

Interaction et transaction en ligne¹

Les espaces numériques médiatisés par la technologie sont devenus "normalisés" dans nos sociétés (Bax 2003, 2011), en transformant radicalement la façon dont nous produisons, partageons et communiquons à distance, voire des secteurs d'activité entiers (par exemple, la musique, les jeux, les informations, les films : Luke, 2005). Comme nous le rappelle une récente recommandation du Conseil de l'Europe aux États membres : « ... l'environnement numérique offre aux personnes un moyen sans précédent de s'exprimer, de s'assembler et de participer, et ouvre de nouvelles possibilités pour améliorer l'accès et l'inclusion » (Conseil de l'Europe CM/Rec(2019)10). Les apprenants d'aujourd'hui sont des natifs du numérique qui ont adopté la technologie comme un sixième sens, pour qui la communication médiée par la technologie et les transactions en ligne sont devenues si normales qu'elles servent de principal moyen par lequel ils interagissent avec le monde (Hershatter et Epstein 2010). Ces nouveaux environnements numériques créent des espaces pour la richesse et la créativité de la compétence plurilingue (Melo-Pfeifer 2015). On pourrait même aller jusqu'à dire que la communication en ligne est inévitablement plurilingue et pluriculturelle, avec une alternance entre les langues, un maillage de codes et l'intégration d'icônes et de symboles, ainsi que de codes et de conventions audiovisuels (Séror, à paraître). Elle est également directement orientée vers l'action et constitue un terrain naturel pour le développement et l'utilisation de la médiation en tant que pratique sociale.

L'interaction en ligne est un terme générique utile qui complète la littérature sur les littératies numériques. Elle intègre différentes modalités interactionnelles et transactionnelles, des médias et des images, ainsi que des caractéristiques paralinguistiques de la communication. Il en résulte une communication dynamique, riche en médias, flexible et créative, intégrant fréquemment des liens en direct et des textes asynchrones, des images, des clips audio et vidéo qui rendent la communication interactive dans le temps (Ivkovic et Lotherington 2009 ; Lotherington et Jenson 2011 ; Pegrum 2010).

L'interaction en ligne :

- implique de multiples acteurs sociaux à distance qui peuvent remixer de manière flexible les médias et les textes pour soutenir leur message ;
- est fluide, et suit souvent une progression non linéaire, avec des médias et des hyperliens intégrés pour illustrer et/ou souligner, pour favoriser l'autonomie du lecteur et pour ajouter une crédibilité perçue (Pegrum 2010) ;
- implique à la fois une interaction interpersonnelle et une interaction homme-machine, ainsi que la multimodalité ;
- est parfois collaborative, parfois discursive et parfois ludique ;
- exige une clarté explicite du message ;
- peut être synchrone, asynchrone, parlée et écrite, et est souvent un mélange de ces éléments, ce qui implique la nécessité de signaler les cas d'interaction synchrone et asynchrone.

De nouveaux développements transforment constamment les points de vue sur l'utilisation des langues et donc les attentes en matière d'apprentissage des langues (Leppänen et Peuronen, 2012). Ces

¹ Traduit de Piccardo, E. et North, B. (à paraître), "Enriching the scope of language education: The CEFR Companion Volume", Chapter 1 dans North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. et Rüschoff B. (dir.), *Enriching 21st century language education: The CEFR companion volume in practice*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

innovations technologiques (par exemple, les médias sociaux, YouTube, les wikis, les blogs) facilitent la capacité à générer et à partager facilement une riche variété de contenus d'utilisateurs multimodaux et multilingues, ce qui apporte de nouvelles possibilités pédagogiques, en élargissant le champ des genres et des artefacts culturels, les opportunités de créativité et d'exploration d'identités complexes (voir par exemple Ollivier 2018). En outre, les projets de jumelage électronique fournissent des plateformes pour une communication orientée vers l'action et un travail de projet collaboratif au-delà des frontières (voir par exemple Cinganotto et Langé 2020). Pour résumer les avantages de l'interaction médiée par la technologie pour l'apprentissage plurilingue des langues et orienté vers l'action, les outils numériques et les espaces de collaboration améliorés par le numérique offrent des possibilités pour : l'agir social, l'authenticité, l'orientation vers les résultats, l'orientation vers l'action, l'orientation vers les compétences, la construction de connaissances (collaborative) autodirigée, la flexibilité dans la pratique et l'interaction participatives en classe, et la flexibilité dans le temps et l'espace. Les technologies numériques ne servent pas seulement de sources de contenu mais peuvent également être utilisées pour créer des espaces d'apprentissage orientés vers l'action qui incitent à une utilisation authentique et ciblée de la langue, à la collaboration et à l'interaction (Rüschoff 2018).

L'exploitation des outils numériques et l'intégration de l'interaction numérique s'alignent bien sur le message méthodologique du CECR, selon lequel l'apprentissage des langues doit viser à permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle. Le schéma descriptif du CECR et l'approche actionnelle placent la co-construction du sens (par l'interaction) au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement. La compétence linguistique communicative reste également centrale dans l'interaction en ligne, tout comme la littératie textuelle (Pegrum 2010), la langue et le texte sous-tendant les littératies numériques multimodales et les littératies socio-émotionnelles (Eshet-Alkalai 2004).

Cependant, le support en ligne brise les frontières conventionnelles entre l'oral et l'écrit, entre le verbal et le non-verbal. L'interaction médiée par la technologie présente de grands avantages en termes de flexibilité et de multimodalité, mais aussi des inconvénients. Par exemple, on peut s'attendre à ce que les malentendus soient plus fréquents et moins faciles à repérer et à corriger que dans une communication en face à face. Il est nécessaire de répéter, de redoubler, de veiller à ce qu'un message soit plus explicite qu'en face à face. L'utilisation du ton, de l'accent et de la prosodie pour moduler le sens et les signaux paralinguistiques des réactions émotionnelles ou de l'ironie sont tous plus difficiles à saisir. Le choix des registres est plus fluide, mais il est toujours possible de se tromper. Tous ces aspects sont plus faciles à gérer à un niveau de compétence linguistique plus élevé, mais les utilisateurs/apprenants à tous les niveaux de compétence doivent médier la communication par la redondance, et développer des stratégies pour éviter et, si nécessaire, réparer les malentendus.

Le volume complémentaire du CECR ne cherche pas à fournir un cadre pour les littératies numériques, mais se concentre plutôt sur l'activité langagière communicative impliquée, en appliquant les principes de l'approche orientée vers l'action pour fournir des descripteurs pour différents niveaux de compétences interactives dans les environnements en ligne. Comme le dit le Volume complémentaire, les descripteurs :

« se réfèrent aux activités multimodales typiques de l'utilisation d'internet, y compris la simple vérification ou l'échange de réactions, l'interaction orale et les productions plus longues dans les liaisons en direct, l'utilisation du clavardage (transcription écrite de la langue orale), les contributions écrites plus longues à des blogs ou à des discussions, et l'intégration d'autres médias. » (Conseil de l'Europe 2021 : section 1.1)

Lors de l'élaboration des descripteurs, l'accent a été mis sur l'objectif de la communication plutôt que sur la modalité (écrite ou orale), en faisant la distinction entre l'interaction sociale ouverte : « Conversation et discussion en ligne », d'une part, et l'interaction axée sur l'intérêt : « Transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs », d'autre part. Les éléments fondamentaux du concept qui ont inspiré les descripteurs sont les suivants :

- le besoin d'une plus grande redondance dans les messages ;
- le besoin de vérifier que les messages ont été correctement compris ;
- la capacité à reformuler pour aider à la compréhension, et à la gestion des malentendus ;
- la capacité à gérer les réactions émotionnelles et à faire preuve de sensibilité interculturelle ;
- la capacité à participer à une interaction suivie avec un ou plusieurs interlocuteurs ;
- la capacité à réagir aux messages et aux médias intégrés d'autres personnes et à composer des messages et des contributions auxquels d'autres personnes peuvent répondre ;
- la capacité à utiliser des symboles, des images et d'autres codes pour élargir ou affiner le contenu ou la portée d'un message ;
- la compréhension des implications de l'interaction synchrone (temps réel) et asynchrone.

Certains des éléments utilisés pour distinguer les niveaux sont : la capacité à gérer un discours de groupe synchrone et collaboratif ; la capacité à moduler le registre, à intégrer la dimension affective, émotionnelle et ironique, à gérer les malentendus linguistiques et culturels, et le degré d'autonomie démontré.

Les descripteurs reflètent un objectif plus large du Volume complémentaire du CECR, qui est d'enrichir les outils et les espaces d'interaction à la disposition des éducateurs pour une approche intégrationniste et située de l'apprentissage. Ils sont destinés à aider les éducateurs à formuler des objectifs et des résultats en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, sans être limités par « la culture des tests standardisés qui fonctionne comme un chien de garde des pratiques de littératie plate » (Lotherington et Jenson 2011, traduit de l'anglais).

Références

- Bax S. (2003), "CALL – past, present and future", *System* No. 31(1), pp. 13–28.
- Bax, S. (2011), "Normalisation revisited: The effective use of technology in language education", *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 1, pp. 1-15.
- Cinganotto L. et Langé G. (eds) (2020), *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro europeo di riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE, Roma.
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
www.coe.int/lang-cefr.
- Eshet-Alkalai Y. (2004), "Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* No. 13(1), pp. 93-106, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Waynesville, NC. USA.
- Hershatter A. et Epstein M. (2010), "Millennials and the world of work: An organization and management perspective", *Journal of Business Psychology* No. 25, pp. 211–223
- Ivkovic D. et Lotherington H. (2009), "Multilingualism in cyberspace: Conceptualising the virtual linguistic landscape", *International Journal of Multilingualism* No. 6(1), pp. 17-36.
- Leppänen, S., et Peuronen, S. (2012), "Multilingualism on the internet", dans Martin-Jones M., Blackledge A. et Creese A. (dir.), *The Routledge handbook of multilingualism*, Routledge, Londres, pp. 384-402.
- Lotherington H. (2013), "Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism" *Tesol Quarterly* No. 47(3), pp. 619-625.



- Lotherington H. et Jenson J. (2011), "Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies", *Annual Review of Applied Linguistics* No. 31, pp. 226-246.
- Luke C. (2005), "Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times", dans Cope B. et Kalantzis M. (dir.), *Multiliteracies: Lit learning*, Routledge, Londres et New York, pp. 77-98.
- Melo-Pfeifer S. (2015), "Blogs and the development of plurilingual and intercultural competence: report of a co-actional approach in Portuguese foreign language classroom", *Computer Assisted Language Learning* No. 28(3), 220-240.
- Ollivier C. (2018), *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz.
https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-FR-A4_28112018_112636.pdf?ver=2018-11-28-112636-933
- Pegrum M. (2010), "'I Link, Therefore I am': Network literacy as a core digital literacy", *E-Learning and Digital Media* No. 7(4), pp. 346-354.
- Rüschhoff B. (2018), "Authentic language use", ands Liontas J.I. (dir.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, Wiley-Blackwell, Hoboken, N.J., pp.1-7.
- Schröder K. (2018), "Eight hundred years of modern language learning and teaching in the German-speaking countries of central Europe: a social history", *The Language Learning Journal* No. 46(1), pp. 28-39, DOI: 10.1080/09571736.2017.1382054
- Séror, J. (2021), "Plurilingualism in digital spaces", dans Piccardo E. et al. (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, Londres et New York, pp. 449-464.

