attributs personnels*

Être un citoyen usager des langues et du numérique, cela demande, dans le domaine des langues et du numérique,

- des connaissances (des savoirs langagiers, culturels, numériques...) ;
- des compétences (notamment cognitives et socio-émotionnelles) et des savoir-faire (notamment techniques) ;
- une conscience (en lien avec les différentes dimensions qui composent la citoyenneté numérique : par exemple, la conscience de ce qu'est une action sûre (ou non), éthique (ou non) ;
- une compréhension critique de l'information, des usages, du numérique, etc. ;
- des attitudes ou savoir-être qui incluent le savoir s'engager.

Ainsi, pour agir de façon éthique et responsable, il faut, par exemple, avoir une conscience de ce qu'est une action éthique et responsable, une connaissance et une compréhension critique de ses droits et de ses responsabilités. Il faut également disposer de savoir-faire (technologiques par exemple) et de compétences nécessaires à l'exercice de ses droits et responsabilités et être disposé à s'engager personnellement. Il faudrait également – entre autres – être conscient de l'impact (écologique, social...) de son action et agir en conséquence.

En outre, de nombreux auteurs soulignent l'importance d'être ouvert à l'apprentissage tout au long de la vie²¹ pour faire face à l'évolution constante des contextes, des technologies et des pratiques.

2.6.2 Contexte / Infrastructures

Pour agir en citoyenne dans l'espace numérique, la personne doit disposer d'attributs personnels. Mais il faut également que le contexte et les infrastructures soient propices à un agir citoyen. Les auteurs des textes étudiés mettent en avant certaines conditions qui favorisent l'exercice de la citoyenneté numérique :

- un accès équitable voire égal et de qualité à la technologie, aux réseaux et aux contenus en ligne ;
- une infrastructure technologique sûre ;
- un cadre légal qui promeuve l'agentivité et la participation ;
- des sources d'informations fiables ;
- sans oublier un élément essentiel : l'accès libre et équitable à une éducation à la citoyenneté numérique.

2.7 Liens avec la didactique des langues

En établissant le portrait du citoyen numérique, nous avons défini des objectifs pour une éducation à la citoyenneté numérique. Celle-ci vise à aider les personnes à (inter)agir en différentes langues dans l'espace numérique d'une façon régulière, éthique, responsable, sûre, etc. L'objet de cette section est donc de montrer la pertinence de la littératie langagière pour l'exercice de la citoyenneté numérique.

Avant toute chose, une part importante des actions du citoyen usager du numérique demande une activité langagière forte. Sans littératie langagière, il n'est pas possible d'agir en citoyen. Il est impossible de rechercher, lire, écouter, regarder et traiter valablement l'information. Il

21. (Frau-Meigs *et al.*, 2017 ; NetSafe, 2018 par exemple)

n'est également pas envisageable de participer à un forum, de contribuer à un wiki, etc. En outre, le citoyen usager du numérique lit tantôt dans une langue tantôt dans une autre, il publie dans une ou plusieurs langues, voire mélange celles-ci. Dans un monde numérique où les langues se côtoient voire s'entremêlent, la compétence plurilingue – objectif clé de la didactique des langues – devient, ainsi, de plus en plus essentielle. Inversement, sans les attributs du citoyen usager du numérique, il est difficile d'avoir une action langagière de qualité dans l'espace numérique. Le citoyen usager du numérique est ainsi bien souvent, de façon indissociable, un usager du numérique et des langues.

Au-delà de l'importance de la dimension langagière dans l'action citoyenne, l'éducation à la citoyenneté numérique et la didactique des langues se rejoignent en cela qu'elles entendent former un acteur social²². Les deux considèrent que cet acteur social agit au sein de communautés plurielles. Il peut s'agir de la communauté de parole formée par les personnes impliquées directement dans un acte de communication, mais aussi de groupes « virtuels » dont les membres résident dans le monde entier. Dans une approche socio-interactionnelle²³ en didactique des langues, comme en éducation à la citoyenneté numérique, ces communautés jouent un rôle essentiel. On estime, en effet, que l'action des personnes est largement déterminée par l'interaction avec et dans ces communautés. Les actions du citoyen sont, en effet, largement influencées par la communauté au sein de laquelle il (inter)agit.

La dimension langagière de l'exercice de la citoyenneté et le citoyen et l'utilisateur des langues conçus comme un acteur social sont des points de contact importants permettant un rapprochement entre formation aux langues et éducation à la citoyenneté numérique. Des points de contact plus spécifiques nous semblent également essentiels.

- La notion de médiation, dont l'importance est soulignée en didactique des langues, notamment par le *Volume complémentaire* du CECRL²⁴, est une notion clé en éducation à la citoyenneté numérique du fait notamment des nombreux usages de partage et de médiation sur les réseaux sociaux.
- La notion de diversité des personnes, des sociétés et des communautés forme la base de la dimension interculturelle de toute communication et constitue un élément important de l'éducation du citoyen usager du numérique et des langues. Être un citoyen usager du numérique et des langues demande ainsi de développer une capacité à prendre conscience des valeurs en présence (individuelles et partagées), ainsi que des codes et conventions qui régissent les contextes spécifiques d'(inter)action et permettent l'intercompréhension dans un souci d'ouverture à la diversité et à l'Autre voire la transformation des individus, communautés et sociétés. On est ici proche du savoir

22. (Conseil de l'Europe, 2001, 2018)

23. (Cf. plus bas ainsi que Caws *et al.*, 2021 ; Ollivier & Projet *e-lang*, 2018)

24. (Conseil de l'Europe, 2018)

s'engager de l'approche interculturelle de Byram²⁵ qui requiert une conscience culturelle critique.

- Parmi les droits évoqués par les spécialistes de la citoyenneté numérique se retrouvent des droits qui sont au cœur de la formation aux langues : le droit à l'inclusion et le respect de la diversité, spécifiquement culturelle et linguistique.
- Finalement, la compétence plurilingue est un atout essentiel à la participation à des espaces numériques dans lesquels les participants utilisent une ou plusieurs langues voire mélangent celles-ci. Elle est, en outre, essentielle si on entend s'informer en croisant des sources d'information, notamment publiées dans diverses langues. Ceci présente une pertinence toute particulière quand on veut s'informer sur un élément en lien avec un pays dans lequel la langue de publication est une langue « étrangère ». De même, être engagé dans certains mouvements internationaux implique d'être en contact avec des personnes dont les langues peuvent être diverses. Communiquer avec ces partenaires dans leur langue ou s'exprimer chacun dans sa langue et activer des stratégies d'intercompréhension peuvent être des atouts certains par rapport à l'usage d'une lingua franca qui n'est la langue d'aucune des personnes qui échangent.

En conséquence, il nous semble que l'enseignement-apprentissage des langues pourrait s'orienter vers une éducation langagière qui, à travers des tâches et des processus réflexifs, mettrait en avant le développement d'attitudes (notamment critiques), de compétences et connaissances, de consciences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté (numérique). Celles-ci doivent permettre d'(inter)agir en différentes langues en et hors ligne au sein de communautés locales et mondiales et dans des relations interpersonnelles de manière sûre, informée, critique, éthique et responsable.

Nous développons dans ce cadre didactique les fondements d'une didactique des langues qui intègre l'éducation à la citoyenneté numérique et proposons des pistes concrètes pour sa mise en œuvre. Mais avant cela, nous détaillons les dimensions de la littératie numérique.

25. (Byram, 1997)

3 Littératie numérique

En raison de la large présence du numérique dans de nombreux aspects de la vie, à la fois professionnelle et personnelle, savoir utiliser et gérer au mieux ces technologies et leurs applications est devenu une priorité sociétale et éducative. Ce besoin est devenu très apparent pendant la pandémie de la Covid-19 puisque tant de nos activités quotidiennes (par exemple travail, éducation, socialisation) sont passées en ligne. Les périodes de confinement et le passage à l'apprentissage en ligne ont montré que des développements en littératie numérique, en éducation notamment, sont encore nécessaires.

Le terme de littératie numérique est souvent employé pour faire référence, de façon générale, à la capacité à utiliser de façon efficace le numérique, mais englobe également d'autres aspects tels que l'adoption d'un positionnement critique et éthique envers la technologie.

Cependant, malgré son emploi fréquent, le terme « littératie numérique » manque de consensus sur sa définition. Parmi les éléments qui contribuent à créer une certaine confusion, on peut mentionner les influences de nombreux domaines de recherche qui apportent chacun des perspectives différentes sur ce sujet. De plus, le concept de littératie numérique et celui de citoyenneté numérique, abordés dans les chapitres suivants, sont très proches et cela crée des chevauchements entre les deux concepts qui peuvent renforcer la difficulté à clairement les distinguer et les définir. Il est donc important pour notre projet de les définir et de les délimiter. Enfin, même si « littératie numérique » semble être le terme le plus souvent utilisé, on peut également trouver d'autres termes pour désigner cette notion, tels que celui de « compétences numériques » prôné par la Commission européenne avec le *Cadre européen des compétences numériques pour les citoyens*²⁶ ou encore « capacité numérique » notamment choisi par les membres de l'organisation Jisc²⁷.

Dans ce chapitre, nous allons donc tenter d'expliquer cette notion, qui est l'une des bases du projet *e-lang citoyen*, ainsi que les éléments qu'elle englobe. Pour cela, nous passerons rapidement en revue les différents aspects qui lui sont associés et nous observerons quelques définitions centrales. Ce court état des lieux nous permettra de nous positionner par rapport aux travaux sur le sujet et de présenter le modèle de littératie numérique en apprentissage-enseignement des langues que nous adoptons dans le cadre de notre projet.

3.1 Origines et spécificités de la notion de littératie numérique

La notion de littératie numérique a vu le jour à la fin des années 1990. Auparavant, les compétences associées au numérique étaient en grande partie conçues comme des connaissances ou savoir-faire purement technologiques. Cette approche essentiellement technique associait l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à la

26. (Vuorikari *et al.*, 2016; 2022)

27. (Beetham, 2017)

capacité à se servir du numérique²⁸ et donc à un ensemble de compétences génériques, comme savoir utiliser un logiciel de traitement de texte ou créer un graphique à partir d'un tableur. Dans cette perspective, aussi fortement présente dans les premières définitions de la littératie numérique, l'individu se situe sur une échelle de compétences allant du niveau débutant à celui d'expert dans la réalisation de tâches nécessitant l'usage du numérique. Les certifications telles que le passeport de compétences informatiques européen (PCIE aussi connu comme EDCL – *European Computer Driving Licence*) illustrent bien cette approche sous forme de progression représentée par descripteurs où la compétence évaluée est acquise (ou non).

Dans son ouvrage de 1997, qui est souvent cité comme référence dans le domaine, Gilster se démarque de cette conception en affirmant que « *digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes* »²⁹. Il met ainsi en avant la dimension cognitive de la littératie numérique. En effet, pour Gilster, la littératie numérique permet de comprendre pleinement ce qui se présente sous format numérique puisqu'elle permet de traiter l'information (y accéder, la gérer, et l'évaluer) et de la produire. Elle doit ainsi inclure une capacité de pensée critique qui permet de « *make informed judgments about what you find on-line* »³⁰.

3.2 Différences entre « littératie », « compétences » et « capacités »

La notion de « littératie numérique » se distingue de celles de « compétences » et « capacités », à la fois dans les contextes où elles sont utilisées et le sens qu'on leur attribue. Comme l'indiquent Spante *et al.*³¹ dans leur étude, ces termes sont souvent utilisés de façon interchangeable. Cependant, ces auteurs ont constaté que, tandis que l'expression « compétences numériques » semble être plus présente dans les textes officiels, « littératie numérique » est, quant à elle, plus fréquemment employée en recherche.

On trouve ainsi les termes « compétences » et, dans une certaine mesure, « capacités » plus souvent associés au domaine professionnel où ils sont présentés comme une condition à la réalisation d'une bonne performance dans ce contexte. On parle alors des compétences numériques nécessaires pour pouvoir travailler dans un domaine donné (par exemple savoir utiliser des logiciels de calcul spécialisés dans le domaine financier ou des logiciels de réservation en ligne dans le domaine du tourisme). Le terme implique également que l'on se concentre sur la technologie même ou la tâche à réaliser. Être compétent dans le domaine du numérique s'apparente à la mise en pratique ou, autrement dit, à l'opérationnalisation de connaissances, savoir-faire et d'une compréhension de la technologie. Cette compréhension permet par exemple d'identifier les outils numériques adaptés à la tâche à réaliser ou de modifier les pratiques en fonction de l'évolution des technologies ainsi que l'aptitude à interagir ou collaborer à l'aide des technologies. Les compétences numériques peuvent donc

28. (Bélisle, 2006)

29. (Gilster, 1997) : « la littératie numérique est une affaire de maîtrise des idées, pas du clavier. » Sauf indication contraire, toutes les traductions sont de notre fait.

30. (Gilster, 1997) : « porter un regard éclairé/critique sur ce que l'on trouve en ligne. »

31. (Spante *et al.*, 2018)

être validées ou évaluées (on peut citer en exemple le *Cadre de référence européen des compétences numériques pour les citoyens*³² qui comprend 21 compétences sur 8 niveaux de maîtrise. Leur niveau d’acquisition peut être évalué à l’aide de descripteurs).

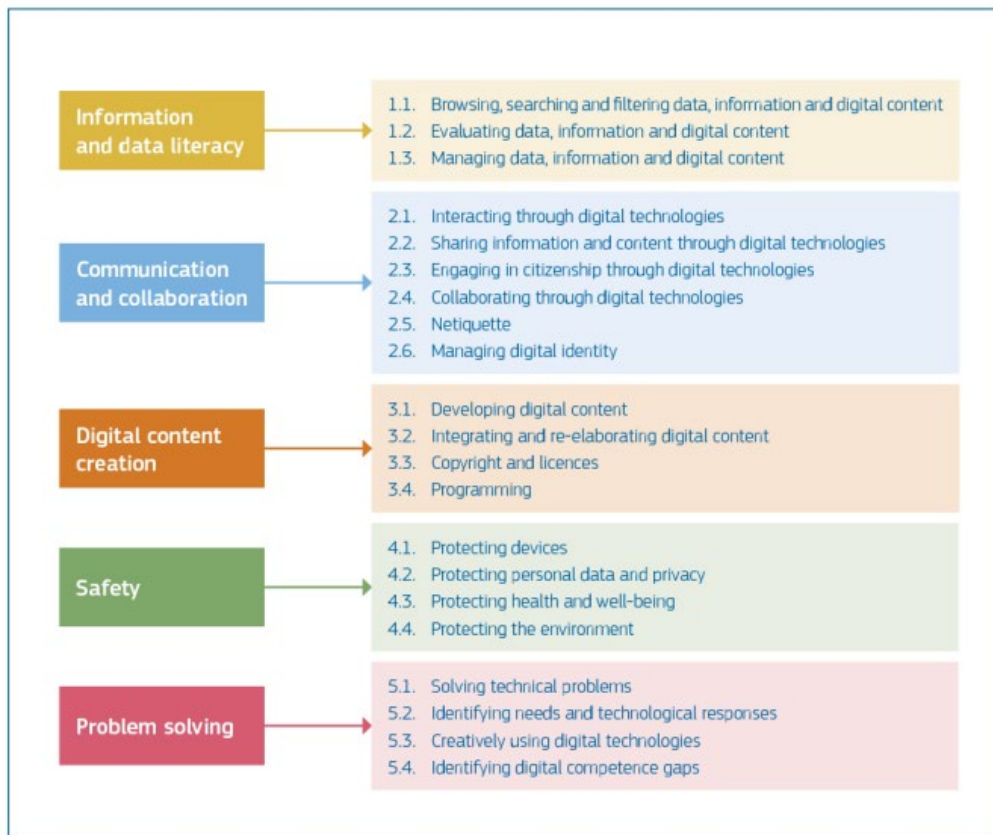


Figure 2 : Modèle conceptuel de référence DigComp, 2022

La littératie numérique s’intéresse davantage, quant à elle, au développement de l’individu et le considère ainsi comme un acteur social, usager du numérique. De ce fait, elle combine aspects cognitifs et pratiques sociales.

Même si ces trois notions, capacité, compétence et littératie numériques, comprennent un recul critique envers le numérique, la littératie numérique met plus fortement en avant les valeurs, attitudes et croyances individuelles, souligne l’importance du langagier – notamment de la dimension discursive et textuelle – et comprend une dimension sociale que nous retrouvons également dans l’apprentissage des langues.

Pour résumer :

- « compétences et capacités numériques » se focalisent sur la technologie elle-même et l’aptitude à mettre en pratique des connaissances et des savoir-faire technologiques, souvent dans le milieu professionnel ou académique ;

32. (Carretero-Gomez, Vuorikari & Punie, 2017)

- « littératie numérique » se focalise sur l'individu, qui évolue dans des environnements variés, en ligne et hors ligne, ainsi que son développement au sein de ces contextes ; elle s'intéresse non seulement à ses aptitudes à utiliser le numérique, mais également à ses valeurs, attitudes et croyances envers les technologies ainsi qu'au sens large. La notion de littératie met également en valeur la place essentielle du langage notamment dans sa dimension discursive et textuelle.

3.3 La littératie numérique : un concept à multiples facettes

Comme nous l'avons déjà indiqué, il est difficile de fixer le concept de littératie numérique pour lequel il existe tant de modèles et de définitions. Depuis son apparition, il a connu différentes phases de développement, influencées, entre autres, par les théories guidant ces courants, mais aussi par l'évolution des technologies et des pratiques qu'elles entraînent. C'est pourquoi nous qualifions le concept de « fluide », c'est-à-dire que ce concept est en changement permanent. Ceci explique qu'il est difficile de le définir de façon claire et stable.

3.3.1 Les dimensions de la littératie numérique

Observons donc les différentes dimensions que les spécialistes attribuent à la littératie numérique. Celle-ci est prise ici au sens large, et non dans le contexte restreint de l'apprentissage ou de l'enseignement des langues, qui sera abordé un peu plus loin dans ce chapitre.

Comme nous l'avons déjà précisé, la littératie numérique s'intéresse au développement de la personne. Grâce à la compréhension des technologies, l'individu peut transférer des compétences déjà acquises à de nouveaux contextes³³. La notion met également en avant la dimension cognitive qui permet à une personne d'adapter ses compétences à ses besoins. Enfin elle comprend un volet informationnel qui s'intéresse à la capacité à trouver, gérer, utiliser, produire, transmettre et communiquer l'information présentée sous format numérique de façon efficace³⁴.

La perspective socioculturelle, qui a une influence importante en sciences du langage et en didactique des langues notamment par rapport à la notion de communication, a également un impact sur le concept de littératie. Les pratiques numériques sont alors perçues comme des pratiques sociales qui sont influencées par le contexte culturel, social, politique et historique³⁵ en présence. Ces pratiques font donc appel à l'usage de codes et conventions pour la construction du sens ou sa transmission. Ainsi, écrire un courriel peut prendre des formes différentes en fonction du contexte. Le format et le contenu du message pourront varier en fonction, par exemple, des médias, des cultures (au sens large et au sens plus restreint de la

33. (Gourlay, Hamilton & Lea, 2013)

34. (Meyers, Erickson & Small, 2013)

35. (Martin et Grudziecki, 2006)

communauté) des personnes impliquées, de leur relation, le domaine dans lequel elles évoluent... Il est donc nécessaire de savoir reconnaître, comprendre et développer des pratiques qui s'inscrivent dans la culture (numérique) en présence. Toute utilisation du numérique peut alors être conçue comme une pratique socialement située qui devrait prendre en compte les contraintes définies par le contexte de la communication, qu'il s'agisse du genre, du code, du style, du mode de communication ou encore du registre linguistique appropriés dans la situation donnée.

Dans notre perspective socio-interactionnelle, la prise en compte de l'interpersonnel joue un rôle essentiel. Il ne s'agit pas alors seulement d'avoir conscience des contraintes socioculturelles (normes à intégrer), mais d'être conscient également des contraintes liées à la relation intersubjective que l'on construit avec les personnes avec lesquelles on communique en utilisant le numérique.

La définition de la littératie numérique proposée par Martin et Grudziecki met en valeur ces aspects :

*Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.*³⁶

Cette définition souligne également que les pratiques numériques prennent place sur des supports médias variés permettant la (co)construction de sens via divers modes de communication et d'interaction. La composante multimodale apparaît dans de nombreux modèles de la littératie numérique où la diversité des supports utilisés pour créer du sens est reconnue. Pour The New London Group³⁷, la construction du sens doit prendre en compte cinq aspects qui peuvent entrer en jeu, les aspects linguistiques, visuels, auditifs, gestuels et spatiaux ainsi que les modes engendrés par l'interaction ou la combinaison entre ces différents éléments.

La complexité des contextes et des modes de communication à prendre en compte fait que la littératie numérique ne peut pas être conçue comme un amalgame unique de compétences génériques et transférables, mais plutôt comme diverses littératies qui permettent l'accès au sens en fonction des contextes et des pratiques de communication en jeu. On parle alors parfois de littératies multiples (plus connues sous le terme de « multiliteracies » en anglais) qui comprennent la littératie informatique, la littératie technologique, la littératie informationnelle,

36. (Martin et Grudziecki, 2006, p. 255). La littératie numérique comprend la conscience, l'attitude et la capacité des individus à utiliser de manière appropriée les outils et dispositifs numériques pour identifier, consulter, gérer, intégrer, évaluer, analyser et synthétiser les ressources numériques, construire de nouvelles connaissances, créer des formes d'expression médiatiques et communiquer avec d'autres, dans des situations de la vie spécifiques, afin de permettre une action sociale constructive et de porter un regard réflexif sur ce processus.

37. (The New London Group, 1996)

la littératie des médias, la littératie visuelle, la littératie communicationnelle ou encore socio-émotionnelle³⁸. Là encore, le consensus n'est pas atteint, chaque modèle de la littératie numérique proposant des éléments différents.

Enfin, alors que dans une perspective d'ordre cognitif, les compétences critiques permettent de prendre conscience de l'impact des technologies et des médias numériques sur la communication et les pratiques, dans une perspective socioculturelle, il s'agit, en plus, de savoir identifier les pouvoirs et forces en jeu afin de reconnaître qui domine les pratiques sociales en présence. Dans une perspective socio-interactionnelle, ce positionnement critique prend une dimension plus citoyenne et éthique.

Les courants discutés ici reposent sur des conceptions différentes qui sont difficiles à regrouper sur certains plans. Il est cependant intéressant de reconnaître la richesse que peuvent apporter ces diverses perspectives car elles montrent bien que la littératie numérique est un concept complexe et qui évolue en permanence. Il nous semble en tout cas que l'on peut retenir les éléments suivants :

- La littératie numérique n'est pas une compétence isolée, mais doit prendre en compte les contextes dans lesquels les pratiques numériques ont lieu (à la fois socioculturels et socio-interactionnels).
- La littératie numérique comprend de nombreux éléments que l'on peut également appeler littératies. Ces littératies sont marquées par les divers supports médiatiques, les technologies numériques et les usages et pratiques que ceux-ci induisent, y compris, langagiers, discursifs et textuels qui nous intéressent tout particulièrement et sur lesquels nous allons revenir.
- Le positionnement critique est une partie intégrante de la littératie numérique.

3.4 De la littératie numérique instrumentale à la construction identitaire

Si on place l'individu au cœur des considérations lorsqu'on aborde le développement de la littératie numérique, il est possible de concevoir celle-ci comme potentiellement transformative, c'est-à-dire ici comme ayant un impact direct sur la façon de penser et de raisonner³⁹. La littératie numérique pourrait alors conduire à une « émancipation intellectuelle » (*intellectual empowerment*).

Cette conception de la littératie numérique a deux grandes ramifications : l'agentivité et la construction identitaire.

38. (Martin and Grudziecki, 2006 ; Eshet-Alkalai, 2004)

39. (Bélisle, 2006)

3.4.1 *Littératie numérique et agentivité*

La recherche montre qu'on peut associer le développement de la littératie numérique avec une augmentation de la participation (surtout en ligne), de la créativité (on peut penser ici aux (ré)appropriations de certains contenus numériques et aux mixages qui en sont faits) et à l'agentivité (la capacité et la possibilité à agir librement en fonction de ses idées comme acteur social, on peut mentionner ici les mouvements comme #BLM – Black Lives Matter ou les mouvements de jeunes écologistes tels que #ClimateStrike et #FridaysforFuture). L'individu dépasse en effet le statut de consommateur pour devenir acteur et créateur de contenus, comme en témoignent par exemple les contributions à des sites participatifs où les contenus sont générés par les utilisateurs (nous pensons ici aux sites tels que Wikipédia). En cela, cette conception de la littératie numérique rejoint la vision de l'apprenant/utilisateur des langues prônée, entre autres, par le Conseil de l'Europe⁴⁰ qui le conçoit comme un acteur social (nous y revenons plus loin).

3.4.2 *Littératie numérique et construction identitaire*

En second lieu, et en lien direct avec ce phénomène, on peut souligner que le développement de valeurs et d'attitudes envers le numérique, surtout d'un point de vue critique, éthique et civique, peut contribuer à la construction identitaire et à une émancipation intellectuelle (*intellectual empowerment*). La posture adoptée envers le numérique s'apparente en effet à un savoir-être et à un savoir-(inter)agir qui s'inscrivent dans l'identité même de chacun. Dans son utilisation du numérique, l'individu doit « avoir conscience de l'impact (notamment) interpersonnel, social, culturel, sociétal et environnemental des technologies et des pratiques numériques »⁴¹, non seulement pour comprendre les pratiques numériques déjà existantes, mais également pour contribuer à leur production. C'est notamment sur ces derniers points que le concept de littératie numérique converge vers celui de citoyenneté numérique puisque la littératie numérique est présentée alors comme permettant une prise de pouvoir, une certaine autonomisation, et une responsabilisation qui permet à l'individu de s'engager et de faire preuve de participation citoyenne et ainsi d'être un acteur social.

Le développement de la littératie numérique peut ainsi permettre à la personne :

- d'augmenter sa participation et son engagement en ligne (et hors ligne) ;
- de poursuivre sa construction identitaire au sein de diverses communautés et sous diverses formes de participation en tant qu'acteur social et citoyen, usager du numérique en apprenant à vivre avec l'autre en ligne (et hors ligne).

40. (Conseil de l'Europe 2001 ; 2021)

41. (Ollivier et projet *e-lang*, 2018, 13)

3.5 Conception de la littératie numérique retenue

En utilisant comme base l'analyse des différentes facettes de la littératie numérique observées jusqu'ici, notre vision de celle-ci s'aligne sur la définition proposée par Ferrari dans le cadre du projet *DigComp*. Celle-ci se concentre sur l'individu plutôt que sur la technologie. Les attributs ou caractéristiques personnels (savoir-être, attitudes, valeurs) y ont une place tout aussi grande que les savoirs et savoir-faire. La littératie numérique est conçue comme :

*a set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.*⁴²

Comme nous l'avons vu, la littératie numérique est un concept fluide, influencé à la fois par les perspectives théoriques des auteurs qui tentent de le définir et par l'évolution des technologies. Plutôt que d'essayer d'élaborer un cadre figé comprenant des compétences à acquérir, il peut être préférable de concevoir ce concept comme un processus développemental en constante évolution qui se concentre sur l'individu et son environnement immédiat.

3.6 Littératie numérique et apprentissage-enseignement des langues

Le concept de littératie numérique tient une place de choix au sein des politiques éducatives. Il existe de nombreuses initiatives d'éducation au numérique, à différents niveaux (local, national, voire supranational) pour préparer les futures générations à la société de l'information.

Mais quelle place l'éducation aux langues peut-elle jouer dans ces initiatives et quels sont les points de contact entre littératie numérique et apprentissage-enseignement des langues ?

De nombreux points de contact existent entre l'apprentissage des langues et le développement de la littératie numérique. Il est possible de regrouper les liens entre ces deux domaines en cinq grandes catégories :

- la construction du sens ;
- la communication et l'interaction ;

42. (Ferrari, 2012, p. 30) : « un ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes (comprenant donc des savoir-faire, des stratégies, des valeurs et une conscience) requises lors de l'utilisation des TIC et des médias numériques pour accomplir des tâches, résoudre des problèmes, communiquer, gérer des informations, collaborer, créer et partager des contenus, et construire des connaissances de manière efficace, efficiente, appropriée, critique, créative, autonome, flexible, éthique et réfléchie pour le travail, les loisirs, la participation, l'apprentissage, la socialisation, la consommation et une autonomie plus large ».

- l'importance des contextes ;
- l'agentivité ;
- la construction identitaire.

Revenons à présent sur ces éléments.

La langue et le numérique sont fréquemment associés à la construction du sens. La sémiotique est une composante importante de la linguistique et se focalise sur la façon dont le sens se construit par l'intermédiaire, entre autres, des langues. Cet aspect est donc très présent dans l'éducation aux langues où l'apprenant est exposé à de nouveaux repères, de nouvelles représentations et de nouveaux systèmes.

Le numérique offre quant à lui de nouveaux modes de transmission du sens. Il permet de créer des artefacts qui se présentent sous des modes variés (visuel et/ou auditif par exemple) avec parfois des combinaisons inédites en communication (une page web peut ainsi comprendre des éléments linguistiques sous forme de texte, des éléments visuels comme des images, des éléments auditifs sous formes de clips sonores, mais aussi des infographies qui combinent le linguistique et le visuel ou des vidéos qui allient également plusieurs modes de transmission du sens). Certains auteurs, tels que Thorne⁴³, définissent ainsi la littératie numérique comme une activité sémiotique. De plus, comme le fait remarquer Ware⁴⁴, même si les études en littératie numérique s'intéressent généralement au développement de ces compétences en langue maternelle, de nombreux éléments sont également valables dans le contexte des langues étrangères ou secondes. En effet, « *literacy engages people in texts and discourses that traverse space and time on screens in which we can access and mix semiotic resources that include a multiplicity of languages* »⁴⁵.

Cette citation souligne également le fait que la littératie numérique s'intéresse à la communication et aux interactions médiées par les technologies qui facilitent ces échanges dans des langues variées. En cela, la littératie numérique ne s'intéresse donc pas uniquement aux compétences personnelles d'un individu, mais également à ses capacités à (inter)agir avec l'autre. Ces considérations sont au cœur des préoccupations en apprentissage-enseignement des langues.

Ceci nous mène directement à l'importance des contextes de la communication. Dans nos interactions, qu'elles soient en présence ou par le biais du numérique, les contextes ont un impact direct sur la construction du sens. Ces contextes, qu'ils soient spatiotemporels,

43. (Thorne, 2013, p. 193) : « Digital literacies is a term used to describe a semiotic activity mediated by electronic media ». « Les littératies numériques sont une expression désignant une activité sémiotique médiée par les médias électroniques ».

44. (Ware, 2017)

45. (Lotherington and Jenson, 2011, p. 226) : « Par l'intermédiaire de la littératie, les gens s'engagent dans des textes et des discours qui traversent l'espace et le temps sur des écrans qui permettent d'accéder à et de mélanger des ressources sémiotiques comprenant une multitude de langues. »

socioculturels ou socio-interactionnels (comme nous le verrons plus loin dans cet ouvrage), influent sur la communication. Nous n’interagissons pas, par exemple, de la même manière si nous nous exprimons sur une plateforme ouverte ou en privé, dans le cadre d’une activité professionnelle ou personnelle pour un public ciblé ou indéfini. Ces considérations, qui peuvent venir plus naturellement en langue maternelle, sont plus difficiles à mettre en pratique en langue étrangère.

Le développement de la littératie numérique permet d’agir avec le numérique, en cela donc, il augmente l’agentivité de l’individu. De façon similaire, l’enseignement des langues vise à développer un usage indépendant et autonome des langues et à passer du statut d’apprenant à celui d’usager. Cette conception se retrouve très fortement dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et le *Volume complémentaire* publié récemment⁴⁶. Dans les deux cas, on cherche donc à développer un acteur social.

Enfin, tous ces éléments mènent à la construction identitaire. Le numérique permet en effet une ouverture au monde et un plus grand engagement. De plus, au-delà des compétences et des savoirs, l’individu doit pouvoir mobiliser des attitudes, des comportements, des savoir-faire et des savoir-être pour manier efficacement non seulement le numérique, mais aussi une (ou des) langue(s) autre(s) que sa langue principale. On peut mentionner ici par exemple la capacité à adapter ses productions aux situations de communication données, savoir reconnaître le ou les publics concernés qui peuvent eux-mêmes appartenir à des communautés (dont langagières) variées, ou encore reconnaître et suivre les spécificités des genres textuels numériques – un mail, par exemple, ne s’écrit pas de la même façon qu’une lettre.

Ces points de contact entre littératie numérique et apprentissage-enseignement des langues se retrouvent dans le modèle de littératie numérique adopté dans le cadre du projet *e-lang citoyen*. Nous allons à présent observer et expliquer ce modèle.

3.7 Modèle de littératie numérique adopté

Pour le projet *e-lang citoyen*, la littératie numérique est la combinaison d’attitudes, de consciences, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ainsi que de compétences. Le modèle adopté est adapté de celui développé par Ollivier et l’équipe *e-lang*⁴⁷ dans le cadre du projet précédent mené par l’équipe avec le CELV (Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l’Europe) sur la littératie numérique et l’enseignement-apprentissage des langues. Nous avons depuis légèrement modifié ce modèle afin de prendre en compte la multimodalité des pratiques numériques, d’inclure le contexte de ces pratiques, qui les influence selon nous, et enfin d’ajouter la posture citoyenne qui est au cœur de notre nouveau projet.

46. (Conseil de l’Europe, 2001 et 2020)

47. (Ollivier et projet *e-lang*, 2018)

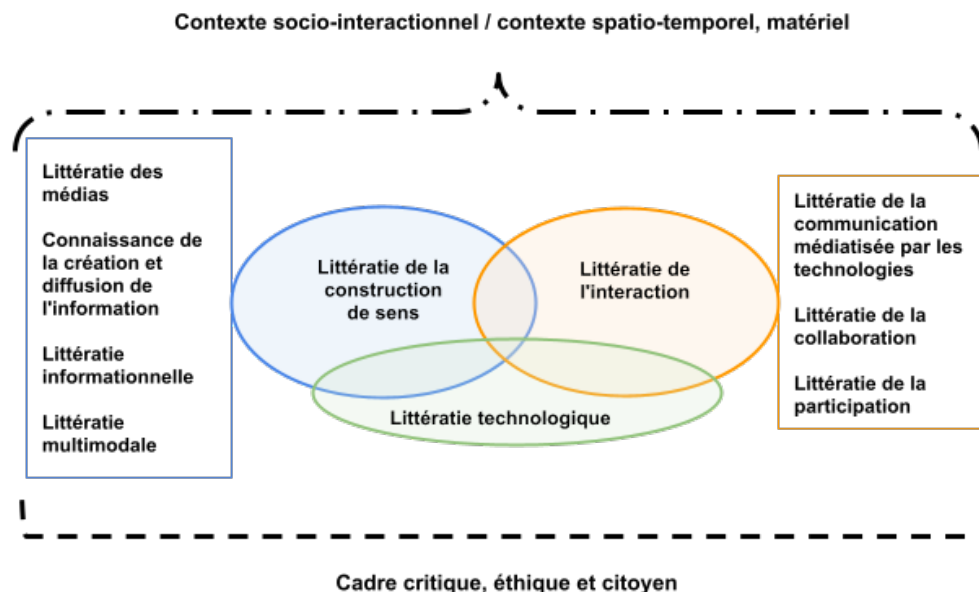


Figure 3 : Modèle de la littératie numérique dans le cadre de l'apprentissage/enseignement des langues, adapté de Ollivier et projet e-lang (2018)

Passons en revue les divers éléments de ce modèle.

3.7.1 Littératie technologique

C'est la base de la littératie numérique et la condition au développement des autres éléments de celle-ci. Elle comprend la capacité à savoir identifier et manier efficacement des outils et des ressources numériques (appareil, logiciel, application...). Nous sommes donc ici au niveau de compétences fonctionnelles et opérationnelles. Dans le cadre de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, il peut s'agir de non seulement connaître l'existence d'un bon traducteur automatique, de savoir l'utiliser de façon pertinente et se servir de toutes ses fonctionnalités, mais aussi de connaître les limites technologiques de cet outil.

3.7.2 Littératie de la construction de sens

Les domaines compris ici s'intéressent à la sémiotique, c'est-à-dire à la création du sens sous divers aspects ou modes. Ils incluent :

- **Littératie informationnelle** : tout ce qui touche à l'information, allant de la capacité à identifier ses propres besoins ou lacunes dans un domaine donné à l'aptitude à trouver des sources pour se procurer de l'information, à l'évaluer et la gérer, mais aussi à la créer ou la transmettre. Tout ceci est complexe en langue maternelle quand le contexte et les repères socioculturels sont connus, mais présente encore plus un défi en langue (et culture) étrangère ou seconde. Il est plus difficile de s'orienter dans la somme

d'informations à sa disposition quand la langue ou la culture peuvent créer une barrière supplémentaire à l'accès au sens, d'où l'intérêt d'une approche interdisciplinaire.

- **Littératie des médias** (aussi appelée littératie médiatique) : celle-ci se focalise plus spécifiquement sur les genres liés aux médias de communication (le mail par exemple) et à la façon dont les messages sont construits et interprétés en fonction des canaux utilisés. Encore une fois, la langue et les pratiques langagières peuvent avoir une influence sur cette littératie.
- **Connaissance de la création et diffusion de l'information** (aussi appelée « *background knowledge* ») : il s'agit ici de la connaissance que l'on peut avoir des modes de production et de diffusion de l'information, par exemple comprendre comment les articles sont créés sur Wikipédia ou comment les avis Google sont générés.
- **Littératie multimodale** : on s'intéresse ici à la création du sens à partir d'éléments variés quelles que soient les modalités de communication : linguistiques, sonores, visuelles, gestuelles ou spatiales. Cette littératie est d'autant plus importante en didactique des langues que la portée ou la signification de ces éléments peuvent être différentes d'une culture ou d'une communauté à l'autre (on peut penser ici à l'utilisation des émojis ou de certains signes ou symboles liés à une communauté comme le drapeau arc-en-ciel en lien avec la communauté LGBTQ+ par exemple) ; ils peuvent donc fournir des indices ou, au contraire, créer des barrières pour accéder au sens.

3.7.3 *Littératie de l'interaction*

Nous combinons ici les dimensions communicatives et collaboratives, car toutes deux reposent sur des interactions entre plusieurs personnes. Elle comprend :

- **Littératie de la communication médiatisée par les technologies** : celle-ci fait appel à la conscience des spécificités de la communication médiatisée par le numérique et du ou des genre(s) et style de communication adaptés à ce moyen. Elle s'apparente donc à la capacité à (inter)agir avec d'autres de façon appropriée en utilisant les technologies disponibles ;
- **Littératie de la collaboration** : celle-ci est mise en action pour communiquer, travailler ou coconstruire du contenu avec d'autres avec le numérique. Elle inclut, entre autres, une sensibilisation interculturelle ;
- **Littératie de la participation** : celle-ci s'intéresse à l'engagement en ligne et à la capacité à prendre part à des communautés (en ligne).

Les contextes et le cadre sont des éléments clés de notre conception. Ils viennent définir toutes ces (sous-)littératies puisque c'est au sein des contextes et du cadre que l'action s'inscrit. Ils sont donc en changement permanent.

3.7.4 Contexte socio-interactionnel

Les relations interpersonnelles et la dimension socioculturelle ont une influence décisive sur l'(inter)action. L'apprenant-usager des langues doit avoir conscience des personnes à qui il s'adresse et des implications que cette relation et les rôles de chacun au sein de cette relation a sur la communication ou les échanges. Il doit prendre ces facteurs interactionnels en compte dans la réalisation de la tâche et des actions. Pour participer efficacement à un forum, il faut, par exemple, avoir conscience du profil des lecteurs et de leurs attentes, ce qui implique également une attitude citoyenne avec le respect de l'autre.

3.7.5 Contexte spatiotemporel et matériel

Nous touchons ici aux facteurs et aux conditions extérieurs qui ont également une influence sur l'(inter)action comme par exemple le lieu et les conditions matérielles. On ne communique pas de la même façon avec son directeur ou sa directrice en fonction des contraintes de temps ou encore la longueur d'un message va dépendre de l'appareil (téléphone portable ou ordinateur) ou de l'application utilisés.

3.7.6 Cadre critique, éthique et citoyen

Il comprend les valeurs, les attributs et les attitudes guidant toutes les pratiques numériques. Cela inclut notamment :

- la construction et la gestion de l'identité en ligne ;
- la protection de cette identité et la sécurité ;
- les questions d'empreinte numérique ;
- le respect de l'autre.

La dimension critique dépasse celle abordée dans la littératie informationnelle. Nous parlons ici de prendre du recul non seulement par rapport aux informations trouvées en ligne, mais aussi de savoir agir ou se comporter de manière appropriée face à une situation et un environnement numérique spécifique, s'interroger sur les atouts, les limites, les risques des outils, des infrastructures et des pratiques numériques.

Ce modèle est d'autant plus intéressant dans le cadre de l'apprentissage-enseignement des langues qu'il conçoit l'apprenant comme un usager actif et vise à développer un citoyen numérique.

Une bonne compréhension des tenants de la littératie numérique ainsi que de son évolution permet de situer notre propos et de mieux envisager son importance pour le développement du citoyen usager des langues et du numérique. Comme nous allons le voir, littératie et citoyenneté numériques sont des concepts proches. La citoyenneté numérique, qui est un concept plus récent, apparaît comme un prolongement sociétal du concept de littératie numérique et apporte donc des éléments intéressants qui viennent compléter celui de littératie numérique.

4 Une pédagogie active, participative et transformative

Dans ce chapitre, nous présentons succinctement notre positionnement pédagogique et les fondements de notre approche en didactique des langues.

Dans le corpus que nous avons étudié pour dresser le portrait du citoyen usager des langues et du numérique, des voix⁴⁸ s'élèvent pour que l'éducation à la citoyenneté numérique passe par des pédagogies actives. Nous pensons également que c'est à travers l'expérience de la citoyenneté numérique que les apprenants pourront développer les différentes façons d'agir qui caractérisent le citoyen usager du numérique et des langues.

4.1 Un apprentissage situé, distribué et partagé

L'approche que nous présentons dans cet ouvrage s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage, tel que défini initialement par von Glasersfeld⁴⁹ (pour le constructivisme) et Vygotsky⁵⁰ (pour le socioconstructivisme), enrichi par les approches récentes sur la cognition située, distribuée et partagée⁵¹.

L'apprentissage est situé car la personne construit ses savoirs, ses compétences, ses prises de conscience ou ses attitudes à travers son activité dans un contexte individuel et bien particulier. Ce contexte est modelé par des processus historiques et des représentations sociales, économiques, philosophiques ou politiques qui sont propres au contexte dans lequel chaque personne évolue et (inter)agit. Dans le cas de tâches à réaliser sur un site participatif dans le cadre d'un apprentissage en institution éducative, ce contexte est double. Il y a le contexte de la plateforme numérique et celui du monde éducatif, et chacun joue un rôle dans l'expérience vécue et les apprentissages qui en ressortent.

Ainsi, contribuer à un wiki ouvert pour élaborer un guide touristique participatif et gratuit (tel que Wikivoyage) ou à un site de critiques de voyage tel que TripAdvisor va placer les personnes dans des contextes sortant de l'espace éducatif. Mais les actions, les attitudes, les productions et les apprentissages liés à la participation à l'une ou l'autre de ces plateformes ne seront pas les mêmes. Sur les deux sites, il est possible de partager des critiques de restaurants ou de bars. Mais Wikivoyage encourage à ne présenter que des établissements que l'on recommanderait alors que, sur TripAdvisor, on peut poster des critiques négatives. Les deux modèles économiques invitent également le citoyen à se poser la question de la participation même à l'un ou l'autre de ces sites et de l'attitude à adopter sur ces plateformes. Du côté éducatif, les valeurs ou les orientations des personnes impliquées et du système en soi sont marquées par l'histoire, les conditions matérielles, ou des idées de ce qu'est l'éducation. Selon le contexte, le processus d'enseignement-apprentissage sera plus ou moins collaboratif, plus ou moins

48. (Comité des Ministres, 2019 ; Pierre, 2019)

49. (von Glasersfeld, 1984, 1995)

50. (Vygotsky, 1978)

51. (Atkinson, 2010 ; Thorne *et al.*, 2021)

transmissif, plus ou moins centré sur l'enseignant ou l'apprenant, mettra plus ou moins l'accent sur des objectifs, des compétences, des attitudes, etc. particulières. La personne qui réalise, dans un cadre institutionnel, une tâche sur un site participatif va donc être confrontée à divers systèmes de valeurs, de droits et de responsabilités et à un contexte numérique qui vont jouer un rôle essentiel dans son activité et son apprentissage.

Une telle conception de l'apprentissage situé nous conduit, dans le cas d'un travail sur la communication, la littératie et la citoyenneté numériques, à privilégier l'apprentissage expérientiel. C'est, pensons-nous, dans des situations authentiques que la personne pourra apprendre à développer les connaissances, compétences ou attitudes nécessaires à l'exercice de sa citoyenneté numérique et à l'usage approprié des langues.

L'utilisation d'outils et de ressources numériques est également devenue un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. Certains de ces outils et ressources peuvent ainsi soulager la charge cognitive. D'autres peuvent aider à compenser des manques de connaissances ou compétences et ainsi soutenir la personne dans ses usages et ses apprentissages langagiers. Si on se place dans une perspective de cognition distribuée et que l'on considère les outils numériques comme des compléments aux compétences cognitives des personnes, on devra alors s'interroger sur leurs atouts dans la réalisation de tâches, mais aussi sur leurs limites et sur ce qu'ils peuvent provoquer chez la personne. Ainsi, l'usage d'un traducteur automatique (tel que Google traduction ou DeepL) permettra d'appréhender des textes qui auraient pu rester difficiles d'accès pour une personne disposant d'un niveau élémentaire dans la langue de rédaction. L'accès aux informations rendu ainsi possible pourra faciliter des apprentissages. D'un autre côté, un usage non raisonné de tels artefacts peut conduire à penser qu'il n'est plus utile, voire nécessaire, d'apprendre les langues. D'où l'importance d'une réflexion menée en permanence sur ces aspects (cf. plus bas).

Finalement, nous mettons l'accent sur le fait que les apprentissages ont une forte dimension sociale et interpersonnelle du fait qu'ils se réalisent en interaction avec d'autres personnes (les pairs, les enseignants, mais aussi d'autres personnes qui peuvent être impliquées dans le processus d'apprentissage). Le contexte dans lequel l'apprentissage a lieu joue également un rôle essentiel. Apprendre en réalisant des tâches sur des sites participatifs implique aussi les autres usagers de ces sites. D'un côté, les apprenants-contributeurs doivent prendre en compte ces personnes auxquelles ils s'adressent. D'un autre côté, les réactions de ces usagers, leurs retours, leurs modifications des contributions originales, dans le cas d'un wiki par exemple, vont également contribuer à l'apprentissage.

C'est à travers l'expérience, à travers les interactions avec les autres et avec le milieu ainsi que par l'utilisation de différents artefacts que les personnes vont apprendre et, dans notre cas, développer leurs compétences langagières, leur littératie et leur citoyenneté numériques. L'action située, distribuée, partagée et participative a ainsi une fonction transformative. Elle doit conduire les personnes à interroger voire transformer leurs conceptions, notamment en les

confrontant à celles des autres et aux expériences réalisées⁵². Tout apprentissage peut alors être considéré comme un changement pour la personne amenée à revoir ses conceptions, parfois même ses croyances, voire ce qu'elle pensait être des connaissances stables.

C'est ce que nous visons à travers les tâches ancrées dans la vie réelle qui permettent aux personnes apprenantes de :

- vivre la communication en situation authentique ;
- faire l'expérience de l'exercice de la citoyenneté ;
- mettre en œuvre leur littératie numérique.

Au niveau des interactions sociales, d'une part, elles réalisent les tâches sur des sites participatifs où elles doivent prendre en compte les personnes auxquelles elles s'adressent et peuvent obtenir des retours de celles-ci. D'autre part, elles travaillent avec leur enseignant ou enseignante et leurs pairs pour effectuer ces tâches. Ces interactions liées à l'expérience de la communication authentique, de la citoyenneté et de la littératie numériques doivent leur permettre de prendre conscience de la nature de celles-ci et de les aider à développer les conditions de leur mise en œuvre dans des situations authentiques bien définies.

4.2 Accompagnement

L'apprentissage est une construction personnelle en interaction avec les autres, le contexte et des outils numériques, mais ces interactions ne garantissent pas un apprentissage réussi. Poster un message dans un forum en ligne, par exemple, ne signifie pas forcément que l'on a appris quelque chose ou que l'on a atteint les objectifs d'apprentissage visés. Un accompagnement s'avère souvent nécessaire pour aider les personnes à construire leurs apprentissages. Wood, Bruner et Ross⁵³ ont ainsi souligné l'importance de l'étayage visant à assurer la réussite des apprentissages. Nous retenons que celui-ci vise notamment à

- mobiliser l'apprenant afin de gagner son adhésion pour la tâche qu'on lui propose. Cet élément est essentiel dans la tâche ancrée dans la vie réelle. L'enseignant ne devrait, en effet, pas imposer une telle tâche, mais la proposer aux apprenants en essayant de les amener à s'engager dans celle-ci en tant que citoyens usagers des langues et du numérique. Cela pourra se manifester par une explicitation des objectifs d'apprentissage ou une mise en valeur des dimensions langagières et citoyennes qu'elle permet de travailler et de l'intérêt intrinsèque de la tâche ;
- simplifier la tâche en veillant à éviter toute surcharge cognitive. Cela peut se manifester par un découpage de la réalisation de la tâche en étapes, par un accompagnement à travers ces diverses étapes, par une préparation en amont, etc., voire en proposant des outils et ressources numériques qui faciliteront le travail de l'apprenant. L'enseignant

52. (Lafortune & Daudelin, 2001)

53. (Wood *et al.*, 1976)

veillera également à ce que la tâche soit réalisable par les apprenants en fonction de leur niveau actuel ;

- maintenir l’attention des apprenants-usagers sur les éléments essentiels, tout particulièrement les interactions sociales en jeu. L’enseignant pourra ainsi régulièrement renvoyer vers le contrat social de la plateforme sur laquelle les apprenants doivent réaliser la tâche – ses règles explicites et implicites – ou encore rappeler les attentes des destinataires du produit de la tâche, etc. ;
- aider à analyser des productions existantes comme exemples-types de ce que les apprenants pourraient produire ;
- solliciter, encourager et/ou appuyer les initiatives, projets, idées de tâches qui viendraient à l’esprit des élèves.

À ces différentes fonctions de l’enseignant-tuteur se rajoute – tout particulièrement dans le domaine de la citoyenneté – celle d’aider l’apprenant-usager à porter un regard réflexif sur son action.

4.3 Réflexivité

Pour le développement de la citoyenneté et de la littératie numériques, la réflexivité⁵⁴ nous semble un élément clé. D’une part, parce que les personnes que nous visons ont, à divers degrés, dans leur vie personnelle, des usages du numérique qui les impliquent en tant que personnes et citoyens. D’autre part, parce que nous leur proposons des tâches qui doivent leur permettre de faire l’expérience de la citoyenneté et de la littératie numériques pour développer leur conscience, leurs compétences, leurs attitudes... de citoyens critiques, usagers des langues et du numérique.

Nous construisons l’action pédagogique sur le principe que l’on apprend à travers l’action et la réflexion intimement liée à celle-ci. Nos pistes d’action combinent ainsi

- des tâches ancrées dans la vie réelle qui mettent l’apprenant en situation réelle et le font agir « pour de vrai » dans celle-ci, combinées à une réflexion permanente sur les interactions en présence, le processus de réalisation de la tâche, les artéfacts mobilisés, la dimension éthique et responsable de la tâche, etc. ;
- des activités spécifiques qui amènent les personnes à porter un regard réflexif sur leurs propres usages du numérique et ceux auxquels elles sont confrontées.

54. Voir Schön (1994). On notera cependant que, dans les propositions d’activités réflexives qui mettent l’accent sur la réflexivité sur l’action, notre conception diffère quelque peu de celle de cet auteur, qui a promu la notion de réflexion dans et sur l’action dans le monde du travail. Pour plus de précisions sur l’actualité de la réflexivité, on pourra lire Tardif, Borgès et Malo (2012) ou encore Schneuwly (2012).

Les tâches ancrées dans la vie réelle ont pour but de développer les qualités du citoyen usager des langues et du numérique à travers l'union intime de l'action et de la réflexion. L'apprenant agissant en citoyen réflexif est engagé dans une réflexion-*dans*-l'action et une réflexion-*sur*-l'action. Pendant la réalisation de la tâche, l'action pousse l'apprenant à réfléchir dans le but, d'une part, d'appréhender la situation dans laquelle il agit et, d'autre part, d'agir au mieux en tant que citoyen. À l'issue de la réalisation de la tâche, nous proposons alors une réflexion-*sur*-l'action. Celle-ci doit permettre à l'apprenant-usager de porter un regard rétrospectif et critique sur la façon dont il a réalisé la tâche et résolu les problèmes que celle-ci a pu lui poser, et de prendre conscience de ses (nouveaux) acquis. Elle l'incite ainsi à porter un regard réflexif sur son action en tant que citoyen usager des langues et du numérique. Le rôle de l'enseignant-accompagnant est essentiel à ce niveau. Celui-ci pourra, en effet, aider les apprenants à mettre en place cette réflexion pendant et après la réalisation de la tâche.

Les tâches ancrées dans la vie réelle visent ainsi à développer chez les apprenants leur citoyenneté et littératie numériques et les possibilités de les mettre en œuvre au mieux dans l'espace numérique. Certaines de ces tâches vont faire appel à des usages qui sont familiers des apprenants, d'autres non. Ces dernières viseront à faire découvrir de nouveaux usages possibles, notamment des usages de création ou de transformation (voir plus haut, chapitre 1) qui permettront de mettre en avant l'expression de soi et la construction identitaire en langue cible.

Un autre type de tâches sera essentiellement axé sur la réflexivité. Elles porteront sur les usages du numérique existants chez les apprenants ou auxquels ils sont confrontés dans la vie de tous les jours. Il s'agira de les amener à réfléchir *a posteriori* sur ces usages et à se distancier par rapport à leurs usagers numériques quotidiens, voire à envisager dans ceux-ci des opportunités d'interactions en langue cible. Mais il s'agira également de les conduire, *à l'avenir*, à être plus réflexifs au moment même où ils feront usage du numérique et plus conscients des valeurs, normes, règles... associées à ces usages.

Notre approche pédagogique vise la construction par l'apprenant de compétences, de consciences, ou d'attitudes... Elle combine donc fortement les aspects suivants :

- action et participation en contexte réel, en l'occurrence en dehors du monde éducatif sur des plateformes numériques et à l'aide, si besoin, d'artéfacts numériques ;
- interactions interpersonnelles (sur les plateformes en ligne et en situation d'enseignement-apprentissage) et avec le contexte (en ligne et hors ligne) ;
- réflexivité ; et
- accompagnement par un enseignant.

4.4 Connecter apprentissage « *in the wild* » et en milieu institutionnel

En invitant les apprenants à agir sur des plateformes qui n'ont pas été conçues au départ pour l'apprentissage ni des langues ni de la citoyenneté numérique et en les accompagnant dans ces tâches, nous construisons une passerelle entre l'apprentissage « *in the wild* »⁵⁵, c'est-à-dire en dehors de tout contexte éducatif, et l'apprentissage accompagné en milieu institutionnel. Nous nous inscrivons ainsi dans un mouvement grandissant dans le domaine de l'éducation et du numérique qui s'intéresse de plus en plus aux possibilités d'apprentissage que renferme l'action sur des plateformes en ligne au-delà de l'espace éducatif.

La comparaison entre deux ouvrages qui se font suite est symptomatique de l'intérêt pour l'apprentissage « *in the wild* ». Le premier, publié en 2013, est intitulé *Case studies of openness in the language classroom*⁵⁶ (Études de cas d'ouverture dans la classe de langue). Le second, sorti en 2019, porte le titre : *New case studies of openness in and beyond the language classroom*⁵⁷ (Nouvelles études de cas d'ouverture dans et au-delà de la classe de langue). On remarquera l'ajout, dans le titre, de « *beyond* » (au-delà). En outre, le premier volume compte une seule contribution évoquant des échanges d'étudiants avec des internautes par le biais de commentaires sur des blogues ou à travers leurs propres blogues. Le volume de 2019 consacre, en revanche, une section entière au travail dans des espaces ouverts (« *Working in open spaces* »). En didactique des langues, la publication d'un numéro spécial de la revue *Language Learning and Technology* consacré aux « *digital wilds* » est également une preuve de cet intérêt⁵⁸. Thorne, Hellerman et Jakonen⁵⁹ proposent, pour leur part, l'idée de « *rewilding* » qui consiste à « *dynamically augment and integrate formal learning settings with the vibrancy of linguistically and experientially rich engagement occurring elsewhere in the social-material world* ». Ils appellent ainsi à « *increasing the ecological alignment of domesticated instructional spaces vis-à-vis the heterogeneity, complexity, and unpredictability of interaction in the wild (the latter defined here as extramural contexts)* »⁶⁰.

C'est dans ce mouvement de connexion entre le monde éducatif et le monde extérieur à l'éducation que s'inscrivent nos réflexions autour d'une approche socio-interactionnelle mise en œuvre à travers des tâches ancrées dans la vie réelle. En cela, nous sommes également proches de l'approche actionnelle du *Cadre européen de référence pour les langues* et de la pédagogie de projet dont l'un des objectifs majeurs est justement de rapprocher l'univers éducatif et le monde extérieur à l'espace éducatif. La plupart des spécialistes de la pédagogie

55. (Hutchins, 1995)

56. (Beaven *et al.*, 2013)

57. (Comas-Quinn *et al.*, 2019)

58. (Sauro & Zourou, 2019)

59. (Thorne *et al.*, 2021) : « enrichir de façon dynamique les dispositifs formels d'apprentissage en y intégrant une implication intense dans des espaces autres du monde socio-matériel, implication riche au niveau langagier et expérientiel ».

60. (Thorne *et al.*, 2021, p. 108). « Renforcer l'alignement écologique des espaces d'enseignement-apprentissage domestiqués avec l'hétérogénéité, la complexité et l'imprévisibilité des interactions *in the wild* (que nous définissons ici comme contextes *extra muros*) ».

du projet incluent, en effet, – comme nous le faisons pour les tâches de la vie réelle dans une approche socio-actionnelle – une prise directe avec le monde réel en dehors des murs de l'institution. Kilpatrick se demande par exemple : « *could we reasoning in advance expect to find a better preparation for later life than practice in living now ?* »⁶¹. Jung⁶² pose comme spécificité du projet qu'il permet de mettre en œuvre les compétences acquises dans des situations authentiques de la vie. Gudjons⁶³ place la pertinence sociale (« *gesellschaftliche Praxisrelevanz* ») parmi les dix critères qu'il fournit pour définir un projet, indiquant que, dans le meilleur des cas, le projet a un impact sur le monde réel.

4.5 En résumé

Nous nous inscrivons donc dans une pédagogie qui se caractérise ainsi :

- active et expérientielle car, dans le cas des tâches ancrées dans la vie réelle, nous proposons aux apprenants de réaliser des tâches dans le cadre d'interactions sociales authentiques en dehors du monde éducatif ;
- participative, car ces tâches donnent aux apprenants l'occasion d'agir « pour de vrai » et de contribuer à des sites participatifs ;
- transformative, car les tâches proposées ont pour but de former le citoyen usager des langues et du numérique ;
- réflexive car, dans toutes les activités et tâches proposées, l'apprenant est invité à réfléchir sur son action, ses usages du numérique et ceux auxquels il est confronté pendant la réalisation des tâches et activités et après celle-ci. Tout au moins est-il préparé à ceci.

À travers cette pédagogie active, participative, transformative et réflexive impliquant des tâches réalisées sur des sites ouverts, nous visons, en outre, à connecter l'apprentissage en milieu institutionnel à la participation à et l'apprentissage dans la vie réelle, « *in the wild* ». La personne est ainsi amenée à être non seulement un apprenant, mais surtout un citoyen usager des langues et du numérique en faisant l'expérience de la communication authentique, de la littératie et de la citoyenneté numériques.

Nous précisons au chapitre suivant, les aspects en lien direct avec la didactique des langues, proposons une typologie socio-interactionnelle des tâches et définissons plus précisément les tâches ancrées dans la vie réelle.

61. (Kilpatrick, 2009, p. 515). Peut-on raisonnablement concevoir une meilleure préparation à la vie à venir que la pratique dans la vie dès maintenant ?

62. (Jung, 2005)

63. (Gudjons, 1986)

5 Bases de l'approche socio-interactionnelle – Primauté des interactions sociales

Notre conception de la compétence à communiquer langagièrement a été largement précisée dans le cadre didactique produit dans le projet *e-lang*⁶⁴ qui précède celui-ci. En conséquence, nous ne reprendrons ici que les éléments essentiels pour permettre aux lecteurs de mieux comprendre notre position.

Dans notre façon de concevoir toute action et toute communication humaine, l'élément central est la primauté que nous donnons aux interactions sociales, c'est-à-dire aux relations entre les personnes impliquées directement ou indirectement dans l'action ou la communication.

Le *Volume complémentaire* du *CECRL* évoque également l'importance de cette dimension dans les interactions en ligne, précisant ainsi, comme objectif ultime (C2) que l'individu soit capable d'« ajust[er] son langage [...] en fonction du contexte » et « adapter [...] son registre et son style pour qu'ils correspondent aux différents contextes en ligne »⁶⁵.

5.1 Interactions sociales

Nous parlons d'interactions sociales pour souligner la dynamique des relations humaines. En effet, d'une part, toute action et communication demande d'être en interaction (directe ou indirecte) avec d'autres personnes. D'autre part, toute action et communication peuvent avoir des répercussions sur notre relation à ces personnes. Agir, c'est alors toujours agir au sein d'interactions sociales ; c'est prendre celles-ci en compte et être conscient que l'action pourra modifier notre relation aux personnes concernées. Nous nous inscrivons ainsi dans un mouvement socio-interactionnel qui considère que les interactions sociales sont l'élément décisif de toute communication ou action et que toute communication est co-énonciation, c'est-à-dire coproduction de sens⁶⁶.

Avant d'aller plus loin, nous tenons à bien préciser la distinction entre interactions *sociales* et interactions *langagières*. Il y a interaction *langagière* chaque fois que l'on utilise le langage pour échanger avec quelqu'un et qu'il y a des tours de parole. Cela peut être par écrit ou oral ou encore de manière multimodale. Un débat, une conversation, un échange suivi de messages sur une messagerie instantanée sont des exemples d'interactions langagières.

Mais tous les usages de la langue ne sont pas des interactions langagières. Ainsi, enregistrer son message d'accueil pour sa boîte vocale ou déposer un message sur la boîte vocale d'une personne relève de la production orale. Écouter la radio est une activité de réception orale.

64. (Ollivier, 2018)

65. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 91)

66. (Brassac, 2001, 2004 ; Charaudeau, 2006 ; Culioli, 1990 ; Jacques, 1979, 1979, 2000 ; Kasper, 2006 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Mey, 2009)

Quoi qu'il en soit, tout usage du langage, qu'il y ait ou non interaction langagière, s'inscrit dans des interactions *sociales*, c'est-à-dire qu'il se fait en prenant en considération les personnes impliquées directement ou indirectement. On va ainsi enregistrer son message pour sa boîte vocale en prenant en compte les personnes dont on pense que l'on pourra recevoir des appels. Si on est à la recherche d'emploi et que l'on attend des appels d'entreprises, on évitera probablement les messages trop « cools ». De même, à la radio, on n'écoute pas de la même façon un humoriste, un présentateur du journal d'information ou un politicien. Que ce soit en interaction langagière, en réception, en production ou en médiation – les quatre activités langagières reconnues par le *CECRL*⁶⁷ –, il y a donc toujours des interactions *sociales* qui sous-tendent ces activités langagières.

Chaque usage du langage s'opère au sein de relations sociales (directes ou indirectes, proches ou lointaines) avec d'autres personnes. Nous parlons d'interactions pour tenir compte du fait que ces relations sont en perpétuelle évolution interactive. Dans toute (inter)action, on peut, en effet, être amené à s'interroger sur ce qu'on va faire ou dire en fonction des personnes impliquées et cela donne bien souvent lieu à des interactions dans notre esprit. On va se poser des questions, se demander comment ce que l'on va dire ou faire va être compris, s'interroger sur les intentions de l'autre, on va apporter intérieurement des réponses à ces interrogations, on va évaluer ces réponses, se poser de nouvelles questions, etc. Ces interactions sociales sont présentes en permanence avec plus ou moins de force qu'il y ait ou non interaction langagière. Ainsi lorsqu'on écoute la radio, on tient compte consciemment ou non de ce que l'on sait ou croit savoir sur la personne qui parle. On n'écoute pas de la même façon une personnalité politique ou une autre, un chroniqueur humoriste ou un expert universitaire, même s'ils parlent de la même chose. On se demande ce que ces personnes peuvent vouloir dire en fonction de ce que l'on sait d'elles. Ces processus impliquent donc toujours des interactions sociales, mais seulement dans certains cas des interactions langagières.

5.2 Importance et influence des interactions sociales

Les interactions sociales sont non seulement le cadre socio-interactionnel dans lequel toute action et communication se déroulent, elles sont aussi ce qui définit largement la communication et l'action. Voici deux exemples qui illustrent, d'une part, cette importance et influence décisive des interactions sociales dans l'action et la communication humaines et, d'autre part, la dynamique de ces interactions.

Si on envisage de faire à plusieurs un cadeau à une amie, on va devoir communiquer avec les autres personnes qui vont participer à ce cadeau. Il va donc falloir constamment avoir à l'esprit les personnes avec lesquelles on va échanger : leur relation à cette amie, leur capacité financière et leur volonté sincère à participer au cadeau, la relation que l'on a avec elles, etc. Il conviendra également de garder en tête l'amie à qui le présent est destiné, puisque le choix de celui-ci dépend de cette personne. En outre, ce choix dira quelque chose sur notre relation à cette amie, par exemple, sur la connaissance que nous avons ou non de ses goûts ou sur la valeur de notre

67. (Conseil de l'Europe 2001, 2020)

amitié en termes de temps investi pour la recherche ou la confection du cadeau, parfois même en termes de valeur financière. Au final, le cadeau pourra donc avoir des conséquences sur notre relation aux autres personnes impliquées et à cette amie qui pourrait être déçue qu'on la connaisse si mal ou, au contraire, ravie de recevoir un cadeau qui lui plaira ou encore tout simplement contente que l'on ait pensé à elle, etc.

Le second exemple aborde plus la dimension langagière. Lors d'une émission de radio, l'animatrice demandait à l'actrice française Isabelle Huppert si on pense au public quand on joue sur scène. Celle-ci a répondu :

on pense à lui et tout ce qu'on dit au fond, on le dit à son partenaire, [...] on le dit à soi-même aussi avant tout, mais on inclut le public dans ce qu'on dit. Ce n'est pas une adresse directe, mais le public est là, bien sûr⁶⁸.

Cette réponse montre que les interactions sociales sont multiples et complexes et que jouer dans une pièce de théâtre – une activité de communication – comprend la prise en compte du partenaire à qui l'on parle directement, mais aussi de soi-même et du public, à qui l'on s'adresse indirectement.

Ces exemples donnent une – petite – idée de la complexité des interactions sociales qui influencent l'action et la communication. On doit constamment garder à l'esprit les personnes auxquelles on s'adresse langagièrement et directement, mais aussi d'autres personnes présentes et auxquelles on s'adresse indirectement, voire d'autres personnes absentes. Savoir communiquer, tout comme savoir (inter)agir, c'est être conscient de cette complexité et en tenir compte.

Si une personne doit, par exemple, préparer un petit discours accompagné d'un diaporama de photos à l'occasion de l'anniversaire d'une amie, elle va devoir garder à l'esprit la personne qui fête son anniversaire et les personnes qui seront potentiellement présentes. Ceci va influencer le choix des photos, des anecdotes qu'elle pourrait raconter, le choix du registre et des mots, etc. La conscience des interactions sociales va permettre de communiquer en fonction des relations que l'on entretient avec les différentes personnes concernées. Cette attention aux interactions sociales en présence va aussi permettre que la communication n'ait pas d'effet négatif sur ces relations – sauf si bien entendu, on le souhaite. Il s'agira ainsi, par exemple, de faire plaisir à l'amie que l'on fête ce jour-là, de faire rire et/ou d'émouvoir tout le monde ou certaines personnes particulièrement, de ne vexer personne, etc. Et pour cela, il est essentiel de garder à l'esprit les personnes à qui l'on s'adresse. De la sorte, l'élaboration du discours est un processus dialogique intérieur : on construit son intervention orale *avec* les personnes qui seront impliquées. Pour cela, on s'interroge sur la pertinence de ses choix en fonction de toutes ces personnes ou de certaines auxquelles on destine particulièrement des parties du discours. On se demande comment ces personnes vont recevoir ce qu'on va dire.

68. www.franceinter.fr/emissions/on-aura-tout-vu/on-aura-tout-vu-du-samedi-12-fevrier-2022, 46'24"-46'46".

Dans la lignée de Bakhtin⁶⁹, Jacques formule ainsi ce processus de dialogue intérieur avec l'autre :

*ce sont mes oreilles qui te parlent parce que je signifie pour autant que je te comprends. C'est ma voix qui t'écoute parce qu'au fur et à mesure que je parle, j'écoute ou plutôt je parle l'écoute que je te prête de ma propre parole*⁷⁰.

Sur cette base, nous concevons, comme les spécialistes du domaine dans la lignée de Hymes⁷¹, la compétence à communiquer langagièrement comme complexe et composée de diverses dimensions ou sous-compétences : linguistique, socioculturelle, pragmatique, stratégique, etc.⁷²

Cependant, nous posons que la compétence à (inter)agir langagièrement (ou non) requiert *d'abord* une compétence socio-interactionnelle qui permet d'agir et interagir en adéquation avec les interactions sociales en jeu. Grillo l'exprime ainsi : « l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée »⁷³. C'est en fonction des interactions sociales en présence que le sujet va prendre des décisions concernant les autres dimensions de la compétence de communication. Par exemple, il va faire des choix linguistiques spécifiques en fonction notamment du lieu, de l'âge, de la couche sociale, de la profession de ses interlocuteurs⁷⁴ et utiliser des mots ou des structures grammaticales adaptés aux personnes auxquelles il s'adresse. En fonction de la ou des personnes, il va avoir des visées pragmatiques différentes, etc.

5.3 Interactions sociales et coconstruction de sens

Cela est d'autant plus important que la construction du sens elle-même dépend de la relation aux autres. Un même mot ou une même expression, par exemple, ne prendra pas le même sens en fonction des personnes. Au fil des relations, certains termes peuvent, en effet, prendre des connotations particulières et constituer une connivence entre les personnes. Dans les interactions langagières orales, la construction du sens comme collaboration entre les personnes est particulièrement visible. L'exemple ci-dessous est un « extrait conversationnel » repris à Brassac et Gregory⁷⁵ et légèrement modifié. Il propose quatre échanges possibles dans lesquels le premier énoncé est toujours le même. Cela permet de montrer comment les interactions entre les deux interlocuteurs forgent le sens du premier énoncé. La scène se déroule devant l'immeuble où habite L, alors que E vient de raccompagner L en voiture.

69. (Bakhtin, 1986)

70. (Jacques, 2000, p. 63)

71. (Canale & Swain, 1980a ; Conseil de l'Europe, 2021 ; Coste, 1978; Hymes, 1972 ; Moirand, 1982)

72. Le *CECRL* considère par exemple trois dimensions : linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001, 2021).

73. (Grillo, 2000, p. 257)

74. (Krefeld, 2015)

75. (Brassac & Grégori, 2000)

Séquence 1

E1 Tu as le téléphone ici ?

L1 Oui, c'est moderne.

E2 Ah ... je n'aurais pas cru.

Séquence 2

E1 Tu as le téléphone ici ?

L1 Oui, c'est le numéro 04-83-35-36-09.

E2 Ah ben je pourrai(s) t'appeler comme ça.

Séquence 3

E1 Tu as le téléphone ici ?

L1 Oui, c'est moderne.

E2 (rires) Ah ben j'aurais bien aimé que tu me donnes le numéro.

Séquence 4

E1 Tu as le téléphone ici ?

L1 Oui, c'est le numéro 04-83-35-36-094.

E2 Euh, mais je ne te demandais pas le numéro.

Dans la séquence 1, le sens de E1 est construit par les deux partenaires comme une question sur la présence ou non du téléphone. Dans la séquence 2, les deux interlocuteurs construisent le sens de E1 comme une demande indirecte pour obtenir le numéro de téléphone de L. Dans la séquence 3, L co-construit E1 comme une demande d'information sur la présence ou non du téléphone. E précise son intention en E2 et permet ainsi que les deux interlocuteurs co-construisent E1 comme une demande indirecte du numéro de téléphone de L. Dans la dernière séquence, c'est l'inverse qui se passe. L suppose que E voulait connaître son numéro de téléphone et E fait comprendre que ce n'était pas son intention.

Brassac et Gregory concluent qu'il est difficile de l'extérieur de savoir dans quel cas les deux personnes se sont comprises :

Si l'on est tenté de répondre « oui, ils se sont compris à la séquence 2 », c'est que l'on pense que E avait pour intention communicative de demander le numéro de téléphone (et non pas seulement de demander si L avait le téléphone). [...] Mais de quel droit peut-on affirmer ceci ? ». Au final, l'important n'est d'ailleurs pas de savoir ce que voulait dire E quand il a prononcé E1, « l'important c'est le sens que ces deux interactants donnent, dans l'ici et maintenant de la conversation, à E1.

Autrement dit, l'important, c'est le sens que E et L coconstruisent de E1. On voit, en effet, que le sens est une construction à laquelle participent les deux interlocuteurs. Le sens n'apparaît que dans l'interaction entre celui qui parle/écrit et celui qui écoute/lit.

5.4 Interactions sociales et communautés en ligne

Nous avons jusqu'ici surtout évoqué des cas où les personnes qui sont en interaction sociale se connaissent et ont développé une relation interpersonnelle. Or, dans la vie de tous les jours, nous sommes aussi amenés à communiquer dans des échanges formels et informels avec des personnes que nous ne connaissons pas ou peu. C'est notamment le cas lorsque l'on participe sur internet à des forums en ligne ou des projets participatifs ouverts à tous. Dans ce cas, l'interpersonnel est souvent remplacé par le socioculturel, autrement dit les règles sociales de la communication au sein de la communauté de référence qui fixent « *the extent to which certain propositions and communicative functions are appropriate within a given sociocultural context* »⁷⁶.

Dans le domaine des relations interpersonnelles informelles, ces règles sont le plus souvent implicites. On les acquiert en agissant et en voyant agir les autres dans diverses communautés. Ces règles socioculturelles dépendent donc de la communauté de référence. En France, par exemple, on apprend à vouvoyer les personnes que l'on ne connaît pas dans une administration, mais à tutoyer les autres étudiants quand on fait des études (dans la plupart des filières). Ces règles perdent cependant de l'importance si une relation interpersonnelle se met en place. Elles sont alors remplacées par des règles interpersonnelles, généralement implicites et issues de l'évolution de la relation. Pour reprendre l'un des exemples que nous venons d'évoquer, on pourra tutoyer un employé d'une administration si on le connaît aussi dans un autre cadre où on le tutoie ou si, au fil des rendez-vous, une relation plus personnelle s'est nouée.

Dans le domaine plus formel, l'implicite peut être complété par des règles explicites. Ainsi, ces dernières années, de nombreuses communautés (des entreprises et des institutions par exemple) ont élaboré des documents établissant des règles de bonnes conduites. Les États et les organisations ont depuis longtemps fixé des règles voire des lois qui fondent les droits et responsabilités de leurs membres.

Il en va de même dans l'espace numérique où une partie de ce contrat social est explicite, une partie est implicite. L'implicite s'acquiert à travers l'observation des usages. Pour ce qui est de l'explicite, de nombreuses communautés fournissent des précisions sur les règles d'interaction, issues de l'usage et/ou de décisions prises par la communauté ou une partie de celle-ci. Ainsi, Wikipédia a défini certaines règles au fil des années. Le site français précise que celles-ci « ont été établies au début du projet *Wikipédia*, autrement dit sur la Wikipédia anglophone, essentiellement par l'usage, par consensus, sur les pages de discussion ou sur les listes de discussion » et que de nouvelles ont été adoptées « par prise de décision »⁷⁷.

Ces règles sont liées à des droits et responsabilités, comme nous l'avons vu dans le portrait du citoyen usager des langues et du numérique. Wikipédia, par exemple, a établi un « code de

76. Dans quelle mesure certains énoncés et fonctions communicatives sont adaptés à un contexte socioculturel donné (notre traduction) (Canale & Swain, 1980b, p. 30).

77. https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:R%C3%A8gles_et_recommandations

bonne conduite »⁷⁸ qui prévoit, entre autres, que les contributions soient « faites dans une optique de neutralité de point de vue » et que les droits d’auteur et, de façon générale, les lois soient respectés. Wikivoyage, le guide touristique en ligne participatif, met en avant l’importance première des interactions sociales à travers une page de recommandations intitulée « Wikivoyage : le voyageur avant tout ». La communauté Wikivoyage souligne ainsi explicitement que « le voyageur passe avant tout » et précise l’intention qui doit guider toute participation : « L’idée est que tout notre travail doit être fait dans le but de servir les voyageurs qui sont finalement nos lecteurs ». Il s’agit donc clairement de garder en permanence à l’esprit les voyageurs qui seront amenés à lire les contributions que l’on ajoute.

Pour la communication entre les membres de la communauté, le code de bonne conduite de la version française de Wikipédia précise que « doivent être privilégiés les échanges constructifs d’arguments au plus près des sujets, en s’abstenant de toute allusion désobligeante, propos agressif ou insultant ». Le Code de conduite universel⁷⁹ adopté par le Conseil d’administration de la Fondation Wikimedia, dont font partie les encyclopédies Wikipédia, stipule que « chaque membre de la communauté Wikimedia [...] est responsable de ses actes » et que le comportement attendu inclut « respect mutuel » (avec notamment le fait d’« écouter et essayer de comprendre ce que les autres souhaitent vous dire »), « courtoisie, collégialité, solidarité et civisme ».

L’importance des interactions sociales en lien avec la notion de citoyenneté (numérique) apparaît clairement. Être un citoyen usager des langues et du numérique, c’est être capable d’agir et interagir au sein de différentes communautés, allant de très larges communautés internationales à des communautés de parole qui réunissent les quelques personnes engagées dans une interaction spécifique. Agir en citoyen usager des langues et du numérique, c’est agir en adéquation avec les contraintes socio-interactionnelles que pose la communauté dans laquelle on s’implique, que ces contraintes soient de nature interpersonnelle ou socioculturelle. Cela requiert notamment de tenir compte des droits et responsabilités spécifiques marqués par des valeurs particulières, qui sous-tendent les différents groupements de personnes dans lesquels on s’implique.

Aller à l’encontre de ces contraintes est, bien entendu, possible et peut être recherché. Mais il faut être conscient que, dans certains cas, cela peut avoir des conséquences légales – on peut encourir des peines – ou mener à des rappels à l’ordre, voire à l’exclusion temporaire ou définitive d’une communauté, ou encore à une mise à l’écart par certains. Au niveau interpersonnel, les écarts peuvent conduire à des moments d’incertitude et à des malentendus voire à une détérioration des relations. Les écarts peuvent cependant aussi avoir un effet positif et transformateur. Ils peuvent permettre de faire évoluer positivement les usages d’une communauté et les relations interpersonnelles dans la mesure, généralement, où ils interviennent au bon moment, autrement dit quand la relation est mure pour une nouvelle évolution. Par exemple, passer du vouvoiement au tutoiement dans les langues qui connaissent

78. https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Code_de_bonne_conduite

79. https://meta.wikimedia.org/wiki/Universal_Code_of_Conduct/fr

la distinction demande que l'état des interactions sociales en présence y soit favorable. Cela peut s'opérer naturellement ou faire l'objet d'une négociation après s'être demandé si le moment était opportun, si l'autre accepterait, etc. Autrement dit après avoir pris intérieurement le pouls des interactions sociales. Dans tous les cas, il reste essentiel d'avoir conscience des interactions sociales en présence, de leur importance et de l'effet de nos actions sur celles-ci.

5.5 En résumé

Nous retenons que

- les interactions sociales sont l'élément central et décisif de toute action et communication pour la personne et, notamment, pour le citoyen usager des langues et du numérique ;
- les interactions sociales ont une influence décisive sur les divers choix que requiert l'(inter)action et sur la construction de sens ;
- les interactions sociales sont dynamiques et évoluent au fil des actions.

Nous allons maintenant aborder les aspects de la didactique des langues qui nous semblent essentiels pour aider les apprenants à développer une compétence socio-interactionnelle forte.

6 Approche didactique – Des tâches ancrées dans la vie réelle pour (apprendre à) communiquer pour de vrai

Après avoir défini les objectifs de l'éducation à la littératie et citoyenneté numériques à travers la présentation de notre modèle de littératie numérique et le portrait du citoyen usager des langues et du numérique et avoir posé les grands principes pédagogiques et les bases de notre approche en sciences du langage, nous abordons maintenant la dimension didactique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans ce chapitre, nous

- présentons les éléments clés de notre approche socio-interactionnelle et la situons par rapport à la perspective actionnelle du CECRL ;
- définissons ce que nous nommons les tâches ancrées dans la vie réelle, qui constituent l'élément représentatif de notre approche ;
- précisons comment nous concevons la mise en œuvre de ces tâches ;
- détaillons le rôle de l'enseignant dans cette mise en œuvre ;
- évoquons la question de l'évaluation dans une perspective socio-interactionnelle ;
- présentons ce que nous appelons des tâches réflexives.

Ce chapitre est suivi de deux exemples commentés de tâches : une tâche ancrée dans la vie réelle et une tâche réflexive.

6.1 Éléments clés de l'approche socio-interactionnelle

Nous l'avons expliqué : les interactions sociales sont au cœur de toute action et communication. Et (inter)agir (langagièrement) demande une compétence socio-interactionnelle qui permet d'être en adéquation avec les interactions sociales en présence. L'approche socio-interactionnelle en didactique entend donc placer les interactions sociales au centre de ses préoccupations.

L'approche socio-interactionnelle considère l'apprenant comme un acteur social et le place dans des situations où il dépasse son rôle d'apprenant pour devenir un véritable usager des langues et du numérique. Elle l'amène ainsi à faire l'expérience directe de l'importance d'interactions sociales diverses.

L'objectif premier devient d'amener les apprenants à prendre conscience de leur importance pour toute action de la personne et du citoyen. Il s'agit d'aider les apprenants à s'interroger en amont sur le cadre socio-interactionnel de la tâche à réaliser, à garder à l'esprit celui-ci pendant toute la réalisation de la tâche et à évaluer à posteriori l'adéquation de leur action à ce cadre.

Cela devrait leur permettre de développer leur compétence socio-interactionnelle, clé de toute action et interaction ainsi que leur littératie et leur citoyenneté numériques.

Il nous semble également important de proposer une typologie des tâches en fonction des interactions sociales dans lesquelles les tâches s'inscrivent et de proposer des tâches qui sont particulièrement susceptibles d'aider les apprenants à développer leur compétence socio-interactionnelle. C'est ce que nous faisons plus bas dans ce chapitre en distinguant les tâches cibles ou de répétition à réaliser dans des interactions sociales simulées, celles qui impliquent la réalité sociale du groupe enseignant-apprenants et les tâches ancrées dans la vie réelle au-delà du monde éducatif. Chacune peut contribuer à aider les apprenants à développer une compétence socio-interactionnelle. Nous montrerons cependant l'intérêt spécifique des tâches ancrées dans la vie réelle.

6.2 Une approche par tâche et une extension de la perspective actionnelle

Sous l'impulsion des travaux sur le *Task Based Language Teaching (TBLT)* et celle du *CECRL*, la didactique des langues a largement adopté la tâche comme un élément central de l'enseignement-apprentissage. À travers ce que le *CECRL* nomme les « tâches cibles » ou « de répétition » ou encore « tâches authentiques » dans la version de 2001 et « tâches de la vie réelle » dans le *Volume complémentaire*, on entend préparer les apprenants à être un « "acteur social", agissant dans le milieu social » en répondant à leurs futurs besoins, à ce qu'ils « ont besoin de savoir faire avec le langage »⁸⁰. On vise ainsi le développement de la « capacité à communiquer dans la vie réelle » pour « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente »⁸¹. Le *Volume complémentaire* met, en outre, l'accent sur la « co-construction de sens (grâce à l'interaction) » langagière. Et précise que « cette interaction aura parfois lieu entre enseignant et apprenant(s), mais elle sera aussi de nature participative entre les apprenants »⁸².

On voit sans équivoque les points de contact avec notre approche et les éléments qui s'en distinguent. Comme le *CECRL*,

- nous visons le développement d'une capacité à communiquer et agir (langagièrement et non langagièrement) ;
- nous considérons l'apprenant et l'utilisateur comme des acteurs sociaux ;
- nous proposons des tâches en lien avec la vie réelle.

80. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 28)

81. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 29)

82. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 30)

Mais nous dépassons les interactions au sein du groupe constitué par les apprenants et l'enseignant et nous accordons une place plus grande aux interactions sociales dans des contextes de communication authentiques.

6.3 Typologie des tâches en fonction des interactions sociales

De façon générale, par rapport aux spécialistes des approches par les tâches, nous proposons d'élargir la typologie des tâches pour permettre aux apprenants d'(inter)agir au-delà du contexte éducatif dans des interactions sociales complexes, variées et authentiques. Nunan⁸³, par exemple, exclut les tâches du monde réel des tâches possibles en situation d'enseignement-apprentissage. Quant aux tâches cibles, tâches de la vie réelle ou macro-tâches (selon les auteurs), elles sont généralement conçues comme le reflet d'actions que les apprenants pourront être amenés à réaliser dans la vie réelle. En cela, elles sont « proches de la vie réelle », mais restent habituellement des tâches qui préparent à la vie réelle et sont réalisées uniquement dans le cadre du groupe enseignant-apprenants. Ces tâches, tout comme d'autres approches, ont toutes leur intérêt et ont prouvé leur légitimité en didactique des langues. Elles ont notamment l'avantage de procurer aux apprenants un espace protégé dans lequel ils ne sont pas exposés publiquement, peuvent s'entraîner en toute sécurité et faire des erreurs sans conséquence au niveau humain. La variété et l'authenticité des interactions sociales en jeu est cependant limitée. En outre, la place importante de l'enseignant, qui est souvent aussi l'évaluateur de ces tâches, fait que l'interaction sociale enseignant-apprenants joue un rôle crucial dans la réalisation de la tâche.

Ainsi, si un enseignant demande à ses apprenants de rédiger, en langue cible, un mail à un ami pour l'inviter à son anniversaire, dans un grand nombre de cas, l'apprenant n'écrira pas réellement à un ami (d'ailleurs a-t-il des amis avec lesquels il communique en langue cible ?). Il sait que le seul lecteur de son mail sera l'enseignant. Il va donc agir en adéquation avec la relation qui l'unit à l'enseignant et se demander ce que l'enseignant attend de lui quand il lui demande d'inviter un ami à son anniversaire par mail. Ce n'est donc pas le destinataire supposé du mail qu'il aura à l'esprit, mais l'enseignant et ses représentations effectives ou supposées. L'apprenant fait alors semblant d'écrire à un ami tout en s'adressant en fait à son enseignant. Et si l'enseignant fait des retours à l'apprenant, ce sera pour lui signaler (voire pour sanctionner) des erreurs au niveau linguistique, pragmatique, socioculturel, etc. Par contraste, dans la vie réelle, le destinataire d'un tel mail répondrait, lui, pour indiquer s'il pourra venir ou non à la fête et demanderait des précisions si quelque chose n'avait pas été clair.

La situation d'enseignement-apprentissage et les interactions sociales qui la caractérisent peuvent donc largement fausser les données de la communication à laquelle on entend préparer les apprenants. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'ajouter à la panoplie habituelle des tâches des tâches ancrées dans la vie réelle que les apprenants réalisent dans le monde « réel », autrement dit en dehors du contexte éducatif.

⁸³. (Nunan, 2004)

En fait, nous proposons de répartir les tâches en trois grands groupes en fonction des interactions sociales qu'elles mobilisent.

- Le premier groupe est celui des **tâches qui font appel à des interactions sociales simulées**, comme dans l'exemple du mail que nous venons de donner. Cette simulation est au centre des simulations globales et fréquente dans ce que le *CECRL* nomme les tâches cibles ou de répétition. Dans ce genre de tâche, les destinataires de la tâche n'existent pas réellement et ne recevront pas le produit de la tâche. Ces tâches préparent à la vie réelle, elles reflètent celle-ci, mais se déroulent entièrement dans le cadre d'un faire semblant pédagogique. Elles peuvent mobiliser des usages langagiers proches de ceux qu'une tâche similaire impliquerait dans la vraie vie, mais les interactions sociales sont marquées également par le cadre pédagogique. Elles sont en quelque sorte comme des répétitions de théâtre, le public, destinataire final des représentations, manque. L'avantage est que le cadre est plus protégé que celui de la vie réelle ou de la représentation effective de la pièce.
- Le second groupe est constitué par ce que nous appellerons les **tâches ancrées dans la réalité sociale du groupe-classe**. Le destinataire du produit ou résultat de ces tâches est le groupe enseignant-apprenants ou certaines personnes de ce groupe. Pakdel parle de tâches actionnelles sociales, inscrites dans le « contexte social dans lequel se trouve l'apprenant ». Le groupe-classe est considéré « comme une entité sociale à part entière à l'intérieur de laquelle chaque apprenant agit en tant que membre ». Dans ces tâches, « les apprenants ne sont pas amenés à adopter un statut social imaginaire ni à se considérer dans une configuration spatiotemporelle différente de celle dans laquelle ils se trouvent réellement »⁸⁴. Il peut s'agir, par exemple, de conseils que l'on se donne mutuellement pour mieux apprendre, d'ateliers d'écriture où l'on sait que les textes seront partagés au sein du groupe. On comptera également dans ce type les projets d'échanges ou de télécollaboration entre classes quand le produit de la tâche est adressé à l'ensemble des participants ou à une partie. Dans ce type de tâche, les interactions sociales sont réelles et authentiques et les tâches ont un enjeu social réel.
- Le troisième groupe comprend les **tâches ancrées dans la vie réelle** qui proposent aux apprenants d'agir et d'interagir au-delà de l'institution scolaire au sein d'interactions sociales complexes, variées et surtout réelles. Parmi ce genre de tâches, on compte, par exemple, les représentations théâtrales ouvertes à un large public, une émission de radio préparée et animée par des apprenants. Le projet *e-lang citoyen* se concentrant sur le numérique, nous détaillerons plus bas la spécificité des tâches ancrées dans la vie réelle réalisées en ligne sur des sites participatifs.

On notera qu'une même action à réaliser peut faire l'objet d'une tâche cible, d'une tâche ancrée dans la réalité sociale du groupe-classe ou d'une tâche ancrée dans la vie réelle. L'enseignant choisira la modalité de mise en œuvre en fonction de ses convictions pédagogiques, de ce qu'il

84. (Pakdel, 2011, p. 123, 124 et 125)

entend aider ses apprenants à développer, du contexte particulier, etc. Cela donne aussi à l'enseignant la possibilité de proposer une tâche de répétition ou ancrée dans la réalité sociale du groupe-classe à des apprenants qui ne souhaiteraient pas réaliser une tâche ancrée dans la vie réelle (voir plus bas). Prenons un exemple visant à faire présenter un restaurant ou un bar. Cela pourrait donner :

- Tâche cible

Imaginez que vous participiez à un projet de rédaction d'un guide touristique sur votre ville. Choisissez un restaurant ou un bar de votre ville que vous allez présenter/recommander pour aider vos lecteurs (imaginaires) à préparer leur séjour dans votre ville.

- Tâches ancrées dans la réalité sociale du groupe-classe

Vous avez parfois envie de sortir dans d'autres restaurants ou bars ? Nous allons rédiger, pour notre groupe, un petit guide des restaurants et bars de notre ville. Choisissez un établissement que vous appréciez et présentez-le pour donner aux autres des idées de sortie.

- Tâche ancrée dans la vie réelle

Vous allez rédiger la présentation d'un restaurant ou un bar de votre ville pour la partager sur le site Wikivoyage avec des touristes francophones intéressés. Vous allez ainsi participer à la construction d'un guide touristique participatif en ligne et aider vos lecteurs à préparer leur séjour dans votre ville.

Chacune de ces tâches permet bien de présenter un établissement où aller manger ou boire quelque chose. Les interactions sociales et l'enjeu sont cependant très différents. C'est dans le cas de la tâche ancrée dans la vie réelle que les apprenants feront le plus intensément l'expérience de la communication et de l'action authentiques en s'adressant à un public large extérieur à l'institution éducative et surtout potentiellement intéressé par les contributions que les apprenants posteront. Ils devront prendre en compte les règles sociales de la plateforme, les attentes des futurs lecteurs et de la communauté (notamment en termes de qualité de l'information, de la forme, etc.), autrement dit toute la complexité des interactions sociales en présence.

L'approche que nous préconisons est donc de type actionnelle en cela qu'elle propose aux apprenants d'être des acteurs sociaux et des usagers de la langue. Elle est socio-interactionnelle en cela qu'elle vise le développement d'une compétence socio-interactionnelle forte et prend pleinement en compte les interactions sociales qui sous-tendent toute action. Elle a pour spécificité de proposer, en plus des types de tâches habituels qui permettent de se préparer à la vie réelle, des tâches qui donnent aux apprenants-usagers l'occasion d'utiliser les langues dans des interactions sociales réelles (non simulées) qui dépassent celles du contexte éducatif. Les tâches ancrées dans la vie réelle, réalisées sur des sites participatifs du web, permettent aux apprenants de faire l'expérience de la communication authentique et d'exercer leur citoyenneté

numérique, tout en développant leurs compétences langagières, leur littératie numérique et les éléments essentiels à l'action en tant que citoyen usager des langues et du numérique.

6.4 Les tâches ancrées dans la vie réelle

Comme nous l'avons vu, les tâches ancrées dans la vie réelle sont, comme leur nom l'indique, des activités ayant une dimension pédagogique dont une partie se réalise dans le monde en dehors de l'institution éducative. Elles peuvent être de nature très différente et s'inscrire ou non dans l'espace numérique. Dans ce livret consacré à l'éducation à la citoyenneté numérique en éducation aux langues, nous nous concentrerons cependant sur les tâches *numériques* ancrées dans la vie réelle.

Quelques exemples devraient permettre de mieux comprendre. Il peut s'agir, en fonction du niveau des apprenants, d'apporter une contribution à Wikipédia, de publier des informations sur un guide touristique en ligne comme Wikivoyage ou Wikitravel, de partager une recette de cuisine sur un forum dédié, de répondre à des demandes d'informations d'internautes sur des sujets dont les apprenants sont familiers (leur ville par exemple), de réaliser et mettre à disposition des enregistrements d'œuvres littéraires pour des personnes non ou mal voyantes, de partager un tutoriel en texte et photos ou en vidéo, de participer à des échanges sur un réseau social, etc. L'équipe d'experts du projet et de son réseau propose une base de données avec de nombreux exemples détaillés.

Nous détaillons ci-après quelques spécificités des tâches ancrées dans la vie réelle qui n'ont pas été évoquées jusqu'ici.

6.4.1 Les tâches ancrées dans la vie réelle sont des tâches

Les tâches ancrées dans la vie réelle sont des tâches comme les autres et ont, comme toute tâche proposée à des apprenants, une visée d'apprentissage. Elles peuvent être proposées aux apprenants pour développer, entre autres, leur compétences langagières, interculturelles, plurilingues, leur littératie numérique ou encore les composantes personnelles nécessaires à l'exercice de la citoyenneté numérique.

La description, que l'on fournit aux apprenants, devrait comprendre les différents éléments que nous considérons comme essentiels dans toute tâche.

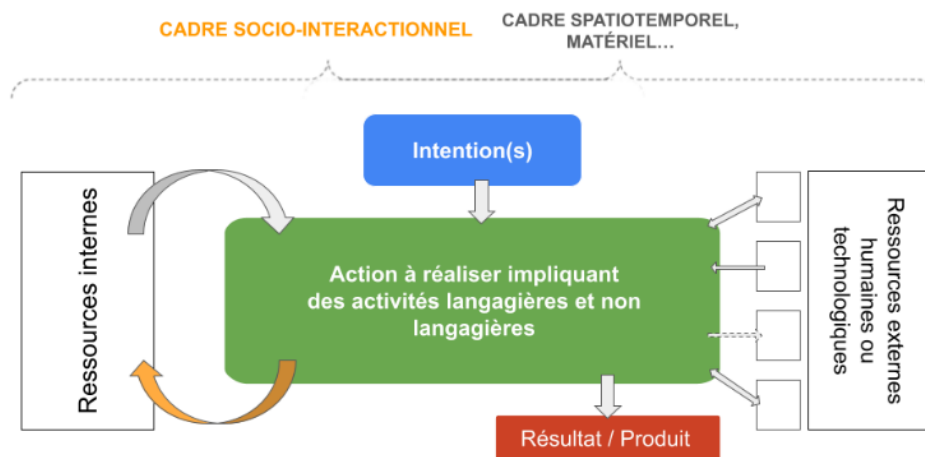


Figure 4 : Modèle de la tâche

Une tâche se réalise au sein d'un cadre socio-interactionnel précis qui va jouer un rôle décisif, comme nous l'avons expliqué plus haut. À ce cadre essentiel s'ajoute un cadre spatiotemporel et matériel qui lui aussi va avoir une influence – moindre mais non négligeable – sur le déroulement de la tâche : on n'effectuera ainsi pas une tâche de la même façon en fonction du temps dont on dispose ou encore en fonction des outils à disposition.

Au cadre socio-interactionnel – aux interactions sociales impliquées donc – correspondent des intentions. Il est important de les expliciter quand on présente une tâche quelle qu'elle soit si on veut éviter de tomber dans une sorte d'art pour l'art : on écrit, par exemple, pour répondre à l'injonction de l'enseignant et apprendre à écrire et sans intention réelle de communiquer. Or, quand on partage un avis sur la page d'un article de journal abordant un thème politique (par exemple), c'est dans un esprit d'engagement, de partage et pour éventuellement débattre avec d'autres internautes.

Des intentions et des cadres socio-interactionnel, spatiotemporel et matériel découlent une action qui pourra être divisée en plusieurs étapes. Cette action aura généralement une dimension langagière et une dimension non langagière (incluant notamment la citoyenneté). Ainsi vouloir partager des informations sur un guide touristique participatif demande à la fois des compétences langagières (par exemple parce qu'il va falloir rédiger ces informations) et non langagières (par exemple tout ce qui concerne le choix et le redimensionnement de photos – si on en ajoute –, mais aussi le formatage de la contribution tout comme la sélection et l'évaluation des informations que l'on choisit de donner). Notons que ces aspects non-langagiers peuvent donner l'occasion, en situation scolaire, à un travail avec d'autres disciplines (arts plastiques, informatique...). Pour ce qui est de la dimension citoyenne, elle est présente si on s'interroge sur le choix de ce que l'on va mettre en avant : si par exemple on présente un restaurant, quel type de restaurant va-t-on choisir ? Un restaurant végétarien ? Équitable ? Engagé dans la réduction et le recyclage des déchets ? Employant du personnel porteur de handicaps ? etc.

Pour réaliser la tâche, la personne va devoir mobiliser ses ressources internes, autrement dit ses compétences, ses attitudes, ses consciences, ses littératies, etc. Et, dans l'idéal, la réalisation de la tâche permettra à la personne d'améliorer ses ressources internes. La tâche contient ainsi la dimension recherchée d'apprentissage explicite et/ou implicite.

Afin de pallier des difficultés que la personne ne peut pas surmonter avec ses seules ressources internes ou pour une meilleure organisation de la réalisation de la tâche, le sujet pourra avoir recours à des ressources externes diverses : humaines ou non, technologiques ou non, numériques ou non. Ainsi, si une personne rencontre des difficultés pour comprendre un texte, elle pourra avoir recours à une personne qui l'aidera (ressource humaine) ou un dictionnaire (numérique ou non) ou encore à un traducteur automatique (ressources numériques). En fonction de la réflexion que la personne pourra avoir pendant et après son recours à cette ressource, elle pourra décider d'intégrer celle-ci à son environnement d'apprentissage ou non et donc d'en refaire usage ou non. L'usage fait pendant la réalisation de la tâche pourra en outre permettre (ou non) d'apprendre à mieux utiliser une ressource.

Finalement, toute tâche génère un produit ou un résultat. Nous appelons produit tout élément perceptible : visible, audible, tangible notamment. Il peut s'agir d'un mail, d'une lettre, d'un post dans un forum, d'un commentaire sur un article de presse, d'un enregistrement audio d'un texte, d'une photo, d'une vidéo, etc. Dans certains cas, il s'agira d'un résultat – non perceptible par les sens. Un échange peut aboutir à une décision. Une lecture peut conduire à une meilleure information ou un moment de plaisir.

L'énoncé des deux tâches suivantes contient tous ces éléments (sauf les ressources qui dépendent de la personne) que nous reprenons dans les tableaux ci-dessous. Nous choisissons à dessein une tâche dans laquelle la dimension citoyenne est évidente et une autre dans laquelle celle-ci est présente sans apparaître à première vue.

Exemple de tâche 1

Vous allez commenter un article de journal traitant d'un sujet en lien avec votre pays ou l'actualité internationale. Vous pourrez éventuellement apporter un complément d'information et vous partagerez votre avis avec les lecteurs du journal.

Cadre socio-interactionnel	Le site du journal et ses règles La tâche se réalise en gardant à l'esprit les « lecteurs du journal ».
Cadre spatiotemporel, matériel	Le site du journal, en l'occurrence l'espace dédié aux commentaires sur un article.
Intention	Apporter un complément d'information et/ou partager son avis avec les lecteurs du journal.
Action à dimension langagière (et non langagière)	Rédiger un commentaire.
Produit	Le commentaire publié.

Exemple de tâche 2

Vous allez rédiger la présentation d'un restaurant ou un bar de votre ville pour la partager sur le site Wikivoyage avec des touristes francophones intéressés. Vous allez ainsi participer à la construction d'un guide touristique participatif en ligne et aider vos lecteurs à préparer leur séjour dans votre ville.

Cadre socio-interactionnel	Le site Wikivoyage et ses règles La tâche se réalise en gardant à l'esprit les « touristes francophones intéressés ».
Cadre spatiotemporel, matériel	Le site Wikivoyage, en l'occurrence un wiki.
Intention	« Participer à la construction d'un guide touristique participatif en ligne et aider [ses] lecteurs à préparer leur séjour dans votre ville ».
Action à dimension langagière (et non langagière)	« Rédiger la présentation d'un restaurant ou un bar de [sa] ville ».
Produit	La « présentation d'un restaurant ou un bar de [sa] ville ».

6.4.2 Les tâches ancrées dans la vie réelle préexistent à toute action didactique

En règle générale, les tâches numériques ancrées dans la vie réelle, telles que nous les concevons, ne sont pas inventées ou conçues par l'enseignant. Elles sont inhérentes à certains sites ou parties de site.

Ainsi, Wikipédia invite explicitement à y contribuer. Le slogan qui accompagne le nom de l'encyclopédie est en français : « L'encyclopédie libre que chacun peut améliorer »⁸⁵ et en anglais : « *the free encyclopedia that anyone can edit* »⁸⁶. La communauté Wikipédia propose, en outre, de nombreuses pages indiquant comment y contribuer. Le forum général du site

85. https://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal

86. https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page. « L'encyclopédie libre que chacun peut modifier ».

Supertoinette consacré à la cuisine indique : « ce forum vous permet de poser vos questions, d'apporter des réponses, ou de faire part de vos secrets, astuces, conseils et commentaires sur la cuisine »⁸⁷. Dans ses règles, Twitter précise en ouverture : « L'objectif de Twitter est d'être au service de la conversation publique »⁸⁸ / « *Twitter's purpose is to serve the public conversation* »⁸⁹.

Dans certains cas, elles pourront être inventées et se faire le reflet de l'originalité et de la créativité des apprenants, mais pour être acceptées sur la plateforme choisie, elles devront s'inscrire dans la finalité de celle-ci. En outre, il est important qu'elle promette une audience réelle. Il ne s'agit pas de chercher à se faire remarquer à tout prix (en adoptant des pratiques parfois peu citoyennes), mais de ne pas rester entre soi au sein du groupe constitué par l'enseignant et les apprenants. Ainsi, publier une vidéo sur YouTube n'est pas en soi une tâche ancrée dans la vie réelle si elle ne s'adresse pas à un public potentiel bien identifié. De très nombreuses vidéos postées sur YouTube ne sont, en effet, visionnées que quelques rares fois. Il est donc important de cibler une communauté déjà existante ou potentielle et de produire quelque chose qui a un réel intérêt et ne contribue pas à renforcer la consommation d'énergie des serveurs des plateformes en ligne.

Si le site invite à réaliser des tâches ancrées dans la vie réelle, la formulation précise de la tâche revient à l'enseignant. Elle permettra d'explicitier et de préciser celle-ci, le cas échéant, en mentionnant tous les éléments constitutifs d'une tâche, que nous venons d'évoquer. Ainsi, demander aux apprenants de participer au site WikiHow est une tâche peu précise. Leur demander de produire et de partager sur ce site un tutoriel sur les meilleures façons d'apprendre les langues en participant à des sites participatifs est une tâche ancrée dans la vie réelle nettement plus explicite. L'enseignant pourra ainsi préciser la tâche en fonction des besoins des apprenants, de leur niveau de compétence et des objectifs d'enseignement-apprentissage.

Pour être complet, précisons que, dans certains cas, les tâches ancrées dans la vie réelle pourront être entièrement inventées par l'enseignant et les apprenants et se concrétiser en dehors des plateformes sociales existantes. On peut, en effet, envisager qu'un groupe souhaite créer entièrement un site sur une thématique particulière, pour défendre des idées ou des propositions citoyennes. La difficulté dans un tel cas est de donner de la visibilité à cette création. Publier un site qui ne reçoit pas ou peu de visites fait perdre une partie de l'intérêt socio-interactionnel des tâches de la vie réelle qui permettent d'agir et interagir socialement avec des personnes en dehors du monde éducatif. En outre, cela contribue à l'augmentation des données dont le stockage est synonyme de consommation d'énergie.

87. www.forums.supertoinette.com/

88. <https://help.twitter.com/fr/rules-and-policies/twitter-rules>

89. <https://help.twitter.com/en/rules-and-policies/twitter-rules>

6.4.3 *Les tâches ancrées dans la vie réelle se réalisent sur des sites ouverts et participatifs*

Les tâches ancrées dans la vie réelle sont la version apprivoisée de l'apprentissage informel des langues dans les « *digital wilds* »⁹⁰. On entend par là un apprentissage en dehors du cadre éducatif institutionnel à travers la libre consultation ou participation à des sites qui n'ont pas été développés et ne sont pas administrés par des institutions éducatives et dans des communautés ou des contextes dont le but premier n'est pas l'apprentissage des langues. Plusieurs recherches ont montré l'intérêt de la participation à des sites participatifs, notamment des communautés de fanfiction⁹¹ et des jeux en ligne et leurs plateformes d'échanges⁹². La recherche a particulièrement mis en évidence que

- les apprenants font un usage significatif de la langue cible en situation écologique qui leur permet d'échanger de façon authentique et de répondre à des besoins de communication ;
- leur participation à ces sites les aide à construire une identité dans la langue cible et une identité d'utilisateurs (et non seulement d'apprenants) voire d'experts ;
- ils peuvent ainsi apprendre la langue de leurs pairs « natifs » avec lesquels ils communiquent ;
- ils développent des compétences linguistiques et langagières fortes adaptées aux situations rencontrées.

Les sites sur lesquels se réalisent les tâches ancrées dans la vie réelle nous semblent devoir répondre aux mêmes critères que ceux retenus pour définir les « *digital wilds* »⁹³ :

- ils ne sont ni développés ni administrés par une institution éducative ;
- ils n'ont pas pour visée première l'enseignement ou l'apprentissage des langues.

Les tâches ancrées dans la vie réelle constituent une des pistes pour exploiter en situation d'enseignement-apprentissage les bénéfices de l'apprentissage « *in the wild* ». En proposant ce type de tâche, on invite les apprenants à (inter)agir et à apprendre en (inter)agissant sur des sites ouverts à tous. L'accompagnement par les pairs et l'enseignant permet d'apprivoiser les

90. (Sauro & Zourou, 2019)

91. Les fanfictions sont des textes, souvent des récits, que des fans rédigent et partagent voire écrivent à plusieurs pour prolonger ou transformer un roman, un manga, une série, un film, etc. ou faire vivre des aventures à une célébrité qu'ils apprécient.

92. (Black, 2009 ; Curwood, 2013 ; Hannibal Jensen, 2019 ; Lam & Kramsch, 2003 ; Lam & Rosario-Ramos, 2009 ; LeVelle & Levis, 2017 ; Pasfield-Neofitou, 2011 ; Sauro, 2017 ; Shafirova & Cassany, 2019 ; Sundqvist, 2009, 2019 ; Thorne & Black, 2011 ; Yi, 2007, 2008)

93. (Sauro & Zourou, 2019, p. 2)

grands espaces indomptés d'internet et de s'y mouvoir le plus sûrement possible. Le travail sur la citoyenneté numérique est, en outre, un levier supplémentaire certain pour aider les apprenants à agir de façon sûre sur les plateformes en ligne.

6.4.4 Les tâches ancrées dans la vie réelle ne s'imposent pas, elles se proposent

La négociation pédagogique fait partie de tout projet et de toute activité proposée aux apprenants. Elle est tout particulièrement importante dans le cas des tâches ancrées dans la vie réelle. Certains chercheurs⁹⁴ ont, en effet, souligné le problème que pourrait représenter le fait d'imposer une tâche ancrée dans la vie réelle à des apprenants. Si ceux-ci n'adhèrent pas au projet, ils risquent de réaliser la tâche comme une tâche scolaire, de ne pas tenir compte du cadre socio-interactionnel et d'anéantir ainsi les effets recherchés.

En outre, dans une démarche d'éducation à la citoyenneté numérique, il nous semble impossible d'imposer à des apprenants de participer à un site dont ils n'approuveraient pas les valeurs et principes.

Pour ces raisons, nous prôtons de ne pas imposer les tâches ancrées dans la vie réelle, mais de les proposer aux apprenants en leur expliquant l'intérêt d'y participer. Dans le cas d'un refus du groupe entier ou de certains membres de celui-ci, il reste possible de leur demander de suggérer une alternative ou de leur proposer de réaliser une tâche similaire en tant que tâche ancrée dans la réalité sociale du groupe ou comme tâche de répétition. Nous avons donné plus haut un exemple de déclinaisons de la même tâche. Cela est possible dans la très grande majorité des cas.

6.4.5 Les tâches ancrées dans la vie réelle sont doublement ancrées

Nous venons d'évoquer l'accompagnement des apprenants par leurs pairs et l'enseignant dans le but de leur permettre de participer à des plateformes ouvertes de la façon la plus sûre possible et pour réduire ainsi leur possible vulnérabilité. De cette façon, les tâches ancrées dans la vie réelle sont également ancrées dans le monde éducatif.

Ce double ancrage permet également d'accompagner les apprenants dans leur apprentissage de la langue cible. L'enseignant peut leur proposer des activités voire des parcours d'apprentissage ou se tenir à leurs côtés pendant qu'ils réalisent la tâche, selon l'approche qu'il retiendra (voir plus bas). Il peut alors leur fournir des retours quand cela est nécessaire, voire leur proposer des aides spécifiques en fonction des besoins qui émergent.

Le double ancrage permet également de redonner de l'authenticité à la situation d'enseignement-apprentissage. L'enseignant de langues y agit en tant que spécialiste de la langue cible et de l'enseignement-apprentissage des langues. Si le projet a une forte dimension non langagière et fait l'objet d'un travail interdisciplinaire, l'enseignant ou les enseignants

94. (Socket & Toffoli, 2012; Toffoli & Socket, 2010)

agiront chacun en spécialistes de leur discipline. Ils sont des accompagnateurs, des assistants, des médiateurs des apprentissages. Les échanges entre eux et les apprenants portent alors sur les modalités de réalisation de la tâche ou sur des éléments qui deviennent, pour les apprenants, des objectifs d'apprentissage.

De la sorte, le groupe-classe devient le lieu des échanges autour de la réalisation de la tâche. Ceux-ci peuvent avoir lieu en langue cible, en langue de scolarisation ou dans une ou plusieurs langues à disposition des membres du groupe-classe. La plateforme en ligne est le lieu de la communication en langue cible à travers la tâche et son produit.

6.5 Mise en œuvre pédagogique des tâches ancrées dans la vie réelle

Nous l'avons évoqué plus haut, l'enseignant peut choisir l'approche qu'il entend mettre en place lorsqu'il propose des tâches ancrées dans la vie réelle. Dans le domaine de la didactique des langues qui recourt centralement aux tâches, deux grandes approches coexistent : la version basse et la version haute du *Task Based Language Teaching (TBLT)*⁹⁵. La version basse que Long nomme « *task based language teaching* » (*tblt*, avec des minuscules) et Ellis qualifie de « *task supported language teaching* »⁹⁶ correspond à une approche proposant des scénarios plus ou moins précis pour la réalisation des tâches. Les objectifs sont fixés par l'enseignant qui propose des activités permettant d'atteindre ces objectifs et de réaliser la tâche.

La version haute est celle que nous retenons dans le projet *e-lang citoyen* pour les raisons que nous précisons ci-dessous.

6.5.1 Les bases philosophiques du TBLT

Long⁹⁷ indique neuf principes de base pour le *TBLT* :

- l'éducation intégrale qui prône la prise en compte de la personne dans sa globalité dans un environnement bienveillant de co-éducation ;
- l'apprentissage par l'action (« *learning by doing* ») ;
- la liberté individuelle dont l'idée principale est de ne pas fixer des programmes de cours à l'avance, mais de se laisser guider par les besoins individuels des apprenants et leur disposition psycholinguistique à apprendre. Long résume cela en une formule : « *Students lead, the teacher follows* »⁹⁸ ;

95. (Ahmadian & Long, 2021 ; Ellis, 2003, 2017 ; Long, 1985, 2015 ; Nunan, 2004) « Enseignement des langues fondé sur des tâches ».

96. « Enseignement des langues à l'aide de tâches ».

97. (Long, 2015, p. 66-82). Nous reprenons la présentation à l'ouvrage que nous avons publié en 2021 (Caws *et al.*, 2021).

98. (Long, 2015, p. 70). « Les apprenants donnent le ton, l'enseignant suit ».

- la rationalité, entendue comme recours à la pensée rationnelle et à la science ;
- l’émancipation ;
- la centration sur l’apprenant en cela que les contenus de formation sont définis par les besoins de communication présents et futurs des apprenants et que l’attention aux questions liées à la langue est guidée par la disposition psycholinguistique de l’apprenant à apprendre ;
- des relations égalitaires entre enseignant et apprenants réduisant la hiérarchie, la coercition et l’oppression visant notamment à créer des conditions favorables à l’apprentissage ;
- la démocratie participative visant notamment l’implication de l’apprenant dans tout le processus d’enseignement-apprentissage (discussion des objectifs, discussion de l’approche à mettre en œuvre en fonction des spécificités des apprenants, des modalités d’évaluation...)
- l’aide mutuelle et la coopération.

6.5.2 L’approche TBLT retenue par e-lang citoyen

Plusieurs de ces principes se recoupent avec une éducation à la citoyenneté numérique, avec nos principes pédagogiques présentés plus haut, avec l’idée que les tâches ancrées dans la vie réelle ne s’imposent pas et avec notre conception de l’apprenant en tant que personne et usager des langues et du numérique. Les appliquer est ainsi une occasion de mettre en harmonie la finalité citoyenne de notre approche et sa mise en œuvre. C’est la raison pour laquelle les fiches de tâches conçues par l’équipe du projet *e-lang citoyen* proposent une description de la tâche sans scénario précis de réalisation et avec seulement quelques indications sur les dimensions de littératie et citoyenneté numériques qui peuvent être travaillées à travers la tâche.

Dans la version haute du *TBLT*, l’enseignant suggère la tâche et laisse les apprenants prendre les décisions sur la façon dont ils entendent la réaliser. L’enseignant veille seulement à ce que la tâche soit réalisable par les apprenants et la choisit pour ses affordances, autrement dit pour le potentiel d’apprentissage que les apprenants peuvent y trouver. L’objectif est que ceux-ci puissent développer de nouvelles connaissances, compétences, littératies en la réalisant.

L’enseignant accompagne alors les apprenants. Cet accompagnement se fait surtout sous deux formes : du feedback quand cela est nécessaire et des moments de focalisation sur des éléments importants (notamment linguistiques, langagiers et communicationnels) quand un besoin spécifique se fait sentir.

Long⁹⁹ parle de « *negative feedback* », tandis qu'Ellis¹⁰⁰ préfère parler de « *corrective feedback* ». Il s'agit, dans les deux cas, de retours implicites ou explicites de l'enseignant suite à une erreur des apprenants pour l'aider à se corriger et à apprendre. Nous préférons pour notre part, parler tout simplement de feedback pour éviter une centration sur l'erreur et la correction et privilégier des retours positifs et formatifs.

Pour ce qui est des moments de focalisation, Long¹⁰¹ parle de « *focus-on-form* ». Ce sont des moments où l'on va proposer aux apprenants de porter leur attention sur un élément important et éventuellement de faire un travail spécifique sur ce point. Dans une approche qui inclut littératie et citoyenneté numériques, il nous semble opportun d'élargir ces « *focus* », initialement centrés sur les aspects langagiers, aux différentes composantes de la communication et de l'action médiée par les technologies dans l'espace citoyen. Il pourra donc s'agir, par exemple, de moments de travail sur un point grammatical qui pose problème et est nécessaire à la réalisation de la tâche ou sur une dimension de la citoyenneté ou littératie numériques. Si la tâche demande une recherche d'information et que l'enseignant constate que les apprenants ont du mal à évaluer et sélectionner les informations trouvées, il pourra proposer une réflexion et des activités portant sur cela. L'enseignant pourra aussi proposer de travailler spécifiquement sur les règles sociales du site choisi. Dans les fiches de tâches que propose le projet *e-lang citoyen*, nous proposons trois grandes rubriques pour ces « *focus* » : une rubrique langagière, une sur la dimension socio-interactionnelle et une portant sur une réflexion critique sur les ressources utilisées, le processus de réalisation de la tâche et la dimension citoyenne de celle-ci.

L'enseignant peut également fournir de l'« *input* » aux apprenants : des ressources additionnelles qui devraient les aider à réaliser la tâche. Il peut s'agir de textes similaires à celui à produire, mais aussi de documents contenant des informations essentielles. Dans nos fiches, en accord avec notre conception de la place centrale des interactions sociales, nous proposons ainsi des liens vers des pages des sites suggérés qui définissent le contrat social ou invitons les apprenants à faire eux-mêmes des recherches pour découvrir les règles sociales de la plateforme.

En guise d'input voire de soutien possible à la réalisation de la tâche, nous attirons l'attention des apprenants, de façon générale, sur trois types d'éléments : la dimension socio-interactionnelle, la dimension langagière et les dimensions réflexive et réflexive qui nous semblent essentielles.

Pour la dimension socio-interactionnelle, nous avons déjà évoqué des liens vers les pages contenant le contrat social du site. Nous proposons en outre des idées de réflexion sur les autres usagers de la plateforme, leurs attentes potentielles, etc. Cela a pour but de mettre l'accent sur l'importance décisive des interactions sociales et des valeurs en présence. Il s'agit d'encourager

99. (Long, 2015)

100. (Ellis, 2009)

101. (Long, 2015)

la prise en compte de celles-ci afin de garantir que les actions des apprenants s'inscrivent de façon informée et responsable dans la communauté en ligne.

Au niveau de la dimension langagière, nous incitons, dans de nombreux cas, à observer sur le site choisi des publications d'autres usagers. Nous soulignons ainsi l'importance de prendre conscience des spécificités du genre textuel de la production attendue. Une contribution à un guide touristique comme Wikivoyage par exemple ne ressemble pas à un commentaire sur TripAdvisor, même si dans les deux cas on recommande un restaurant ou un hôtel. Cette dimension est essentielle dans la littératie numérique et demande, pensons-nous, un travail spécifique. L'enseignant pourra, pour le préparer, choisir quelques productions typiques du genre textuel, autrement des contributions d'autres usagers du site qui font apparaître les éléments clés du genre : une structure textuelle particulière, une tonalité spécifique, des éléments linguistiques récurrents... Dans le cadre d'un « *focus-on-form* », un travail spécifique peut être mené avec les apprenants pour les aider à observer et comparer les textes choisis par l'enseignant, afin de repérer ce qui en constitue la structure type et toutes les spécificités particulières.

Nous proposons également, quand cela nous semble opportun, quelques outils numériques qui peuvent être utilisés comme ressources externes pour renforcer les ressources internes des apprenants. En outre, le projet du CELV *ICT-REV* (www.ecml.at/ict-rev) propose un inventaire d'outils TIC et de ressources éducatives ouvertes que l'enseignant pourra consulter.

Finalement, nous proposons une phase de réflexion et de réflexivité (voir plus bas). La réflexivité va consister à porter un regard critique sur l'expérience faite à travers la tâche. On proposera une focalisation particulière sur l'agir citoyen et la littératie numérique. Il s'agira d'aider les apprenants à développer leur citoyenneté et littératie numériques à travers un retour critique sur leur action. Ces éléments de réflexivité peuvent être mobilisés pendant et après la réalisation de la tâche. Ils contribuent ainsi à mettre en œuvre les deux volets de la réflexivité telle que nous l'avons présentée dans le chapitre sur les fondements pédagogiques du projet. Cela vient en complément de l'apprentissage qui a lieu pendant l'expérience de la citoyenneté numérique que propose la tâche.

A cette dimension de réflexivité pourra s'ajouter une réflexion (non directement liée à l'agir en soi) sur différents aspects : les valeurs des sites sur lesquels les tâches ont été réalisées, les usages des autres internautes, la fiabilité des informations sur certains sites, les droits d'auteur, etc.

On notera cependant que, pour aider des enseignants qui souhaiteraient proposer les tâches avec un scénario précis, nous présentons dans la fiche dédiée à l'enseignant quelques étapes possibles qui peuvent servir à l'élaboration d'un scénario.

On trouvera au dernier chapitre de cet ouvrage un exemple de fiche de tâche produit par le projet *e-lang citoyen*.

6.6 L'enseignant et les apprenants

6.6.1 Les apprenants réalisant des tâches ancrées dans la vie réelle

À travers la réalisation de tâches ancrées dans la vie réelle, les apprenants dépassent leur rôle d'apprenants pour devenir des usagers de la langue et du numérique. Le double ancrage dans la vie réelle et dans l'espace éducatif permet d'être prioritairement des apprenants dans le groupe-classe et prioritairement des usagers dans l'espace public de la plateforme retenue. Cela peut permettre d'éviter les phénomènes de double énonciation que la recherche a mis en évidence dans les échanges habituels au sein de la classe. Bange¹⁰² a ainsi montré que les apprenants pouvaient utiliser une intonation interrogative alors qu'ils expriment une opinion. En effet, d'une part, ils agissent en « communicants » qui verbalisent leur pensée et, d'autre part, ils agissent en apprenants qui demandent confirmation que les moyens linguistiques utilisés sont pertinents voire corrects. Si, dans l'espace éducatif, ils peuvent agir essentiellement en apprenants, sur les plateformes des tâches ancrées dans la vie réelle, ils vont pouvoir être de véritables usagers des langues et du numérique. L'usage dans le monde réel n'est plus reporté à un moment ultérieur qui surviendrait après une période de préparation dans une institution éducative, il est proposé dans le cadre même de l'apprentissage.

Des personnes et des citoyens capables

Dans l'approche que nous prôtons, nous considérons l'apprenant dans sa globalité en tant que personne disposant de connaissances, de compétences, mais aussi d'une capacité de regard critique, d'attitudes, etc. Dans le cadre du projet, nous prenons en compte cette personne tout particulièrement en tant que citoyenne avec des droits et des responsabilités et capable d'une action critique, responsable et socialement engagée au sein de diverses communautés en tant qu'observatrice/consommatrice, médiatrice, créatrice ou transformatrice. Cela est en accord avec la version haute du TBLT qui demande de considérer la personne apprenante comme capable de réaliser des tâches en mobilisant ses ressources internes et des ressources externes complémentaires.

La dimension d'apprenant est bien entendu importante. Elle est prise en compte, elle aussi, dans l'ancrage dans la situation d'enseignement-apprentissage où l'enseignant et les autres membres du groupe-classe vont pouvoir apporter le soutien nécessaire à chacun pour réaliser les tâches.

Des usagers des langues et du numérique à part entière

Les apprenants participant aux tâches ancrées dans la vie réelle deviennent des usagers à part entière des langues. L'usage des langues correspond au contrat social des sites choisis. Les apprenants-usagers sont amenés à utiliser une ou plusieurs langues en fonction des usages du site. Sur un forum en français, par exemple, il sera préférable de s'exprimer en français pour

102. (Bange, 1992)

échanger avec les autres internautes. L'expérience d'étudiants américains participants en anglais sur des forums du journal *Le Monde*¹⁰³ a cependant montré que lorsqu'on respecte la finalité d'un site (en l'occurrence échanger sur des questions d'actualité) et que l'on peut apporter une plus-value (parce qu'on est originaire d'un pays dont on parle dans le forum), on peut tout à fait utiliser une autre langue que la langue dominante et avoir des échanges multilingues. Dans de tels cas, des stratégies d'intercompréhension ou des outils numériques comme la traduction automatique pourront être des aides précieuses pour comprendre ses interlocuteurs.

En outre, l'usage de ou des langues est un usage qui fait sens. Il n'est plus question d'utiliser la langue dans le but premier d'apprendre celle-ci, mais d'y avoir recours pour agir et interagir avec d'autres locuteurs de la langue. On utilise la ou les langues pour communiquer pour de vrai, pour participer à des échanges avec des personnes réelles ou encore pour apporter des contributions qui intéressent potentiellement les autres usagers de la plateforme. La recherche a montré que cela représente un élément important de motivation lié aussi à la prise de conscience que ce que l'on fait dans la langue cible est utile à d'autres et pris au sérieux¹⁰⁴.

Des citoyens usagers des langues et du numérique comme les autres

Les apprenants-usagers – au sens où ils sont à la fois apprenants (dans le contexte de l'institution) *et* usagers (du site) – participent aux plateformes retenues comme tout autre usager de celles-ci, avec les mêmes droits et les mêmes responsabilités. C'est la raison pour laquelle il nous semble important d'attirer tout particulièrement l'attention des apprenants sur le contexte socio-interactionnel, sur le contrat social qui régit l'action et la communication sur la plateforme choisie.

Ils peuvent ainsi agir en citoyens usagers des langues et du numérique et exercer pour de vrai leur citoyenneté numérique tout en faisant l'expérience de la communication authentique au sein d'interactions sociales particulières.

Des experts

Les apprenants-usagers, qui réalisent des tâches ancrées dans la vie réelle, sont appelés à mobiliser et partager leurs connaissances et compétences dans le domaine abordé par la tâche. Ils agissent ainsi en experts de ce domaine qui partagent leur savoir dans la langue cible pour la rendre accessible à ses locuteurs.

Partager une vidéo avec des astuces pour un jeu vidéo, participer à des échanges en ligne sur l'utilisation d'un artefact numérique ou sur des sujets d'intérêt pour les participants, partager une recette de cuisine issue de l'un de ses univers culturels sur un forum dédié, ajouter des informations sur sa ville ou sa région sur une encyclopédie participative, répondre à de futurs

103. (Hanna & de Nooy, 2003)

104. (Ollivier, 2010)

touristes qui demandent des conseils pour un séjour à venir dans le pays des apprenants, tout cela demande de mobiliser une expertise dont les apprenants disposent ou qu'ils peuvent approfondir avant publication.

L'enseignant et ses rôles

Plusieurs rôles de l'enseignant transparaissent déjà dans tout ce qui précède. Nous tenons à les rassembler ici et à les compléter.

Un prospecteur

L'enseignant est d'abord un prospecteur au sens où il va repérer des « richesses naturelles »¹⁰⁵ (outils ou ressources numériques) en accès libre qui renferment de possibles affordances pour ses apprenants, notamment au niveau socio-interactionnel et citoyen. Cette recherche peut être active ou correspondre à une veille permanente. Au fil de sa navigation sur internet, l'enseignant pourra ainsi se constituer une liste de sites et de tâches qui peuvent s'y réaliser en analysant quels éléments ces tâches pourraient permettre des apprentissages, notamment dans le domaine du langagier, de la littératie et de la citoyenneté numériques. Il disposera ainsi d'une banque de tâches et de sites qu'il pourra mobiliser au moment opportun pour ses apprenants. En complément, le projet *e-lang citoyen* propose une banque de tâches que l'enseignant pourra parcourir à partir de mots clés pour y chercher des pépites pour ses apprenants.

L'enseignant est également un prospecteur à la recherche de l'adhésion des apprenants pour les tâches ancrées dans la vie réelle qu'il propose (et n'impose pas). Il est essentiel qu'il puisse sensibiliser les apprenants aux bénéfices et aux spécificités des tâches ancrées dans la vie réelle afin qu'ils les réalisent en accord avec le contexte socio-interactionnel correspondant et non comme des tâches scolaires.

Un des moyens de gagner l'adhésion des apprenants est de procéder à une analyse de leurs besoins, de leurs valeurs et de leurs centres d'intérêt. L'enseignant pourra ainsi au mieux proposer à ses apprenants des tâches qui correspondent aux aspirations et aux positionnements sociaux de ses apprenants.

Un accompagnateur expert

Cela a été largement explicité plus haut, nous ne faisons donc que le rappeler rapidement ici. Si l'on opte pour la version haute du *TBLT*, l'accompagnement est un rôle central de l'enseignant qui est amené à répondre aux sollicitations des apprenants, à proposer ses retours formatifs et à mettre en place des moments de focalisation sur des éléments particuliers en fonction des besoins émergeant pendant la réalisation de la tâche. Il agit ainsi en accompagnateur et en expert de la ou des langues cibles, de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ainsi que de la citoyenneté et de la littératie numériques. Pour ce

105. www.cnrtl.fr/definition/prospection

faire, il aura lui-même en amont testé les tâches proposées en contribuant aux plateformes retenues pour ainsi développer des expertises qui lui permettront de mieux accompagner les apprenants, en sachant à quoi ils devront s'attendre.

La mission d'accompagnement est également présente dans le cas d'une mise en place d'une approche de type « *task supported language teaching* »¹⁰⁶, mais dans ce cas, elle se double d'un rôle de guide puisque l'enseignant propose un scénario pour guider la réalisation de la tâche et le développement des compétences, connaissances, littératies... visées.

Pas de rôle d'évaluateur sommatif

Nous avons indiqué que, dans le cadre d'une approche de type *TBLT*, l'enseignant est amené à faire des retours évaluatifs pour accompagner les apprenants dans la réalisation de la tâche et leurs apprentissages. En revanche, il serait contreproductif que l'enseignant procède à une évaluation sommative portant sur le produit de la tâche lui-même. Cela biaiserait le contexte socio-interactionnel et pourrait amener les apprenants à s'interroger plus sur les attentes de l'enseignant que sur celles du public auquel s'adressent leurs productions.

6.7 La question de l'évaluation

Nous abordons cette question, car elle fait régulièrement l'objet de questions des enseignants lorsque nous présentons notre approche socio-interactionnelle et les tâches ancrées dans la vie réelle.

6.7.1 Une évaluation sociale dans le contexte socio-interactionnel de la tâche

Nous venons de l'évoquer : l'enseignant ne saurait procéder à une évaluation sommative des productions pour ne pas fausser le contexte socio-interactionnel. L'évaluation nous semble devoir rester dans le contexte socio-interactionnel de la tâche et être profondément sociale. Ce sont donc les usagers des sites sur lesquels se réalisent les tâches ancrées dans la vie réelle qui vont procéder à l'évaluation sociale en fonction du contrat social (implicite ou explicite) de la communauté et de leurs attentes.

Cette évaluation sociale peut prendre des formes très variées. Sur un wiki, elle peut se traduire par l'acceptation des contributions ou au contraire par leur effacement, mais aussi par leur modification et amélioration au niveau des contenus ou de la forme. Des étudiants invités à présenter leur ville d'origine sur Wikipédia ont ressenti les interventions sur leurs textes comme une marque de reconnaissance de leurs contributions¹⁰⁷. Sur un forum de recettes de cuisine, sur blogue ou un vlogue, les retours peuvent être un remerciement, un avis sur la qualité gustative de la recette partagée ou encore des propositions d'alternatives. Les retours portent alors sur ce qui est essentiel dans la situation de communication et d'action et notamment sur

106. (Ellis, 2013)

107. (Ollivier, 2007, 2010)

des dimensions en lien avec la littératie et la citoyenneté numériques. Sur Wikipédia, l'important est la qualité informationnelle et formelle des contributions. Sur un forum de recettes, la faisabilité et le résultat de la recette seront au centre de l'évaluation sociale. Les apprenants peuvent ainsi faire l'expérience de cette évaluation sociale conforme au contexte socio-interactionnel de la tâche. En outre, les retours des internautes peuvent constituer une base intéressante pour une réflexion sur sa propre action en incluant les dimensions langagières, littéraciques et citoyennes.

6.7.2 Une évaluation formative dans le contexte éducatif

Si une évaluation sommative de la part de l'enseignant est exclue, une évaluation formative est la bienvenue. Elle est d'ailleurs partie intégrante du TBLT où les retours évaluatifs de l'enseignant sont considérés comme une des sources premières de l'apprentissage.

L'enseignant accompagnant ses apprenants dans la réalisation de la tâche leur fera donc des retours chaque fois que cela sera opportun et pertinent. Il pourra également proposer (et non imposer) aux apprenants de porter un regard critique d'expert sur leurs productions avant qu'ils ne les publient. Cela aidera les apprenants à mieux inscrire leurs contributions dans le contexte socio-interactionnel donné et permettra de renforcer la protection des apprenants-usagers (inter)agissant dans les grands espaces sauvages du web.

6.7.3 Une évaluation par les pairs et une auto-évaluation

Comme nous l'avons évoqué, la réalisation de la tâche peut être accompagnée par les pairs. Ceux-ci peuvent, en effet, porter un regard critique et constructif sur les productions des autres membres du groupe-classe. Afin de guider ce retour d'informations, nous conseillons de prévoir un moment pour établir avec les apprenants une liste de critères de qualité pour une contribution sur le site choisi. Cette liste peut être réalisée notamment à partir d'une réflexion sur les attentes des usagers du site et de la consultation des règles sociales établies par la communauté. Elle pourra servir à une évaluation croisée par les pairs, mais aussi pour une auto-évaluation de leur propre production par les apprenants.

En fonction des sites, ces critères varient. Sur Wikivoyage, on demande par exemple que les présentations d'établissements (restaurants, cafés, bars...) soient rédigées de façon neutre, alors que cette neutralité n'est pas demandée lorsqu'on publie un avis sur un site comme TripAdvisor. Le site d'information 20minutes, qui permet de publier des commentaires sur ses articles, demande ainsi que les contributions soient « rédigé[e]s avec soin (orthographe, grammaire, typographie). Langage SMS, abus de signes de typographie tels « ??? » ou « !!!! », utilisation des majuscules sont donc à éviter »¹⁰⁸. Ce n'est pas le cas de tous les sites.

La liste spécifique à chaque site peut être complétée par des éléments en lien avec la citoyenneté numérique : les droits d'auteur ont-ils été respectés ? A-t-on agi de manière informée ? A-t-on

108. www.20minutes.fr/charte-commentaires

eu un comportement éthique et responsable ? A-t-on eu un comportement qui préserve les autres et soi-même ? Etc.

Cela devrait permettre de renforcer l'attention portée au cadre socio-interactionnel et habituer les apprenants à s'interroger sur celui-ci avant toute participation à une plateforme ouverte et, de façon générale, avant tout usage des langues et du numérique.

6.7.4 Des tâches-miroirs pour évaluer sommativement

Nous ne saurions finalement pas fermer les yeux sur le fait que, dans de très nombreux cas, les institutions éducatives demandent aux enseignants de donner des notes et donc de procéder à des évaluations sommatives. Puisque celle-ci est exclue au niveau de la tâche ancrée dans la vie réelle, nous proposons de réserver un temps d'évaluation sommative post-tâche ancrée dans la vie réelle et de donner alors aux apprenants une tâche-miroir de la tâche ancrée dans la vie réelle. Cette tâche-miroir sera une tâche cible proche de la vie réelle (cf. section 6.3 pour la distinction entre les différents types de tâche). Nous donnons ci-dessous deux exemples :

- Après avoir invité les apprenants à commenter un article de presse sur le site d'un quotidien, on pourra leur proposer un autre article et leur demander de s'imaginer qu'ils postent un commentaire sur celui-ci.
- Après avoir amené les apprenants à poster le court récit d'un désagrément sur un site comme VDM (www.viedemerde.fr/) ou FML (www.fmylife.com/), on pourra leur demander de raconter une anecdote positive issue de leur vie.

L'enseignant fixera les critères d'évaluation en fonction du cadre institutionnel et des objectifs qu'il poursuit. Nous l'invitons cependant à s'orienter autant que faire se peut à ce qui est essentiel dans le cadre socio-interactionnel original. Les critères peuvent d'ailleurs avoir été définis avec les apprenants à l'occasion de la réalisation de la tâche dans le processus d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs.

6.8 Tâches réflexives

Nous venons de le rappeler, la réflexivité et la réflexion tiennent une place de choix dans les éléments que nous proposons aux apprenants comme soutien à la réalisation de la tâche. C'est une des raisons pour laquelle le projet propose, en plus des tâches ancrées dans la vie réelle, des tâches dites réflexives. Celles-ci ont pour objet de faire réfléchir les apprenants sur les atouts et les limites du numérique, les usages qui en sont faits, notamment les leurs. Elles abordent différentes dimensions de la citoyenneté et de la littératie numériques.

Ce genre de tâches peut se réaliser selon des modalités très différentes. Il pourra s'agir de débats en groupe-classe à partir de documents portant sur des usages du numérique, de réflexions individuelles sur ses propres usages sous forme de journal ou de retour d'expérience, de

sondages menés auprès du groupe-classe voire au-delà dans l'institution éducative, d'affiches à réaliser avec des conseils pour un usage citoyen du numérique, etc.

Une des tâches que nous suggérons est ainsi consacrée à un échange entre apprenants avec leur enseignant à propos d'un incident qui a occupé la communauté de Wikipédia en scots, la langue écossaise. Un adolescent a, en effet, rédigé de très nombreuses contributions sur cette encyclopédie sans connaître la langue. La communauté a été divisée entre ceux qui ont considéré qu'il s'agissait d'un acte de vandalisme et de dépréciation de la langue écossaise et ceux qui estiment que le jeune homme a produit un travail d'envergure et contribué à faire grandir l'encyclopédie. Il resterait à la communauté de corriger les articles. Les discussions que cet événement a suscitées sont prises comme occasion de réfléchir sur le processus de création et de gestion de l'information sur un wiki comme Wikipédia, sur les littératies nécessaires pour participer à l'encyclopédie en ligne et sur la perception que les apprenants ont de Wikipédia.

7 Présentation des fiches de tâche

Dans ce dernier chapitre, nous présentons la structure des fiches de tâche produites par le projet *e-lang citoyen*. Ces fiches ont une triple vocation :

- proposer aux enseignants des tâches qu’ils pourront adapter et mettre en œuvre dans leurs contextes ;
- constituer des illustrations concrètes de la démarche proposée dans le texte ;
- stimuler l’envie des enseignants d’inventer à leur tour des activités en suivant le modèle proposé et en l’adaptant à leur enseignement et leur style.

Nous illustrons la présentation par des extraits d’une tâche ancrée dans la vie réelle et d’une tâche réflexive. Ces fiches sont téléchargeables sur le site du projet. Une base de données y donne accès en permettant de sélectionner les fiches en fonction notamment du niveau visé en termes de *CECRL* et de niveau d’éducation, des activités langagières prioritairement visées et, bien entendu, des dimensions de la littératie et de la citoyenneté numérique.

Ces fiches ont été développées par l’équipe *e-lang citoyen* ainsi que des participants au réseau du projet qui a été initié en février 2022.

7.1 Des fiches à deux volets

Avant toute chose, il est important de préciser que chaque fiche est en fait constituée de deux volets : le premier est destiné aux enseignants, le second est une proposition qui s’adresse aux apprenants. Les fiches sont proposées au format texte. Les enseignants peuvent donc les modifier en fonction de leur public.

7.2 Sections des fiches

7.2.1 Tâche

Les fiches destinées aux enseignants et aux apprenants commencent toutes par la présentation de la tâche telle qu’elle peut être proposée aux apprenants.

Tâche

Vous pourrez proposer la tâche suivante à vos apprenants.

Vous allez contribuer à Wikipédia en ajoutant ou complétant une page sur une personne issue de votre environnement culturel : une célébrité du monde du divertissement, de la science, du sport, etc. Vous allez ainsi contribuer à faire connaître des personnalités de votre environnement culturel auprès des lecteurs et lectrices de l’encyclopédie.

Figure 5 : Tâche de la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »

La tâche indique les éléments qui la caractérisent

- une action (à dimension langagière et souvent également non langagière) : ici, ajouter ou compléter la présentation d'une célébrité demande une activité langagière, puisqu'il faut rédiger un texte notamment, et comporte une dimension non langagière, le formatage Wikipédia par exemple ;
- les interactions sociales : ici, avec les lecteurs de Wikipédia ;
- le contexte : ici, l'encyclopédie ;
- l'intention : ici, contribuer à Wikipédia.

7.2.2 Site

La section suivante présente le ou les sites que l'équipe *e-lang citoyen* a retenu/s pour la réalisation de la tâche.

Site

Wikipédia: www.wikipedia.org

L'encyclopédie fonctionne sur le principe collaboratif d'un wiki, autrement dit d'un moteur de plateforme qui permet d'éditer des pages web à plusieurs. Chacun peut donc participer à ce projet en partageant ses connaissances ou ses compétences (en matière de formatage par exemple). Aucune inscription n'est nécessaire, mais l'adresse IP de publication (permettant d'identifier et de localiser l'ordinateur utilisé) est alors enregistrée par le site et apparaît dans l'historique de la page.

L'encyclopédie en ligne est disponible dans de nombreuses langues.

Alternative pour un public de jeunes enfants : il existe en français une encyclopédie collaborative créée par les enfants : Wikimini, <https://fr.wikimini.org/wiki/Accueil>. Pour le français et d'autres langues, il existe aussi Vikidia : www.vikidia.org/.

Figure 6 : Présentation des sites proposés sur la fiche
« Présenter une personnalité sur Wikipédia »

7.2.3 Informations diverses : niveau, activités langagières visées, objectifs de citoyenneté et littérature

Différentes informations sont ensuite fournies.

- Le **niveau CECRL** à partir duquel la tâche semble possible. Il est donné à titre indicatif. Il convient de noter que les tâches sont adaptables à différents niveaux à partir de celui indiqué.

- Les objectifs en termes de citoyenneté et de littératie numériques. Pour la citoyenneté numérique, les objectifs correspondent aux manières d’agir, définies plus haut :
 - o compétente et efficace ;
 - o informée et consciente (éclairée) ;
 - o éthique et responsable (libre, significative, courtoise, respectueuse, tolérante, inclusive, suivant la netiquette, légale) ;
 - o sûre pour la personne elle-même, les autres, l’environnement, la santé physique et psychique, etc. ;
 - o cohérente (en accord avec ses propres croyances, valeurs, etc.).

Pour la littératie numérique, les objectifs sont rattachés aux dimensions de celle-ci, telles que présentées au chapitre 2 :

- o littératie technologique ;
- o littératie des médias ;
- o connaissance de la création et diffusion de l’information ;
- o littératie informationnelle ;
- o littératie visuelle ;
- o littératie de la communication médiatisée par les technologies ;
- o littératie de la collaboration ;
- o littératie de la participation.

Citoyenneté et littératie numériques

	Dimensions couvertes par la tâche	Objectifs (potentiels) spécifiques
Citoyenneté numérique	Éthique et responsable	Faire un choix de personnalité en fonction de critères réfléchis, responsables et éthiques en favorisant éventuellement des articles sur des personnalités en fonction de leur genre ou de leur appartenance à des minorités visibles ou invisibles.
	Critique	Porter un regard critique sur Wikipédia, son fonctionnement et sa fiabilité.
Littératie de la construction de sens	Littératie informationnelle	Effectuer une recherche documentaire.
Littératie de l’interaction	Littératie de la participation	Contribuer à une encyclopédie collaborative en ligne.

Figure 7 : Objectifs de citoyenneté et littératie numériques de la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »

On peut trouver ces informations dans les fiches « enseignant » et « apprenant », mais présentées de façon différente. Plus techniques pour les enseignants, elles indiquent les

dimensions clés de la littératie et de la citoyenneté numériques qui sont abordées. Il ne s'agit en effet pas de lister toutes les dimensions citoyennes que la tâche demande de mobiliser, mais seulement celles sur lesquelles nous proposons de porter une attention particulière.

- Les fiches indiquent également les **activités langagières visées prioritairement**. Cette information est fournie à titre indicatif. Toutes les activités langagières mobilisées pour la réalisation de la tâche ne sont pas énumérées, seules sont mentionnées celles qui sont au cœur de la tâche et pourraient, de l'avis de l'équipe du projet, faire l'objet d'un travail particulier à prévoir par l'enseignant. Celui-ci adaptera en fonction de son contexte et des besoins de ses apprenants.

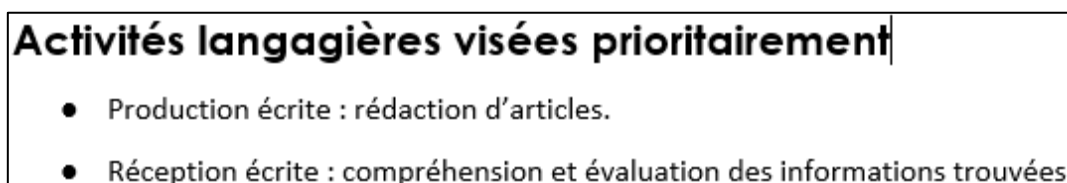


Figure 8 : Liste des activités langagières prioritairement visées dans la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »

- Pour les tâches comportant une dimension plurilingue et/ou interculturelle, celle-ci est explicitée dans les informations sur la tâche.

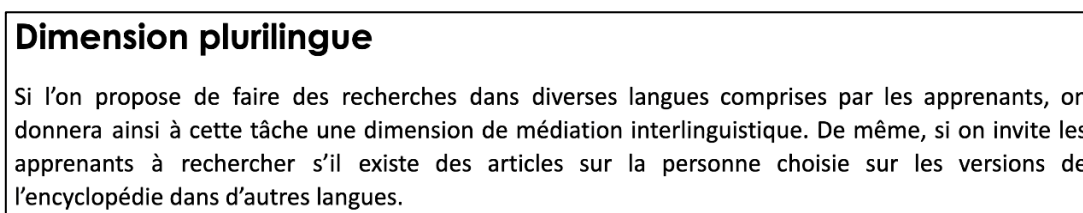


Figure 9 : Présentation de la dimension plurilingue de la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »

7.2.4 Étapes possibles

L'approche retenue est de type *Task-Based Language Teaching* (approche par les tâches), donc sans scénario, comme on le verra dans la fiche destinée aux apprenants. L'équipe a cependant tenu à offrir aux enseignants une suite possible d'étapes pour réaliser la tâche. Cela s'adresse en priorité aux praticiens plus enclins à fournir à leurs apprenants un scénario pédagogique.

Il ne s'agit, bien entendu, que d'une proposition et celle-ci n'apparaît pas du tout dans la fiche prévue pour les apprenants. Elle comprend, à la place de ces propositions d'étapes, des conseils regroupés en deux parties qui, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous semblent essentiels.

7.2.5 *Conseils – Garder à l’esprit à qui vous vous adressez*

Cette partie permet d’attirer l’attention des apprenants sur la dimension socio-interactionnelle de la tâche. Elle comporte souvent des recommandations pour découvrir et prendre en compte le contrat social du site choisi ou encore pour réfléchir aux attentes des futurs lecteurs ou spectateurs des productions.

Gardez à l’esprit à qui vous vous adressez

Avant de se lancer dans la préparation de votre article, il serait intéressant de vous renseigner sur les règles sociales de la communauté Wikipedia. Dans les différentes langues, il existe une page qui précise celles-ci et donne des recommandations. Consultez cette page dans la langue cible et/ou dans d’autres langues que vous comprenez.

Vous pouvez accéder à la page en français « [Règles et recommandations](#) » ou en anglais « [Policies and guidelines](#) » et choisir ensuite une des nombreuses langues dans laquelle elle existe. Lister les règles qui vous semblent essentielles vous permettra d’avoir une grille d’évaluation de votre contribution quand vous l’aurez réalisée.

Dans le choix des informations, pensez aussi à ce que les lecteurs aimeraient trouver sur votre page.

**Figure 10 : Conseils pour les apprenants dans la fiche
« Présenter une personnalité sur Wikipédia » : volet socio-interactionnel**

7.2.6 *Conseils – Travaillez la dimension langagière*

Cette seconde section de conseils met l’accent sur la dimension langagière et le genre de texte à produire. Elle fournit des recommandations pour découvrir, analyser et tenir compte du format spécifique du genre textuel à produire. Nous y incitons fréquemment les apprenants à consulter des documents similaires à ceux à produire, afin d’y repérer les éléments (para)textuels, (méta)discursifs, multimodaux particuliers et de réaliser ensuite des documents qui soient au plus près des attentes en termes de genre.

Travaillez la dimension langagière

Consultez des pages similaires dans la langue-cible en cherchant des personnalités du même domaine que celle que vous allez présenter. Vous pourrez les analyser pour vous aider à construire votre article : quelle est la structure de ces pages ? Quelles informations sont données ? Dans quel ordre ? Y a-t-il une mise en page particulière avec des encadrés ? Y a-t-il des éléments linguistiques récurrents ?

**Figure 11 : Conseils pour les apprenants dans la fiche
« Présenter une personnalité sur Wikipédia » : volet langagier**

Cela permet notamment de travailler sur les nouveaux genres générés par les pratiques numériques.

7.2.7 Pistes de réflexion

Il s'agit de la partie qui correspond au travail de réflexion et de réflexivité que nous avons évoqué plus haut dans ce livret. Les apprenants y sont invités à réfléchir à leur pratique du numérique mise en œuvre pendant la réalisation de la tâche, mais surtout à la dimension littéraire et citoyenne de la tâche. On les fera réfléchir par exemple au changement de regard qu'une tâche peut générer, aux critères (citoyens) de choix quand il s'agit de présenter une personne, un lieu, un restaurant...

Pistes de réflexion

En réalisant la tâche, vous pourriez réfléchir aux éléments suivants :

- Que pensez-vous de ce mode de fonctionnement de l'encyclopédie ?
- Cette expérience a-t-elle modifié votre regard sur Wikipédia, sur sa fiabilité notamment ? Pourquoi ? Avez-vous pensé à « sourcer » votre article ? En quoi cela vous semble-t-il pertinent (ou non) ? Cela vous incite-t-il à vérifier à l'avenir si des sources sont indiquées ou non sur les articles que vous consultez ?
- Qu'est-ce qui a guidé votre choix de « votre » personnalité ? Quels autres critères auriez-vous pu utiliser ? Avez-vous pensé à poster un article sur une personnalité en fonction de son genre, de son appartenance à une minorité visible ou invisible ? Pourquoi ? Pourquoi pourrait-il être important de présenter ce genre de personnalité ?

Figure 12 : Pistes de réflexion pour les apprenants dans la fiche « Présenter une personnalité sur Wikipédia »

Ces pistes de réflexion font partie intégrante de la réalisation de la tâche (pendant et après celle-ci) et sont un élément clé des fiches pour le développement de la citoyenneté et de la littératie numériques. Nous invitons donc les enseignants à inciter les apprenants à prendre connaissance de cette partie également avant de se lancer dans la tâche.

7.3 Différences entre les fiches pour les tâches ancrées dans la vie réelle et les tâches réflexives

Les tâches réflexives incitent, comme leur nom l'indique, à réfléchir à un aspect spécifique de la citoyenneté numérique à partir d'un document qui peut déclencher une discussion ou à travers une tâche cible qui porte sur une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté numérique.

Les fiches destinées aux enseignants sont construites de la même façon quel que soit le type de tâche.

Les fiches destinées aux apprenants peuvent différer légèrement au niveau des types de conseils. Les rubriques « Gardez à l'esprit à qui vous vous adressez » et « Travaillez la dimension langagière » ne sont en effet pas pertinentes pour toutes les tâches proposées. Elles sont soit supprimées soit remplacées par des conseils plus adaptés à la tâche. La fiche sur le

syndrome FOMO par exemple ne contient qu'une section « Travaillez la dimension langagière ». La fiche sur WikiHow propose des conseils pour la mise en œuvre de la tâche.

Pistes de réflexion

En réalisant la tâche, vous pourriez réfléchir aux éléments suivants :

- Quel type d'informations trouvez-vous dans les textes choisis ?
- Quand vous comparez les articles sur un thème, quelles différences découvrez-vous sur les conseils offerts ? Pourriez-vous expliquer ces différences ?
- Selon vous, est-ce que le contenu est approprié ou suffisant ? Tous les conseils sont-ils valables, nécessaires et/ou corrects ? Pourquoi ?
- Y a-t-il une possibilité de commenter le contenu ou de le corriger ?
- Quelles limites ou faiblesses de wikiHow avez-vous identifiées ? Pensez-vous utiliser le site à l'avenir ? Pourquoi ? Et si oui, quelles précautions prendrez-vous ?
- La lecture de ce/s texte/s modifie-t-elle votre vision de wikiHow ? Si oui, en quoi ?
- À votre avis, quelles sont les qualités, compétences et connaissances nécessaires pour contribuer à wikiHow ?
- Si vous avez utilisé Resoomer et/ou un traducteur automatique, qu'avez-vous pensé de leurs performances ? Vous ont-ils aidé à comprendre les textes ? Quelles limites voire faiblesses de ces outils avez-vous identifiées ?

Figure 13 : Conseils pour les apprenants dans la fiche de tâche réflexive « WikiHow – le monde des instructions »

8 Invitation

Nous invitons les lectrices et lecteurs de ce livret à consulter la base de données sur le site du projet (www.ecml.at/elangcitizen) et à utiliser sans modération les fiches que nous partageons avec eux en les adaptant à leur contexte et aux besoins de leurs apprenants. Toutes sont disponibles en anglais et en français. Elles proposent des tâches qui permettent de travailler dans diverses langues européennes.

Nous espérons que ces fiches permettront de réaliser avec les apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle et des tâches réflexives qui les aideront à développer leurs capacités langagières, mais aussi leur littératie et leur citoyenneté numériques. Nous émettons également le vœu qu'elles soient inspirantes pour les enseignants et les incitent à développer leurs propres tâches réflexives et ancrées dans la vie réelle.

Références bibliographiques

Ahmadian M. J. & Long M. H. (éds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching*, Cambridge University Press, 2021, <https://doi.org/10.1017/9781108868327>.

Alharbi W. O. & Alturki K. I., « Social media contribution to the promotion of digital citizenship among female students at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University in Riyadh », *English Language Teaching*, 11(1), 2018, p. 80-92, <https://doi.org/10.5539/elt.v11n1p80>.

Atkinson D., « Extended, embodied Cognition and second language acquisition », *Applied Linguistics*, 31, 2010, p. 599-622, <https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMQ009>.

Bakhtin M. M., « The problem of speech genres », in M. M. Bakhtin, *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, 1986, p. 60-102.

Bange P., « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). Acquisition et interaction en langue étrangère. Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social », 1, 1992, p. 53-85, <https://journals.openedition.org/aile/4875>.

Beaven A., Comas-Quinn A. & Sawhill B. (éds.), *Case studies of openness in the language classroom*, 2013, Research-publishing.net.

Black R. W., « Online fan fiction, global identities, and imagination », *Research in the Teaching of English*, 43(4), 2009, p. 397-425.

Brassac C., « L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité », *Langages*, 144, 2001, p. 39-57.

Brassac C., « Action située et distribuée et analyse du discours : Quelques interrogations », *Cahiers de linguistique française*, 26, 2004, p. 251-268.

Brassac C., & Grégori N., « Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique », *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26, 2000, p. 55-66, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/7549/1/06_Ch_Brassac_N_Gregori_Co-construction%20de%20sens%20en%20situation%20de%20conception_55-66.pdf.

Brown E. L., Krūsteva A. & Ranieri M. (éds.), *E-learning and social media: The cost of integration*, Vol. 10, Information Age Publishing; eBook Collection (EBSCOhost), 2016.

Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, 1997.

Canale M. & Swain M., *Approaches to communicative competence*, SEAMEO Regional Language Centre, 1980a.

Canale M. & Swain M., « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1(1), 1980b, p. 1-47.

Cassells D., Gilleran A., Morvan C. & Scimeca S., *Élever des citoyens européens. Développer la citoyenneté active avec eTwinning 2016*, Bureau d'assistance européen eTwinning, 2016, www.etwinning.net/eun-files/book2016/FR_eTwinningBook.pdf.

Caws C., Hamel M.-J., Jeanneau C. & Ollivier C., *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*, Éditions des archives contemporaines, 2021, www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911.

Charaudeau P., La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif, *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 44, 2006, p. 27-38, <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>.

Choi M., Glassman M. & Cristol D., « What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale », *Computers & Education*, 107, 2017, p. 100-112, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>.

Comas-Quinn A., Beaven A. & Sawhill B. (éds.), *New case studies of openness in and beyond the language classroom*, 2019, Research-publishing.net.

Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Editions Didier, Paris, 2001, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Conseil de l'Europe (Direction de l'éducation et des langues), *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*, 2010, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e6>

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018.

Conseil de l'Europe, Recommandation CM/Rec(2019)10 du Comité des Ministres aux États membres visant à développer et à promouvoir l'éducation à la citoyenneté numérique, 2019, [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM/Rec\(2019\)10](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM/Rec(2019)10).

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, 2021, <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>.

Coste D., « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le monde*, 141, 1978, p. 25-33.

Culioli A., *Pour une linguistique de l'énonciation*, Ophrys, 1990.

Curwood J. S., « Fan fiction, remix culture, and The Potter Games », in V. E. Frankel (éd.), *Teaching with Harry Potter – Essays on classroom wizardry from elementary school to college*, Jefferson, 2013, p. 81-92.

Ellis R., *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, 2003.

Ellis R., « Corrective feedback and teacher development », *L2 Journal*, 1(1), 2009, <https://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>.

Ellis R., « Task-based language teaching », in S. Loewen & M. Sato (éds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, Routledge, 2017, p. 108-125.

Emejulu A. & McGregor C., « Towards a radical digital citizenship in digital education », *Critical Studies in Education*, 60(1), 2019, p. 131-147, <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>.

Équipe e-lang, *Citoyen-ne-s usagèr-e-s des langues et du numérique*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), 2021, www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-ollivier/documents/e-lang-citizen-profile-FR.pdf.

Frau-Meigs D., O'Neill B., Soriani A. & Tomé V., *Digital citizenship education – Overview and new perspectives*, Council of Europe, 2017, <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>.

Gilster P., *Digital literacy*, Wiley Computer Pub, 1997.

Grillo E., *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*, Peter Lang, 2000.

Gudjons H., *Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität*, Klinkhardt, 1986.

Hanna B. E. & de Nooy J., « A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning », *Language Learning and Technology*, 7(1), 2003, p. 71-85, <https://www.lltjournal.org/item/2418>.

Hannibal Jensen S., « Language learning in the wild: A young user perspective », *Language Learning and Technology*, 23(1), 2019, p. 72-86.

Hutchins E., *Cognition in the wild*, MIT Press, 1995.

Hymes D. H., « On communicative competence », in J. B. Pride & J. Holmes (éds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* Penguin, 1972, p. 269-293.

Jacques F., *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*, Presses universitaires de France, 1979.

Jacques F., « Le schéma jakobsonien de la communication est-il devenu un obstacle épistémologique ? », in N. Mouloud & P. Vienne (éds.), *Langages, connaissance et pratique*, PUL, 1982, p. 157-184.

Jacques F., *Dialogiques 2 – L'espace logique de l'interlocution*, Presses Universitaires de France, 1985.

Jacques F., *Écrits anthropologiques : Philosophie de l'esprit et cognition*, L'Harmattan, 2000.

Jeanneau C. & Ollivier C., « The e-lang Project: Towards a socio-interactional approach for language teaching and learning », *TEANGA – The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 25, 2018, p. 154-169, <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/59>.

Jung E., « Projektpädagogik als didaktische Konzeption », in V. Reinhardt (éd.), *Projekte machen Schule: Projektunterricht in der politischen Bildung*, Wochenschau, 2005, p. 13-34.

Kasper G., « Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics », *Pragmatics and language learning*, 11, 2006, p. 281-314.

Kerbrat-Orecchioni C., *Le discours en interaction*, Armand Colin, 2005.

Kilpatrick W. H., « The project Method », in A. J. Milson, C. H. Bohan & P. L. Glanzer (éds.), *American Educational Thought: Essays from 1640-1940*, IAP, 2009, p. 511-524.

Krefeld T., « L'immédiat, la proximité et la distance communicative », in C. Polzin-Haumann & W. Schweickard (éds.), *Manuel de linguistique française*, De Gruyter, 2015, p. 262-274, <https://doi.org/10.1515/9783110302219-013>.

Hanna B. E. & de Nooy J., « A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning », *Language Learning and Technology*, 7(1), 2003, p. 71-85, www.lltjournal.org/item/2418.

Lafortune L. & Daudelin C., *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation* (1^{re} éd.), Les Presses de l'Université du Québec, 2001, <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgzz5>.

Lam W. S. E. & Kramsch C., « The ecology of an SLA community in computer-mediated environments », in J. Leather & J. van Dam (éds.), *Ecology of language acquisition*, Kluwer Academic Publishers, 2003, <https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>.

Lam W. S. E. & Rosario-Ramos E., « Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States », *Language and Education*, 23(2), 2009, p. 171-190.

LeVelle K. & Levis J., « Understanding the impact of social factors on L2 pronunciation: Insights from learners », in J. Levis & A. Moyer (éds.), *Social dynamics in second language accent*, De Gruyter Mouton, 2017, p. 97-118.

Long M. H., « A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching », in K. Hyltenstam & M. Pienemann (éds.), *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters; 1985, p. 77-99, <https://books.google.fr/books?id=8uXBeeVdsKsC&pg=PA77#v=onepage&q&f=false>.

Long M. H., *Second language acquisition and task-based language teaching*, John Wiley & Sons, 2015.

Mey Jacob. L., « Pragmatics: Overview », in J. L. Mey (éd.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, Elsevier, 2009, p. 785-797.

Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982.

Mossberger K., Tolbert C. J. & Anderson C., « The mobile internet and digital citizenship in African-American and Latino communities », *Information, Communication & Society*, 20(10), 2017, p. 1587-1606, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1243142>.

NetSafe, *From literacy to fluency to citizenship – Digital citizenship in education* (2^e éd.), Netsafe, 2018, www.netsafe.org.nz/the-kit/wp-content/uploads/2018/07/From-literacy-to-fluency-to-citizenship_July-2018.pdf.

Nunan D., *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, 2004, <http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>.

Ollivier C., « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », in B. Gómez-Pablos & C. Ollivier (éds.), *Neue Tendenzen in der romanistischen Didaktik*, 2007, p. 203-219.

Ollivier C., « Ecriture collaborative en ligne : Une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15(2), 2010, p. 121-137, www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm.

Ollivier C., « Le projet e-lang – Vers une littératie numérique pour l’enseignement et l’apprentissage des langues », *Courriel européen des langues*, 40, 4, 2018, www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/courriel-europeen-des-langues-mai-2018.pdf.

Ollivier C. & Projet e-lang, *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l’enseignement-apprentissage des langues*, Conseil de l’Europe (Centre européen pour les langues vivantes), 2018, www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf.

Ollivier C., Jeanneau C., Hamel M.-J. & Caws C., « Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? », *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, 2021, <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>.

Pakdel A., De l’activité communicative à l’activité sociale d’apprentissage des langues en ligne : Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel, Aix-Marseille Université, 2011, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>.

Pasfield-Neofitou S., « Online domains of language use: Second language learners’ experiences of virtual community and foreignness », *Language Learning and Technology*, 15(2), 2011, p. 92-108, www.lltjournal.org/item/2739.

Richardson J. & Milovidov E., *Digital citizenship education handbook*, Council of Europe, 2019, <https://rm.coe.int/16809382f9>.

Sauro S., « Online Fan Practices and CALL », *CALICO Journal*, 34(2), 2017, <https://doi.org/10.1558/cj.33077>.

Sauro S. & Zourou, K., « What are the digital wilds? », *Language Learning and Technology*, 23(1), 2019, p. 1-7, <https://doi.org/10.125/44666>.

Sauro S. & Zourou K. (éds.), *Language Learning and Technology*, 23, 2019, www.lltjournal.org/item/3090.

Schneuwly B., « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : L’oubli de l’objet et des outils d’enseignement », in M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (éds.), *Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur, 2012 p. 73-91, <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>.

Schön D. A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, Éditions logiques, 1994.

Shafirova L. & Cassany D., « Bronies learning English in the digital wild », *Language Learning and Technology*, 23(1), 2019, p. 127-144.

Socket G. & Toffoli D., « Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities », *ReCALL*, 24(2), 2012, p. 138-151, <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>.

Sundqvist P., *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [PhD Thesis], Karlstad University, 2009.

Sundqvist P., « Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary », *Language Learning and Technology*, 23(1), 2019, p. 87-113, www.lltjournal.org/item/3098.

Tardif M., Borgès C. & Malo A., « Introduction », in M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (éds.), *Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur, 2012, p. 7-17, <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>.

Thorne S. L. & Black R., « Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated contexts », in C. Higgins (éd.), *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the New Millennium*, De Gruyter Mouton, 2011, p. 257-277, <https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>.

Thorne S. L., Hellermann J. & Jakonen T., « Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions », *The Modern Language Journal*, 105(S1), 2021, p. 106-125, <https://doi.org/10.1111/modl.12687>.

Toffoli D. & Socket G., « How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools », *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 2010, p. 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>.

Türk P., « La citoyenneté à l'ère numérique », *Revue du droit public et de la science politique en France et à l'étranger*, 3, 623, 2018, <https://hal.univ-cotedazur.fr/hal-02491660/document>.

von Glasersfeld E., « An introduction to radical constructivism », in P. Watzlawick (éd.), *The invented reality*, Norton, 1984, p. 17-40.

von Glasersfeld E., *Radical constructivism: A way of knowing and learning*, The Falmer Press, 1995.

Vygotsky L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, 1978.

Wood D., Bruner J. S. & Ross G., « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 1976, p. 89-100.

Yi Y., « Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school », *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 2007, p. 23-39.

Yi Y., « Relay Writing in an Adolescent Online Community », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(8), 2008, p. 670-680.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kléber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 Warszawa
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 Lisboa
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

Williams Lea TSO
18 Central Avenue
St Andrews Business Park
Norwich
NR7 0HR
United Kingdom
Tel. +44 (0)333 202 5070
E-mail: customer.services@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ETATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Qu'est-ce que la citoyenneté et la littératie numériques ? Quel lien peut-on faire entre éducation à la citoyenneté numérique et formation en langues ? Comment peut-on concrètement allier les deux en didactique des langues ? C'est à ces questions que répond cet ouvrage dont l'objectif est d'ouvrir des pistes concrètes pour aider les apprenants à développer leur citoyenneté numérique tout en apprenant et pratiquant les langues de façon aussi authentique que possible.

Les auteurs proposent une définition de la littératie numérique et dressent un portrait du citoyen usager des langues et du numérique. Ils mettent en lumière de nombreux points de contact entre éducation à la citoyenneté numérique et formation en langues. Ils précisent ensuite les fondements d'une approche didactique de type socio-interactionnel qui prend entièrement en compte les interactions sociales dans lesquelles s'inscrivent toutes les actions humaines. Finalement, le livret montre comment l'approche peut être mise en œuvre grâce aux « tâches ancrées dans la vie réelle », qui se trouvent au cœur du projet e-lang citoyen. Ces tâches, à réaliser sur des sites participatifs en ligne, donnent aux apprenants l'occasion d'(inter)agir pour de vrai en tant qu'usagers des langues et en tant que citoyens agissant de façon informée, compétente, sûre, éthique et responsable.

www.ecml.at

Le Centre européen pour les langues vivantes est une institution du Conseil de l'Europe visant à promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues dans ses États membres.

FRA

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.



<https://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-9317-9

7.50€ / 15US\$

