HAL open science

Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère

Hani Qotb

To cite this version:

Hani Qotb. Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère. Synergies Algérie, 2019. hal-02485253

HAL Id: hal-02485253

https://hal.science/hal-02485253v1

Submitted on 20 Feb 2020

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

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

Synergies Algérie n° 27 - 2019 p. 99-113

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère

Hani Qotb
ATILF UMR 7118-CNRS, France
Université du Koweït
haniqotb@yahoo.fr

Reçu le 16-09-2019 / Évalué le 26-09-2019 / Accepté le 11-11-2019

Résumé

L'omniprésence des réseaux numériques a favorisé l'émergence du connectivisme selon lequel l'individu est désormais en mesure de développer ses connaissances grâce à sa participation à des nœuds de connexion sur Internet. En analysant les origines socio-constructivistes de cette théorie, nous mettrons en lumière ses spécificités et son influence sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette tendance connectiviste s'est fortement développée en raison de l'utilisation des outils numériques nomades. Ces derniers ont le mérite de favoriser les interactions au sein de la communauté d'apprentissage en dehors des activités didactiques institutionnelles. Nous analyserons ainsi une expérience de formation connectiviste nomade destinée à des apprenants en FLE. Les activités proposées les ont aidés à atteindre les objectifs escomptés tout en facilitant les interactions didactiques et sociales entre les apprenants. Enfin, cette analyse souligne la présence de trois niveaux de connectivime qui permettent d'avoir une meilleure pratique de la langue-cible.

Mots-clés : apprentissage des langues étrangères, connectivisme, nomadisme, réseaux numériques et interactions

نحو تعلم مستمر ومتنقل للغات الأجنبية : مثال اللغة الفرنسية للأجانب

الملخص : شجع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي على ظهور نظرية التعلم المستمر والتي أصبح الفرد من خلالها قادر على تنمية معارفه بفضل مشاركته في مجموعات تواصل على الانترنت. ومع تحليل الأصول البنائية والاجتماعية لهذه النظرية فسيتم القاء الضوء على خصائصها وتأثيرها على عملية تدريس وتعلم اللغات الأجنبية. فقد تطور كثيراً أسلوب التعلم المستمر بفضل استخدام أدوات الاتصال الرقمي المتنقل والتي من شأنها تنمية التفاعل من خلال مجموعة التعلم خارج الأنشطة التربوية المؤسسية وفي هذا الإطار سنقوم بتحليل تجربة تعلم مستمر ومتنقل مخصصة للدارسين الأجانب للغة الفرنسية. فقد ساعدتهم الأنشطة المقترحة على بلوغ الأهداف المرجوة من خلال تسهيل التفاعل التربوي والاجتماعي بين الدارسين. وأخيراً يوضح هذا التحليل وجود ثلاث مستويات لعملية التعلم المستمر والتي تسمح بالوصول إلى أفضل ممارسة للغة الأجنبية المراد تعلمها.

الكلمـــات المفتاحيـــة : تعلم اللغات الأجنبية. التعلم المستمر ـ التنقل ـ شبكات التواصل ـ التفاعل

Towards a connectivist and mobile language learning: The case of FFL

Abstract

The ubiquity of digital networks has fostered the connectivism upon which individuals are now able to improve their knowledge by participating in Internet connection nodes. In an analysis of the socio-constructivist origins of this theory, I will highlight its specificities and its impact on the teaching/learning of foreign languages. This connectivist trend benefits from the use of digital mobile tools, as these can foster interactions between learners independently of institutional learning activities. I will describe a nomadic connectivist training experiment involving FFL learners. The proposed activities helped these learners achieve the goals of the experiment while facilitating didactic and social interactions between learners. I will also document the existence of three levels of connectivism that lead to a better practice of the target language.

Keywords : language learning, connectivism, nomadism, social network, interactions

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères a connu plusieurs développements tout au long de son histoire. Pendant plusieurs siècles, l'approche traditionnelle a dominé la didactique des langues en s'intéressant essentiellement à l'articulation entre la grammaire et la traduction pour faciliter l'accès à la langue-cible (Cuq, Gruca, 2003). À partir du 20e siècle, plusieurs approches didactiques ont rejeté la traduction en faveur d'autres activités visant à développer les aspects communicatifs. C'est le cas des méthodologies directe, audio-orale, audio-visuelle, communicative et actionnelle ayant pour objectif principal de préparer l'apprenant à communiquer aussi bien à l'oral pour pouvoir participer à des situations de communication dans un contexte donné (Puren, 1988). Avec l'omniprésence des réseaux numériques, on assiste au phénomène de *vies sociolangagières connectées* (Paveau, 2019 : 9) dans la mesure où *une grande partie de nos activités sociales, qui passent par le langage, et nous font entrer en contact avec d'autres, se font en ligne : nos relations sociolangagières sont connectées* ». Ainsi, on constate l'émergence du connectivisme qui est défini comme « *la somme de principes issus de la théorie du chaos, des réseaux, de l'auto-organisation et de la complexité. L'apprentissage est un processus qui se produit dans des environnements flous composés d'éléments de base changeants, et qui n'est pas entièrement sous le contrôle de l'individu. L'apprentissage peut résider en dehors de l'individu (au sein d'une organisation ou une base de données), et se concentre sur la connexion d'ensembles d'informations spécialisées* (Siemens, 2005 : 4). Quant à Downes (2012), il précise que l'apprentissage connectiviste consiste à être capable de se construire les bonnes connexions

entre les différents réseaux en présentiel et en ligne. À l'instar des socioconstructivistes, les connectivistes pensent que le savoir est le résultat de différentes interactions (participation, contribution, engagement, etc.), permettant de créer et d'enrichir ses réseaux d'apprentissage. Cette recherche se propose d'étudier l'intégration d'un réseau numérique nomade dans un cours de FLE en présentiel, d'analyser l'impact didactique des usages connectivistes sur le développement de certaines compétences communicatives chez les apprenants et enfin de souligner le fusionnement entre l'espace formel et l'espace social dans les pratiques numériques nomades.

1. Les origines théoriques du connectivisme favorisé par le web social

Le connectivisme trouve ses origines théoriques dans deux courants principaux qui prennent en compte le rôle fondamental des interactions dans le développement des connaissances de l'individu dans un domaine donné. D'une part, l'interactionnisme s'intéresse à analyser la société comme le résultat de l'interaction entre les individus qui la forment. Il s'agit d'un courant qui s'est développé principalement au sein de l'École de Chicago au début du 20e siècle notamment grâce aux travaux de Goffman (1991) et Coulon (1994). Selon les partisans du courant interactionniste, l'individu est en mesure de développer ses connaissances *dans* et *à* l'épreuve de l'expérience. Pour ce faire, il a recours au langage et aux gestes significatifs qui sont conçus comme des « *symboles* ». D'où l'appellation de « *interactionnisme symbolique* » ayant pour but de prendre en compte les fondements symboliques de la communication sociale. D'autre part, le courant socioconstructiviste considère que la connaissance est avant tout « *co-construite* » dans un processus d'interactions entre l'individu et son milieu. En effet, les socioconstructivistes ne soutiennent pas l'idée d'une vérité universelle mais conçoivent plutôt une réalité ou des réalités construites par chaque individu selon son contexte et ses besoins, d'où l'importance de la notion de contexte ou de « *milieu social* » qui constitue un élément capital chez les constructivistes (Piaget, 1967). Selon Vygoski (1997), toutes les fonctions psychiques supérieures (mémoire, attention, volonté, etc.) sont issues de rapports sociaux à travers la transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Il suppose l'existence d'une zone qu'il appelle « *zone proximale de développement* » qui représente l'écart entre ce que l'individu peut réaliser sur le plan intellectuel pendant son parcours et ce qu'il peut faire grâce à la médiation d'autrui. Dans le cadre de la didactique des langues, cette vision socio-constructiviste a eu des retombées importantes sur les approches didactiques adoptées notamment avec l'émergence du concept de co-action (Puren, 2002 : 4) selon lequel l'apprenant agit avec ses interlocuteurs pour réaliser des tâches dans un domaine donné.

Cette démarche socio-constructiviste s'est beaucoup développée grâce à l'omniprésence du web social lancé par Musser et O'Reilly (2007). Il pourrait être défini comme *un ensemble de courants sociaux, économiques, technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet ; un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau* (Musser *et al.*, 2007 : 4) (traduit par Van Dixhoorn *et al.*, 2010 : 5). Dans ce contexte, il convient de mettre en lumière certaines caractéristiques du web social qui pourraient avoir un impact sur l'enseignement-apprentissage des langues. D'abord, le web 2.0 a placé l'utilisateur au centre du processus de production et de diffusion des contenus en ligne. Cette tendance ne fait qu'affirmer la tendance de la culture participative du web qui résulte de « *la participation des usagers qui s'approprient les contenus créés par leurs pairs et par les médias traditionnels* » (Millerand, Proulx, Rueff, 2010 : 130). Quant à Proulx (2009), il va dans le même sens en mettant l'accent sur « *les usages contributifs* » où chaque utilisateur apporte ses contributions en vue d'alimenter la communauté virtuelle dont il fait partie. D'où les nombreuses appellations des réseaux sociaux : *web participatif* (Guiton et Cardon, 2008) et *web collaboratif* (Bouquillion, Matthews, 2010). Il semble aussi important de prendre en compte une autre spécificité, celle de l'accessibilité et de la facilité d'utilisation des réseaux sociaux qui ont favorisé fortement leurs usages notamment auprès des jeunes utilisateurs. Cette facilité numérique ne fait que développer la participation et la collaboration entre les utilisateurs au sein des réseaux sociaux. Ceci a joué un rôle considérable dans le développement du *capitalisme informationnel* visant à *augmenter le prix des outputs (les contenus protégés par des DPI), les nouveaux modèles visent à diminuer le coût des inputs, notamment du travail nécessaire à la production de valeur* (Broca, 2015 : 5).

De même, le web social se caractérise par la personnalisation de son utilisation qui permet à chaque internaute de se distinguer par rapport à ses pairs en choisissant ses fonctionnalités, son interface, etc. Ainsi, on peut le qualifier d'un « *web social sur mesure* » qui tente de satisfaire les besoins de ses utilisateurs. C'est le cas, par exemple, d'*IGoogle*, qui donne la possibilité aux utilisateurs de personnaliser les différentes fonctionnalités (rubriques, couleurs, etc.) en vue de mieux répondre à leurs attentes. La réussite des réseaux sociaux est due essentiellement à la possibilité accordée aux utilisateurs d'y dévoiler leurs traits identitaires (Georges, 2009). Il s'agit d'un phénomène qui renvoie à deux processus d'individualisation : *un processus de subjectivation, qui conduit les personnes à extérioriser leur identité dans des signes qui témoignent moins d'un statut incorporé et acquis que d'une capacité à faire (écrire, photographier, créer…) ; et un processus de*

simulation, qui les conduit à endosser une diversité de rôles exprimant des facettes multiples, et plus ou moins réalistes, de leur personnalité (Cardon, 2011 : 142). En fait, ces deux processus jouent un rôle considérable dans l'accélération et la diversification des signes identitaires exposés sur Internet (statut civil, photos, vidéos, goûts, préférences, etc.). Ainsi, cette exposition de soi permet aux utilisateurs d'afficher leur différence et leur originalité au sein de leurs communautés numériques auxquelles ils participent.

2. Les spécificités de l'apprentissage connectiviste nomade des langues

Selon l'apprentissage connectiviste, le savoir n'est plus le monopole d'une personne en l'occurrence de l'enseignant. Mais le savoir est dorénavant disponible, voire distribué principalement sur les réseaux numériques. Pour Siemens (2005), l'apprentissage et le savoir sont liés à la diversité des opinions et des ressources. Après avoir identifié ses besoins de connaissances, l'utilisateur connectiviste a tendance à développer ses activités numériques grâce à des stratégies lui permettant de sélectionner les meilleurs réseaux, de préserver ses contacts, d'établir des liens entre les différents domaines de connaissances et de s'interroger sur la pertinence et l'actualité des informations recueillies. À l'ère numérique, l'approche connectiviste favorise aussi le fusionnement entre l'apprentissage formel (institutionnel, normalisé et structurel) et l'apprentissage informel (secondaire, mutuel, aléatoire et volontaire) marqué essentiellement par les interactions produites au sein des réseaux sociaux (Allisona et *al.*, 2012).

À partir de là, nous avons mis en lumière le concept de *connectivisme langagier* qui consiste essentiellement à *interagir volontairement et simultanément au sein de plusieurs communautés en présentiel ou en ligne sur une langue donnée afin d'aborder ses différents aspects, construire un parcours de formation, développer des connaissances langagières et des compétences communicatives, former des formateurs, élaborer de nouvelles ressources, sélectionner les éléments linguistiques pertinents et s'entraider à surmonter certaines difficultés (lexicale, syntaxique, etc.) rencontrées* (Qotb, 2019 : 4). Dans cette optique connectiviste, la langue devient ainsi *un savoir langagier distribué* (*distributed knowledge*) (Fagin *et al.*, 1992 ; Gerbrandy, Groeneveld 1997) qui se développe au sein de multiples réseaux physiques et numériques, favorisant ainsi un processus complexe d'interactions dans des apprentissages formels (école, université, centre de langue, etc.) et informels (blog, forum, *Facebook*, *Twitter*, etc.).

Il parait également nécessaire de prendre en considération un autre facteur qui a contribué au développement des pratiques connectivistes langagières. Il s'agit

du nomadisme des outils numériques qui donne la possibilité à l'internaute d'être connecté « *Anytime Anywhere* » (n'importe où n'importe quand) sur la Toile. Cela a favorisé l'émergence du *Mobile Learning* qui peut être défini comme « *toute sorte d'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant n'est pas à un endroit prédéterminé, fixe, ou bien l'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant profite des possibilités offertes par les technologies mobiles* » (O'Malley *et al.*, 2003 : 6). À vrai dire, l'apprentissage nomade peut être envisagé en prenant en compte trois dimensions principales (El-Hussein et Cronje, 2010) : mobilité de la technologie, mobilité de l'apprenant et mobilité et dynamisme du processus d'apprentissage. Pour leur part, Olmedo et Becerril (2014 : 142) mettent l'accent sur les effets positifs de l'apprentissage nomade en insistant sur la flexibilisation spatiale et temporelle, la communication interpersonnelle, la diversité des méthodologies, la publication d'informations et la facilité des pratiques évaluatives et autoévaluatives. Grâce au nomadisme numérique (*ordinateur portable, tablette, smartphone*, etc.), l'apprenant connectiviste de langue est en mesure de pratiquer plusieurs activités (faire des exercices, communiquer avec ses pairs, consulter et partager des ressources, conduire une veille informationnelle, répondre à des questionnaires, etc.) sans être forcément soumis à des contraintes spatio-temporelles particulières.

2.1. Les types de l'apprentissage connectiviste nomade de langue

De manière générale, on distingue deux types d'apprentissage connectiviste nomade de langue selon les contextes dans lesquels se déroulent les échanges de l'apprenant avec les autres acteurs connectivistes (enseignant et pairs).

2.1.1. L'apprentissage connectiviste nomade de langue dans un contexte formel

Dans le contexte formel, certains apprenants ont tendance à suivre des formations de langue dans un cadre institutionnel (en présentiel ou en ligne) où ils partagent plus ou moins les mêmes besoins en langue-cible. Ils s'intéressent à atteindre certains objectifs langagiers et communicatifs visés à l'aide d'un enseignant ou d'un tuteur dont les missions consistent à les guider et à les conseiller (Jacquinot-Delaunay, 1999 ; Domasick, 2001) dans les différentes étapes de leur apprentissage. Dans ce contexte, l'apprenant connectiviste ne se contente plus des activités institutionnelles mais il pourrait avoir des activités sur les réseaux sociaux intéressés à la langue-cible : lire des textes, visionner des vidéos, faire des exercices interactifs, échanger avec ses pairs, etc. Il s'agit de compléter ou d'approfondir certains aspects déjà abordés dans les cours institutionnels. Notons également que la formation formelle fait l'objet d'une évaluation certificative

visant à reconnaitre les compétences et le niveau de l'apprenant en langue cible, le préparant à passer au niveau suivant.

2.1.2. L'apprentissage connectiviste nomade dans un contexte informel

Dans le contexte informel, l'apprenant se charge de gérer tout seul son apprentissage d'une langue donnée en participant surtout à certains réseaux sociaux sur Internet. Ainsi, il s'agit d'un apprentissage informel qui pourrait être défini comme *toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues à l'origine comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant*. (Sockett, 2015 : 128). Ce type d'apprentissage a le mérite de favoriser les échanges authentiques avec des locuteurs (natifs ou non-natifs) intéressés à la langue visée dans des situations réelles. À cet égard, c'est l'apprenant qui prend l'initiative de choisir les réseaux ou les communautés numériques qui pourraient répondre à ses attentes langagières et communicatives. Il est à préciser que sa participation est aléatoire selon ses activités didactiques ponctuelles qui ne font pas forcément l'objet d'une certification institutionnelle.

3. Étude de cas : une formation connectiviste et nomade de FLE

3.1. Contexte de la formation et méthodologie de recherche

Dans un cours de FLE destiné à 30 apprenants arabophones à l'Université du Koweït ayant le niveau A1 selon le CECR (2001), le formateur a pour objectif de développer leurs compétences communicatives aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour atteindre le niveau A2 au terme d'une formation de 120h. Il utilise le manuel *Latitudes 1* (Huck Hoareau, Loiseau et Mérieux, 2013) qui adopte l'approche actionnelle visant à préparer les apprenants à réaliser des tâches authentiques de la vie quotidienne (remplir une fiche, élaborer un programme d'activités, organiser un voyage, etc.). En travaillant dans un contexte non-francophone, le formateur a estimé insuffisant le nombre d'heures fixées (dix heures par semaine en présentiel) pour atteindre les objectifs escomptés. C'est pourquoi, il a pris l'initiative de proposer des activités communicatives supplémentaires en dehors du contexte institutionnel.

Pour mener cette recherche, nous avons adopté une double approche méthodologique. D'une part, il s'agit d'une recherche-action (Narcy-Combes, 2005) qui consiste à proposer certaines activités didactiques en utilisant un outil de communication mobile. Cette démarche méthodologique a pour but de déterminer l'impact des activités et des interactions nomades sur le développement des compétences

écrite et orale chez les apprenants. Pour ce faire, nous avons adopté *WhatsApp*[1]qui est une application mobile de messagerie instantanée permettant d'échanger des messages textuels, audio et vidéo. Le choix de cet outil est justifié par le fait que ce dernier est le moyen de communication privilégié par les apprenants dans leurs échanges quotidiens. Il s'agit d'un outil numérique nomade facilitant la mise en place des activités d'apprentissage alimenté par des démarches connectivistes sur d'autres réseaux sociaux. Pour mener cette expérience didactique, le formateur a commencé par créer un groupe sur *WhatsApp* en ajoutant tous les apprenants participant à la formation en présentiel. Ainsi, la communauté d'apprentissage devient désormais un Réseau Social Nomade (RSN) conçu comme *une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions* (Peraya, 1999 : 153). Certes, l'accès à ce réseau est réservé aux apprenants et à l'enseignant mais ces derniers ont tendance à réaliser des va-et-vient entre le RSN et les autres réseaux sociaux (forum, blog, *Twitter*, etc.) pour participer aux différentes activités proposées. Les échanges sur *WhatsApp* ont le mérite de briser les contraintes temporelles et spatiales de la formation institutionnelle en présentiel tout en aidant les apprenants à être en contact quasi-permanent avec la langue-cible. D'autre part, nous avons également eu recours à une démarche ethnographique qui permet de recueillir les données nécessaires grâce à l'observation participante et aux entretiens avec les acteurs impliqués (Emerson, 2003). On a recueilli près de 250 messages produits sur ce RSN au cours de cette expérience de FLE qui a duré trois mois. L'analyse des activités et des interactions au sein de cette communauté nomade d'apprentissage a permis de souligner certaines spécificités de cette formation connectiviste et nomade de FLE.

3.2. La complémentarité didactique entre la formation en présentiel et le RSN

Ce réseau numérique nomade a donné la possibilité au formateur d'échanger et de faire le suivi de différentes activités réalisées en présentiel. Par exemple, lors d'une activité sur la thématique de l'invitation, il a demandé à ses apprenants de trouver certaines lettres d'invitation sur Internet afin de les mutualiser au sein de la communauté d'apprentissage. Ensuite, il leur a demandé de rédiger eux-mêmes des lettres d'invitation concernant plusieurs occasions (anniversaire, soirée entre copains, voyage, etc.) sur ce RSN. Une telle activité didactique a pour but d'améliorer la production écrite chez ces apprenants. Notons également que les échanges nomades ont aussi permis aux apprenants d'avoir un feedback direct (notamment la correction de leur production écrite) de la part du formateur en vue de remédier à certaines erreurs lexicales et syntaxiques récurrentes. C'est le cas, par exemple, de ce message du formateur en réponse à une lettre d'invitation

de la part de l'apprenant D.A : « *Merci beaucoup D.A pour ton invitation. Mais attention, on dit : j'aime le restaurant indien et non l'indian restaurant*. Force est de constater que ce contexte de communication connectiviste a favorisé aussi les échanges multidirectionnels dans la mesure où ils ne se limitent pas au binôme (Formateur/Apprenant) mais tous les membres de la communauté d'apprentissage sont en mesure d'y participer, ce qui rend les interactions à la fois dynamiques, riches et surtout productifs. Par exemple, certains apprenants n'ont pas hésité à réagir vis-à-vis des lettres écrites sur le réseau numérique nomade à propos d'une lettre d'invitation. Voici certaines réponses : « *Ahhhh, merci pour cet invitation* ❤ ❤ ❤ [2]», « *Ma sœur Dana* ❤ *je suis très heureuse de votre invitation* ❤ » et « 👏 👏 👏 ». Dans ce contexte, nous remarquons que le formateur devient un membre comme les autres au sein du RSN dont les relations se distinguent par leur horizontalité (*peer-to-peer*) (Van Dixhoorn *et al.*, 2010). Pourtant le formateur garde le statut de référent linguistique et culturel en langue-cible au sein du RSN dans la mesure où il se charge d'orienter et de conseiller les apprenants lors de leurs activités orales et écrites.

3.3. Les activités didactiques au sein du RSN

Le formateur a également incité ses apprenants à lire certains dialogues sur les différentes situations de la vie quotidienne. Il les a encouragés à faire de la lecture chez eux afin d'améliorer leur prononciation. Certains apprenants ont pris l'initiative de s'enregistrer et de mettre leurs enregistrements sur le RSN sous forme de fichiers audio. Une telle démarche a eu des retombées positives sur les échanges au sein de la communauté d'apprentissage. D'un côté, elle a permis au formateur de suivre de près la lecture de ses apprenants pour remédier aux difficultés récurrentes dans leur prononciation. D'un autre côté, chaque apprenant était amené à s'entrainer plusieurs fois en vue d'améliorer la qualité de sa lecture avant de la mettre sur le RSN. Notons aussi que ces fichiers audio deviennent à leur tour une ressource que les apprenants peuvent consulter en cas de besoin. Dans cette optique connectiviste, certains apprenants ont pris l'initiative de se filmer en réalisant de petits jeux de rôle en français sur des thèmes de la vie quotidienne (salutations, prise de contact avec quelqu'un, etc.). Ils ont ensuite mis leurs fichiers vidéo sur le RSN afin qu'ils soient accessibles pour toute la communauté d'apprentissage.

Quant aux activités écrites, elles occupent une place importante sur ce réseau numérique nomade. Le formateur a proposé des activités visant à développer la compétence écrite chez les apprenants. Il a demandé, par exemple, à ses apprenants d'écouter les informations sur Internet ou à la télévision et d'en sélectionner

un événement pour l'aborder sur le RSN. En fait, il s'agit d'une double activité didactique ayant pour but de développer à la fois la compréhension orale et la production écrite. Au début, la plupart des apprenants se sont montrés réticents vu la difficulté de l'activité demandée par rapport à leur niveau débutant. Citons le cas de cet apprenant qui a écouté la chaine de *France Info* et rédigé le texte suivant sur le réseau numérique nomade : « *Bonsoir* 😀 *France info* 📰 *: Après un net repli en septembre les nombres des les chomeur est reparti à la hausse (flèche montante) avec 42000 nouveaux demandeur qui cherchent pour les offres d'emploi dans leurs pays. Malheureusement* ☹️ *les ministères* 🏢 *les entreprises* 🏢 *ils ne sont pas trouvés les solutions pour ce problème* ☹️*. Donc ! ils sont fermés les ports devants les demandeurs d'emploi* 🚻 ». En dépit des différentes erreurs linguistiques, on constate que cet apprenant a réussi, malgré son niveau débutant, à comprendre un document audio authentique adressé essentiellement à un public francophone natif et à en rédiger l'idée principale sur le RSN. Dans le passage précédent, nous assistons également à un cas de discours numérique augmenté (Paveau, 2017) où l'énonciateur a recours systématiquement aux émoticônes en vue de faciliter la compréhension de certains termes utilisés. À force d'avancer dans cette double activité didactique, les échanges connectivistes sur les différents réseaux numériques ont permis aux apprenants d'améliorer leur niveau en langue visée tout en restant en contact avec son actualité.

3.4. L'initiative de proposer des ressources au sein du RSN

Lors de l'analyse des ressources disponibles dans cette expérience didactique, nous avons constaté que les apprenants y ont fourni leurs contributions en adoptant trois attitudes distinctes. La première consiste à mettre sur le RSN des ressources qui sont en relation avec le contenu du cours en présentiel. C'est le cas, par exemple, d'un cours portant sur l'heure à la suite duquel certains apprenants ont trouvé sur Internet des ressources, facilitant la maîtrise de ce thème. La deuxième attitude concerne le fait que certains apprenants mettent sur le RSN des ressources qui n'ont pas de rapport avec le cours en présentiel mais ils estiment qu'elles pourraient aider leurs pairs à améliorer leur niveau en langue-cible. Quant à la troisième attitude, ce sont les apprenants qui prennent l'initiative de préparer eux-mêmes certaines ressources en langue-cible. Dans les trois cas, ils l'ont fait de manière complètement volontaire sans aucune consigne donnée de la part de leur formateur. Il s'agit d'un degré avancé d'engagement et d'implication chez certains apprenants vis-à-vis de la communauté d'apprentissage, leur permettant d'être mieux exposés de manière quasi-permanente aux différents aspects linguistiques et communicatifs de la langue-cible.

3.5. La dimension sociale au sein du RSN

Dans cette formation de langue, la dimension sociale joue un rôle primordial dans la consolidation des liens interpersonnels au sein de la communauté d'apprentissage marquée par sa convivialité. Celle-ci a incité certains apprenants à mettre en scène quelques activités de leur vie sociale tout en utilisant la langue-cible grâce à la mobilité du réseau numérique utilisé. Ceci a permis de les rendre plus attachés, voire plus connectés à la langue étrangère, renforçant ainsi la dimension sociale au sein de la communauté d'apprentissage. Par exemple, un apprenant a mis sur le RSN une image de sa sortie avec ses copines chez un glacier. Un tel acte volontaire a amené certains apprenants à donner les réactions suivantes : « *Bon appétit !* », « *Mmmm, c'est bon* » ou « *vous m'invitez ?* ». Un autre apprenant a pris l'initiative un soir de diffuser une vidéo enregistrée lors de la fête de son anniversaire sur ce réseau numérique. Les réponses de ses pairs n'ont pas tardé sur le RSN : « *Bon anniversaire* », « *Joyeux anniversaire* » et « *Amusez-vous bien* ». Dans certains cas, des apprenants laissent des messages audio concernant leurs activités sociales sur le RSN. Par exemple, un apprenant s'est enregistré lors de sa promenade avec sa copine : « *Maintenant je me promène avec mon amie B. A* ». Quelques minutes plus tard, un autre apprenant a posé une question sur le lieu de cette promenade sous forme d'un autre message audio : « *Où vous vous promenez ?* ». Ces interactions audio asynchrones ont contribué au développement de la compétence orale des apprenants tout en permettant la réalisation des usages authentiques de la langue-cible dans des situations réelles.

Conclusion

Dans le cadre de cette formation, nous remarquons que le RSN est devenu un espace ouvert à d'autres réseaux numériques dans la mesure où chaque apprenant est amené à alimenter ce réseau nomade de différentes ressources, mutualiser les connaissances, participer aux activités proposées, réagir aux messages écrits, renforcer ses liens sociaux avec ses pairs et développer la collaboration au sein de la communauté d'apprentissage. En réalisant des entretiens avec les apprenants concernés par cette expérience, ces derniers se sont montrés plutôt favorables à ces pratiques connectivistes et nomades. Voici certains exemples de leurs réactions : « *On utilisait WhatsApp à l'université pour pratiquer le français. Il m'a aidé à améliorer ma prononciation.* », « *Je trouve que l'utilisation de ces applications m'aide beaucoup à apprendre la langue* » et encore « *L'utilisation de WhatsApp joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue française. Je peux communiquer avec des francophones.*». D'autres apprenants interrogés soulignent le fait qu'ils ne se contentent pas de ce RSN mais ils ont tendance à développer leurs

compétences en L2 sur d'autres réseaux sociaux notamment *Youtube* et *Twitter* en précisant : « *Nous pouvons regarder les vidéos en français et nous pouvons trouver des amis français* » et « *Les réseaux sociaux favorisent les échanges linguistiques ainsi qu'ils développent la compréhension et la production orales chez les apprenants* ». L'analyse des interactions numériques produites a permis de distinguer trois niveaux de connectivisme. Le premier niveau concerne l'attachement des apprenants à l'outil de communication qui est favorisé en grande partie par la mobilité et la facilité d'utilisation du RSN. Celles-ci ont joué un rôle important dans le développement des interactions au sein de la communauté d'apprentissage. Quant au deuxième niveau du connectivisme, il porte sur la forte appartenance à la communauté d'apprentissage à tel point que les apprenants ne se contentent plus d'échanger sur les activités de la formation mais aussi sur certains aspects de leur vie sociale. D'où ce fusionnement entre l'espace formel d'apprentissage et l'espace social sur le RSN. Vu que ces deux niveaux de connectivisme se font en langue-cible, ils ont alors contribué à l'émergence d'un troisième niveau de connectivisme qui est lié à la langue elle-même. À force d'échanger au sein de la communauté d'apprentissage, il se crée une sorte de connectivisme langagier conscient ou inconscient à la langue-cible qui constitue l'objectif principal de toutes les activités didactiques menées. Ce connectivisme langagier s'est manifesté à travers la création et la mutualisation de certaines ressources, la réalisation volontaire de jeux de rôle et la mise en scène de certaines activités sociales. Le schéma suivant souligne ces trois niveaux de connectivisme langagier sur le RSN :

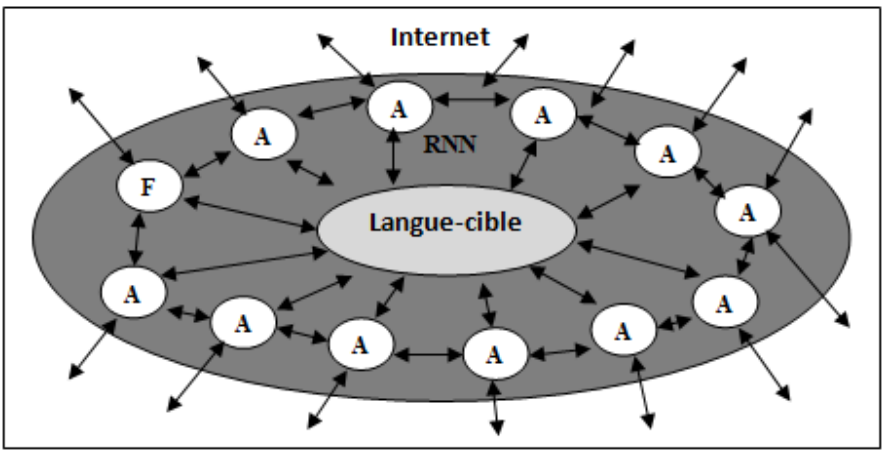

Figure 1 : Les trois niveaux de connectivisme langagier sur le RNS

Ces trois niveaux de connectivisme ont beaucoup contribué à développer les compétences orales et écrites des apprenants participant à cette formation dans la mesure où ils ont réussi à atteindre le niveau A2 au terme de cette formation. Certes, cette expérience connectiviste nomade était considérée dans un premier temps comme une activité complémentaire mais elle est devenue plus tard une activité langagière indépendante d'autant plus que les apprenants ont continué à échanger sur le RSN même après la fin de la formation en présentiel. Ainsi, ils ont réussi à briser les contraintes spatiale et temporelles des cours traditionnels tout en restant en contact quasi-permanent avec la langue-cible. Cette démarche didactique a permis également de développer une certaine maturité pédagogique chez les apprenants qui sont de plus en plus capables de gérer avec une certaine autonomie leur apprentissage en interagissant avec leurs pairs en langue-cible sur les différents réseaux sociaux. À vrai dire, cette approche connectiviste nomade pourrait inaugurer une nouvelle ère dans l'enseignement/apprentissage des langues sur Internet.

Bibliographie

Allisona, C., Millera, A., Olivera, I., Michaelsonb, R., Tiropanisc, T. 2012. « The Web in education » *Computer Networks*, vol. 56, n°18-17, p. 3811-3824.

Bouquillion, P., Matthews, J. 2010. *Le Web collaboratif, Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble : PUG.

Broca, S. 2015. « Les deux critiques du capitalisme numérique ». [En ligne] : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137521/document [consulté le 15 septembre 2019].

Cardon, D. 2011. « Réseaux sociaux de l'Internet ». *Communications*, n°88, *Cultures du numérique*, p. 141-148.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Coulon, A. 1993. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Domasick, M.-C. 2001. *Tuteur en formation à distance, une fonction à facettes multiples*. Mémoire de Diplôme d'Études Spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF), Université de Liège.

Downes, S. 2012. Connectivism and Connective Knowlege. Essays on meaning and learning networks. Ottawa: National Research Council Canada. [En ligne] : https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf [consulté le 15 septembre 2019].

El-Hussein, M. O. M., Cronje, J. C. 2010. « Defining mobile learning in the higher education landscape ». *Educational Technology & Society*, n°13(3), p. 12-21.

Emerson, R. 2003. « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes ». In : Céfaï, D. (éd.). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.

Fagin, R., Halpern, J.- Y., Vardi, M. Y. 1992. « What can machines know ? on the properties of knowledge in distributed systems ». *Journal of the Association for Computing Machinery*, n°39, p. 328-376.

Georges, F. 2009. « Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. » *Réseaux*, n°154, p. 165-193.

Gerbrandy, J., Groeneveld, W. 1997. « Reasoning about information change ». *Journal of Logic, Language and Information*, n°6, p. 147-169.

Goffman, E. 1991. *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

Guiton, C., Cardon, D. 2008. « Web participatif et innovation collective ». *Hermès*, n°50, p. 75-82.

Huck Hoareau, S., Loiseau, Y., Mérieux R. 2013. *Latitudes* 1. Paris : Didier.

Jacquinot-Delaunay, G. 1999. « Qu'est-ce que le tutorat en FAD ? » Université du Mans. [En ligne] : http://cavi.univlemans.fr:8900/public/unesco/m3.3.3/M3334.html [consulté le 15 septembre 2019].

Millerand, F., Proulx, S., Rueff, J. 2010. *Web social : mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Musser, J., O'Reilly, T. 2007. Web 2.0 Principles and Best Practices. Sebastopol (California). [En ligne] : http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf [consulté le 15 septembre 2019].

Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Olmedo, R., Becerril, Y. 2014. « Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel ». *Synergies Mexique*, n° 4, p. 133-145. [En ligne] URL : http://gerflint.fr/Base/Mexique4/Yudico_Becerril.pdf [consulté le 15 septembre 2019].

O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L., Waycott, J. 2003. « Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment ». *Mobilearn project deliverable*. [En ligne] : http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf [consulté le 15 septembre 2019].

Paveau, M.-A. 2017. L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris : Hermann, séries : « Cultures numériques ».

Paveau, M.-A. 2019. « Introduction. Écrire, parler, communiquer en ligne : nos vies sociolangagières connectées ». *Langage et Société*, n°167, p. 9-28.

Peraya, D. 1999. « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». Dans Jacquinot, G. et Monnoyer, L. (éd.). *Le dispositif entre usage et concept*, Numéro spécial, n°25, Hermès. Paris : CNRS Editions, p.153-168.

Piaget, J. 1967. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Proulx, S. 2009. « From of user's contribution in online environments : Mechanismes of mutual recongnition between contributors ». Proceedings of The Good, The Bad and The challenging the user and the future of information and communication Technologies, Copenhague, 13-15 mai.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle ». *Langues modernes*, n° 3/2002 juillet-août-sept, p. 55-71.

Qotb, H. 2019a. « Le connectivisme et l'apprentissage des langues : spécificités, usages et acteurs ». *Mélanges*, n°39/1 (2018 - Numéro VARIA). [En ligne] : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03_qotb_mp.pdf [consulté le 15 septembre 2019].

Qotb, H. 2019b. *Apprentissage des langues et numérique : contextualisations, interactions, immersions*. HDR, Linguistique, Université de Lorraine, Nancy. [En ligne] : hal.archives-ouvertes.fr/tel-02146465/document [consulté le 15 septembre 2019].

Siemens, G. 2005. « Connectivism : A learning theory for the digital age ». *Internationl journal of instructional technology and distance learining*, n°2(1), p. 3-10.

Sockett, G. 2015. « La prise en compte des apprentissages informels dans l'apprentissage des langues ». *Mélanges*, n° 36 (Numéro VARIA), p.128-136

Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, M., Potolia, A. et Zourou, K. 2010. Apprentissages des langues – Ressources et réseaux. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Vygotski, L. 1997. [1ère édition en 1934]. *Pensée & Langage*. Paris : La Dispute.

Notes

1. https://www.whatsapp.com/?l=fr
2. Nous citons les messages produits sur le RSN sans aucune intervention de notre part.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr