

Ewa Póltorak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

<https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

ewa.poltorak@us.edu.pl

**QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'INTÉGRATION
DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE DANS LE PROCESSUS
D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES
VIVANTES (À L'EXEMPLE
DE MANUELS DE FLE POUR GRANDS ADOLESCENTS
ET ADULTES)**

Some reflections on the integration of digital literacy into the foreign language teaching-learning process (on the example of coursebooks for the teaching/learning of French as a foreign language for adolescents and adults)

The aim of the article is to propose some reflections on digital literacy. The concept of digital literacy will be discussed in the context of the foreign language teaching-learning process, especially in the context of the teaching/learning of French as a second/subsequent language at B1 level. The author analyses some coursebooks for the teaching/learning of French to adolescents and adults and focuses her investigations on activities dedicated to the development of the digital literacy of students.

Keywords: foreign language teaching-learning process, ICT, digital tools, digital literacy, coursebooks for teaching/learning French to adolescents and adults

Mots-clés : enseignement-apprentissage des langues étrangères, TIC, outils numériques, littératie numérique, manuels de FLE pour grands adolescents et adultes

1. Introduction

L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) à laquelle nous assistons depuis plusieurs décennies – certains auteurs parlent même d'un vrai tsunami numérique (Davidenkoff, 2014), influe considérablement sur tous les domaines de notre vie et, ce qui nous intéresse plus particulièrement, sur différents aspects du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures vivantes. La diversification des moyens de communication qu'elle apporte ne reste pas sans influence, entre autres, sur « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004 : 31) et donc, en recourant à un terme plus précis, sur la littératie. Celle-ci, envisagée comme un construit social, implique « un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (*ibid.*). Et comme le répertoire de ces pratiques s'enrichit constamment grâce notamment au développement des TIC, on a vu apparaître ces derniers temps une notion censée rendre mieux compte des « expériences littératiées » (Molinié, Moore, 2012 : 4) ayant lieu dans de nouveaux environnements de communication, à savoir la notion de littératie numérique. En effet, comme le remarquent Caws *et al.* (2021 : 5),

[si] la notion de littératie est originellement associée au domaine du lire-écrire, la littératie numérique inclut, elle, d'autres dimensions qui redessinent la notion de littératie et permettent de dépasser largement la dimension technologique à laquelle [elle-même] (sous un nom ou un autre) [peut être] parfois réduite.

La question de la littératie numérique commence à jouir d'un intérêt de plus en plus croissant de la part des chercheurs représentant différentes disciplines qui, tout en cherchant à décrire ses principales caractéristiques, proposent des modèles aussi riches que variés pour l'expliquer (voir entre autres Bawden, 2008 ; Caws *et al.*, 2021 ; Kern, 2021). Nous nous sommes alors intéressée à son rôle dans le champ d'études qui est le nôtre. D'une manière plus précise, l'article portera sur la notion de littératie numérique mise en relation avec le développement des compétences à communiquer langagièrement. Après avoir discuté la définition du concept-clé de notre travail, nous chercherons à l'analyser dans le contexte du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures vivantes, et plus précisément, à interroger sa place dans la conception des manuels les plus récents destinés à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) aux grands adolescents et adultes apprenant la langue au niveau

B1 selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECRL*) (Conseil de l'Europe, 2018).

2. Littératie numérique – caractéristiques générales du concept

La notion de littératie numérique, aussi récente qu'elle soit dans les recherches didactiques, est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs contemporains qui soumettent à la discussion ou bien ses aspects définitionnels, ou bien ses aspects terminologiques (Ollivier *et al.*, 2018 ; Caws *et al.*, 2021 ; Kern, 2021). En ce qui concerne le champ d'études francophones, non seulement il n'est pas impossible de rencontrer plusieurs variantes orthographiques du terme qui nous intéresse, mais on peut y noter aussi la coexistence de nombreuses autres expressions qui entrent souvent avec lui en concurrence sans nécessairement constituer ses équivalents parfaits. À titre d'exemple, on peut mentionner des notions telles que *habiletés informatiques*, *savoir-faire technologiques*, *capacités*, *culture(s)*, *savoir-faire* ou *compétences numériques*, *compétences du XXI^e siècle* ou bien *e-compétences* (Gerbault, 2012 ; Ollivier *et al.*, 2018). Il faut pourtant souligner que de toutes ces notions renvoyant globalement à « l'usage sûr, critique et responsable des technologies numériques pour apprendre, travailler et participer à la société » (Commission européenne, 2018), c'est celle de littératie numérique qui jouit à présent d'une popularité de plus en plus grande dans différents projets de recherche (voir entre autres Molinié, Moore, 2012 ; Ollivier *et al.*, 2018 ; Caws *et al.*, 2021 ; Soubrié, 2021 ; Wachs, Weber, 2021).

Il nous semble intéressant de souligner que bien que certains auteurs voient les prémices du concept analysé déjà dans les premiers travaux sur les usages des TIC ou de l'ordinateur en général (Martin, Grudziecki, 2006 ; Bawden, 2008), le terme même de littératie numérique ne fait son apparition officielle qu'à la fin du XX^e siècle. C'est l'ouvrage de Paul Gilster (1997) qui est considéré comme fondateur pour la notion discutée. Son auteur a le mérite d'avoir accentué pour la première fois l'importance de la dimension cognitive dans l'appréhension de la littératie numérique. D'une manière générale, celle-ci est dès lors comprise comme un usage conscient et raisonné du numérique dans différents contextes socioculturels, permettant à l'utilisateur de construire du sens et dépassant largement ses simples connaissances techniques (Ollivier, 2018 ; Bigot *et al.*, 2021 ; Kern, 2021). Certes, la maîtrise des outils numériques constitue une condition nécessaire pour le développement de la notion en question, mais elle ne représente ni la seule ni la plus importante de ses composantes. En effet, les chercheurs postulent qu'avec l'évolution permanente de la technologie « la littératie numérique doit nécessairement être moins du

domaine des outils à proprement parler et davantage de celui des manières de penser et de voir » (Johnson *et al.*, 2010, cités par Gerbault, 2012 : 116). Une telle perspective, partagée par un grand nombre de spécialistes du domaine, permet de concentrer une plus grande attention non sur une ressource numérique concrète et son éventuelle maîtrise mais plutôt sur un individu, avec tous ses savoirs, ses savoir-faire ainsi que ses diverses expériences socioculturelles dont il tire profit pour (inter)agir dans l'environnement numérique. Cette base conceptuelle nourrissant la plupart des définitions du problème discuté, il n'est pas rare que les chercheurs proposent différentes solutions afin de le modéliser (voir entre autres Eshet-Alkalai, 2004 ; Martin, Grudziecki, 2006 ; Bawden, 2008 ; Ollivier *et al.*, 2021 ; Caws *et al.*, 2021 ; Kern, 2021).

Étant donné la richesse des modèles de la littératie numérique, il est impossible de les traiter tous en détails dans le cadre restreint du présent article. Pour illustrer la complexité de la notion analysée, nous avons donc choisi de nous référer au modèle proposé par Ollivier et ses collaborateurs (2018). Ledit modèle a, à nos yeux, l'avantage d'intéresser les chercheurs-didacticiens pour au moins deux raisons. Non seulement il a été développé dans le cadre du projet *e-lang* (2016-2018) pour promouvoir l'intégration de la littératie numérique dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues-cultures vivantes mais, en plus, il constitue une certaine synthèse des modèles existants (Caws *et al.*, 2021 : 6). Ainsi, Ollivier et ses collaborateurs (2018) proposent de percevoir la littératie numérique comme « le fruit de l'interconnexion de trois grandes composantes [à savoir la littératie technologique, la littératie de la construction du sens et la littératie de l'interaction ou interactionnelle] dans un cadre critique et éthique » (2018 : 9). La présence de ce dernier élément doit permettre à l'utilisateur « d'avoir conscience du comportement approprié lié à une situation et un environnement numérique spécifiques » tout en favorisant le développement de sa pensée critique envers les outils employés ainsi que l'approfondissement de sa réflexion sur la construction et la gestion de son identité numérique (*ibid.*). Ensuite, en ce qui concerne la littératie technologique, les auteurs du modèle la voient comme « une fondation pour la mise en œuvre des autres [composantes] » et ils la définissent, en pratique, comme la capacité à « utiliser techniquement des appareils informatiques, des logiciels et des interfaces » ainsi qu'à « se servir de [leurs] fonctionnalités » (2018 : 10). Quant à la littératie de la construction du sens, elle comprend, selon eux, plusieurs sous-compétences ou sous-littératies. De manière plus exacte, il s'agit des littératies informationnelle, médiatique et multimodale qui, tout en renvoyant « à la création du sens et à sa transmission sous divers aspects ou modes » (Caws *et al.*, 2021 : 56), présentent aussi certaines divergences. Si la littératie informationnelle se concentre sur l'ensemble des savoir-faire nécessaires pour une

manipulation efficace de l'information, y inclus sa recherche, son identification, son traitement, sa production ou bien son évaluation (UNESCO, 2011), les littératies médiatique et multimodale s'intéressent davantage aux compétences mises en œuvre dans les processus communicationnels, pouvant être réalisés en formes et modes bien variés. Étant donné leur caractère complémentaire, certains chercheurs proposent de traiter ces deux sous-littératies comme un tout et, généralement, ils leur assignent un seul nom, celui de littératie médiatique multimodale. Nous voulons juste rappeler que cette dernière se présente comme :

la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message (Lacelle, Butin, Lebrun, 2017 : 8).

La dernière composante du modèle analysé, à savoir la littératie interactionnelle, concerne principalement les dimensions communicatives et participatives des pratiques auxquelles le recours au numérique, et surtout au web social (Mangenot, 2017), donne généralement lieu. Ainsi, on peut se la représenter comme « la capacité à interagir et agir avec d'autres de façon efficace et appropriée en utilisant les technologies disponibles » (Caws *et al.*, 2021 : 57).

Pour résumer, si les premières conceptions de la littératie numérique se concentraient principalement sur ses dimensions technologiques, les chercheurs contemporains cherchent plutôt à recentrer leurs investigations sur l'individu. Une telle perspective permet de rendre compte de la diversité des situations et contextes « dans lesquels la littératie numérique peut être mobilisée et développée » et de la percevoir comme « un processus développemental en constante mouvance », exerçant une influence directe non seulement sur notre façon d'agir mais aussi sur la manière dont nous pensons (Caws *et al.*, 2021 : 37).

2.1. Littératie numérique et développement des compétences à communiquer langagièrement

De nombreux chercheurs considérant la littératie numérique comme l'une des compétences-clés « pour la participation dans l'ensemble des activités sociales et du monde du travail, et pour la compréhension et l'interpréta-

tion de ce qui nous entoure » (Gerbault, 2012 : 113), n'est alors pas surprenant qu'elle ait aussi attiré une certaine attention des auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Si la première édition du document (2001) ne fait pas encore directement mention des compétences numériques, les auteurs du *Volume complémentaire du CECRL* proposent d'inclure officiellement dans un répertoire d'activités langagières aussi celles basées sur l'intégration de différents médias et/ou « typiques de l'utilisation d'internet » (Conseil de l'Europe, 2018 : 53). Ainsi, ils reconnaissent la nécessité de renforcer d'une manière plus explicite le rôle de la littératie numérique dans le développement langagier des apprenants.

Une lecture détaillée du *CECRL* (2018) montre que ses auteurs attachent une attention toute particulière à une des composantes de la littératie numérique, celle concernant sa dimension interactionnelle. En effet, ils soutiennent que l'interaction, étant « à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, participatives et transactionnelles », est non seulement « centrale dans le schéma de la langue du CECR » mais aussi « fondamentale dans l'apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2018 : 84). Afin de prendre en considération les spécificités des échanges humains dans l'environnement numérique, ils mettent à la disposition des utilisateurs du *CECRL* trois nouvelles échelles intégrées à la catégorie *Interaction*. La première, placée dans la catégorie *Interaction orale*, s'intéresse à « l'utilisation du téléphone et des applications sur internet » (Conseil de l'Europe, 2018 : 95) pour la communication à distance, qu'elle soit en mode synchrone ou asynchrone. La catégorie *Interaction en ligne* englobe deux autres échelles en rapport avec les compétences numériques : l'une donnant la priorité à la conversation et à la discussion en ligne, et l'autre accentuant « la nature potentiellement participative de l'interaction et des transactions en ligne qui ont des buts spécifiques » (Conseil de l'Europe, 2018 : 101). Puisque la communication en ligne se déroule toujours par le truchement d'outils numériques, les descripteurs réunis dans ces nouvelles échelles reprennent la diversité des situations auxquelles les individus peuvent être confrontés tout au long de leurs activités en ligne. Ils se rapportent, entre autres, à la participation à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs, à la rédaction de commentaires (p. ex. évaluatifs) sur les publications d'autres utilisateurs ou encore à l'utilisation de différents codes (symboles, images ou autres) pour redonner aux messages transmis un caractère plus émotionnel. Il s'ensuit que la progression d'un niveau à l'autre peut être perçue comme « un processus consistant à élargir le répertoire d'espaces virtuels dans lesquels l'apprenant est capable d'(inter)agir » (*ibid.*). Les contextes interactionnels sont nécessairement adaptés au niveau de compétences visé et prévus même au niveau très élémentaire du pré-A1 avec des activités langagières basiques, ce qui peut souligner l'importance

(on peut dire inédite par rapport à d'autres types d'activités), accordée à la prise en compte de ce type de compétences dans le développement langagier des apprenants.

La toute nouvelle version du *CECRL* à laquelle nous nous référons ici précise aussi ce que ses auteurs comprennent par une communication en ligne réussie. Celle-ci, selon eux, doit permettre à l'utilisateur-apprenant d'assurer une plus grande redondance dans la formulation de ses propos, de vérifier une bonne interprétation des messages transmis, de reformuler ses propos afin d'aider à la compréhension ou à la gestion des malentendus ou bien d'assurer une gestion efficace de ses réactions émotionnelles (Conseil de l'Europe, 2018 : 99).

Pour intégrer tous ces nouveaux savoir-faire dans le développement des compétences à communiquer langagièrement, il semble donc important de donner aux apprenants l'occasion de les pratiquer dans des contextes riches et variés. La présence d'un tel type d'activités en classe de langue paraît d'autant plus utile que les résultats de plusieurs recherches (voir entre autres Guichon, 2012 ; Roy, Gareau, Poellhuber, 2018 ; Ollivier *et al.*, 2018) commencent à dévoiler un certain paradoxe : les apprenants des générations actuelles, qualifiés après Prensky (2001) de *natifs du numérique*, auxquels on attribue très souvent des compétences numériques fortes ne sauraient pas nécessairement transférer celles-ci dans le monde de l'apprentissage. Comme le font remarquer certains chercheurs, dans beaucoup de cas « les *digital natives* sont plus un mythe qu'une réalité. La jeune génération a certes un usage souvent très important des technologies, mais cet usage est souvent réduit à des pratiques spécifiques, notamment sociales et communicationnelles » (Ollivier *et al.*, 2018 : 16). Nous voyons donc ici le rôle important des enseignants qui pourraient, entre autres, à travers des activités ciblées, « aider les apprenants à prendre la distance nécessaire par rapport à des pratiques d'échange et/ou de diffusion de contenus en ligne, [...] dans le but de développer leurs capacités d'analyse et leurs compétences en termes de littératie numérique » (Soubrié, 2021 : 18).

3. Littératie numérique et développement des compétences à communiquer langagièrement en FLE – projet de recherche

3.1. Présentation du corpus et méthodologie retenue

Étant donné que le manuel est pris pour l'un des instruments essentiels auquel se réfèrent les principaux acteurs du processus didactique, tout autant les enseignants que les apprenants (Cuq, 2003), nous nous sommes inté-

ressée à la place de la littérature numérique dans la conception de ce type de supports didactiques. Nous nous sommes interrogée, d'une manière plus précise, si, et éventuellement comment, les méthodes de langue les plus récentes donnent une place aux activités visant le développement du problème en question. Nous nous sommes surtout concentrée sur le champ d'études qui nous intéresse le plus, à savoir le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère aux grands adolescents et adultes.

Trois questions ont nourri nos investigations :

- 1) Quel(s) rôle(s) le numérique joue-t-il, en général, dans la conception des manuels de FLE les plus récents ?
- 2) Les auteurs des manuels de FLE les plus récents accordent-ils de la place au développement de la littérature numérique dans les activités proposées ?
- 3) Quel(s) type(s) d'activités sont éventuellement prévus pour soutenir le développement de la littérature numérique des apprenants ?

Notre projet de recherche a visé l'analyse des méthodes de FLE les plus récentes, destinées aux grands adolescents et adultes apprenant la langue au niveau B1 selon le *CECRL* (2018). En somme, nous avons retenu six manuels, à savoir *Cosmopolite 3*, *Défi 3*, *Édito B1*, *Inspire 3*, *L'atelier 3* et *Odyssée B1*. Pour pouvoir trouver des réponses aussi complètes que possible, nous avons choisi d'examiner non seulement le contenu des manuels sélectionnés mais aussi les cahiers d'exercices/d'activités et les guides pédagogiques qui les accompagnent.

Avant de présenter les résultats obtenus, nous voulons encore préciser que notre projet a un caractère exploratoire et que les analyses proposées sont uniquement de nature qualitative.

3.2. Analyses des manuels choisis

D'une manière générale, nous pouvons dire que le numérique est bien présent dans tous les manuels du corpus. Pour préciser la nature de sa présence, il faut pourtant tout de suite souligner qu'il peut y apparaître sous deux formes : dans chaque cas analysé, le numérique joue le rôle tantôt d'*outil d'enseignement-apprentissage*, tantôt d'*objet d'enseignement-apprentissage*.

3.2.1. Numérique – outil d'enseignement-apprentissage

Vu l'importance croissante des outils numériques dans le domaine éducatif, il n'est pas surprenant que les formes de leur présence dans l'offre édito-

riale soient très riches et variées. En effet, chaque manuel analysé possède non seulement sa version numérique, plus ou moins personnalisable, mais aussi d'autres types de « ressources ». À titre d'exemple, tous les éditeurs mettent à la disposition des utilisateurs d'une méthode de langue donnée un site compagnon qui leur donne accès aussi bien à des fichiers audio et/ou à des vidéos du livre qu'à une banque d'exercices interactifs supplémentaires. Bien que le nombre ainsi que les objectifs de ces derniers puissent varier d'un site à l'autre, dans tous les cas ils sont conçus de manière à permettre aux apprenants de travailler en autonomie. Souvent, ils correspondent à la structure organisationnelle du livre et servent à renforcer le travail soit sur certains points lexicaux ou grammaticaux choisis soit sur tous les types d'activités langagières abordés dans une unité didactique donnée. Outre les exercices autocorrectifs, les apprenants peuvent également profiter d'autres types de supports, comme des textes à lire, des documents audio ou vidéo, qui peuvent être réalisés par l'éditeur lui-même en complément à des supports authentiques disponibles sur le site. Certains éditeurs (par ex. Hachette FLE) se décident aussi à mettre en ligne différents compléments linguistiques (tels que précis phonétiques, grammaticaux et/ou lexiques multilingues) pour faciliter le travail aux utilisateurs de leurs publications tandis que d'autres (par ex. CLE International) choisissent de proposer le travail dans l'espace virtuel en assurant l'accès à des plateformes éducatives dédiées. Qui plus est, dans certains cas, notamment des manuels *Inspire 3* et *L'atelier 3*, les utilisateurs ont à leur disposition une application gratuite pour pouvoir accéder immédiatement aux ressources numériques associées à la page du livre donnée, tels que fichiers audio, films vidéo et/ou exercices interactifs.

La présentation de ces quelques exemples de ressources numériques disponibles dans les manuels choisis permet de montrer que leurs auteurs attachent une importance non négligeable au numérique pris pour *outil d'enseignement-apprentissage*.

3.2.2. Numérique – objet d'enseignement-apprentissage

Une analyse approfondie du matériel didactique nous permet d'observer aussi la présence de supports portant sur le numérique traité comme *objet d'enseignement-apprentissage*. En effet, on peut distinguer au moins deux groupes d'activités s'intéressant au développement d'une manière plus ou moins directe de différentes composantes de la littérature numérique des apprenants et à leur intégration dans les pratiques communicatives des apprenants.

3.2.2.1. Activités préparant au travail sur la littératie numérique

Premièrement, dans tous les manuels, il y a des activités permettant aux apprenants d’approfondir leurs connaissances sur le lexique lié à la télécommunication ou, en général, à l’usage du numérique. Quoique ces activités n’influent pas directement sur le développement de la littératie numérique, elles peuvent aussi jouer outre leur rôle d’enrichissement lexical, un rôle de sensibilisation au problème discuté.

On peut assigner une fonction pareille à des activités donnant aux apprenants la possibilité de se familiariser avec certaines spécificités de la communication médiée par ordinateur (CMO) ou, comme préfèrent l’appeler d’autres chercheurs, *communication électronique scripturale* (Anis, 2006). Il s’agit principalement de textes permettant de se concentrer sur les caractéristiques de différents genres discursifs. Pour rappeler, ces derniers, appelés par Paveau (2017) technogenres de discours, peuvent :

relever d’un genre appartenant au répertoire prén numérique, mais que les environnements numériques natifs dotent de caractéristiques spécifiques (comme le commentaire en ligne), ou constituer un genre numérique natif et donc nouveau (comme la twittérature ou l’article de presse sous forme d’anthologie de liens ou de tweets). Le technogenre de discours est donc marqué par ou issu de la dimension technologique du discours, ce qui implique un fonctionnement et des propriétés particuliers (Paveau, 2017 : 300).

Toujours dans la lignée des réflexions proposées par l’auteure citée, on peut dire que différentes productions discursives peuvent être classées en trois grandes catégories réunissant respectivement les *technogenres prescrits*¹, les *technogenres négociés*² et les *technogenres produits*³ (Paveau,

¹ « On parlera de technogenre prescrit pour désigner des genres de discours proposés dans les systèmes d’écriture en ligne et fortement contraints par les dispositifs technologiques. Le technogenre prescrit n’existe pas hors ligne (même s’il hérite d’un passé générique prén numérique comme le commentaire par exemple), dépend entièrement des outils numériques et circule quasi exclusivement en ligne » (Paveau, 2017 : 301).

² « Le technogenre négocié est un genre de discours préexistant et stabilisé ou non dans les productions prén numériques, mais qui se dote en ligne de traits proprement technolangagiers et technodiscursifs. Il n’est pas entièrement dépendant des outils numériques et circule dans les univers en ligne et hors ligne » (Paveau, 2017 : 302).

³ « On appellera technogenre produit, à partir d’un élargissement du terme de *produsage* à toute élaboration à partir des possibilités techniques de l’écosystème, un genre de discours natif d’internet produit par les internautes hors des contraintes des technogenres prescrits et des routines des technogenres négociés » (Paveau, 2017 : 303).

2017). En analysant de plus près les types de ressources disponibles dans les manuels choisis, on arrive à la conclusion que ces derniers donnent la priorité à des technogenres représentant les deux premières catégories. Qui plus est, les apprenants sont le plus souvent confrontés à des discours multimodaux qui, dans la plupart des cas, prennent la forme de productions icono-textuelles. D'une manière plus précise, les apprenants ont l'occasion de se familiariser avec de telles formes discursives dans les blogues, courriels, échanges sur les forums, tweets, cartes postales sonores, bandes dessinées numériques ou bien mêmes. S'il est vrai que la présence de ces types de textes peut contribuer à une meilleure compréhension de leurs spécificités et surtout de leur fonctionnement en langue cible, le travail sur les documents proposés dans le corpus ne dépasse pas l'analyse, plus ou moins détaillée, de leur contenu informationnel, sauf quelques rares exceptions que nous allons commenter dans les paragraphes suivants.

3.2.2.2. Activités visant l'intégration de la littératie numérique dans les pratiques communicatives

Outre les supports discutés, les manuels choisis comprennent aussi des activités qui permettent aux apprenants de mettre en œuvre leurs compétences numériques dans différents contextes communicatifs. Pour les présenter, nous allons recourir au modèle d'Ollivier *et al.* (2018).

En premier lieu, nous voulons signaler que les auteurs des manuels analysés donnent aux apprenants la possibilité de développer leur esprit critique et, plus particulièrement, d'approfondir leur réflexion sur différents aspects du numérique. En effet, ils mettent à la disposition des apprenants des textes invitant à la discussion sur le rôle des nouvelles technologies (par ex. leur influence sur notre vie, leur fonctionnement dans le monde éducatif ou professionnel) ou sur l'utilité d'un outil ou d'une application concret/ète. Tel est le cas, entre autres, des documents permettant de réfléchir sur l'utilisation de MOOC (*Inspire 3*), de plateformes participatives (*Cosmopolite 3*), de l'encyclopédie en ligne *Wikipédia* (*Édito B1*) ou du *Facebook* (*Odyssée B1*).

Ensuite, certaines activités sont ciblées sur le développement de la littératie technologique des apprenants. En effet, ils doivent déjà faire preuve des connaissances de ce genre dans le cadre de la première leçon ou de la première unité didactique quand on les encourage à créer des comptes, privés ou pour tout le groupe, sur les réseaux sociaux en langue cible (p.ex. *Inspire 3* ou *L'atelier 3*). Ce sont pourtant les activités invitant les apprenants à préparer différents documents audio ou audiovisuels (en forme par ex. de podcasts, d'interviews, de cartes postales sonores ou de visites guidées) qui servent d'appui pour le développement de cette composante de la littératie

numérique. Pour effectuer certaines activités, les apprenants doivent aussi savoir respecter les lois d'auteur et savoir se servir de banques d'images libres et/ou de sites de partage d'images. Il faut néanmoins ajouter que, dans la plupart des cas, les auteurs renoncent à signaler aux apprenants le/s type/s d'outils auxquels ils pourraient recourir pour effectuer les activités proposées. Si une telle option apparaît, elle n'est disponible que dans le guide pédagogique, réservé plutôt à l'usage des enseignants.

Les activités s'intéressant strictement au développement de la littératie de la construction du sens, quant à elles, sont plutôt rares dans le corpus. On peut trouver quelques exceptions dans trois manuels dont les auteurs proposent aux apprenants de travailler sur les caractéristiques des types de discours choisis pour qu'ils puissent ensuite mettre en pratique les savoirs acquis et préparer leurs versions des discours visés. Ainsi, les apprenants du manuel *Inspire 3* ont la possibilité de connaître les spécificités d'un tweet et d'une newsletter et puis de créer leurs propres textes sur les sujets proposés. La même technique de travail apparaît dans les manuels *Odyssée B1* et *Édito B1* quoiqu'elle s'applique à des genres discursifs différents. Si, dans le premier cas, il s'agit d'une carte postale sonore et d'un mème, dans l'autre, il est question d'un canular.

Finalement, on trouve dans le corpus des activités concentrées sur le développement de la littératie interactionnelle. On peut dire que cette dernière attire une attention un peu plus grande de la part des auteurs par rapport aux autres composantes de la littératie numérique, ce qui ne surprend pas vu les dates de parution des méthodes de FLE analysées qui, dans tous les cas, dépassent ou coïncident avec la date de publication du *Volume complémentaire du CECRL* (2018) avec les nouveaux descripteurs pour l'interaction en ligne. En examinant de plus près les objectifs de ce type d'activités, on constate qu'elles servent à donner aux apprenants l'occasion de mutualiser leurs connaissances, le plus souvent sur un espace partagé au sein du groupe-classe, ou de discuter en ligne. À titre d'exemple, les apprenants sont invités à créer la Une de leur magazine francophone en ligne (*Cosmopolite 3*), à réaliser un reportage vidéo (*Édito B1*), à publier *une story* culturelle (*L'atelier 3*), à organiser une visite guidée de leur ville (*Inspire 3*) ou encore à créer une BD en ligne (*Odyssée B1*).

Encore faut-il ajouter que, si le corpus contient des activités visant le développement de la littératie numérique, et surtout de la littératie interactionnelle, celles-ci sont généralement destinées à récapituler le travail sur la problématique de toute une leçon ou, ce qui arrive le plus souvent, de toute une séquence didactique. Certes, leur présence contribue à enrichir le répertoire des formes de travail et à diversifier les contextes interactionnels proposés en classe de langue. Ce qui est pourtant caractéristique pour les

activités discutées, c'est qu'elles sont peu nombreuses et qu'elles sont plutôt proposées comme des activités optionnelles.

4. En guise de conclusion

Notre projet avait pour objectif d'interroger la notion de littératie numérique et, surtout, d'examiner sa place dans la conception des manuels de FLE pour grands adolescents et adultes. L'analyse de six méthodes de langue destinées à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au niveau B1 selon le *CECRL* (2018) nous a permis d'arriver à la conclusion que les auteurs accordent tous une place importante au numérique et que ce dernier joue un double rôle dans le corpus – celui d'*outil d'enseignement-apprentissage* et celui d'*objet d'enseignement-apprentissage*, quoique dans une proportion inégale. Si on peut dire que les manuels ne manquent pas de riches solutions numériques soutenant le processus d'enseignement-apprentissage, il faut tout de suite préciser que les activités visant le développement de la littératie numérique à proprement parler y sont relativement peu nombreuses. Dans leur forme basique, elles servent à familiariser les apprenants avec le lexique propre à l'usage du numérique ou à les sensibiliser aux technogenres de discours variés (tels que blogues, courriels ou tweets). Les manuels analysés comprennent aussi des activités focalisées sur l'intégration de la littératie numérique dans les pratiques communicatives. Même si la présence de telles activités, prenant avant tout forme de tâches proches de la vie réelle ou de projets, paraît prometteuse, apparaissent sporadiquement dans le corpus et constituent généralement des activités optionnelles. De même, elles visent des interactions au sein d'un groupe restreint de destinataires et, en conséquence, la participation au web social y acquiert une forme assez réduite. Qui plus est, si on encourage les apprenants à publier leurs travaux en ligne (poster un avis sur le groupe de la classe, partager leurs témoignages, etc.), il n'est nulle part précisé où les apprenants doivent les préparer – dans l'espace virtuel ou celui de la classe traditionnelle. Il serait alors difficile, dans le second cas, de parler de vraies interactions en ligne. Même si on est conscient que ces activités sont prévues pour être réalisées à des fins didactiques et qu'il est parfois difficile de les mettre en place, il serait peut-être plus profitable d'assurer la possibilité de les réaliser dans leur environnement naturel afin de leur garantir plus d'authenticité et de contribuer ainsi d'une manière plus significative au développement, ou au moins à l'enrichissement, de la littératie numérique des apprenants. Comme le remarquent certains chercheurs,

[...] aucune technologie en soi ne garantit le succès de l'apprentissage. Tout est question de littératie numérique en lien avec une compétence pédagogique chez l'enseignant et une compétence d'apprentissage et de communication chez l'apprenant-usager des langues (Ollivier *et al.*, 2018 : 17).

BIBLIOGRAPHIE

- Anis J. (2006), *Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS*. En ligne : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documentef73.html?id=547> [consulté le 07.11.2022].
- Bawden D. (2008), *Origins and concepts of digital literacy*, (in:) Lankshear C., Knobel M. (dir.), *Digital literacies : Concepts, policies and practices*. New York : Peter Lang Publishing, p. 17-32.
- Bigot V., Ollivier C., Soubrié T., Noûs C. (2021), *Introduction. – Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde*, « Lidil », n° 63. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/9181> [consulté le 07.11.2022].
- Biras P., Chevrier A., Witta S., Fouillet R., Ollivier C. (2019), *Défi 3. Méthode de français B1*. Paris : Maison des Langues.
- Bredelet A., Mègre B., Rodrigues W. M. (2022), *Odyssée. Méthode de français B1*. Paris: CLE International.
- Caws C., Hamel M.-J., Jeanneau C., Ollivier C. (2021), *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Éditions des Archives Contemporaines. En ligne : <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911> [consulté le 07.11.2022].
- Cocton M.-N., Kohlmann J., Rabin M., Ripaud D. (2020), *L'atelier B1. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Commission européenne (2018), *Recommandation du conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. En ligne : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=OJ:C:2018:189:TOC> [consulté le 07.11.2022].
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Davidenkoff E. (2014), *Le tsunami numérique. Éducation : tout va changer ! êtes-vous prêts ?* Paris : Éditions Stock.
- Dufour M., Mainguet J., Mottironi E., Opatski S., Perrard M., Tabareau G. (2018), *Édito B1 (2^e édition). Méthode de français*. Paris : Didier.
- Eshet-Alkalai Y. (2004), *Digital literacy : a conceptual framework for survival skills in the digital era*. « Journal of Educational Multimedia and Hypermedia », n°13(1), p. 93-106.
- Gerbault J. (2012), *Littératie numérique*, « Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle », Vol. 9 (2), p. 109-128.
- Gilster P. (1997), *Digital Literacy*. New York: John Computer Publications.

- Guichon N. (2012), *Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires*, « STICEF », Vol. 19. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00793502/document> [consulté le 07.11.2022].
- Hirschsprung N., Tricot T. (2018), *Cosmopolite 3. Méthode de français B1*. Paris : Hachette FLE.
- Jaffré J.-P. (2004), *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*, (in :) Barré-De Maniac C., Brissaud C., Rispail M. (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : Harmattan, p. 21-41.
- Kern R. (2021), *Twenty-five years of digital literacies in CALL*. « Language Learning & Technology », 25(3), p. 132-150.
- Lacelle N., Boutin J.-F., Lebrun M. (2017), *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique- LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lopes M.-J., Twardowski-Vieites D. (2022), *Inspire 3. Méthode de français B1*. Paris : Hachette FLE.
- Mangenot F. (2017), *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette Livre.
- Martin A., Grudziecki J. (2006), *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*. Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, Vol. 6, p. 249-267.
- Molinié M., Moore D. (2012), *Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues*. « Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle », Vol. 9 (2), p. 3-14.
- Ollivier C. et al. (2018), *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. En ligne : <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/100/language/fr-FR/Default.aspx> [consulté le 07.11.2022].
- Paveau M.-A. (2017), *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann.
- Roy N., Gareau A., Poellhuber B. (2018), *Les natifs du numériques aux études : enjeux et pratiques*. « Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie », n° 44 (1). En ligne : <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27558> [consulté le 07.11.2022].
- Soubrié T. (2021), *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 », n° 69, p. 16-28.
- UNESCO (2011), *Digital literacy in education. Note politique*. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485> [consulté le 07.11.2022].
- Wachs S., Weber C. (dir.) (2021), *Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*. « Le Français dans le monde. Recherches et applications » n° 69. En ligne : <https://www.fdlm.org/supplements/recherches-et-applications/recherches-et-applications-n69/> [consulté le 07.11.2022].

Received: 30.09.2022

Revised: 17.11.2022