

Développer la citoyenneté numérique d'apprenants et apprenti-tuteurs de FLE à travers les genres numériques

Marco CAPPELLINI

Université Lyon 1 – INSPÉ

marco.cappellini@ens-lyon.fr

<https://orcid.org/0000-0002-2086-061X>

Christelle COMBE

Aix-Marseille Université

christelle.combe@univ-amu.fr

<https://orcid.org/0000-0002-4841-9463>

Aránzazu GIL CASADOMET

Universidad Autónoma de Madrid

aranzazu.gil@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2339-7429>

Resumen

Este artículo explora el potencial didáctico de los géneros digitales en la enseñanza del FLE, centrándose en la creación de *curriculum vitae* (CV) en formato vídeo por aprendientes de nivel A2 y tutores en formación. A través de una telecolaboración sincrónica y asincrónica, se analiza cómo esta práctica fomenta el desarrollo de competencias lingüísticas, multimodales y de ciudadanía digital. Desde un enfoque crítico y multimodal, el estudio examina la integración de habilidades lingüísticas y tecnológicas en escenarios educativos contextualizados, destacando su relevancia en la formación lingüística y digital de futuros docentes y estudiantes de FLE.

Palabras clave: alfabetización digital, didáctica del FLE, géneros discursivos, telecolaboración, ciudadanía digital.

Résumé

Cet article explore le potentiel didactique des genres numériques dans l'enseignement du FLE, en se concentrant sur la création de *curriculum vitae* (CV) en format vidéo par des apprenants de niveau A2 et des tuteurs en formation. À travers une télécollaboration synchrone et asynchrone, il analyse comment cette pratique favorise le développement de compétences linguistiques, multimodales et de citoyenneté numérique. En adoptant une approche critique et multimodale, l'étude examine l'intégration des compétences linguistiques et technologiques dans des contextes éducatifs contextualisés, mettant en lumière leur pertinence pour la formation linguistique et numérique des futurs enseignants et des étudiants de FLE.

Mots clés : littératie numérique, didactique du FLE, genres discursifs, télécollaboration, citoyenneté numérique.

* Artículo recibido el 2/02/2025, aceptado el 5/05/2025.

Abstract

This article explores the educational potential of digital genres in FFL teaching, focusing on the creation of video *curriculum vitae* (CV) by A2-level learners and trainee tutors. Through synchronous and asynchronous telecollaboration, it analyses how this practice fosters the development of linguistic, multimodal, and digital citizenship skills. Adopting a critical and multimodal approach, the study examines the integration of linguistic and technological skills in contextualised educational settings, highlighting their relevance for the linguistic and digital training of future teachers and FFL learners.

Keywords: digital literacy, FFL teaching, discourse genres, telecollaboration, digital citizenship.

1. Introduction

Le développement des technologies numériques et notamment de celles liées à Internet a amené plusieurs chercheurs à soulever des questionnements concernant l'impact de ces technologies sur la citoyenneté dans la sphère numérique. Ainsi, les premiers développements d'Internet ont été accompagnés par des discours décrivant ce nouvel « espace » comme étant foncièrement plus propice à la démocratie (*e.g.* Barlow, 1996), plus récemment une littérature que l'on pourrait désigner de techno-critique a amené à revoir ce qui a posteriori semble être surtout un optimisme initial (Lessig, 2007). Sans aller jusqu'à caractériser la trajectoire d'Internet d'une « utopie déchue » (Tréguer, 2019), maintes voix dans cette littérature techno-critique ont pu montrer des dynamiques problématiques à différents niveaux d'analyse, allant des modifications induites par les réseaux sociaux sur ce qui signifie être ensemble (Turkle, 2007), à l'opacité du fonctionnement des moteurs de recherche et leur potentiel impact négatif sur la circulation des idées (Pasquale, 2015), en passant sur la tendance technocratique des systèmes de prise de décision assistés par l'intelligence artificielle (Sadin, 2018).

Notons d'ailleurs en passant que malgré ces remises en cause du lien direct entre technologies et démocratisation et progrès des sociétés, les mêmes discours technophiles et technocentrés réapparaissent cycliquement pour accompagner l'apparition de nouvelles technologies, comme cela a été le cas avec l'ainsi nommé Web 2.0 (O'Reilly, 2005) et plus récemment avec les technologies dites d'intelligence artificielle. En même temps que cette littérature techno-critique, et parfois non sans lien avec elle, des réflexions ont émergé dans la sphère éducative pour cerner le concept de citoyenneté numérique en identifiant les composants, et en développant des approches pour en accompagner le développement (Cappellini *et al.*, 2022 ; Caws *et al.*, 2021). Cet article ambitionne d'alimenter la littérature sur l'éducation à la citoyenneté numérique dans le cadre de la didactique des langues étrangères en proposant une étude de cas d'un dispositif de télécollaboration, afin de montrer comment le développement de la littératie numérique peut participer du développement d'un esprit critique concernant les

mécanismes/dynamiques de construction du sens en ligne. Nous présenterons tout d'abord le contexte de la recherche, puis le cadre théorique et la démarche méthodologique adoptée. Nous développerons ensuite nos analyses que nous discuterons.

2. Contexte de la recherche

Cette partie présente les différents niveaux du contexte de cette recherche à savoir l'université européenne CIVIS et le projet PENSA ainsi que la télécollaboration entre de futurs enseignants de Français Langue Etrangère et des apprenants de FLE, télécollaboration basée sur le modèle du Français en (première) ligne ainsi que sur une approche par genres de la littératie numérique (Combe, 2021).

2.1. L'université européenne CIVIS et le projet PENSA

Notre recherche s'inscrit, tout d'abord, dans le cadre plus large du projet d'université européenne CIVIS¹, comprenant actuellement 11 partenaires, dont Aix-Marseille Université (AMU) et l'Université Autonome de Madrid (UAM). L'alliance CIVIS, née de l'appel à projet Erasmus + lancé par la Commission Européenne en 2018, vise à développer les dimensions citoyennes de l'enseignement supérieur, en termes d'engagement citoyen autour de huit grandes thématiques qui sont : 1) la santé, 2) les villes, 3) les territoires et les mobilités, 4) le climat, 5) l'environnement et l'énergie, 6) les transformations numériques et technologiques, 7) la société, 8) les cultures et le patrimoine.

En ce qui nous concerne, c'est la question de la citoyenneté numérique qui a retenu notre attention et qui est l'objet d'un projet européen Erasmus+ de partenariat stratégique dans l'enseignement supérieur, PENSA (Professionnalisation des Enseignants utilisant le Numérique pour un Soutien à l'Autonomie et à la citoyenneté)², qui vise à développer les connaissances et compétences numériques des enseignants et des apprenants, dans une perspective critique. Ce projet a réuni six des universités participant à CIVIS, ainsi qu'une université en ligne, une entreprise spécialisée dans le développement de software éducatif libre et une ONG pour le développement des échanges virtuels dans l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de PENSA, deux ensembles principaux d'actions ont été menés. D'une part, la réalisation de formations de formateurs pour que les enseignants développent un regard critique sur le choix et l'intégration de technologies numériques dans l'enseignement supérieur, ce qui s'est réalisé concrètement par des formations de formateurs et par la réalisation d'une formation ouverte comprenant 7 modules, traduite dans les six langues du projet. D'autre part, un réseau de télécollaborations entre différents partenaires a été mis en place. Ces télécollaborations visaient le développement de la citoyenneté numérique des étudiants sous différentes formes, avec des échanges

¹ Lien de consultation : <https://civis.eu/fr>

² Lien de consultation : <https://pensa.univ-amu.fr/fr>

qui se sont inscrit dans les pédagogies de l'enquête (Ladage, 2007) ou dans les approches créatives, avec des configurations linguistiques soit bilingues soit monolingues. Le présent article se focalise sur l'une des télécollaborations du projet, mise en place par les auteurs.

2.2. Une télécollaboration mixte (plateforme asynchrone et visioconférence)

Dans ce projet, nous avons mis en place une télécollaboration sur le modèle du Français en (Première) Ligne (F1L) (Develotte & Mangenot, 2010). Dans ce modèle de télécollaboration, des futurs enseignants d'une langue étrangère sont guidés dans un cours pour élaborer un scénario pédagogique et ensuite l'administrer à un groupe d'apprenants de la langue enseignée, dans notre cas, le français comme langue étrangère. Contrairement aux premières itérations de ce modèle, qui se concentraient soit sur le tutorat asynchrone soit sur celui synchrone par visioconférence (Develotte & Mangenot, 2010), dans notre échange nous avons eu recours à différents environnements numériques, afin de permettre aux futurs enseignants de se former au tutorat asynchrone et synchrone, ainsi qu'aux possibilités offertes par l'agencement et l'orchestration d'environnements multiples (Cappellini et Combe, 2017, 2022).

L'édition de l'échange qui nous occupe a eu lieu au semestre 2 de l'année universitaire 2021-2022, du 1^{er} mars au 5 avril 2022. L'échange a eu lieu d'une part sur la plateforme Moodle³ de l'Université Européenne CIVIS pour les activités asynchrones.

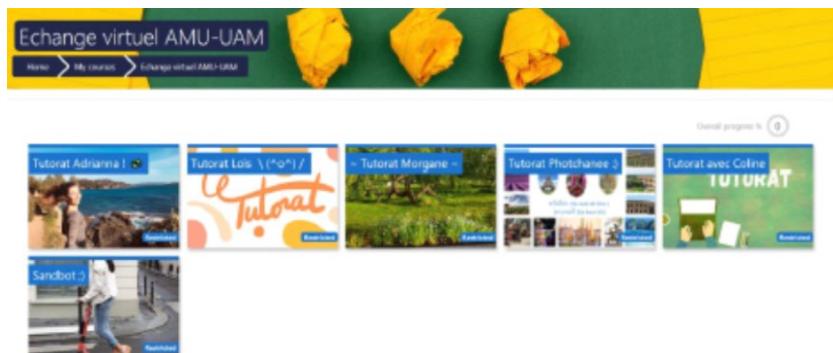


Figure 1. Moodle Pensa⁴

D'autre part, c'est la plateforme Amuzoom qui a servi pour les visioconférences. Les activités asynchrones pendant cette période ont été ponctuées par six sessions de visioconférence d'une heure chacune. Le groupe d'étudiants a été composé d'un côté de 6 tutrices, étudiantes de master FLE à Aix-Marseille Université, d'autre part de 27 étudiants apprenants de FLE de niveau A2 (Conseil de l'Europe, 2001) de l'Université Autonome de Madrid.

³ Lien de consultation : <https://moodle.civis.eu/course/view.php?id=72&lang=fr>. En vertu du Règlement (UE) 2016/679 (RGPD) et de la Loi organique espagnole 3/2018 du 5 décembre sur la protection des données personnelles et la garantie des droits numériques, les clés ne peuvent être communiquées.

⁴ Le floutage de l'image répond à la nécessité de protéger l'identité des apprentis-tuteurs.

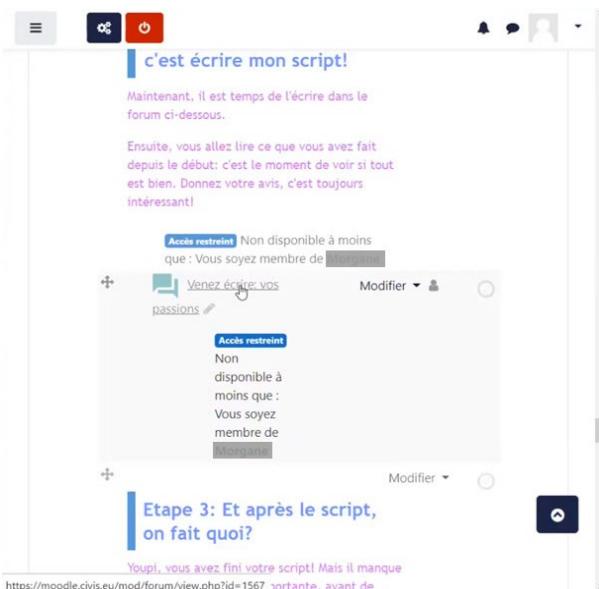


Figure 2. Amuzoom

2.3. Une approche par genre numérique

Cet échange avait pour objectif principal le développement de la citoyenneté et de la littératie numériques des futurs enseignants de FLE mais aussi des apprenants de FLE au travers de la réalisation d'une tâche ancrée dans la vie réelle (Caws *et al.*, 2021) et avec une approche originale par genre numérique (Combe, 2021). Nous adoptons plus globalement une approche au développement de la citoyenneté numérique relevant de l'analyse de discours multimodale. Du point de vue des futurs enseignants de FLE, il semble indispensable qu'ils aient « les outils nécessaires pour analyser dans une perspective critique le discours numérique, un objet familier en apparence et pourtant complexe, multimodal et plurisémotique, afin d'en faire un objet didactique » et qu'« ils soient formés aux nouvelles formes de lecture, d'écriture et de publication propres à un environnement numérique » (Combe, 2021 : 12). Ainsi les futurs enseignants de FLE développent des compétences technosémiolexiques qu'ils peuvent transférer en compétences technosémioédagogiques dans le choix et l'analyse des documents exploités avec leurs apprenants, mais aussi dans la maîtrise des différents genres numériques tutoraux (Combe, 2021 : 12). La mise en place de cette approche vise aussi à faire devenir les apprenants de FLE conscients, d'une part, de la construction multimodale du sens à travers les genres discursifs natifs du numérique par leur analyse et leur production, d'autre part, par la même à les rendre capables de déconstruire les discours numériques en termes de procédés énonciatifs multimodaux, sans subir des éventuels « effets de réalité » (Wu Ming 1, 2021).

Il convient aussi de préciser que cet échange a eu lieu dans un programme universitaire dont l'objectif est d'acquérir les compétences et contenus linguistiques et langagières compris dans le niveau A2 pour des utilisateurs élémentaires. Sur ces trois

échelles d'évaluation, nous avons mis l'accent sur :

– la correction grammaticale : les éléments grammaticaux évalués correspondent aux articles (*le, la, les...*), aux quantificateurs (*peu, beaucoup, assez...*), aux démonstratifs (*ce, cette, ces...*), aux pronoms personnels (*je, tu, il, elle, nous...*), aux pronoms relatifs et aux adverbiaux (*qui, que, où...*), les pronoms relatifs et adverbes interrogatifs (*que, qui, où, comment, quand...*), les possessifs (*mon, ton, sa, votre...*), les prépositions (*à, avant, sous, avec, contre...*), les verbes auxiliaires (*être, avoir...*) et les conjonctions (*et, ou, donc, mais, car...*). La syntaxe et l'accentuation ont été aussi évaluées.

– la prononciation : la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence accentuelle des mots, etc.), la phonétique des phrases (prosodie), l'accent et le rythme des phrases, l'intonation, l'assimilation et l'élation.

– le lexique et sa variété : vocabulaire lié à la présentation personnelle, aux études passées et futures, aux attentes professionnelles futures, etc.

3. Cadre théorique

Dans le cadre théorique, nous reviendrons sur les notions de citoyenneté numérique et éducation numérique, ainsi que celles de tâche ancrée dans la vie réelle et de genre numérique.

3.1 Citoyenneté numérique et éducation à la citoyenneté numérique

La notion de citoyenneté numérique a donné lieu à une multitude de définitions de la part de différentes instances. Ainsi, des organisations nationales ou supranationales ont produit différents documents visant à définir la citoyenneté numérique et/ou les compétences numériques du citoyen. Par exemple, au Canada le *Cadre de référence québécois de la compétence numérique* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2019) situe dès son introduction les compétences numériques dans la sphère de l'agir citoyen éthique. En France, le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports a publié en 2019 un *Cadre National des Compétences Numériques*, qui reprend le *Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)* publié par le Conseil de l'Europe pour la première fois en 2017 (Carretero *et al.*, 2017) et dont la version 2.2 a été publiée en 2022 (Vuorikari *et al.*, 2022). Les auteurs de ce document identifient cinq domaines (*areas*) de compétence : littératie de l'information et des données, communication et collaboration, création de contenus numériques, sûreté, et résolution de problèmes. En particulier, pour la présente étude il est intéressant de noter que dans le domaine de la création de ressources numériques, la première dimension concerne « la création et l'édition de contenu en différents formats, pour s'exprimer par des moyens numériques⁵ ». C'est toujours dans les publications du Conseil de l'Europe que l'on peut trouver une définition opérationnelle de la citoyenneté numérique,

⁵ Compétence 5.1 du cadre DigComp : « Developing digital content to create and edit digital content in different formats, to express oneself through digital means ». Notre traduction.

que nous adoptons pour le présent travail :

La citoyenneté numérique désigne le maniement efficace et positif des technologies numériques (créer, travailler, partager, établir des relations sociales, rechercher, jouer, communiquer et apprendre), la participation active et responsable (valeurs, aptitudes, attitudes, connaissance) aux communautés (locales, nationales, mondiales) à tous les niveaux (politique, économique, social, culturel et interculturel), l'engagement dans un double processus d'apprentissage tout au long de la vie (dans des structures formelles, informelles et non formelles) et la défense continue de la dignité humaine (Frau Meigs *et al.*, 2017 : 11-12).

Au niveau européen et plus particulièrement de l'Union Européenne, la production de cadres pour les compétences numériques des citoyens est liée à la création d'une infrastructure supra-étatique pour les droits et les valeurs en ligne, dont la *Déclaration sur les droits et principes numériques* (Commission Européenne, 2021) en est un exemple. En outre, les définitions des organismes étatiques et supra-étatique sont articulés à la proposition de cadres éducatifs pour le développement des compétences des (futurs) citoyens, comme le *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique* (Richardson & Milovidov, 2020).

La citoyenneté numérique a également fait l'objet d'études et de tentatives de définition dans la littérature scientifique, avec des approches plus variées et faisant davantage de place aux dimensions interculturelles des espaces numériques. Caws *et al.* (2021) rapprochent la notion de citoyenneté numérique de celle de littératie numérique, en affirmant que les deux notions tendent de plus en plus à se confondre, et en suggérant de distinguer les deux sur la base de la nature plutôt individuelle (littératie) ou plutôt sociale (citoyenneté) des compétences liées aux usages des technologies numériques. De notre côté, nous nous appuyons sur le rapport de Cappellini *et al.* (2022) pour l'inclusion d'une dimension techno-critique dans la notion de citoyenneté numérique, visant à tourner la réflexion non seulement sur les compétences impliquées dans l'usage des technologies numériques, mais aussi sur la conscience des dynamiques psycho-sociales et socio-économiques éventuellement inscrites dans le développement et l'usage de certains sites Internet, notamment de sites de réseautage social et applications pour *smartphones*.

Sur la base de ce rapport, il est possible d'identifier trois types d'initiatives d'éducation à la citoyenneté numérique. Le premier type est constitué d'approches développant un esprit critique de l'usage des technologies numériques, éventuellement en se basant sur des approches de recherche. C'est le cas par exemple des propositions de O'Hallaran *et al.* (2017) s'appuyant sur l'analyse multimodale inspirée par la sémiotique sociale (Bezemer & Kress, 2016), ou encore de la pédagogie relationnelle prônée par Kern (2015) sur la base des analyses des interactions pédagogiques par visioconférence (*cf.* Kern & Develotte, 2018). Dans ce type d'initiative, les apprenants

développent leur citoyenneté numérique en s'équipant d'outils conceptuels et analytiques leur permettant de développer une approche critique de la construction de sens en ligne et de ses implications, notamment concernant le potentiel de médiation des interfaces numériques. Le deuxième type d'initiative fait levier sur les technologies numériques pour créer une interaction entre les apprenants et des citoyens en dehors de l'institution éducative. Par exemple, Malka (2016) décrit une approche utilisant des forums pour permettre des discussions entre apprenants et citoyens sur des questions sociétales, dans la perspective de délibérations collégiales offrant un apprentissage expérientiel de la pratique de la délibération. Le troisième type d'initiative va vers la réalisation d'actions ou productions conjointes entre apprenants et citoyens impliquant des technologies numériques. Par exemple, Lachney (2017) étudie l'intervention d'apprenants dans un quartier populaire pour aider à modéliser des activités socio-économiques par des analyses computationnelles, et il note l'émergence d'une solidarité entre élèves et différents corps professionnels allant dans certains cas jusqu'à la participation conjointe à des manifestations de revendication.

La télécollaboration que nous étudions s'inscrit dans le premier groupe des apprêches à l'éducation à la citoyenneté numérique dans la mesure où elle vise à développer des compétences en littératie numérique basée sur une approche par genres tant chez les tuteurs que chez les apprenants, et à les rendre capables de mobiliser ces compétences dans un cas pour didactiser des documents et accompagner des étudiants dans leur apprentissage langagier, dans l'autre cas pour réaliser des productions numériques ancrées dans leur vie et leurs besoins quotidiens.

3.2. Tâche ancrée dans la vie réelle et genre numérique

Depuis l'avènement de la perspective actionnelle et du CECRL (2001), la notion de tâche est au cœur de la didactique des langues et la question de son authenticité reste centrale (Bento, 2020). Pour dépasser l'aspect réaliste ou plausible des tâches, la notion de tâche ancrée dans la vie réelle est apparue notamment en contexte numérique. Selon Caws *et al.* (2021 : 131) :

Une tâche ancrée dans la vie réelle est une tâche proposée dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues qui a la spécificité de s'inscrire au sein d'interactions sociales non simulées dépassant le groupe classe et le monde éducatif en général. Les tâches ancrées dans la vie réelle sont caractérisées par un double ancrage : dans le monde éducatif et dans la « vie réelle ». Ce sont des tâches dont le processus de réalisation se déroule dans le cadre d'un enseignement-apprentissage des langues, mais dont l'enjeu communiquatif et actionnel se situe en dehors du contexte éducatif.

Dans la perspective de notre télécollaboration, le numérique est envisagé comme un lieu d'apprentissage mais aussi de socialisation et d'échanges (apprendre dans le numérique), il s'agit d'immerger les apprenants dans un bain linguistique,

culturel et professionnel (Soubrié, 2020). Le *curriculum vitae* (CV) vidéo relève alors d'une tâche ancrée dans la vie réelle car il répond à une demande et un besoin des apprenants de FLE. En effet, ceux-ci en L3 sont amenés à partir en séjour Erasmus et leur enseignante a jugé pertinente la découverte du genre du CV vidéo et sa réalisation au cours de l'échange. De plus, en suivant Caws *et al.* (2021), nous considérons que la formation à la littératie numérique participe de la formation à la citoyenneté numérique que nous prenons ici sous l'angle du techno-genre discursif du CV vidéo.

La notion de genre de discours définit la compétence de communication d'un individu. Selon Bakhtine (1984 : 284) « le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours » et « apprendre à dominer ces genres de discours, à en bien connaître le répertoire est du domaine de la nécessité » (Peytard & Moirand, 1992 : 177). Depuis longtemps déjà la didactique du FLE prend en compte la notion de genres discursifs. Toutefois, le support tient un rôle fondamental dans l'émergence et la stabilisation d'un genre (Maingueneau, 2016) et selon Paveau (2017), la question de la contrainte technologique dans le fonctionnement des genres en ligne est primordiale. Avec les nouveaux médias et le numérique, de nouvelles formes de rédaction et de publication ont donc émergé : les « genres numériques ». Pour Combe (2021), il apparaît indispensable de développer chez les futurs professionnels du FLE des compétences technosémiolexiques qu'ils pourront transférer en compétences technosémioédagogiques afin notamment de maîtriser les différents genres numériques tutoraux qu'ils seront amenés à expérimenter. Outre cet aspect, c'est aussi, une compétence que nous avons cherché à développer chez les apprenants de FLE, le CV vidéo pouvant s'apparenter à un de ces « nouveaux » genres.

4. Démarche méthodologique

La problématique à laquelle nous tentons de répondre dans cet article est la suivante : Dans quelle mesure la découverte et réalisation d'un genre numérique permet-elle de développer des compétences de littératies multiples d'apprenants de FLE ?

Afin de constituer le corpus d'étude, nous avons recueilli les données suivantes :

- 27 questionnaires d'apprenants de FLE (UAM),
- 27 CV vidéo d'apprenants de FLE (UAM),
- 4 synthèses réflexives des futures enseignantes de FLE (AMU),
- 4 scénarios pédagogiques des futures enseignantes de FLE (AMU),
- 4 fois 6 sessions de visioconférence.

Le corpus d'étude que nous avons finalement retenu et analysé correspond aux scénarios et synthèses réflexives de deux tutrices et aux 27 CV vidéo et questionnaires des apprenants.

Notre démarche méthodologique relève d'un métissage des méthodes d'analyse et un croisement des différentes analyses. Pour les scénarios pédagogiques, nous nous

sommes appuyés sur les principaux concepts de l'analyse du discours numérique (Paveau, 2017), ainsi que l'analyse technosémiodiscursive développée par Cappellini & Combe (2017) dans un contexte pédagogique similaire. Pour les synthèses réflexives, nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1977) et nous avons croisé ces deux analyses.

5. Analyses et discussion

Dans cette partie, nous présenterons d'une part le processus de didactisation du CV vidéo à partir de l'analyse des scénarios pédagogiques et des synthèses réflexives des tutrices puis nous proposerons une analyse des productions des apprenants.

5.1. Le processus de didactisation du CV vidéo

Et tout d'abord, voyons comment les scénarios pédagogiques en vue d'une didactisation du CV vidéo ont mis à l'honneur rigueur, esthétisme et dimension socio-affective.

5.1.1. Un plan de scénario identique et une organisation rigoureuse

Il est à noter qu'il a tout d'abord été décidé collectivement entre les enseignants d'AMU et l'enseignante d'UAM de la tâche : à savoir un court métrage sous forme de CV vidéo de 3 minutes maximum et dont la structure attendue est la suivante : Qui je suis / Ce que je veux faire / Quelles sont mes passions.

Le scénario et les séances de visioconférence ont ensuite été organisées avec les tutrices autour d'une trame identique : de la découverte du genre du CV vidéo à sa réalisation puis présentation. Ainsi, la séance 1 est une séance de prise de contact, les tutrices et leurs apprenants font connaissance. La séance 2 est dédiée à l'analyse du genre discursif du CV vidéo à partir de différents exemples. La séance 3 est consacrée aux parties 1 et 2 du CV vidéo (« qui je suis » et « ce que je veux faire »). La séance 4 est consacrée à la partie 3 (« quelles sont mes passions ») et à la finalisation du script du CV vidéo. La séance 5 est dédiée au montage et la séance 6 à la présentation et au partage des différents CV vidéo. Cette organisation rigoureuse de chacune des séances va servir de fil conducteur aux scénarios des tutrices. Cette rigueur va se retrouver dans la mise en discours numérique (Cappellini et Combe, 2017) extrêmement soignée des deux scénarios étudiés. On observe une mise en rubriques très organisée avec des titres, des sous-titres comme le déroulé de la séance en trois points, les différentes activités 1, 2, 3, etc., mais aussi l'incrustation des vidéos et des différentes activités de Moodle. Par exemple, si l'on observe la séance 2 du scénario d'une tutrice :

Séance 2 : C'est quoi un CV ?

Etape 1 : Faisons quelques hypothèses

Etape 2 : Qu'est-ce qu'on peut raconter dans un CV vidéo ?

Etape 3 : CV papier vs CV vidéo

Etape 4 : Mais au fait comment on fait un CV vidéo ?

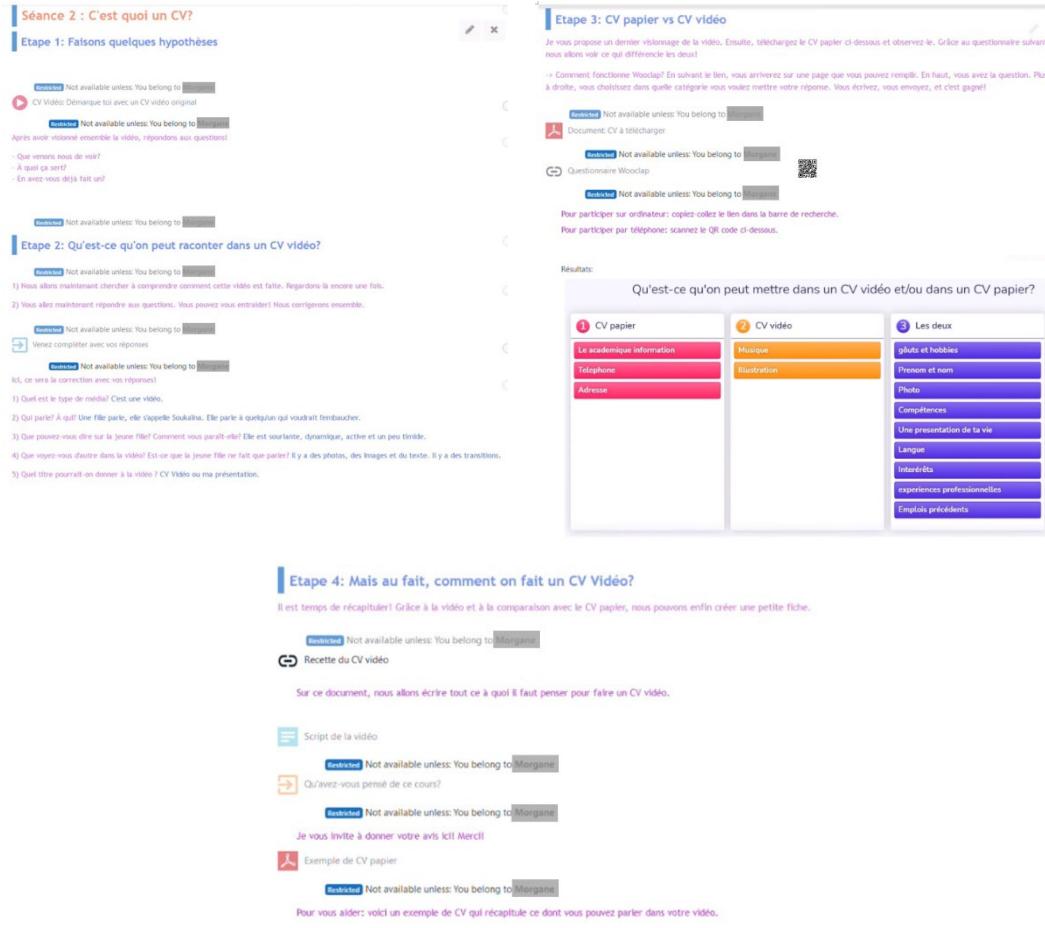


Figure 3. Capture dynamique d'un scénario.

Enfin, il apparaît que la construction du scénario et des séances est élaborée de manière progressive par les tutrices, comme on peut le voir dans l'extrait suivant de la synthèse d'une tutrice : « Il était primordial pour moi de proposer des contenus qui fassent évoluer les apprenants séance par séance et que les savoirs, les savoir-être, et les savoir-faire nécessaires à la création du CV vidéo, se construisent au fur et à mesure. Ainsi, les séances ne se succèdent pas mais se complètent ».

Cette structure rigoureuse du scénario est appuyée par une démarche esthétique comme nous allons le voir.

5.1.2. Esthétisme du scénario

L'esthétique dans la réalisation du scénario pédagogique est au cœur du processus de didactisation. En effet, les tutrices ont veillé à choisir une charte graphique et à la respecter tout au long du scénario. Ce travail est particulièrement réussi dans le scénario ci-dessous où la tutrice a retenu une charte graphique harmonieuse, notamment à travers la reprise des différentes couleurs et leur proximité dans la palette des couleurs :

Séance 2 - Parlons d'eux !

Dans cette séance, nous allons étudier un document qui nous servira ensuite pour la réalisation de notre tâche finale !
Celle-ci sera présentée à la fin de la séance, alors restez concentrés 😊

Mais avant de commencer ...

- Il.** Comment allez-vous aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qu'un CV ?**
- Vocabulaire utile**

Déroulé de la séance :

- Visionnage d'une vidéo
- Analyse (discussions, quiz)
- Ouverture : le champs des possibles

Notre support vidéo :

Figure 4. Esthétisme de la mise en discours numérique du scénario.

Chaque séance débute par une illustration de ses soins, en harmonie avec la charte graphique, et qui marque l'avancée du scénario. Nous observons également un soin porté à l'incrustation des différentes images, vidéos et autres activités de la plate-forme Moodle. Comme elle le souligne :

Ce scénario devait être mis en forme sur la plateforme Moodle CIVIS. Or, il est important de prendre en compte le fait que le système Moodle est « composite » et par conséquent « [...] en même temps technologique et discursif » (Paveau, 2015 : paragraph.10). Ce fut ainsi le premier critère que je devais prendre en compte lorsque j'ai commencé la mise en forme de mon scénario. Il était en effet impératif de s'adapter et notamment d'adapter le discours au genre technologique, afin que le contenu soit pertinent et cohérent avec la forme. [...]. Une de mes principales préoccupations était de produire un discours « délinéarisé » (Paveau, 2015 : par. 10) pertinent. C'est-à-dire de me servir des outils de la technologie afin de construire un environnement facilement intelligible puisqu'entièrement en langue cible. Les apprenants étant de niveau débutant, il était ainsi

impératif de répondre à ce besoin de faciliter le processus d'apprentissage. Je voulais donc que ma plateforme soit dynamique, ordonnée et colorée. [...] Je me suis donc servie des émojis et des images animées dites « GIFs » pour faciliter la compréhension des consignes par exemple, ou pour permettre de mieux repérer les différents espaces de la plateforme. Je me suis servie d'un code couleur et de la taille de la police pour délimiter les espaces et les différentes activités.

Cette tutrice note également qu'au-delà d'un simple « esthétisme utile », elle a cherché à optimiser l'utilisation de la plateforme en exploitant les affordances de Moodle et du numérique en général (intégration de d'hyperliens extérieurs, de QR codes). Elle ajoute :

Les illustrations choisies et créées spécialement pour le tutorat ont également leur rôle à jouer dans cette mise en discours numérique. Ainsi, l'aspect multimodal ne devait pas complexifier l'apprentissage de l'apprenant mais plutôt le simplifier (Paveau, 2015 : par. 10). Or, les illustrations permettent de délimiter les différentes séances et d'aérer le contenu qui est assez compact, et constitue en soi une seule page. Elles ne sont donc pas là seulement pour décorer mais bien pour guider les apprenants dans leur navigation et dans leur progression puisqu'elles illustrent les différentes étapes.

La deuxième tutrice souligne également cet aspect :

Pour la rédaction, j'ai aussi utilisé différentes couleurs et tailles de police pour bien indiquer les différentes parties. Ainsi, toutes les consignes sont rédigées en rose, les séances en orange et les étapes en bleu. Ce qui est en rouge et gras sont des informations que je juge importantes pour les apprenants. Les réponses, quant à elles, sont en bleu. Il n'y a pas forcément de logique derrière les couleurs, à part le fait qu'elles sont distinctes, et par goût personnel.

5.1.3. Dimension socio-affective du scénario

Enfin, on observe dans les scénarios que le processus de didactisation du CV vidéo est soutenu par une forte dimension socio-affective. Celle-ci apparaît au travers de différents éléments qui rythment les deux scénarios.

Tout d'abord, chacune des tutrices commence par « faire connaissance », l'une via un forum dans lequel elle invite les apprenants à se présenter et l'autre à travers un jeu.

Par ailleurs, l'une des tutrices démarre chacune de ses séances par un échauffement destiné à mettre en condition physique ses apprenants devant l'écran. Ainsi, comme elle le précise, elle met un « focus sur le bien-être » :

Chacune des séances proposait en introduction un moment lié au bien-être des apprenants. Le tutorat en ligne impose aux participants des conditions de travail qui ne sont pas toujours adéquates. Le confort physique est souvent mis de côté tout comme les sentiments des apprenants qui sont face à des personnes qu'ils ne connaissent pas forcément, mais aussi face à un tuteur avec qui ils sont « contraints » de travailler pendant plusieurs semaines. Ainsi, il était primordial pour moi de donner aux apprenants des outils langagiers et techniques, mais aussi des outils liés à leur bien-être et qu'ils pourront réutiliser ultérieurement et dans des contextes différents. J'ai donc instauré des mini sessions d'étirements et de gestion de la respiration (prânâyâma) qui ont servi de tremplin à la séance. En effet, si ces activités sont bénéfiques pour le corps, elles le sont tout autant pour l'esprit, puisque l'on incite les apprenants à se recentrer et à se concentrer pour être attentif pendant la séance. C'est une stratégie qui a toujours bien marché en plus d'être motivante pour les apprenants. Les apports de cette pratique ont été mis en avant par les apprenants eux-mêmes à la fin du tutorat. Enfin, ces activités permettent de mettre le tutorat en perspective et de projeter ce qui y est fait en dehors des séances et dans la vie quotidienne des apprenants.

Cet échauffement est accompagné d'un sondage « Comment allez-vous aujourd'hui » auquel les étudiants sont invités à répondre.

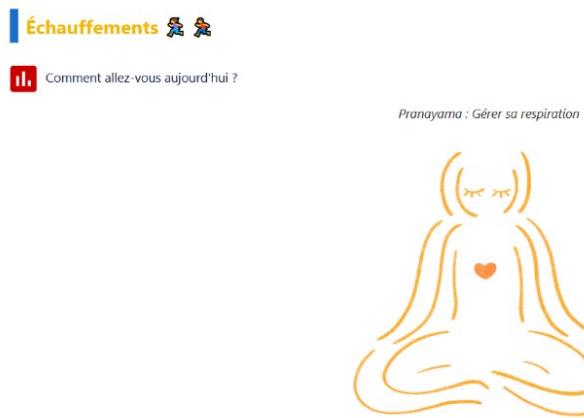


Figure 5. Prendre soin des apprenants : sondage et échauffement pour bien commencer la séance en ligne.

L'outil *sondage* est également utilisé par l'autre tutrice, mais cette fois-ci en fin de séance, où il est demandé aux apprenants « Qu'avez-vous pensé de ce cours ? ».

Dans les deux scénarios analysés, les tutrices ont aussi recours à des GIFs animés qui rythment les différentes séances et illustrent les besoins des étudiants, les incitant à

agir. Ainsi, on retrouve des GIFs pour saluer les apprenants en début de séance et les inciter à se présenter (figure 6), lorsqu'il s'agit de demander de l'aide ou poser des questions (figure 7) ou encore afin d'encourager les étudiants ou au moment de l'au revoir final (figure 8) :



Figure 6. *Hello* GIF Figure 7. *Help* GIF Figure 8. *Au revoir* GIF

L'une des tutrices le souligne ainsi :

De plus, j'ai ajouté des images animées (GIF) au début de chaque séance, en illustrant plus ou moins le thème abordé. Cela a été fait dans le but de détendre l'atmosphère, en ajoutant un peu d'humour. J'ai placé également quelques émoticones à certains endroits quand je voulais adoucir mon ton.

En conclusion, nous avons constaté que les deux tutrices étaient capables d'identifier les principaux éléments qui constituent le genre du CV vidéo et comment ils sont assemblés pour faire sens, ce qui devrait également les aider à mieux décrypter les processus de construction du sens multimodal dans des genres discursifs semblables. Par ailleurs, elles ont su didactiser ces éléments pour accompagner d'autres étudiants (principalement du même âge ou presque) à devenir également capables de produire et de mobiliser ces mêmes éléments pour créer un CV vidéo.

5.2. Analyse des productions des apprenants

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons tout d'abord une synthèse de la méthode didactique que nous avons suivie pour réaliser l'évaluation linguistique des productions orales des apprenants. En outre, nous analyserons les résultats obtenus après l'application de cette méthode et les corrections linguistico-communicatives apportées. Dans un deuxième temps, nous expliquerons comment les apprenants se sont approprié le genre discursif du CV vidéo pour élaborer un produit linguistique de communication sociale à travers le processus de réalisation d'une tâche ancrée dans la vie réelle.

5.2.1. Synthèse de l'évaluation linguistique

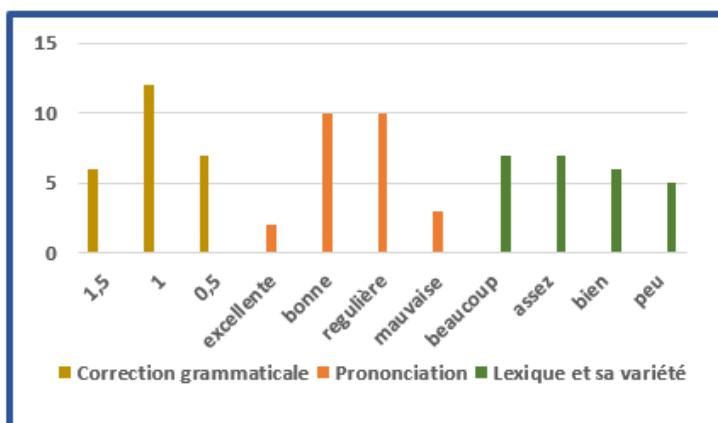
Le système d'évaluation mis en place pour déterminer la qualité des productions orales des apprenants a suivi une procédure spécifique sous les perspectives communicationnelle et actionnelle proposées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL. Conseil de l'Europe, 2001). Dans ce sens, pour la réalisation des intentions communicatives, les utilisateurs ou apprenants d'une langue exercent leurs capacités générales, ainsi qu'une compétence communicative plus spécifiquement liée à la langue. Nous cherchons donc à évaluer les connaissances linguistiques de la

langue française des apprenants L2 de français langue étrangère (FLE) par rapport aux compétences linguistico-communicatives de la langue, en particulier les compétences grammaticales, phonologiques et lexicales.

Sur la voie de l'apprentissage socioconstructiviste (Vygotski, 1934), où l'apprentissage s'exprime dans un environnement social et où l'erreur est considérée comme un élément inhérent au processus d'apprentissage, nous avons suivi une méthode de correction linguistique des productions orales des élèves basée sur l'erreur comme outil d'apprentissage. Cette méthode suit les nouveaux descripteurs du CECRL (2018), où la correction morphosyntaxique met l'accent sur l'acquisition et la maîtrise des structures phrastiques de la « grammaire pour l'expression » (Charaudeau, 1992) et la correction phonétoco-phonologique dans les productions courtes met l'accent sur la correction de la prononciation des voyelles ou des consonnes isolées, la syllabation, l'intonation, etc. dans une première étape de l'acquisition interphonétique de la langue étrangère (Miras, 2021).

Dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de cette tâche, nous avons clairement présenté aux apprenants les critères de correction en termes d'erreurs linguistiques et communicatives qui sont notées pour un nombre spécifique d'erreurs grammaticales, lexicales et de prononciation, étant nécessaire pour appliquer correctement les constructions morphosyntaxiques, la prononciation et un niveau lexical entre 25 et 30 mots du domaine d'étude du niveau A2 du FLE. Cette évaluation est très exigeante car elle correspond à l'acquisition d'un apprentissage continu qui peut s'exprimer en acquis/non acquis (Narcy-Combes, 2005). Après l'exercice de correction de l'enseignant, les apprenants ont reçu le feedback ultérieur des erreurs lors d'une session de cours qui sert de pont entre l'enseignement et l'acquisition complète des connaissances linguistiques.

Ensuite, nous fournissons l'analyse des résultats obtenus visible dans le graphique ci-dessous. Affirmant une réussite de satisfaisante à très satisfaisante par rapport à la correction grammaticale (20/25 étudiants), on observe que le score obtenu se situe entre 0 et 1,5 points. La prononciation se situe entre bonne et moyenne, 15/25 étudiants. Et le lexique et sa variété reste stable parmi 14 des 25 étudiants, étant le caractère linguistique le plus incisif pour la révision.



Graphique 1. Évaluation linguistique.

5.2.2. L'appropriation du genre du CV vidéo

Le processus de préparation et de mise en œuvre de la création d'un CV en format vidéo est pertinent, comme nous l'avons mentionné, pour les étudiants de l'UAM parce qu'il est exigé pour une demande de bourse ERASMUS dans le but de passer un séjour en Europe. De cette manière, la tâche ancrée dans la vie réelle est démontrée à partir du moment où la vidéo doit être diffusée dans la langue du pays pour lequel ils postulent. L'appropriation du genre du CV vidéo est d'autant plus évidente que l'étudiant est intéressé par les études à l'étranger et par l'obtention de la bourse.

Nous détaillons l'analyse relative à cette appropriation en fonction de la structure générique du plan, de l'application de la multimodalité et de la créativité des CV dessinés.

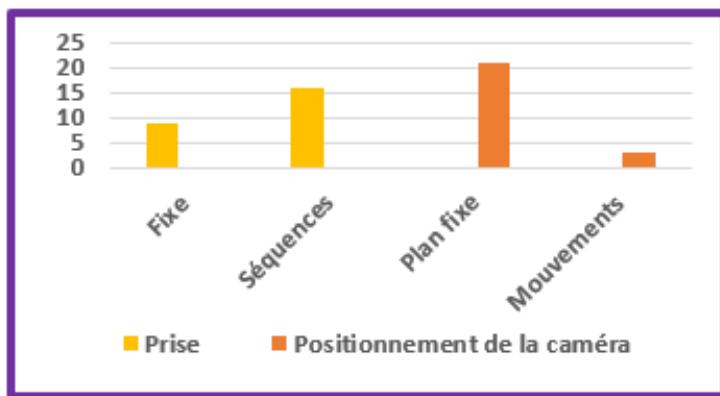
— Respect de la structure générique

L'appropriation du genre est positive dans cette étude par le maintien du sujet accordé, du plan détaillé et de la durée prévue. Le sujet consiste à se présenter en français dans un registre formel et académique, à expliquer ce qu'ils ont étudié et ce qu'ils envisagent de faire, pourquoi ils ont choisi la langue française pour leurs études et quels sont leurs passions, leurs loisirs et leurs intérêts culturels, tant nationaux qu'internationaux. Cet ordre des idées a été maintenu dans le plan détaillé de chaque projection et séquence des vidéos : qui je suis, ce que je vais faire et quelles sont mes passions. Enfin, ils ont respecté positivement la durée des vidéos, à savoir 3 minutes maximum.

— Application de la multimodalité

En ce qui concerne l'évaluation technique, l'utilisation de l'outil Wondershare Filmora pour la réalisation des vidéos, le genre avec caméra autocentré a été le plus dominant, ainsi que les séquences de variations personnelles. On constate, grâce au graphique suivant, une plus grande utilisation du plan fixe de la caméra et des

séquences d'un cadrage à l'autre, avec des informations pertinentes et différentes dans chaque séquence.



Graphique 2. Évaluation technique : plan et caméra.

L'utilisation de la caméra en tant que plan fixe et l'enchaînement d'un cadrage à l'autre sont illustrés dans la vidéo de l'Apprenant 1⁶, alors que le document audiovisuel de l'Apprenant 2⁷ est filmé avec un plan fixe. L'Apprenant 3⁸ se sert des mouvements dans la projection pour créer un style confortable dans la communication.

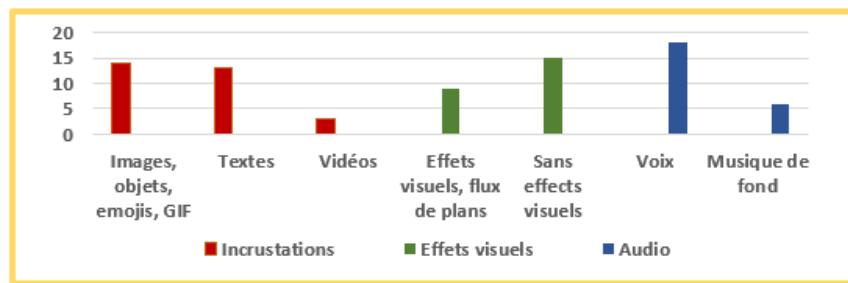
— Créativité pour le CV dessiné

En outre, nous avons observé l'utilisation d'incrustations graphiques et textuelles, principalement des images, des objets interactifs, des émojis GIF, etc., plutôt que du texte ou des vidéos externes intégrées. Les apprenants ont divisé les séquences selon le chapitrage du plan détaillé du CV, comme enseigné par les tutrices, et il y a eu une utilisation significative de la musique d'ambiance, avec la voix des apprenants.

⁶ Lien de consultation : <https://drive.google.com/file/d/1muxOps-9ycafJBWu-HzcrHAMHdfWew98e/view?usp=sharing>. Les Apprenants 1, 2 et 3 ont donné leur autorisation écrite pour la consultation de leurs vidéos et leurs intégrations à titre d'exemples dans le présent article, conformément au Règlement (UE) 2016/679 (RGPD) et à la Loi organique espagnole 3/2018 du 5 décembre sur la protection des données personnelles et la garantie des droits numériques.

⁷ Lien de consultation : https://drive.google.com/file/d/1VgW8PyNFQ7ALG-JFNZ41cwsyA0rx7nlr/view?usp=share_link

⁸ Lien de consultation: <https://drive.google.com/file/d/1cwYAVSXYiK-w6evDz7OgfEJJKBsApZ1/view?usp=sharing>



Graphique 3. Évaluation technique : montage de la vidéo.

Dans la vidéo de l'Apprenant 4⁹, sont intégrés images, objets, emojis et GIFs comme les tutrices l'ont conseillé aux étudiants ; des courtes phrases écrites dans l'exemple de l'Apprenant 5¹⁰ ; et la voix et la musique de fond s'associent pour alléger la transmission communicative dans le document audiovisuel de l'Apprenant 6¹¹ :



Figure 9. Images, objets, emojis et GIFs.

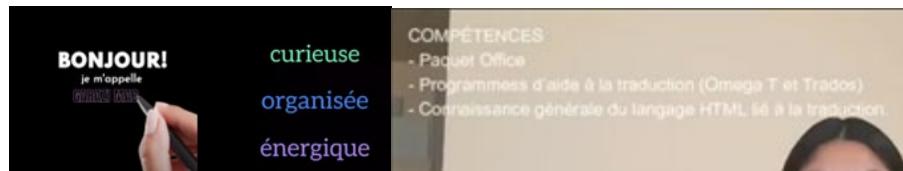


Figure 10. Texte écrit.

Ensuite, nous analyserons trois exemples originaux de CV Vidéos réalisés par les Apprenants 7¹², 8¹³ et 9¹⁴. La première est une vidéo statique (image et voix on/off de l'étudiant), la seconde a employé un montage d'images et voix on/off, et la troisième un CV dessiné (exemple proposé en supplément par la tutrice). La vidéo de l'Apprenant

⁹ Lien de consultation : <https://drive.google.com/file/d/1Px2tp3wxwhYVRbx-Toc2PlZw2knt3WW/view?usp=sharing>

¹⁰ Lien de consultation : <https://drive.google.com/file/d/1B8lrl4lVYPMsNwSENuS64s9FyMfON3X-/view?usp=sharing>

¹¹ Lien de consultation : https://drive.google.com/file/d/1sD6aXqtRJwxrLkgqLu_Lsamp_TLuUCmA/view?usp=sharing

¹² Lien de consultation : https://drive.google.com/drive/folders/1e9Xdrawx8jbwNzaJ-PhwGR7OL89S7wqVT?usp=share_link

¹³ Lien de consultation : <https://drive.google.com/file/d/1IQs419WLrlMzCvBrMKByd-Nynr8y0qKK/view?usp=sharing>

¹⁴ Lien de consultation : <https://drive.google.com/drive/folders/1i6b3PCTAQBbN1A8Dcs77ev-18nfm16Idf?usp=sharing>

7 est une vidéo statique, dans laquelle l'étudiant présente son CV en audio, tandis que le montage vidéo reste sur son visage et les mouvements de salutation. Il ajoute un petit texte écrit à la fin de la vidéo : merci !

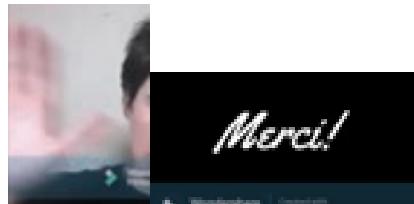


Figure 11. Actions communicatives non verbales (prendre congé avec la main) et texto-verbale (merci !)

La vidéo de l'Apprenant 8 montre un document monté avec des images et de la voix on/off. Il a aussi ajouté des mots écrits et objets :

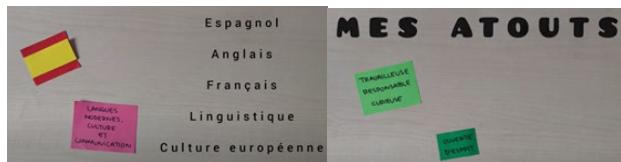


Figure 12. Objets et texte écrit.

Enfin, une vidéo interactive est créée par l'Apprenant 9. Il y intègre des dessins, mouvements, images, voix, etc. :



Figure 13. Dessins et texte écrit.

Ainsi, nous avons pu observer que les apprenants de FLE ont été non seulement capables de déconstruire et de s'approprier le genre du CV vidéo, mais qu'en outre cela a été réalisé en langue étrangère. Ils ont donc développé des compétences linguistiques, génériques et multimodales, ce qui montre un bel exemple de lien entre éducation à la citoyenneté numérique et éducation en langues.

6. Discussion et conclusion : l'éducation à la citoyenneté numérique entre approche actionnelle et approche par genres

Dans cet article, nous nous sommes posé la question suivante : dans quelle mesure la découverte et la réalisation d'un genre numérique permet-elle de développer des compétences de littératies multiples d'apprenants de FLE ?

Concernant les apprenants, les analyses montrent qu'ils s'approprient le genre du CV vidéo de différentes manières. En général, ils arrivent à des productions linguistiques correctes et à la construction d'une multimodalité montrant qu'ils sont

conscients des processus de construction du sens dans ce genre, y compris en termes de positionnement face à la caméra, d'incrustation d'images et de texte, et en moindre partie d'utilisation de musique de fond et de montage d'extraits vidéo dans le CV vidéo. De manière plus large, la télécollaboration mise en place et les analyses menées nous conduisent à noter une convergence possible entre approche actionnelle en langues et éducation à la citoyenneté numérique. Le CECRL, cadre européen régissant l'approche pédagogique pour mener à bien le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, considère l'apprenant comme un acteur social étant capable d'accomplir des tâches dans des circonstances concrètes et dans un environnement donné, au sein d'un champ d'action particulier. Sous ce prétexte et dans le sens de contextualiser socialement les actions de l'apprenant en français langue étrangère (FLE), l'approche actionnelle permet aux ressources cognitives, affectives et volitives de mettre en place des capacités qui introduisent l'apprenant dans un contexte social et productif pour son avenir, tant académique que professionnel. C'est dans ce contexte que la formation de l'apprenant vers un avenir académique et professionnel passe par l'amélioration des langues étrangères et, selon le CECRL, surtout dans un contexte audiovisuel et numérique. Parmi les différents genres discursifs possibles pour l'apprentissage en langues étrangères au niveau A2 de ce cadre, nous trouvons des descriptions personnelles de soi et des autres, professionnelles, de l'environnement, etc. Si par citoyenneté on comprend la capacité à (inter)agir en contexte social dans différentes sphères de la vie, alors il nous semble que l'appropriation de genres participe de la citoyenneté, et par conséquent que l'appropriation de genres numériques participe de la citoyenneté numérique. En ce sens, le CV matérialise un genre discursif propre à l'approche actionnelle en mettant en pratique l'exercice de la production écrite d'abord, grâce à la préparation d'un plan de discours qui aide à synthétiser le contenu de la tâche, et de la production orale et multimodale ensuite s'il est élevé à une tâche telle que ledit CV vidéo. Autrement dit, les apprenants sont devenus capables de reconnaître et de mobiliser des ressources langagières et numériques dans un contexte multilingue et multimodal pour aller vers des productions numériques, dans ce cas sous forme de CV vidéo.

Concernant les tutrices, la didactisation du genre en suivant le cadre des formateurs permet l'appropriation et la didactisation avec des régulations pédagogiques dans des environnements multiples (Cappellini et Combe, 2022) et l'accompagnement de la production, allant de l'analyse à la structuration et à la réalisation. Comme pour les apprenants, il nous semble possible d'identifier un lien entre l'éducation à la citoyenneté numérique et l'approche actionnelle, sur le versant de la formation de formateurs. Comme pour les apprenants, l'identification des ressources et des dynamiques à l'œuvre dans la réalisation de genres numériques amène les apprenti-tutrices à décomposer les éléments qui participent à ces genres et à identifier comment leur agencement conduit à des effets de sens ou, pour reprendre les termes du cadre DigComp,

pour « s'exprimer par des moyens numériques¹⁵ ». Une entrée par genres numériques dans la formation de formateurs semble donc à même de faire développer des compétences critiques pour la construction de sens multimodale. Ces conjonctures entre approche actionnelle, approche par genre et éducation à la citoyenneté numérique ont été explorées de manière circonscrite par la présente étude. Elles pourront être développées à l'avenir afin d'intégrer des dimensions davantage collectives et collaboratives, voire éventuellement délibératives afin de mieux aligner l'éducation à la démocratie aux principes de la démocratie même.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKHTINE, Michel (1984) : « Les genres du discours ». *Esthétique de la création verbale*, 265, 308.
- BARDIN, Laurence (2013) : *L'analyse de contenu*. Paris, Presses universitaires de France. DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- BARLOW, John Perry (1996) : « A declaration of independence for cyberspace ». *RhetNet*. URL : https://wac.colostate.edu/rhetnet/barlow/barlow_declaration.html
- BENTO, Margaret (2020) : « La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France ». URL : <https://hal.science/hal-03168517/document>
- BEZEMER, Jeff & Gunther KRESS (2015) : *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Londres, Routledge. DOI : <https://doi.org/10.4324/9781315687537>
- CAPPELLINI, Marco & Christelle COMBE (2017) : « Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 20 : 3. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3186>
- CAPPELLINI, Marco & Christelle COMBE (2022) : « Multiple online environments as complex systems: Toward an orchestration of environments ». *Language Learning & Technology*, 26 : 1, 1-20. URL : <https://hdl.handle.net/10125/73497>.
- CAPPELLINI, Marco ; Maria Antonietta IMPEDOVO & Elisabeth SÁNCHEZ (2022) : « Pour une professionnalisation des enseignants utilisant le numérique pour un soutien à l'autonomie et à la citoyenneté : État de l'art sur les formations à la citoyenneté numérique ». URL : <https://shs.hal.science/halshs-03546656>
- CARRETERO, Stephanie ; Riina VUORIKARI & Yves PUNIE (2017) : *DigComp 2.1 : The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. DOI : <https://doi.org/10.2760/38842>

¹⁵ Il s'agit de la compétence 5.1 du cadre DigComp : « s'exprimer par des moyens numériques » (« to express oneself through digital means »). Voir : « Developing digital content to create and edit digital content in different formats, to express oneself through digital means ». Notre traduction.

- CAWS, Catherine ; Marie-Josée HAMEL ; Catherine JEANNEAU & Christian OLLIVIER (2021) : *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Paris, Éditions des archives contemporaines. DOI : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003911>
- CHARAUDEAU, Patrick (1992 [2019]) : *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Lambert-Lucas.
- COMBE, Christelle (2021) : « Former à l'a littératie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.8959>
- COMMISSION EUROPÉENNE (2021) : *Déclaration sur les droits et principes numériques européens*. Bruxelles, Direction générale des réseaux de communication, du contenu et des technologies. URL : <https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/library/declaration-european-digital-rights-and-principles>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris-Strasbourg, Didier-Conseil de l'Europe. URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018, 2021) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. URL 2018 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> ; URL 2021 : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270>
- DEVELOTTE, Christine & François MANGENOT (2010) : « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues ». *Distances et savoirs*, 8 : 3, 345-359. DOI : <https://doi.org/10.3166/ds.8.345-359>
- FRAU-MEIGS, Divina ; O'NEILL, Brian ; SORIANI, Alessandro & Vitor TOMÉ (2017) : *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing. URL : <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web1/168077bc6a>
- GUICHON, Nicolas (2012) : *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier. DOI : <https://doi.org/10.14375/NP.9782278072125>
- KERN, Richard (2015) : *Language, literacy, and technology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KERN, Richard & Christine DEVELOTTE. [éds.] (2018) : *Screens and Scenes*. Londres, Routledge. DOI : <https://doi.org/10.4324/9781315447124>
- LACHNEY, Michael L. (2017) : « Culturally responsive computing as brokerage: Toward asset building with education-based social movements ». *Learning, media and technology*, 42 : 4, 420-439. DOI : <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1211679>
- LADAGE, Caroline (2017) : *Enquêter pour savoir. La recherche d'information sur Internet comme solution et comme problème*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LESSIG, Lawrence (2007) : *Code. Version 2.0*. Cambridge, Basic Books.

- MALKA, Vered (2016) : « Deliberative communication goes to college: the ‘Deliberation Forum’ project as a democratic agent of empowerment for communication students ». *Learning, Media and Technology*, 41 : 4, 546-565. DOI : <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1053915>
- MAINGUENEAU, Dominique (2016) : *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil. DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.4446>
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION ET DE L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, QUÉBEC (2019) : *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec, Gouvernement du Québec. URL : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-refernce-competence-num.pdf
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, FRANCE (2019) : *Cadre National des Compétences Numériques*. Paris, Ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/19-Hebdo37/MENE1915146D.htm>
- MIRAS, Grégory (2021) : *Didactique de la prononciation en langues étrangère. De la correction à une médiation*. Paris, Didier. DOI : <https://doi.org/10.14375/NP.9782278102228>
- NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005) : *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, Éditions OPHYRS.
- O’HALLORAN, Kay L. ; Sabine TAN & Marissa K. L. E. (2017) : « Multimodal analysis for critical thinking ». *Learning, Media and Technology*, 42 : 2, 147-170. DOI : <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003>
- O'REILLY (2005) : *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. URL : <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- OLLIVIER, Christian & PROJET E-LANG (2018) : *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l’Europe. URL : <https://book.coe.int/en/education-and-modern-languages/8119-pdf-e-lang-litteratie-numerique-et-approche-socio-interactionnelle-pour-l-enseignement-apprentissage-des-langues.html>
- PASQUALE, Frank (2015) : *Black box society*. Harvard, Harvard University Press. DOI : <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674736061>
- PAVEAU, Marie Anne (2015) : « Ce qui s’écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives ». *Itinéraires*, 2014-1. DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.2313>
- PAVEAU, Marie Anne (2017) : *L’analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris, Hermann.
- PEYTARD, Jean & Sophie MOIRAND (1992) : *Discours et enseignement du français : les lieux d’une rencontre*. Paris, Hachette.
- RICHARDSON, Janice & Elizabeth MILOVIDOV (2020) : *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l’Europe. URL : <https://rm.coe.int/prems-047719-fra-2511-handbook-for-schools-web-16x24/168098f322>

- SADIN, Éric (2018) : *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle: anatomie d'un antihumanisme radical*. Paris, L'échappée.
- SOUBRIÉ, Thierry (2020) : « Penser le numérique: orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues ». *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 23. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>
- TRÉGUER, Félix (2019) : *L'utopie déchue : une contre-histoire d'Internet, XV^e-XXI^e siècle*. Paris, Fayard.
- TURKLE, Sherry (2017) : *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other*. New York, Basic Books.
- VUORIKARI, Riina H. ; Yves PUNIE ; Stephanie CARRETERO & Godelieve VAN DEN BRANDE (2016) : *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg, Publication Office of the European Union.
- YGOTSKI, Lev S. (1934[2019]) : *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.
- WU MING 1 (2021) : *La Q di Qomplotto. Qanon e dintorni. Come le fantasie di complotto difendono il sistema*. Roma, Alegre.