



Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ?

Thierry Soubrié

► To cite this version:

Thierry Soubrié. Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ?. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2021, Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues, 69, pp.16-28. hal-03134921

HAL Id: hal-03134921

<https://hal.science/hal-03134921v1>

Submitted on 11 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ?

Thierry Soubrié, LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Résumé : La littératie numérique devient une dimension importante à prendre en compte dans l'élaboration d'activités pédagogiques en FLE. Après avoir présenté la notion, cet article se propose d'analyser 24 ressources pédagogiques conçues durant l'année universitaire 2018/2019 par des enseignants en formation (novices et en activité) dans le cadre d'un cours consacré à l'intégration du numérique en éducation, en partenariat avec l'éditeur Hachette FLE.

Abstract : Digital literacy is becoming an important dimension to be taken into account in the development of French as a foreign language educational activities. After having presented the concept, this article proposes to analyse 24 teaching sheets designed during the 2018/2019 academic year by teachers in training (novices and in activity) as part of a course on the integration of digital technology in education, in partnership with the publisher Hachette FLE.

Introduction

Dans une précédente recherche (Soubrié & Dejean 2014), nous nous étions intéressés à la place et au rôle des technologies numériques dans les manuels de FLE. Nous nous étions demandés entre autres si des activités spécifiques étaient prévues dans les manuels « pour développer les compétences des apprenants en matière de littératie numérique » ? L'analyse de 5 ensembles didactiques nous avait permis de conclure que « si le numérique est bien présent dans les manuels de FLE », en revanche, ces derniers « n'intègrent aucune activité portant sur la littératie numérique ». Ce numéro du français dans le monde, recherches et applications est l'occasion de poursuivre cette réflexion en s'attachant cette fois-ci non à des manuels mais à des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants en formation dans le cadre d'un cours de master portant précisément sur l'intégration du numérique en éducation. Comment peut-on définir la littératie numérique ? Dans quelle mesure est-elle prise en compte par les étudiants dans la conception de ressources ?

Quelques points de repère

La littératie

Si une des premières occurrences du terme anglo-saxon *literacy* (littératie ou littéracie en français) est attestée en Angleterre dans le Chambers Dictionary à la fin du XIX^{ème} siècle (Fraenkel & Mbodj-Pouye 2010), il faut attendre 1985 selon Pierre (2003) pour qu'il fasse son apparition en français et le milieu des années 1990 pour que les didacticiens s'en emparent (Rispaïl 2011). Bien que le terme soit souvent utilisé dans un sens restreint, proche de celui d'alphabétisation, c'est lorsqu'il est envisagé dans un sens élargi qu'il prend toute sa portée. L'analyse conceptuelle menée par Hébert & Lépine (2012) à partir d'une sélection de 38 définitions tirées d'une liste de 110 textes, permet d'explorer différentes significations de la notion et de saisir en quoi, pour reprendre une expression de Grossmann (1999), elle « [bouscule] les frontières trop souvent communément admises » en matière de lire-écrire.

Pour Hébert & Lépine (2012), la littératie ne concerne pas seulement l'école, mais s'applique à tous les grands secteurs de la vie sociale, y compris la sphère personnelle. C'est pourquoi, en classe, il est tout aussi essentiel de former les apprenants à des pratiques expertes que de mobiliser les compétences qu'ils ont acquises en dehors du cadre scolaire. L'utilisation d'une « variété de textes, de genres, de moyens papier ou technologiques, de discours et de pratiques » permet ainsi d'ouvrir les institutions éducatives à des pratiques de littératie non académiques. Par ailleurs, si la littératie regroupe « un ensemble d'attitudes, connaissances, habiletés et compétences liées à l'appropriation de la culture écrite » (ibid.), elle comprend également les relations qui se tissent et se nouent à travers l'écrit entre l'individu et la société. Elle prend en compte autrement dit à la fois les dimensions cognitives (l'écrit comme un moyen de soutenir la réflexion) et sociales de l'écrit. Il s'agit de lire-écrire pour « fonctionner dans la société » (OCDE 1995), mais aussi afin de se construire en tant qu'individu et citoyen, de s'intégrer dans la société. La visée n'est donc pas seulement fonctionnelle mais aussi « émancipatrice, progressiste et humaniste » (Hébert & Lépine, p. 94). Un dernier aspect de la notion concerne le caractère situé de la littératie. Les usages en matière de lecture et d'écriture sont très variés et correspondent rarement à l'idéal scolaire de la tradition lettrée. Lire-écrire, indiquent les auteurs, est un « construit social qui varie dans le temps et l'espace » (ibid.). Les besoins en termes de littératie diffèrent selon le milieu social, les époques de la vie, les lieux dans lesquels on évolue, si bien qu'apprendre à lire/écrire ne saurait se limiter à une période fixe. On apprend tout au long de la vie, que l'on soit en âge d'être scolarisé ou que l'on soit enseignant !

En résumé, la notion de littératie permet d'envisager toute la gamme des pratiques de lecture, d'écriture et de communication ainsi que tous les supports et formes de l'écrit. Elle ne considère pas les personnes comme étant « constitués de « manques », de « blancs », de « vides » à remplir ou combler coûte que coûte, mais comme des acteurs déjà intégrés dans une société et donc déjà porteurs de savoirs et de compétences. D'un point de vue littéracique, l'ignorance n'existe pas ; il existe plutôt un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante » (Rispaïl 2011).

La littératie numérique, un champ en pleine expansion

Les travaux sur la littératie numérique (« digital literacy », « computer literacy », « ICT literacy », « eLiteracy », « new literacies », « literacies of the digital ») s'inscrivent pleinement dans la continuité de ces réflexions. Plusieurs études se sont penchées sur les pratiques de littératie en ligne, notamment les pratiques juvéniles (chroniques sur Facebook, fanfiction, jeux vidéo, blog, etc.), et ont pu montrer que les participants font preuve de compétences interactionnelles développées et en quoi ces interactions jouent un rôle clé dans la construction de leur identité (cf. par exemple Bigot & Gomez 2017). D'autres auteurs se sont intéressés aux potentialités que représentent les espaces informels d'échanges en ligne pour l'apprentissage des langues (cf. par exemple Hafner & al. (2015)). La question qui se pose est bien sûr celle de la reconnaissance par l'école des compétences acquises en dehors de l'école. Thorne (2008) évoque ainsi le cas d'un jeune chinois émigré aux Etats-Unis, relativement mal perçu par l'institution scolaire (« as a low-pride « low-achiever » ») alors même qu'il avait « la capacité de construire une identité en ligne complexe et à établir et maintenir des relations interpersonnelles significatives » (p. 437) sur internet. Quels ponts établir entre pratiques académiques et personnelles ? On peut envisager a priori deux orientations différentes.

La première option consiste à faire participer les apprenants à des échanges « authentiques » en ligne, qu'il s'agisse par exemple de publier des commentaires sur le site du journal *Le Monde* (Hanna & de Nooy, 2006) ou de rédiger un article sur *Wikipedia* (Ollivier, 2007). L'enjeu consiste alors, pour reprendre les propos de Thorne et Reinhardt (2008), à concilier « le meilleur de la tradition analytique scolastique¹ avec l'expérience de vie et les besoins futurs des apprenants de langue » (p. 562). Autrement dit, c'est aux enseignants d'aider les apprenants à prendre la distance nécessaire par rapport à des pratiques d'échange et/ou de diffusion de contenus en ligne, auxquelles ils peuvent être plus ou moins sensibilisés, dans le but de développer leurs capacités d'analyse et leurs compétences en termes de littératie numérique. A terme, l'objectif est de « développer [leur] compétence interculturelle [...] dans le cadre d'un citoyenneté mondiale de plus en plus plurilingue et multilittératie » (idem).

La seconde option consiste à s'inspirer de pratiques de littératie et à les adapter en fonction d'objectifs disciplinaires. C'est ainsi que Brunel (2018), propose d'adapter « les principes de la fanfiction [textes écrits par des fans qui prolongent une œuvre, qu'il s'agisse d'un roman, d'un manga, d'une série, d'un jeu vidéo, etc.] » (p. 37) pour l'enseignement de la littérature au collège. L'objectif est d'encourager le changement de posture des élèves, favoriser à la fois l'« engagement d'un sujet scripteur » et « le développement de la créativité ». Le sentiment d'admiration pour une œuvre, à l'origine du désir d'écrire ou de lire une fanfiction, est remplacé par la nécessité d'étudier les œuvres au programme. Les productions des élèves ne sont plus diffusées sur le web mais partagés au sein de la classe sur Moodle. Quant aux pratiques métatextuelles et commentatives, qui existent bel et bien sur internet, elles font l'objet d'un enseignement explicite et formalisé, en fonction des compétences scripturales à enseigner dans le secondaire.

Quatre composantes de la littératie numérique

Quelles sont les grandes dimensions qui constituent la littératie numérique ? Nous reprendrons ici le cadre proposé par Ollivier (2018) qui se présente comme une synthèse de différentes propositions existant sur le sujet. La littératie numérique renvoie à la fois :

1. aux savoirs et savoir-faire techniques nécessaires pour faire un usage approprié des technologies numériques (« littératie technologique »). Prendre part à des échanges en ligne requiert en effet des compétences techniques relativement élaborées. Sans compter que les fonctionnalités des logiciels et applications ainsi que les interfaces évoluent régulièrement et qu'il est important de mettre à jour ses connaissances et aptitudes en la matière
2. au traitement et à la production de contenus (« littératie de la construction de sens »). Dès le début des années 1990, de nombreuses recherches en psychologie cognitive ont mis en évidence la complexité de l'activité de recherche d'information dans un hypertexte (Tricot 2000). De nos jours, devant l'abondance des fake news, il est plus que jamais nécessaire de savoir trier, comparer et évaluer les informations. Il s'agit également de savoir produire des contenus tout en respectant les règles et genres de la communication écrite et multimodale (Lacelle 2017).
3. aux activités d'échange (« littératie de l'interaction »). Comme l'ont proposé Mangenot et Dejean (2006), participer au web social peut prendre plusieurs formes, parmi lesquelles la discussion, la coopération, la collaboration et la mutualisation. Nous proposerons pour notre part d'ajouter la glose ou l'activité commentative qui occupe une place importante

¹ Dans le texte de Thorne et Reinhardt, le terme utilisé est « schooling ».

sur internet. Dans ces différentes situations de communication, il est essentiel d'avoir conscience des caractéristiques pragmatiques propres à chacune d'entre elles.

4. aux aspects éthique et critique (« cadre éthique et critique »). Cette dimension « demande à l'utilisateur d'avoir conscience du comportement approprié lié à une situation et un environnement numérique spécifiques. Nous incluons également la conscience des questions de confidentialité et de sécurité. Tout ce qui touche à la construction et à la gestion de l'identité numérique trouve également sa place ici. En outre, utiliser les technologies demande de porter une attention toute particulière à la santé humaine et environnementale [...] et de viser des pratiques numériques inclusives, équitables [...] et favorisant la participation démocratique » (p. 13). Dans le modèle proposé par Ollivier (2018), cette dimension englobe les trois autres.

La situation de formation

Dans le cadre d'un cours de première année de master FLE dont nous avons la charge, consacré à l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues, les étudiants ont eu la possibilité pendant deux années consécutives (2017-2019) de participer à un projet de conception de ressources pédagogiques en partenariat avec l'éditeur Hachette FLE. Le cours alternait des séances en grand groupe et en groupe restreint lors d'ateliers en salle informatique. Les propositions d'activités devaient pouvoir s'intégrer dans le manuel *Cosmopolite* (Hirschprung & Tricot 2017), soit en remplacement d'activités existantes, soit en complément. Lorsqu'elles prenaient la place d'activités existantes, les étudiants devaient justifier la valeur ajoutée de leur proposition. Le projet prévoyait deux rencontres avec les éditeurs, la première à distance pour préciser le cadre de la collaboration, les termes de la commande et répondre aux questions éventuelles, la deuxième, en présentiel, sous la forme d'un atelier de bonification (amélioration des fiches grâce aux feedback fournis en direct par les éditeurs). A l'occasion de cet atelier, les éditeurs proposaient des feedback aux équipes de concepteurs réunies dans une salle de co-working. Entre ces deux rencontres, les fiches pédagogiques faisaient l'objet d'une relecture de la part d'Hachette FLE.

Le cours avait tout autant pour objectif de soutenir les étudiants dans la réalisation des fiches pédagogiques, notamment en leur fournissant un ensemble de repères méthodologiques, que de les sensibiliser à un ensemble de problématiques et d'enjeux liés au numérique éducatif. Un accent particulier était porté sur la littératie numérique, en particulier sur la notion de multimodalité, définie à la suite de Boutin & Lacelle (2012) comme l'articulation de « différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document ».

Les étudiants devaient, par groupe de 3, réaliser deux types d'activités, l'une à choisir parmi les trois premiers types décrits ci-dessous, l'autre parmi les deux types suivants :

1. Activité d'échauffement (15-20 minutes) : hors classe, en préparation d'une activité d'échange en cours, travail individuel d'activation lexicale et de révision linguistique² ;
2. Activité « passerelle » (15-20 minutes) : hors classe, dans le prolongement ou en amont du cours, travail individuel de découverte ou d'approfondissement d'une thématique (séquence auto-corrective réalisée à partir de *LearningApps*) ;
3. Activité de type « Energizer »³ (5-10 minutes) : en classe, en préparation ou dans le prolongement d'une activité, des activités collectives courtes (type quiz ou brainstorming) destinées à l'enseignant à la fois pour dynamiser la classe et faire le point sur les connaissances ou représentations des apprenants sur un thème particulier ;

² Activité de préparation proche de ce que l'on peut proposer dans le cadre d'ateliers de conversation.

³ Type d'activité utilisé en créativité pour remobiliser l'attention.

4. Tâche (30-45 minutes) : en classe, des activités collectives en lieu et place de celles proposées dans la rubrique « A nous » du manuel *Cosmopolite*, lorsque la thématique et les objectifs s’y prêtent ;
5. Projet (3h maximum, y compris le temps de travail hors classe) : en classe, des projets collectifs courts inspirés de la rubrique « Projet ouvert sur le monde » du manuel et des pistes d’exploitation proposées dans le guide pédagogique.

Analyse

Présentation du corpus

L’analyse porte sur les 24 ressources présentées sous la forme de fiches pédagogiques élaborées par les étudiants durant l’année universitaire 2018/2019 (cf. annexe). Elles se distribuent ainsi : 4 activités d’échauffement, 2 activités « passerelles », 6 « energizer », 6 tâches et 6 projets.

Dans les trois premiers types d’activités, le numérique est dans la plupart des cas utilisé au service d’une pédagogie de l’entraînement : questions de compréhension à partir de documents supports, sondages et quiz. Trois fiches pédagogiques intègrent également un brainstorming dans Padlet. Dans les tâches et projets les apprenants sont davantage impliqués dans des activités de construction et d’exploration des connaissances. Ils sont amenés à manipuler les technologies numériques pour capter des images, mener des interviews, créer des diaporamas et des vidéos, faire du montage, etc.

Formes de littératie numérique

Les formes d’intégration de la littératie numérique dans les fiches pédagogiques sont assez variées. On peut faire la différence entre les mesures et activités suivantes (cette typologie vaut seulement pour le corpus sur lequel nous avons travaillé)⁴ :

- Mutualiser des productions ou des idées sur un espace partagé au sein de la classe (**9 fiches pédagogiques**). La dimension collective que l’on retrouve dans les communautés sur internet est bien présente et les échanges entre apprenants sont mis au premier plan (à la différence des LMS⁵ comme *Moodle* qui reposent sur une communication pédagogique verticale). Les thématiques choisies et les activités proposées sont censées favoriser la participation des apprenants, que ce soit sous la forme de « like », de commentaires ou de productions plus élaborées. Le partage se fait sur *Padlet* dans la plupart des cas, mais aussi sur *WhatsApp*.
- Former aux aspects techniques. **8 fiches pédagogiques** sont concernées. Il est question de « familiariser les apprenants avec des outils numériques », de les « initier à un logiciel de montage audio » ou encore à *Padlet*. Si l’on ne relève aucune activité qui porte spécifiquement sur la prise en main technique de logiciels, en revanche, quelques fiches pédagogiques proposent un accompagnement pas-à-pas lors de l’activité de production.
- Prendre appui sur une pratique sociale numérique de référence (**7 fiches pédagogiques**). La pratique en question peut servir, soit de base à une activité pédagogique classique (travail de compréhension d’une vidéo présentant le #trashtag challenge⁶ suivi d’une

⁴ Les numéros entre parenthèses, précédés de « FP », renvoient à la présentation des fiches pédagogiques dans le tableau qui figure en annexe.

⁵ LMS : Learning Management System.

⁶ #trashtag challenge : pratique qui consiste à trouver un lieu rempli de déchets, à le nettoyer puis à publier sur un réseau social des photos comparant la situation avant et après l’opération de nettoyage.

discussion (FP4), quiz sur le lexique des émotions à partir d'émoticônes (FP7)), soit de fil rouge à une tâche, en l'occurrence la conception d'un *booktube* (capsule vidéo dans laquelle une personne, face caméra, recommande la lecture d'un ou plusieurs livre(s) (FP24)), la réalisation d'un « même internet » (image fixe ou vidéo qui, après avoir rencontré un certain succès sur internet, est reprise et déclinée en masse sur les réseaux socionumériques, souvent de manière détournée, dans un but humoristique (FP18)), l'enregistrement d'une vidéo de recette de cuisine (FP20) ou d'un podcast (FP23). Dans une fiche pédagogique, une activité de vote doit s'effectuer à l'aide de la fonction « like » disponible sur *Padlet* (pratique devenue commune sur internet (FP13)).

- Attirer l'attention sur les caractéristiques multimodales (articulation des modes textuel, visuel et sonore) et en termes de genre des productions sur internet. On retrouve cette préoccupation dans **5 fiches pédagogiques** dont deux proposent un réel travail d'analyse. La première concerne les spécificités du format vidéo pour les recettes de cuisine (FP20). L'identification des caractéristiques du genre se fait à partir d'un questionnaire comparatif de deux vidéos (points communs et différences). L'attention est attirée sur la multimodalité (oral et écrit) et les plans (quels sont les éléments qui apparaissent à l'écran). Dans l'étape de réalisation, il est précisé : « La vidéo doit ressembler à ce qu'on peut trouver sur *Youtube* ou sur des sites de cuisine [...] Le groupe peut choisir la forme de la vidéo, si l'on voit la ou les personnes qui cuisinent ou uniquement les mains et si les ingrédients sont présentés au début de vidéo ou au fur et à mesure de la recette ». Dans la seconde, les apprenants, qui ont pour tâche de créer un même, doivent dans un premier temps élaborer par groupe une définition de la notion avant de la partager au sein de la classe (FP18). Enfin, bien qu'il ne s'agisse pas de littératie numérique, on peut également citer une autre fiche pédagogique consacrée à la bande dessinée dont un des objectifs est de sensibiliser les apprenants à un aspect de la multimodalité dans une bande dessinée à travers différents jeux d'association possibles entre le contenu et la forme d'un phylactère (FP9).
- Publier des productions sur des sites du web social (**3 fiches pédagogiques**). Dans une fiche pédagogique, il est proposé aux étudiants de publier une recette « sur un site de partage de recettes de cuisine » sans toutefois que le nom d'un site en particulier soit mentionné et sans qu'aucune activité n'ait été prévue en amont concernant les règles éditoriales à respecter (FP16). Dans une autre, il s'agit d'amener les apprenants à publier des post sur Instagram (FP15). Dans cette tâche cependant, le réseau socionumérique est détournée de ses fonctions premières puisqu'il ne s'agit pas seulement de partager des photos, mais de faire la promotion touristique d'un « séjour insolite » (si bien que, contrairement à ce qui annoncé dans la fiche, les « codes d'Instagram » ne sont pas respectés). Dans la troisième fiche, les apprenants ont le choix de publier leur tutoriel de cuisine sur *YouTube* ou au sein de la classe (FP20).
- Rechercher des informations sur Internet. Cette activité, présente dans **deux fiches pédagogiques** (FP 19 & 22), n'est jamais réellement encadrée. Les finalités de la recherche sont assez vagues et aucune aide procédurale n'est proposée, ne serait-ce par exemple que sous la forme d'un formulaire à compléter ou d'une liste de mots pour la formulation des requêtes, pour guider, orienter la recherche.

Discussion

Les différentes formes de manifestation de la littératie numérique dans les activités conçues par les étudiants telles que nous venons de les répertorier peuvent se répartir comme suit dans la catégorisation proposée par Ollivier (2018) :

Les 4 dimensions de la littératie numérique (Ollivier 2018)	Les formes de littératie numérique relevées dans les fiches pédagogiques
« Littératie technologique »	Former aux aspects techniques
« Littératie de la construction de sens »	Rechercher des informations sur internet ; prendre appui sur une pratique sociale numérique de référence ; attirer l'attention sur les caractéristiques modales, multimodales et en termes de genre des productions sur internet
« Littératie de l'interaction »	Mutualiser des productions ou des idées sur un espace partagé au sein de la classe ; publier des productions sur des sites de web social
« Cadre éthique et critique »	Ø

TABLEAU : ASPECTS DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE PRÉSENTS DANS LES FICHES PÉDAGOGIQUES.

Comme l'on pouvait s'y attendre, c'est dans les tâches et projets que la littératie numérique est davantage présente.

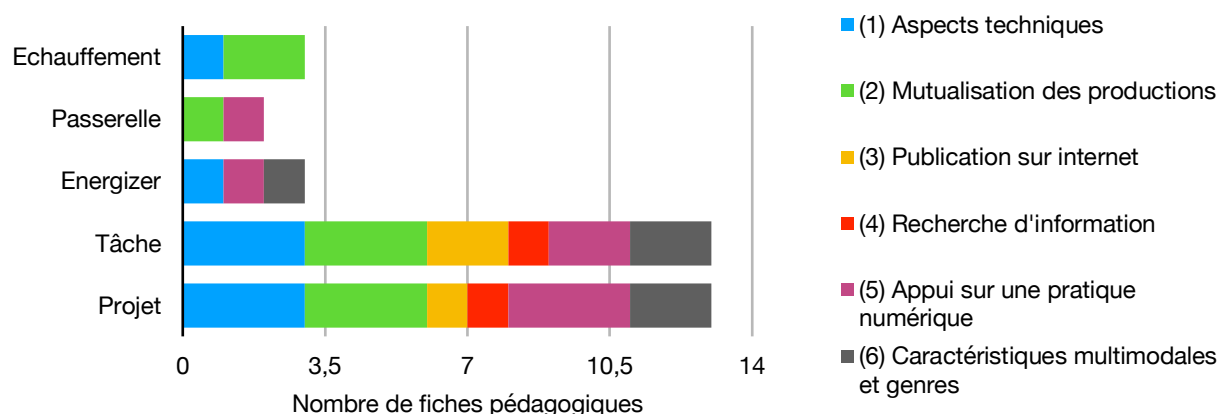


FIGURE : ASPECTS DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE SELON LES DIFFÉRENTS TYPES D'ACTIVITÉS.

Les pratiques numériques sont bel et bien prises en compte dans les productions des étudiants. Sur 24 fiches pédagogiques, 19 intègrent une composante que l'on peut rattacher à la littératie numérique. Toutefois, les propositions restent le plus souvent au stade de l'intention. On relève en effet une différence importante entre les objectifs annoncés et les activités proposées. Les aspects techniques se matérialisent sous la forme de modes d'emploi, conseils techniques et aides méthodologiques, mais auraient sans doute pu être davantage pris en compte dans la construction des activités. Concernant la « littératie de la construction de sens », un accompagnement est rarement proposé dans les activités de recherche d'information. L'ancrage dans une pratique sociale d'internet est manifeste dans 5 fiches pédagogiques (partage de BookTube, de recettes de cuisine sous la forme de vidéos, de mêmes, discussion à propos de l'initiative #trashtag challenge, vote sous la forme de « like »), mais les activités d'analyse proposées permettent rarement de saisir dans leur ensemble les caractéristiques des documents supports en termes de genre. L'effet recherché à travers les choix de composition dans un document (type de plans et de cadrage, mouvements de caméra dans une vidéo par exemple) n'est pas non plus abordé. Or, dans la perspective de développer la littératie numérique des apprenants, cette étape d'analyse (suivie d'un accompagnement dans la production) est essentielle. Quant à la « littératie de l'interaction », elle se limite le plus souvent (8 cas sur 12) à la mise en ligne de productions ou d'idées sur un

espace partagé au sein de la classe. Dans deux cas seulement, la diffusion sur internet est précédée d'une étape d'analyse. Enfin, les « aspects éthique et critique » ne sont pas du tout abordés. Dans une fiche pédagogique les apprenants ont la possibilité de choisir de publier leur production soit sur un espace partagé au sein de la classe (Padlet), soit sur YouTube. Mais il n'est pas prévu que ce choix fasse l'objet d'une discussion au sein de la classe. Cela aurait pourtant été l'occasion d'aborder des questions liées à la gestion de l'identité numérique et à l'utilisation des données personnelles par exemple.

Par rapport à l'une des grandes orientations présentées dans la première partie de cet article, à savoir l'articulation des littératies personnelles et académiques, il est important de souligner qu'aucune fiche pédagogique n'explore cette voie, ne serait-ce que sous la forme d'un sondage ou d'un brainstorming sur les pratiques de lecture-écriture des apprenants. Ni les expériences, bonnes ou mauvaises, que les apprenants ont des réseaux des réseaux, ni leurs connaissances et compétences potentielles relatives à des genres ou des pratiques numériques ne sont prises en compte dans les ressources conçues par les étudiants. Sur les 4 dimensions constitutives de la littératie numérique recensées par Ollivier (2018), 3 figurent dans les fiches pédagogiques, mais elles ne font jamais l'objet d'une exploration approfondie. Il y a selon nous plusieurs raisons à cela (c'est tout du moins des hypothèses que nous pouvons formuler en l'absence de données sur le sujet) :

- Le partenariat avec un éditeur de FLE avait pour objectif d'ancrer le cours et l'activité de conception en particulier dans une réalité professionnelle. Si cette collaboration a eu des effets positifs indéniables (connaissance du monde de l'édition et de la diversité des contextes d'enseignement-apprentissage du FLE), elle a sans doute freiné la créativité des étudiants. Les attentes d'un éditeur en matière d'intégration du numérique sont somme toute assez différentes des objectifs que l'on peut se fixer en tant que chercheur et formateur d'enseignants lorsque l'ambition est de prendre en compte les orientations de recherche récentes dans le domaine du CALL (Computer Assisted Language Learning) et de modifier les pratiques pédagogiques. Pour l'éditeur Hachette FLE avec qui nous avons travaillé, l'essentiel était de proposer des activités simples à mettre en œuvre, rentables (rapports temps/investissement), qui ne remettent en pas en cause fondamentalement la manière de travailler des enseignants, en un mot des activités « économiques », terme qui est revenu à plusieurs reprises lors des échanges que nous avons eus par visioconférence et mail. Soumis à des injonctions contradictoires, les étudiants n'ont sans doute pas été en mesure de prendre toute la mesure de la notion de littératie.
- Parmi les formats d'activité proposés, seuls les tâches et les projets offraient le cadre nécessaire pour penser différemment la conception d'activités pédagogique à la lumière de la notion de littératie.
- Par ailleurs, compte tenu de la diversité des types d'activités parmi lesquels les étudiants pouvaient choisir, il n'a pas été possible de les accompagner pas-à-pas dans la conception de ressources avec un calendrier commun et un cadrage serré pour chaque étape de travail.

Conclusion

On perçoit un écart certain entre les grands principes de la littératie numérique tels qu'ils ont été très sommairement exposés dans la première partie de cet article et la manière dont ils ont été mis en œuvre dans les fiches pédagogiques : analyse trop succincte des caractéristiques des genres de discours travaillés ; absence d'accompagnement des apprenants dans les activités de recherche d'information ; aucune activité visant à développer l'esprit critique des apprenants vis-à-vis du numérique ainsi que leur citoyenneté numérique ; non prise en compte des pratiques personnelles de lecture, écriture et d'échange sur internet des apprenants. Il faut dire que la notion est relativement nouvelle et son opérationnalisation en

didactique des langues reste à entreprendre. Une voie pour de futures recherches dans le domaine consiste sans doute à se demander comment intégrer ou s'appuyer sur les pratiques de littératie numérique informelles des apprenants dans l'enseignement-apprentissage des langues ? Faut-il à l'instar de Brunel (2018) opter pour la transposition didactique et donc adapter des pratiques de littératie numérique à la forme scolaire, quitte à les dénaturer ? Faut-il ouvrir la classe sur le monde et faire participer les apprenants à des échanges en ligne malgré les risques que cela peut représenter, notamment en termes de face ? Ou encore, faut-il faire travailler en classe les apprenants sur des écrits académiques d'un nouveau genre intégrant les caractéristiques des « écrits d'écran », comme les appelle Jeanneret (2017) ?

Cette recherche avait avant tout pour objectif de faire le bilan d'une première tentative visant à prendre en compte la notion de littératie numérique dans un cours sur l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues. Mais elle a permis également de mettre en lumière le rôle important que cette notion pourrait jouer dans la perspective de faire évoluer les pratiques de formation. Comme le souligne Rispail (2011, p. 3), la littératie « contribue à abolir en partie la frontière entre apprenants et enseignants », non seulement parce que « nous sommes TOUS en marche » dans la découverte et l'appropriation de nouvelles formes d'écrits, mais aussi « parce que l'interaction entre ces deux catégories d'acteurs, présentées souvent comme étanches, participe à la dynamique de la littératie ».

Bibliographie

- Bigot, V., & Gomez, N. M.-D. L. C. (2017). Processus de différenciation langagière dans les chroniques facebook. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, (spécial), 117-128.
- Brunel, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, (200), 31-42.
- Bulfin, S., & McGraw, K. (2015). Digital literacy in theory, policy and practice : Old concerns, new opportunities. Dans M. Henderon & R. Geoff (Éds), *Teaching and digital technologies : Big issues and critical questions* (Cambridge University Press, pp. 266-281). Melbourne : (s.n.).
- Fraenkel, B., & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction. *Langage et société*, (133), 7-24.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, (19), 139-166.
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). Digital Literacies and Language Learning. *Language Learning & Technology*, 19(3), 1-7.
- Hanna, B., & de Nooy, J. (2006). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum : Electronic Discussion and Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71-85.
- Hirschsprung, N., Tricot, T., Veillon, A., Pardo, E., & Mous, N. (2017). *Cosmopolite 2 : Méthode de français : A2*. Vanves (Hauts-de-Seine), France : Hachette Français langue étrangère.
- Jeanneret, Y. (2017). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? : Nouvelle édition revue et corrigée*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@ : Outils conceptuels et didactiques. Montréal, Canada : PUQ.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : Le comprendre et le produire en classe de français. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>

- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant. Dans M.-N. Lamy, F. Mangenot, & E. Nissen (Éds), . Communication présentée au Echanger pour apprendre en ligne, Université Grenoble Alpes. Repéré à <http://epal.u-grenoble3.fr/actes2007.htm>
- Ollivier, C. (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. (S.l.) : (s.n.). Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : Les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VIII(1), 121-137.
- Rispail, M. (2011). Littératie : Une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture.ch*, (1), 1-11.
- Soubrié, T., & Dejean, C. (2014). L'introduction du numérique dans les manuels de FLE : un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques ? Communication présentée au Journée Pierre Guibbert « Les manuels scolaires et le numérique », 5 février 2014, Faculté d'éducation de Montpellier 2. Repéré à http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/_img_cedrhe/jepg/jepg_id_42.pdf
- Statistiques Canada, OCDE, & UNESCO. (1995). Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Ottawa : Statistiques Canada.
- Thorne, S. L. (2008). Mediating Technologies and Second Language Learning. Dans J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu, *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 417-449). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Thorne, S., & Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*. Repéré à https://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/16
- Tricot, A. (2000). Hypermédias et individualisation des apprentissages : Quels prérequis cognitifs ?". *Le Français Aujourd'hui*, (129), 9-18.

Annexe : 24 fiches pédagogiques

Pour rappel, les types d'activités sont les suivants :

- (1) Activité d'échauffement
- (2) Activité passerelle
- (3) « Energizer »
- (4) Tâche
- (5) Projet

N°	Titre	Type	Description	Littératie numérique	Cosmopolite 2
1	L'écologie : quels problèmes ? quelles solutions ?	(1)	Visionnage de vidéos sur l'environnement (<i>Padlet</i>) + questions de compréhension. Brainstorming dans <i>Padlet</i> : « quels problèmes écologiques y a-t-il dans votre pays ».	Mutualisation des productions	Dossier 7, p. 128
2	Expériences insolites à travers le monde	(1)	Donner son point de vue sur des « expériences insolites à travers le monde » (<i>Padlet</i>).	Aspects techniques	Dossier 2, p. 28, ouverture
3	Ma recette de cuisine	(1)	Les apprenants partagent sur <i>Padlet</i> des recettes de plats auxquels ils sont particulièrement attachés. Les recettes doivent être courtes et se terminer par une phrase justifiant leur choix (par exemple « c'est le plat de mon enfance »).	Mutualisation des productions	Dossier 6
4	#trashtag challenge, le défi internet qui nettoie la planète !	(2)	Activité de compréhension à partir d'images et d'une vidéo (<i>LearningApps</i>). Partage d'idées (pad sur <i>LearningApps</i>) : Que pensez-vous du challenge ? Voudriez-vous faire ce challenge ? Pourquoi ? Selon vous, est-ce que c'est une bonne idée ? Avez-vous d'autres idées pour compléter ce challenge ? (un autre challenge, volontariat, ONG, engagement ...)	• Mutualisation des productions • Appui sur une pratique sociale (#trashtag challenge)	Dossier 8, p. 147, activité 8
5	Dans un institut de soins	(2)	Activité de compréhension d'une vidéo de présentation d'un institut de beauté (<i>LearningApps</i>) Organisation de mots nouveaux relevés par les apprenants dans une mind map (<i>Mindmapping</i> ou <i>Xmind</i>)	Ø	Dossier 6, p. 110-111
6	Silence, on tourne !	(3)	Révisions lexicales (cinéma) et grammaticale (adverbe) sous la forme d'un quiz (<i>Kahoot</i>).	Ø	Dossier 4, p. 66

N°	Titre	Type	Description	Littératie numérique	Cosmopolite 2
7	Comment tu te sens aujourd'hui ?	(3)	Révision du lexique des émotions et sentiments à l'aide d'un quiz (<i>Kahoot</i>)	Appui sur une pratique sociale : les émoticônes (le quiz porte sur le sens de émoticônes)	Dossier 2, p. 34
8	Prêt à l'emploi	(3)	Révision du lexique lié à la recherche d'emploi (<i>Kahoot</i>)	Aspects techniques	Dossier 3, p. 49-49, « Focus langue »
9	Histoire de bulles	(3)	Jeu d'association formes et contenus de phylactères (<i>LearningApps</i>)	Caractéristiques multimodales et genre : sensibilisation à la multimodalité des phylactères dans une bande dessinée (littératie non numérique)	Dossier 4, p. 74
10	Sondage « Ah ces français ! »	(3)	Sondage sur les stéréotypes à propos de la France et des français (<i>Mentimeter</i>)	Ø	Dossier 5, p. 85, activité 5
11	Qui est chaud pour un quiz ?	(3)	Lexique des émotions (<i>Kahoot</i>)	Ø	Dossier 2, p. 33-34, activité 5
12	Quiz : qui sait quoi ?	(3)	Révision grammaticale (<i>Kahoot</i>)	Ø	Dossier 2, p. 30-35
13	Quelle série est la plus... ?	(4)	Visionnage d'extraits de séries francophones et vote pour la série préférée (<i>Padlet</i>). Partage en ligne de fiches critiques de série (<i>Padlet</i>) : présentation, points positifs et négatifs, justification du choix, etc.	- Appui sur une pratique sociale : voter en « likant » - Mutualisation des productions	Dossier 4, p. 67, activité 11
14	Présentation dynamique de son parcours	(4)	Création de capsules à la manière de CV vidéo. 5 étapes : (1) lister 6 étapes de sa vie scolaire ou professionnelle, (2) enregistrer son parcours à l'oral, (3) rassembler des photos pour illustrer le parcours, (4) faire le montage, (5) partage sur <i>Padlet</i>	- Mutualisation des productions - Aspects techniques	Dossier 3, p. 57, activité 9
15	Un séjour insolite près de chez vous !	(4)	Faire la, promotion de mode de transport, hébergement, type de restauration et activité de loisir pour un séjour insolite. A partir d'un compte créé pour l'occasion, envoi de post sur <i>Instagram</i> .	- Publication sur internet : <i>Instagram</i> - Caractéristiques en termes de genre : familiarisation « avec le fonctionnement et les codes d'<i>Instagram</i> »	Dossier 5, p. 39, activité 9
16	Ma recette de cuisine	(4)	Par groupe, les apprenants associent texte et image (<i>Padet</i>). Ils choisissent ensuite une recette et la développent.	Publication sur internet : « un site de partage de recettes de cuisine »	Dossier 6

N°	Titre	Type	Description	Littératie numérique	Cosmopolite 2
17	Partageons nous événements favoris	(4)	Créer des fiches sur <i>Padlet</i> rassemblant les principales informations (thème, date, localisation, artistes, type, photo) sur un événement culturel. Les événements font ensuite l'objet d'une présentation à l'oral.	- Mutualisation des productions - Aspects techniques	Dossier 4, p. 69, activité « A nous ! »
18	Crée ton même toi-même !	(4)	Partage des mêmes sur <i>Padlet</i> . Une activité spécifique est consacrée à la découverte du même : par groupe, élaboration d'une définition et partage au sein de la classe.	- Appui sur une pratique sociale : le même - Caractéristiques multimodales et en termes de genre - Aspect technique : initiation au logiciel <i>Paint</i>.	Dossier 4, p. 74
19	Je prends soin de moi (suite de la fiche 5)	(4)	Recherche d'information sur internet concernant une pratique de bien être puis présentation de cette pratique à l'oral à la classe.	Recherche d'information	Dossier 6
20	Crée ton tuto vidéo cuisine !	(5)	Création d'une vidéo de cuisine et partage sur <i>YouTube</i> , ou sur un <i>Padlet</i> lorsqu'un apprenant ne souhaite pas que son travail soit diffusée sur YouTube.	- Appui sur une pratique sociale : partage de vidéos de cuisine - Caractéristiques multimodales et en termes de genre - Mutualisation des productions ou publication sur internet (<i>YouTube</i>) - Aspects techniques	Dossier 6, p. 116, « projet ouvert sur le monde »
21	Et vous, que faites-vous pour la nature ?	(5)	Interviewer trois personnes (micro-trottoir) : « Et vous, que faites-vous pour l'environnement ? » Enregistrement les réponses avec un dictaphone. Les enregistrements sont postés sur <i>Padlet</i> , accompagnés d'une traduction.	Mutualisation des productions (la possibilité de partager les micro-trottoirs avec des apprenants d'autres pays est envisagée)	Dossier 7, p. 134, « projet ouvert sur le monde »
22	Une activité insolite en pays étranger	(5)	Réaliser un diaporama commenté, 6 diapos, 20 'par diapo. (<i>PowerPoint</i>) sur une activité insolite dans un pays étranger.	- Recherche d'informations - Aspects techniques	Dossier 2, p. 44, « Projet ouvert sur le monde »
23	Création d'un podcast	(5)	Raconter une histoire dans un podcast.	- Appui sur une pratique sociale : podcast - Aspects techniques	Dossier 2

N°	Titre	Type	Description	Littérature numérique	Cosmopolite 2
24	Ma BD en une minute !	(5)	Réaliser un BookTube sur une bande dessinée.	• Appui sur une pratique sociale : BookTube • Caractéristiques multimodales et en termes de genre • Mutualisation des productions (<i>WhatsApp</i>)	Dossier 4, p. 75, activité « A nous ! »