

## Utiliser le numérique pour former des citoyens usagers des langues malgré l'éloignement géographique / *Digitale Medien nutzen, um trotz geografischer Entfernung Bürger zu Sprachverwendenden auszubilden-*

*Christian Ollivier* \*

Professeur en didactique des langues à l'université de La Réunion. Il dirige le laboratoire Icare (Institut coopératif austral de recherche en éducation) et mène des recherches essentiellement dans les domaines suivants: approches didactiques (notamment approche socio-interactionnelle), numérique et enseignement-apprentissage des langues, citoyenneté et littéracie numériques et formation en langues, didactique du plurilinguisme (notamment intercompréhension). Il est le coordinateur de plusieurs projets à dimension européenne, notamment deux projets au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe et un projet européen Lingu@num en lien avec les thématiques abordées dans cet article.

 <https://orcid.org/0000-0003-2747-3986>

**Reçu** le 11 juil. 2023. **Approuvé** le 11 nov. 2023.

### Comment citer cet article:

OLLIVIER, Christian. Utiliser le numérique pour former des citoyens usagers des langues malgré l'éloignement géographique. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 2, p. 29-43, nov. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10273497>

### RESUMÉ

Avec la diffusion des technologies numériques, de nombreuses occasions se présentent pour les apprenants de langues d'en être également des usagers et de les utiliser ainsi "pour de vrai" en dehors de tout contexte éducatif, même lorsqu'ils vivent loin des espaces où la langue-cible est utilisée quotidiennement. La recherche a fait ressortir les nombreux bénéfices que représente la participation informelle d'apprenants de langues à des sites participatifs en ligne. Après avoir passé en revue quelques-uns de ces avantages majeurs, l'article s'intéresse aux possibilités pour la didactique de tirer profit de ce genre de participation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage formel des langues. Il détaille tout particulièrement l'intérêt de tâches socio-interactionnelles ancrées dans la vie réelle permettant aux apprenants de faire l'expérience d'une communication authentique sur des sites participatifs et de devenir des citoyens usagers des langues et du numérique. Ces tâches offrent, en effet, des occasions de travailler sur les compétences langagières tout en mettant l'accent également sur les différents aspects de la citoyenneté numérique, notamment sa dimension responsable, éthique et critique. Pour finir, l'article présente un exemple concret montrant comment les tâches ancrées dans la vie réelle permettent d'associer éducation langagière et éducation à une citoyenneté numérique critique.

**MOTS-CLÉS:** Citoyenneté Numérique; Didactique des Langues; Numérique; Approche Socio-interactionnelle; Tâches.

---

\*

 [ollivier.reunion@gmail.com](mailto:ollivier.reunion@gmail.com)

### ZUSAMMENFASSUNG

Mit der Verbreitung digitaler Technologien ergeben sich für Sprachlernende zahlreiche Gelegenheiten, die gelernten Sprachen authentisch zu nutzen, i.e. diese "in echt" außerhalb des Bildungskontexts zu verwenden, selbst wenn sie weit entfernt von Gebieten leben, in denen die Zielsprachen täglich verwendet werden. Die Forschung hat die vielseitigen Vorteile der informellen Teilnahme von Sprachlernenden an partizipativen Websites hervorgehoben. Nach einem Überblick über einige dieser Vorteile befasst sich der Artikel mit den didaktischen Möglichkeiten, diese Art der Online-Beteiligung im Rahmen vom formellen Sprachenlernen zu nutzen. Insbesondere wird der Mehrwert von sozio-interaktionalen, im Leben verankerten Aufgaben (Real-World Tasks) hervorgehoben, die es den Lernenden ermöglichen, authentische Kommunikation auf partizipativen Websites zu erleben und als digital Citizens zu agieren. Diese Aufgaben bieten nämlich die Möglichkeit, gleichzeitig Sprachkompetenzen und digitale Bürgerschaft, insbesondere in ihrer ethischen und kritischen Dimension, zu trainieren. Abschließend stellt der Artikel ein konkretes Beispiel vor, das zeigt, wie im Leben verankerte Aufgaben, Sprachbildung und kritische Digital Citizenship Education miteinander verbinden können.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Digital Citizenship; Fremdsprachendidaktik; Digitale Technologien; Sozio-interaktionaler Ansatz; Aufgabe.

## 1 Introduction

Pendant longtemps, apprendre une langue loin des espaces dans laquelle celle-ci était utilisée quotidiennement réduisait fortement les chances de l'utiliser « pour de vrai », autrement dit en dehors de la situation d'enseignement-apprentissage. Désormais, la large diffusion d'Internet permet à tout apprenant disposant des moyens financiers et technologiques de se connecter à ce réseau, d'avoir accès à des ressources diverses dans la langue cible (textes, chansons, séries, films...), d'échanger avec des locuteurs de langue cible qu'il connaît (si c'est le cas) et même de participer à des sites participatifs dans lesquels la langue apprise est langue de communication. Cela nécessite cependant de disposer de compétences, consciences, savoir-faire et savoir-être spécifiques permettant de se comporter, dans les communautés en ligne, en citoyen responsable, éthique et responsable.

Après avoir passé en revue quelques-uns des bénéfices majeurs que la recherche a identifiés dans les participations informelles d'apprenants de langues à des sites participatifs en ligne, nous présenterons une possibilité de tirer profit de ces avantages dans le cadre de l'enseignement-apprentissage formel des langues à travers ce que nous nommons des tâches ancrées dans la vie réelle. Nous montrerons notamment comment celles-ci permettent d'allier éducation langagière et éducation à la citoyenneté numérique.

## 2 Bénéfices des participations informelles d'apprenants de langues à des sites participatifs

Depuis le début des années 2000, la recherche en didactique des langues s'intéresse aux expériences faites par des apprenants de langues participant de façon tout à fait informelle à des sites en ligne ouverts à tous, non conçus pour l'apprentissage des langues ni gérés par une quelconque autorité éducative. Il peut s'agir de communautés de fanfiction, de jeux en ligne et de leurs espaces de discussion ou encore de forums ou de l'encyclopédie Wikipédia. Les recherches menées font ressortir plusieurs bénéfices pour les apprenants de langues impliqués en termes de construction d'identité, d'usage des langues cibles et d'apprentissage.

### 2.1 Construction d'identité

Contribuer à des sites participatifs tels que définis ci-dessus contribue à la construction d'une identité spécifique souvent transculturelle (Hannibal Jensen, 2019; Lam, 2004; Lam & Kramersch, 2003; Thorne & Black, 2011; Yi, 2007), cela pouvant, par exemple, se traduire très concrètement par des pseudos mêlant des éléments de la culture d'origine des participants et de la culture cible.

Le plus important changement en termes d'identité est probablement le passage d'une identité d'apprenant à une identité d'utilisateur ayant les mêmes droits et responsabilités que les autres membres des communautés en ligne auxquelles ils participent (Black, 2005, 2009; Hanna & de Nooy, 2003; Sundqvist, 2019; Thorne & Black, 2011). Sur les sites participatifs, les apprenants agissent, en effet, en usagers de ceux-ci en réalisant des actions qui sont en lien avec la finalité des sites: partager des connaissances, jouer, échanger des idées, etc. Comme l'ont montré Hanna et de Nooy à propos de la participation d'étudiants anglophones aux forums du journal *Le Monde*, c'est bien l'adéquation aux finalités de la communauté qui favorise l'intégration. Des étudiants ayant ainsi indiqué qu'ils venaient sur ces forums pour améliorer leurs compétences en français n'ont pas été accueillis comme ceux qui ont indiqué qu'ils souhaitaient échanger sur des sujets qui les intéressaient.

Non seulement ces apprenants deviennent des usagers, mais ils peuvent même être considérés comme des experts (Shafirova & Cassany, 2019) car vus comme des représentants d'une culture ou d'un pays particulier en fonction de leurs origines (dans la mesure où ils la font

connaître). Des étudiants américains ont été positivement accueillis dans des discussions sur les États-Unis sur des forums du Monde du fait de leurs origines, les membres du forum acceptant même qu'ils s'expriment en anglais (Hanna & de Nooy, 2003).

## 2.2 Usage authentique de la langue-cible

Plusieurs chercheurs soulignent comme bénéfiques des participations informelles à des sites ouverts le fait que cela donne aux apprenants l'occasion d'être confrontés à un usage authentique de la langue cible et de pouvoir eux-mêmes se servir de cette langue dans des situations où elle est la langue de communication „naturelle“ et s'adresser ainsi à un public très large (Black, 2009; Pasfield-Neofitou, 2011; Sauro, 2017; Vazquez-Calvo et al., 2019). Par ailleurs, l'usage qu'ils font ainsi de la langue cible est porteur de sens (Hannibal Jensen, 2019). Les apprenants utilisent la langue pour communiquer « pour de vrai » et non principalement pour apprendre celle-ci – comme cela est souvent le cas en classe de langues.

## 2.3 Apprentissages

Au-delà de ces questions en lien avec l'identité et l'usage de la langue, la recherche a mis en lumière divers bénéfices dans le domaine de l'apprentissage de la langue, mais pas uniquement. Vazquez-Calvo et al. (2019, p. 66) soulignent le fait que les participations en ligne exposent des apprenants à de nombreux « épisodes d'apprentissage des langues »<sup>1</sup> et Sundqvist (2019) a relevé des retombées significatives sur la compétence lexicale ou encore dans les scores obtenus à une certification. La recherche a également mis en lumière un gain en termes de confiance en soi pour ce qui concerne l'utilisation de la langue cible (Black, 2009; Lam & Kramersch, 2003).

Ces avantages ne se limitent pas à la dimension langagière ou linguistique, mais touchent à divers autres aspects, notamment celui des littératies. Les publications en ligne peuvent, en effet, avoir une dimension créative voire artistique, notamment à travers des productions vidéos (Black, 2009). Elles contribuent également au développement des compétences de socialisation les apprenants (Lam, 2004; Lam & Rosario-Ramos, 2009), autrement dit à leur capacité à créer des

---

<sup>1</sup> Language learning events

liens sociaux et à communiquer socialement avec d'autres locuteurs de la langue cible. Hannibal Jensen (2019) souligne, pour sa part, l'utilisation de diverses stratégies dans le domaine de l'apprentissage en général, mais aussi de la réception, de la production et de l'interaction, stratégies qui se traduisent par l'utilisation d'outils tels que les traducteurs automatiques ou par le recours à la multimodalité. Citons finalement également les opportunités que les apprenants saisissent d'expérimenter avec de nouveaux genres et formats numériques (Black, 2009).

### 3 Pistes pour la transposition des pratiques informelles dans la classe de langues

Si la recherche a également identifié des limites et risques liés à ces pratiques informelles – par exemple le risque de vulnérabilité pour des apprenants ne disposant que de compétences langagières ou littéraciques faibles –, le nombre important de résultats de recherche montrant les retombées positives de ces pratiques pousse les praticiens et didacticiens de langues à s'interroger sur les possibilités de transposer ces pratiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues dans le but de profiter des effets bénéfiques identifiés par la recherche en contexte informel. Deux grandes options se dessinent pour une exploitation didactique.

La première répond entièrement au risque de vulnérabilité en proposant de transposer les pratiques en ligne dans le cadre du cours de langue (Brunel, 2018; Petitjean & Brunel, 2018; Sauro, 2017; Sauro & Sundmark, 2016; Vazquez-Calvo et al., 2019). Il s'agit d'inviter les apprenants à rédiger des textes tels qu'ils sont écrits sur les plateformes en ligne, par exemple des chroniques adolescentes ou des fanfictions. Dans ce cadre, les apprenants sont amenés à développer des compétences d'écriture et leur littératie numérique, telles qu'elles sont nécessaires à la participation aux communautés en ligne.

La seconde option vise, elle, à proposer aux apprenants de participer à des sites en ligne dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues en leur proposant plus ou moins d'accompagnement. Elle a l'avantage de permettre aux apprenants de faire l'expérience de la communication authentique, telle que définie par de nombreux spécialistes au moment de l'émergence d'Internet, à savoir une communication avec des personnes en dehors du monde éducatif dans le respect de la finalité des espaces d'échange. Ils deviennent ainsi des usagers de la langue qu'ils apprennent. C'est l'option que promeut Thorne avec une pédagogie du *rewilding*, laissant aux apprenants une très large liberté et autonomie dans la réalisation des tâches

proposées. Les chercheurs participant à trois projets internationaux<sup>2</sup> que nous avons pilotés ouvrent une voie similaire à travers les « tâches ancrées dans la vie réelle ».

#### 4 Tâches ancrées dans la vie réelle

Ce type de tâche étend la typologie habituelle des tâches qui distingue entre, d'une part, les tâches communicatives pédagogiques (Conseil de l'Europe, 2001), aussi appelées tâches d'activation (Nunan, 2004) ou encore micro-tâches (Guichon, 2006) qui visent le travail et l'acquisition de compétences communicatives spécifiques et, d'autre part, les tâches cibles ou de répétition (Conseil de l'Europe, 2001; Nunan, 2004) ou encore macro-tâches (Guichon, 2006) qui reflètent des situations de la vie réelle et y préparent les apprenants. A cette typologie, on peut ajouter les « tâches actionnelles sociales » telles que définies par Pakdel (2011) qui sont des tâches avec un enjeu réel au sein du groupe formé par l'enseignant et les apprenants. Le produit s'adresse, en effet, aux membres de ce groupe et doit représenter un intérêt spécifique pour eux. Comme le précise le *Cadre européen commun de référence*, les tâches pédagogiques communicatives sont « assez éloignées de la vie réelle » tandis que les tâches cibles sont « proches de la vie réelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). On notera donc qu'elles ne sont pas ancrées dans celle-ci, les destinataires de leurs produits étant généralement simulés : les produits réalisés par les apprenants s'adressent en effet souvent à des personnes qui n'ont pas de réalité et ne sont parfois consultés – et évalués – que par l'enseignant. Les tâches actionnelles sociales ont, elles, un ancrage dans la réalité du groupe-classe.

Les tâches ancrées dans la vie réelle s'ancrent, pour leur part, directement dans le monde réel, proposant aux apprenants d'(inter)agir sur des sites participatifs au sein d'interactions sociales réelles et authentiques et leur donnant ainsi la possibilité d'agir et interagir avec des personnes au-delà du monde éducatif.

Ce sont des tâches qui pré-existent à toute intervention pédagogique. L'enseignant ne devrait, en effet, que proposer à ses apprenants des tâches qu'il a identifiées sur des sites en ligne. Les sites participatifs invitent, en effet, les internautes à effectuer diverses tâches en fonction de leurs finalités. Wikipédia convie à apporter des contributions à l'encyclopédie, un forum de cuisine incite à poster des recettes, un catalogue participatif de livres audio tel que Librivox fait appel aux volontaires pour lire des textes et les partager sur son site, etc.

Les tâches ancrées dans la vie réelle se réalisent donc sur des sites participatifs dans le respect des finalités et des règles sociales de ceux-ci. L'action des apprenants s'inscrit alors dans le cadre du contrat social du site et des interactions sociales avec les autres membres de la communauté. Cela amène les apprenants à utiliser la langue en contexte écologique, c'est-à-dire dans des espaces où la langue est utilisée « naturellement » comme langue de communication. Ils communiquent avec un public potentiellement très large et intéressé par leurs contributions.

A ce titre, celles-ci vont faire l'objet d'une évaluation (sociale) par les autres internautes. Et cette évaluation sera fondée explicitement ou implicitement sur des critères de qualité liés aux finalités, aux valeurs et aux règles sociales de la communauté. Wikipédia demande ainsi de faire preuve de neutralité, le forum de cuisine Supertoinette, dans sa charte de bonne conduite, demande de « diffuser des recettes réalisables et de qualité » ou encore de « communiquer sur le Forum uniquement en langue Française (sic), poliment et de façon intelligible, pour la compréhension de tous »<sup>3</sup>. C'est donc sur ces bases que va s'effectuer l'évaluation des contributions. Ainsi, le fait de poster une recette va plutôt déclencher des réponses de remerciement ou portant sur la qualité gustative du plat plutôt que sur la correction linguistique tant que la compréhension est assurée. Les productions des apprenants vont donc être évaluées en fonction des critères spécifiques à la communauté. Ils peuvent ainsi mettre à l'épreuve leur capacité à communiquer et donc à s'adapter au cadre socio-interactionnel de l'(inter)action. La pleine prise en compte de ce cadre est l'une des raisons qui nous incitent à proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle.

## 5 Communiquer dans un cadre socio-interactionnel précis

Les tâches ancrées dans la vie réelle entendent procurer aux apprenants une occasion de communiquer « pour de vrai » au sein d'interactions sociales dépassant le contexte éducatif. Il s'agit donc d'amener les apprenants à développer et mettre en œuvre une réelle compétence de communication que nous concevons, dans la lignée de Jacques (2000) et Grillo (2000), comme la capacité à utiliser la langue (et d'autres moyens sémiotiques) en tenant pleinement compte de ses partenaires de communication et donc du cadre socio-interactionnel. En effet, communiquer – et cela est aussi vrai pour toute action humaine – « réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée » (Grillo, 2000, p. 257). L'apprenant va donc devoir garder en permanence à l'esprit la ou

les personnes auxquelles il s'adresse. Le guide touristique collaboratif en ligne Wikitravel l'indique très clairement lorsqu'il précise : « "Le voyageur avant tout" est un principe sous-jacent sur lequel les Wikivoyageurs se basent lors de prises de décision sur Wikitravel. L'idée est que tout notre travail doit être fait dans le but de servir les voyageurs qui sont finalement nos lecteurs ». Le site donne quelques exemples, dont celui-ci : « Nous essayons de ne pas ennuyer les lecteurs avec nos opinions personnelles, nos convictions, etc., à la place nous essayons de les aider à se faire leur propre opinion sur le voyage »<sup>4</sup>. Les apprenants peuvent ainsi apprendre à produire en pensant aux lecteurs, à leurs attentes, aux critères de qualité qu'ils vont utiliser implicitement lors de leur lecture des contributions. Jacques exprime cela de la façon suivante : « 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 » (Jacques, 2000, p. 63).

Pour l'enseignant de langue, c'est là un des atouts essentiels des tâches ancrées dans la vie réelle. Une analyse<sup>5</sup> des retours de (futurs) enseignants de langue invités à réaliser deux tâches ancrées dans la vie réelle, notamment à publier sur le site Wikitravel, et à partager leur ressenti après avoir effectué la tâche, montre clairement que les étudiants ont parfaitement pris conscience des enjeux socio-interactionnels et de la différence entre une tâche cible et une tâche ancrée dans la vie réelle. Ils identifient que les tâches présentent un enjeu réel qui n'est pas principalement celui de l'apprentissage de la langue. L'une des étudiantes indique ainsi : « il ne s'agit pas uniquement de montrer de quoi ils [les apprenants] sont capables en termes de production de la langue cible mais de le faire tout en partageant des éléments dont ils ont connaissance ». Une autre, ayant participé à un forum de cuisine, explicite la différence entre les types de tâches : « A la différence d'un devoir à rendre à un professeur qui n'implique que deux individus, on a ici la possibilité de toucher d'autres personnes, de les pousser à agir (en essayant notre recette) et d'initier de véritables échanges (conseils, remerciements, variantes, etc.) ». Une troisième précise qu'elle a pris soin « d'être compréhensible, ce qui apparaît encore plus important lorsque l'on sait que l'on s'adresse à des lecteurs réels ».

## 6 Mise en œuvre didactique <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> L'intertitre ne devrait pas se trouver seul en fin de page. Est-il possible de regrouper avec le paragraphe qui commence à la page suivante?

Proposer aux apprenants de réaliser des tâches ancrées dans la vie réelle demande de se poser la question de l'approche didactique la plus appropriée à ce genre de tâches. Thorne et al. proposent de réensauvager l'éducation en laissant aux apprenants une extrême liberté dans la réalisation des tâches, comme cela serait le cas dans la réalité en dehors du monde éducatif. Il s'agit ainsi de « *dynamically augment and integrate formal learning settings with the vibrancy of linguistically and experientially rich engagement occurring elsewhere in the social–material world* » (Thorne et al., 2021, p. 108). Cela pose cependant potentiellement le risque de vulnérabilité des apprenants.

C'est, entre autres, la raison pour laquelle nous optons pour une valorisation de ce que nous nommons le « double ancrage » des tâches ancrées dans la vie réelle, celles-ci s'ancrant également dans le cadre de l'enseignement-apprentissage où un accompagnement et un espace sécurisé peuvent leur être proposés. Dans ce cadre, nous suggérons deux options principales.

La première est proche de celle de Thorne et al. (2021). Elle est fondée sur le *Task Based Language Teaching*, l'approche par les tâches promue notamment par Long (2015). Il s'agit là aussi, dans une perspective émancipatrice, de laisser aux apprenants une large liberté dans la façon de réaliser la tâche. Nous suggérons cependant d'attirer l'attention des apprenants sur trois aspects primordiaux dans la réalisation des tâches ancrées dans la vie réelle : la dimension socio-interactionnelle en leur indiquant des pistes pour tenir pleinement compte des interactions sociales en présence, la dimension langagière avec une focalisation particulière sur la question du genre lié à la production à réaliser et la dimension critique et citoyenne sur laquelle nous revenons à la section suivante dans ce texte. C'est l'approche retenue par le projet e-lang citoyen. Une douzaine de fiches de tâche pour l'enseignant et les apprenants est disponible sur le site<sup>6</sup>. Une base de données donnant accès à un nombre plus important de fiches est en cours de mise en place.

La seconde option s'adresse aux enseignants désireux de proposer un accompagnement plus structuré. Elle a été mise en œuvre dans le projet Lingu@num. La quarantaine de fiches de tâches développées par les participants à ce projet<sup>7</sup> propose ainsi un scénario pédagogique qui fait également une large place au langagier et à la citoyenneté numérique.

Dans les deux cas, il s'agit de répondre aux besoins des apprenants lorsqu'ils se font sentir et de leur permettre de développer les compétences langagières nécessaires à la réalisation des tâches ancrées dans la vie réelle, mais aussi de les soutenir dans le développement de leur citoyenneté numérique afin de leur permettre d'approprier les grands espaces numériques qui peuvent paraître parfois intimidants et peuvent mettre les apprenants en situation de vulnérabilité.

## 7 Éducation à la citoyenneté numérique et éducation langagière

Nous venons de l'évoquer : les tâches ancrées dans la vie réelle visent également le développement de la citoyenneté numérique. Participer en ligne ne demande, en effet, pas que des compétences langagières, mais requiert de savoir (inter)agir en citoyen critique et responsable. Les tâches ancrées dans la vie réelle permettent d'associer les deux éducations correspondantes: l'éducation langagière et l'éducation à la citoyenneté numérique (Ollivier & Jeanneau, 2023).

Une méta-analyse de la littérature spécialisée dans le domaine de la citoyenneté numérique (Ollivier et al., 2021), que nous avons menée dans le cadre du projet e-lang citoyen, nous a permis de définir ainsi le citoyen usager des langues et du numérique. Il s'agit d'une personne qui utilise le numérique pour (inter)agir en ligne dans différentes communautés en prenant en compte les valeurs, les droits et responsabilités liées aux communautés auxquelles elle participe. Dans chacune de ses actions, elle doit se comporter de façon compétente, informée, sûre, responsable, éthique et critique. Nous reprenons ci-dessous les explications rédigées pour le glossaire du projet e-lang citoyen<sup>8</sup>.

**Tableau 1** : Agir citoyen

Agir compétent	Façon d'(inter)agir qui reflète une certaine maîtrise du numérique et de ses usages ainsi que de savoir-faire dans ce domaine.
Agir informé	Façon d'(inter)agir sur la base d'informations vérifiées et exactes et/ou qui démontre une connaissance du numérique, de ses limites et de ses dangers.
Agir sûr	Façon d'(inter)agir qui protège la sécurité et le bien-être en ligne. Il peut s'agir de la sécurité des personnes (de soi et des autres), mais aussi de la sécurité de l'environnement, de la santé morale et physique, etc.
Agir éthique et responsable	Façon d'(inter)agir libre, inclusive, en accord avec ses propres valeurs et qui respecte les autres, les lois (dans la mesure où elles sont jugées pertinentes) et les valeurs, par exemple les valeurs démocratiques.

Agir critique	Façon d'(inter)agir qui porte un regard critique sur le numérique et ses contenus et donne lieu à une réflexion sur ses atouts et limites voire poursuit des objectifs de justice sociale.
---------------	--

En proposant des tâches ancrées dans la vie réelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, il est ainsi possible de contribuer à l'éducation à la citoyenneté numérique, comme nous le montrons dans l'exemple suivant.

## 8 Un exemple à titre d'illustration

L'exemple que nous allons présenter invite les apprenants à participer à un guide touristique participatif en ligne (Wikivoyage<sup>9</sup>). La tâche est réalisable à partir du niveau A1 si on se contente de contributions courtes. Voici l'énoncé que l'on peut proposer aux apprenants : « 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 en ligne ».

A travers cette tâche, les apprenants vont pouvoir travailler sur la description d'un lieu. Et l'enseignant pourra aborder avec eux les différentes dimensions de l'agir citoyen que nous venons de définir. Nous indiquons ici quelques-unes des dimensions citoyennes que requiert une publication sur Wikivoyage. Il faut, en effet, entre autres, agir de façon

- compétente : il faut savoir se servir de la plateforme et du moteur de wiki ;
- informée : on ne partagera que des informations vérifiées et exactes ;
- sûre : il conviendra de veiller par exemple au respect des droits d'auteurs (textes et images si on en utilise), à ne pas salir la réputation d'un établissement, à ne pas encombrer le web, etc. ;
- responsable et éthique en choisissant des établissements selon des critères éthiques et responsables, en privilégiant par exemple des établissements utilisant des produits du commerce équitable ou ayant une politique de ressources humaines éthique et sociale ;
- critique en portant un regard critique sur la plateforme et d'autres similaires, mais aussi en réfléchissant aux conséquences d'une recommandation dans un guide en ligne.

Ce dernier point nous invite à préciser un élément que nous n'avons pas souligné jusqu'ici. Les tâches ancrées dans la vie réelle sont proposées et non imposées aux apprenants. Cela évite que les apprenants les réalisent par obligation et, au final, comme de simples tâches scolaires sans prendre en compte la véritable dimension socio-interactionnelle de celles-ci. En outre, le travail sur la dimension critique, éthique et responsable de la citoyenneté numérique peut conduire certains apprenants à refuser de réaliser une tâche ancrée dans la vie réelle. Dans le cas de l'exemple évoqué ici, certains apprenants peuvent ne pas vouloir recommander d'établissement pour éviter des retombées négatives sur celui-ci ou la vie locale. On peut, par exemple, craindre qu'un petit restaurant de quartier ne soit pris d'assaut par des touristes. Un tel refus est tout à fait acceptable s'il reflète une réflexion citoyenne. C'est la raison pour laquelle les fiches de tâche du projet Lingu@num proposent des alternatives aux tâches ancrées dans la vie réelle sous forme de tâches actionnelles sociales et de tâches cibles. On notera cependant que la majorité des tâches ancrées dans la vie réelle ne devrait pas rencontrer de tels refus.

Les étudiants que nous avons évoqués plus haut et qui ont réalisé une tâche ancrée dans la vie réelle ont d'ailleurs souligné la motivation qu'ils ont ressentie à effectuer la tâche choisie du fait qu'il s'agissait d'une utilisation authentique et utile de la langue.

## Perspectives

Avec les tâches ancrées dans la vie réelle, nous ouvrons une nouvelle dimension dans la typologie des tâches, mais surtout nous offrons aux apprenants la possibilité de ne pas être seulement des apprenants, mais aussi des usagers et acteurs des langues qu'ils apprennent quel que soit leur éloignement géographique des espaces dans lesquels ces langues sont utilisées quotidiennement. Les apprenants peuvent ainsi prendre part à des (inter)actions en langue cible avec un accompagnement depuis l'espace protégé de la classe et faire l'expérience non seulement de la communication authentique, mais aussi de la citoyenneté numérique.

### CRediT

**Reconnaisances:** Ce n'est pas applicable.

**Financement:** Ce n'est pas applicable.

**Conflits d'intérêt:** Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt comercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit

**Approbaton éthique:** Ce n'est pas applicable.

**Contribution des auteurs:**

Conception de l'étude, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Supervision, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.: OLLIVIER, Christian.

## Références

- BLACK, R. W. Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 49, n. 2, p. 118-128, 2005. Disponible en ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/627f/9be6258a692fa4f9bd5c4103839287e6c360.pdf>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- BLACK, R. W. Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, v. 43, n. 4, p. 397-425, 2009. Disponible en ligne : <https://www.jstor.org/stable/27784341>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- BRUNEL, M. Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, n. 200, p. 31-42, 2018. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier ; Conseil de l'Europe, 2001. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- GRILLO, E. *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*. Bern; Berlin; New York : Peter Lang, 2000.
- GUICHON, N. *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys, 2006.
- 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*, v. 7, n. 1, p. 71-85, 2003. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.125/25188>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- HANNIBAL JENSEN, S. Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 72-86, 2019. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.125/44673>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- JACQUES, F. *Écrits anthropologiques : Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- LAM, W. S. E. Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning and Technology*, v. 8, n. 3, p. 44-65, 2004. Disponible en ligne : <https://www.iltjournal.org/item/10125-43994/>. Dernier accès le 23 oct. 2023.
- LAM, W. S. E. KRAMSCH, C. The ecology of an SLA community in computer-mediated environments. In: LEATHER, J.; VAN DAM, J. (Éds.), *Ecology of language acquisition*. Kluwer Academic Publishers, 2003. Disponible en ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

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*, v. 23, n. 2, p. 171-190, 2009.

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

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004. Disponible en ligne : <http://assets.cambridge.org/052184/0171/sample/0521840171ws.pdf>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

OLLIVIER, C. ; JEANNEAU, C. *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Editions du Conseil de l'Europe, 2023. Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/e-lang-citizen-FR.pdf?ver=2023-06-12-143131-480>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

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*, n. 63, 2021. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

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. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

PASFIELD-NEOFITOU, S. Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning and Technology*, v. 15, n. 2, p. 92-108, 2011. Disponible en ligne : <https://doi.org/10125/44253>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

PETITJEAN, A.-M. ; BRUNEL, M. Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : Quel enseignement de l'écriture littéraire ? *Le français aujourd'hui*, n. 200, p. 11-18, 2018 Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-11.htm>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

SAURO, S. Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, v. 34, n. 2, 2017. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1558/cj.33077>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

SAURO, S.; SUNDMARK, B. Report from Middle-Earth: Fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal*, v. 70, n. 4, p. 414-423, 2016. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1093/elt/ccv075>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

SHAFIROVA, L. ; CASSANY, D. Bronies learning English in the digital wild. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 127-144, 2019.

SUNDQVIST, P. Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 87-113, 2019. Disponible en ligne : <https://doi.org/10125/44674>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

THORNE, S. L.; BLACK, R. Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated contexts. In: HIGGINS, C. (Éd.), *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the New Millennium* Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2011, p. 257-277. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

THORNE, S. L.; HELLERMANN, J.; JAKONEN, T. Rewilding Language Education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, v. 105, n. S1, p. 106-125, 2021. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1111/modl.12687>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

VAZQUEZ-CALVO, B.; TIAN ZHANG, L.; PASCUAL, M.; CASSANY, D. Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning and Technology*, v. 23, n. 1, p. 49-71, 2019. Disponible en ligne : <https://www.lltjournal.org/item/10125-44672/>. Dernier accès le 23 oct. 2023.

YI, Y. Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, n. 1, p. 23-39, 2007.