



HAL
open science

LE CONNECTIVISME ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES : SPÉCIFICITÉS, USAGES ET ACTEURS

Hani Qotb

► **To cite this version:**

Hani Qotb. LE CONNECTIVISME ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES : SPÉCIFICITÉS, USAGES ET ACTEURS. Mélanges CRAPEL, 2019. hal-02485267

HAL Id: hal-02485267

<https://hal.science/hal-02485267>

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.

LE CONNECTIVISME ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES : SPÉCIFICITÉS, USAGES ET ACTEURS

Hani QOTB

Université de Koweït, Laboratoire ATILF (UMR 7118)

Mots-clés

Connectivisme - apprentissage des langues - interactions - savoir connecté - réseaux numériques

Keywords

Connectivisme - language learning - interactions - Distributed knowledge - social network

Résumé

Cet article se propose de mettre l'accent sur l'approche connectiviste dans l'apprentissage des langues grâce à l'omniprésence des réseaux sociaux sur internet. Dans premier temps, nous précisons les spécificités du connectivisme (Siemens, 2004) qui trouve ses origines théoriques dans le socio-constructivisme (Vygosky, 1997). Ensuite, nous nous intéresserons à souligner le concept de connectivisme langagier selon lequel la langue devient *un savoir connecté* marqué par certaines caractéristiques (diversité, évolution, adaptation, etc.). Puis, à partir de l'analyse de nombreux usages langagiers sur le web 2.0, cette étude distingue trois acteurs connectivistes principaux en DDL (linguiste connectiviste, formateur connectiviste et apprenant connectiviste) ayant des activités variées en langue cible.

Abstract

In this paper, we focus on the interest of the connectivism approach to analyze language learning, especially with the global use of social network media (SNM). First, we analyze the characteristics of connectivism (Siemens, 2004) which finds its theoretical origins in the socio-constructivism approach (Vygosky, 1997). Then, we propose the concept of "language connectivism" according to which language becomes connected knowledges distinguished by certain characteristics (diversity, evolution, adaptation, etc.). In according to many language uses on the web 2.0, this study distinguishes three main connectivist actors in the language teaching and learning setting: connectivist linguist, connectivist trainer and connectivist learner who run different activities in target language.

Introduction

Depuis le début du 21^{ème} siècle, on assiste à l'omniprésence des réseaux sociaux qui concernent désormais tous les domaines (personnel, familial, professionnel, etc.), marquant ainsi la naissance d'une nouvelle génération du web. Lancé par O'Reilly, le web social désigne :

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 réseaux. (Musser et al., 2007 : 4) (traduit par Van Dixhoorn et al., 2010 : 5).

Grâce au web social, l'utilisateur est désormais au cœur du processus de la co-production et de la diffusion des savoirs en ligne, favorisant la culture participative d'Internet que Proulx et Rueff (2010 : 130) définissent comme : « *une culture [qui] résulte de la participation des usagers qui s'approprient les contenus créés par leurs pairs et par les médias traditionnels* ». Cette tendance ne fait que développer des usages contributifs dans le but de faire émerger de nouvelles connaissances et permettre de réaliser des tâches dans un domaine donné. Grâce à la multiplication des réseaux sociaux et aux interactions permanentes entre les internautes, on assiste à l'émergence du connectivisme (Siemens, 2005 : 4) qui est conçu 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. Les liens qui permettent d'apprendre davantage sont plus importants que l'état actuel de notre connaissance. Le connectivisme est motivé par la compréhension du fait que les prises de décision sont fondées sur des bases qui se modifient rapidement. De nouvelles informations sont constamment acquises. La capacité d'établir des distinctions entre l'information importante et sans importance est vitale. La capacité de reconnaître quand de nouvelles informations modifient le paysage en fonction des décisions prises hier est également critique.

En fait, le connectivisme se veut être le prolongement de l'histoire des sciences cognitives (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme) visant à prendre en compte l'impact des interactions à l'ère numérique. Mais selon certains chercheurs, comme Guité (2004), il s'agit plutôt d'un modèle d'apprentissage qui tente de prendre en considération les changements sociaux issus des développements technologiques. L'approche connectiviste a pour but de « *reconfigurer l'éducation en optimisant la valeur des réseaux* » (Duplâa & Talaat, 2011 : 548) qui participent à la co-construction du savoir. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, les

différents acteurs (linguiste, formateur et apprenant) sont, à leur tour, de plus en plus présents sur les différents réseaux sociaux où ils sont amenés à interagir avec leurs pairs sur les différents aspects de la langue-cible. D'où l'idée de mener une étude réflexive sur les retombées de l'approche connectiviste dans la didactique des langues notamment la co-construction du savoir linguistique et des compétences communicatives. Dans ce contexte, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les échanges quasi-permanents de différents acteurs, notamment sur les outils de communication nomades (téléphone portable, tablette, etc.), permettent de mieux développer le savoir langagier devenu désormais de plus en plus connecté. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'analyse de certaines activités menées par les acteurs connectivistes sur les réseaux sociaux. Dans un premier temps, nous soulignerons les origines théoriques et les spécificités de cette approche pédagogique en mettant l'accent surtout les nombreux courants qui ont favorisé l'émergence du connectivisme. Ensuite, nous mettrons en lumière le concept de connectivisme langagier qui consiste essentiellement à mettre en lumière le rôle des échanges dans le développement du savoir langagier connecté. Ce dernier se caractérise par certaines spécificités (évolution, interaction, immédiateté, etc.) qui le rendent à la fois évolutif et dynamique. À partir de cette approche connectiviste, nous mettrons en relief les activités des trois acteurs principaux en didactique des langues à l'appui de certains exemples disponibles sur les réseaux sociaux.

1. Le connectivisme : origines et spécificités

Selon *Le Trésor de la Langue Française Informatique* (TLFI) le verbe « *connecter* » signifie « *établir une ou plusieurs liaisons entre différents organes ou machines* » et aussi « *se mettre en relation* ». « *Être connecté* », c'est être en contact avec une ou plusieurs personne(s) via un réseau numérique. Ces multiples relations numériques sont au cœur des travaux connectivistes qui s'intéressent essentiellement au rôle fondamental des échanges numériques dans la co-production du savoir sur Internet. À vrai dire, le connectivisme trouve ses développements théoriques dans le socio-constructivisme selon lequel l'individu est capable de « *construire* » ses connaissances grâce à ses interactions avec son contexte (Vygosky, 1997). C'est pourquoi les socio-constructivistes rejettent l'idée de la 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). Il s'avère important également de prendre en considération d'autres travaux qui ont préparé le terrain au connectivisme. On cite à titre d'exemple ceux de Hutchins (2000), Spivey (2008), Bereiter (1997) sur la distribution et ceux de Piaget (1967), Bruner (1990), Papert (1993) Bandura (1997) sur la socialisation.

En fait, le connectivisme tente de prendre en compte les théories du chaos (Gleick, 1987), du réseau (Barabási, 2002) et de l'auto-organisation (Rocha, 1998). Ces trois théories constituent un point de départ pour comprendre comment un événement produit dans un pays donné pourrait avoir désormais des répercussions dans le monde entier grâce à l'omniprésence des réseaux numériques, facilitant ainsi l'accès permanent aux informations. Celles-ci continuent à affluer jour et nuit en quantités énormes à tel point que l'individu est souvent amené à en sélectionner les éléments les plus pertinents qui

puissent répondre à ses besoins. Ceci lui donne la possibilité de former et classer de manière spontanée des structures bien organisées visant à l'aider à s'adapter aux changements survenus dans un son contexte.

À partir de là, le connectivisme conçoit l'apprentissage avant tout comme un acte social sans le limiter aux contextes traditionnels de communication (famille, collègues, amis, etc.) mais il s'intéresse aussi aux échanges produits sur les réseaux sociaux. Cette approche socio-interactionnelle pose que l'individu est en mesure de développer, produire, voire co-produire des connaissances grâce à la connexion des ensembles d'informations trouvées sur les différents réseaux. Selon Siemens (2004), le connectivisme est basé sur huit principes principaux :

- *Learning and knowledge rests in diversity of opinions ;*
- *Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources ;*
- *Learning may reside in non-human appliances ;*
- *Capacity to know more is more critical than what is currently known ;*
- *Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning ;*
- *Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill ;*
- *Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities ;*
- *Decision-making is itself a learning process.*

Ces principes ont contribué à favoriser l'émergence du concept de *savoir connecté* (Cromer, 1997) qui occupe désormais une place importante parmi les théories de l'apprentissage. Au fil du temps, les connaissances ont connu plusieurs développements: « déclaratives », « procédurales » et « conditionnelles ». L'apprenant avait plutôt la posture de récepteur ayant un réseau traditionnel d'interactions avec son entourage : famille, collègues, médias populaires (télé, radio, etc.), institutions de formation (école, université, etc.) et accès limité aux ressources numériques. Mais l'ère numérique a changé la donne en proposant des connaissances dites *connectées* (distribuées) qui ne sont que le fruit des interactions de l'individu avec l'ensemble de nœuds de connexion sur Internet. De son côté, Stephen Downes (2007: 77) propose la définition suivante du *savoir distribué* :

« Distributed knowledge adds a third major category to this domain, knowledge that could be described as connective. A property of one entity must lead to or become a property of another entity in order for them to be considered connected; the knowledge that results from such connections is connective knowledge ».

Avec l'omniprésence des réseaux sociaux sur Internet, l'utilisateur connectiviste de langue est amené à être plongé de manière quasi-permanente dans une multiplicité de nœuds de connexions (physiques et virtuels), lui permettant à la fois d'accéder, co-produire, modifier, compléter et proposer de nouvelles connaissances en langue-cible.

2. Le connectivisme langagier

À partir de ces apports théoriques, nous mettons l'accent sur le concept de connectivisme langagier qui consiste 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. En adoptant cette vision, la langue est conçue comme « *un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (Cuq & Gruca, 2003 : 80) qui se construit au fur et à mesure grâce aux interactions de l'individu avec ses différents contextes (familial, scolaire, etc.). Au niveau de l'apprentissage, la langue se manifeste à travers ce système évolutif de savoirs et de savoir-faire appelé *interlangue* (Selinker, 1972). Dans les milieux didactiques, ce concept a reçu divers dénominations selon les chercheurs : *système approximatif* (Nemser, 1971), *compétence transitoire* (Corder, 1980) et *système intermédiaire* (Porquier, 1977). Dans une optique connectiviste, la langue n'est ni un objet fait d'avance, ni transmis de manière unidirectionnelle dans un cours magistral, mais elle est devenue *un savoir éclaté* ou *distribué* (*distributed knowledge*) (Gerbrandy, 1997 ; Fagin *et al.*, 1992) dans plusieurs sources et qui se développe dans un processus complexe d'interactions produites par l'apprenant en présentiel ou sur les réseaux sociaux.

Dans ce contexte, il s'avère important de mettre en évidence le rôle fondamental de la communauté d'apprentissage définie comme « *un groupe de personnes qui se ressemblent pour acquérir des connaissances* » (Dillenbourg *et al.*, 2003 : 5). Les membres de cette communauté partagent un objectif commun facilitant « *la construction des connaissances s'effectuant durant la réalisation de projets qui valorisent la négociation de la signification* » (Henri & Pudelko, 2006 : 119). Il s'agit de l'espace social qui permet au connectiviste d'interagir, échanger, partager et collaborer avec ses pairs. Dans l'approche connectiviste, la communauté est représentée par un nœud de connexions qui fait partie d'un réseau de nœuds plus large. Précisons que la valeur informationnelle de chaque nœud de connexions dépend essentiellement de sa taille et du dynamisme de ses membres (Downes, 2007) qui ne cessent de naviguer d'un réseau à l'autre à la recherche des informations distribuées sur le web. C'est pourquoi le connectiviste langagier devrait avoir la capacité de savoir chercher des informations et en sélectionner les éléments pertinents qui pourraient répondre à ses besoins linguistiques, didactiques et communicatifs.

2.1 La langue comme un savoir connecté

Dans le cadre de cette approche connectiviste, la langue devient à son tour un savoir connecté qui se distingue par les caractéristiques suivantes :

2.1.1 La diversité

La diversité des ressources et des points de vue rend le réseau connecté à la fois riche et dynamique, permettant ainsi d'améliorer les connaissances langagières et les compétences communicatives visées. Dans ce contexte, les apprenants connectivistes de langue sont amenés à « *trouver et à transmettre de l'information ; ils devront pourtant également disposer de méthodes pour pouvoir la traiter, la trier, l'évaluer, l'interconnecter et la faire évoluer, en fonction d'un horizon culturel plus large qui dépasse le domaine de l'informatique.* » (Saemmer, 2011 : 4). Cette diversité (institutionnelle ou informelle) favorise la co-construction des savoirs d'autant plus que l'apprenant ne se contente plus d'une seule source pour développer ses compétences et ses savoirs dans une langue donnée.

2.1.2 L'immédiateté

Le savoir langagier connecté est marqué également par son immédiateté dans la mesure où on a la possibilité d'en disposer sur le champ, notamment grâce aux outils de communication mobile (téléphone portable, tablette, etc.) qui permettent à l'utilisateur connectiviste de chercher la définition d'un mot en ligne, poser une question à ses pairs sur un forum donné, etc. Ceci alimente et met à jour au fur et à mesure les connaissances des membres participant à plusieurs nœuds de connexion. Ces derniers ne prennent pas malheureusement le temps nécessaire pour réfléchir de manière approfondie sur les informations proposées mais les connectivistes mobiles sont souvent amenés à y réagir dans l'immédiat.

2.1.3 L'évolution

Le savoir langagier connecté ne cesse d'évoluer à force d'interagir avec des nœuds de connexion intéressés à la langue-cible. Ainsi, l'apprenant peut participer à plusieurs activités linguistiques afin de mieux maîtriser les différents aspects de la langue-cible : lexical, syntaxique, morphologique, etc. L'évolution concerne aussi les ressources et les activités proposées sur les réseaux numériques pour enseigner/apprendre une langue étrangère. C'est pourquoi les utilisateurs connectivistes ont tendance à mettre à jour régulièrement les ressources disponibles afin de prendre en compte les nouveautés relatives à la langue en question.

2.1.4 L'adaptation

En cherchant sur Internet, l'utilisateur d'une langue cherche à adapter les éléments qui lui paraissent pertinents à son contexte d'échange (colloque, cours en présentiel, formation à distance, etc.). Cette adaptation prend en compte certains critères comme les besoins de son public, les objectifs à atteindre, les outils disponibles, etc.

2.1.5 L'interaction

En fait, le savoir langagier connecté n'est plus seulement le monopole d'un spécialiste mais il est essentiellement le résultat des interactions produites au sein de plusieurs nœuds de connexions. Comme le souligne Springer (1999 : 28) à propos des interactions dans l'apprentissage des langues : « *l'acquisition de la compétence s'inscrit intimement dans les interactions nombreuses qui caractérisent un groupe social, il faut*

alors accorder aux interactions la place qui leur revient ». L'utilisateur connectiviste est amené à réagir pour compléter, modifier ou critiquer les savoirs, les ressources ou les activités réalisés par d'autres personnes appartenant à des communautés en présentiel ou en ligne.

2.1.6 La valeur informationnelle

Face à la production permanente des ressources et des activités linguistiques, l'internaute connectiviste est dans l'obligation de choisir les éléments nécessaires selon leur valeur et ses besoins. Sakalaki et Thépaut (2005 : 357) précisent : « *l'information est un bien d'expérience permanent car elle se renouvelle constamment, soit parce qu'elle devient rapidement obsolète, soit parce qu'il existe des stratégies informationnelles consistant à créer, acquérir, capter, conserver ou manipuler l'information en vue notamment de bénéficier de la rente liée à sa possession.* ». Plus la source d'informations est crédible (ex : source académique), plus elle a de la valeur auprès des utilisateurs connectivistes de langue.

3. Les connectivistes langagiers

Les usages connectivistes en L2 ont pour objectif de satisfaire les besoins des participants impliqués dans les différentes activités menées sur les réseaux sociaux. L'analyse de ces usages vise à comprendre et à décrire les objectifs et les activités des acteurs connectivistes visant à faciliter la circulation du savoir langagier qui ne cesse de se développer au sein de multiples nœuds de connexion. Notre analyse a permis de distinguer la présence des trois acteurs principaux qui se présentent ainsi :

3.1 Le linguiste connectiviste

Il s'agit du spécialiste qui a pour objectif de faire de la recherche sur les différents aspects linguistiques d'une langue donnée (syntaxe, morphologie, sémantique, analyse du discours, etc.). Le linguiste connectiviste a le statut du référent dont les points de vue et les productions scientifiques peuvent être utilisés par les autres acteurs connectivistes intéressés par la même langue. Il ne se contente plus d'échanger avec ses homologues lors de séminaires ou colloques mais il va désormais plus loin en participant à des nœuds de connexions sur Internet qui s'intéressent à ses thématiques de recherche. Ses activités consistent à chercher des informations, connaître les nouveautés en linguistique, exprimer son analyse, publier ses propres travaux de recherche, aborder l'actualité linguistique (colloques, séminaires, etc.). Notons aussi que les linguistes connectivistes ne sont pas assez nombreux sur le web, d'autant plus que ces derniers ne sont pas souvent des numériques natifs (McCarthy & Vickers, 2008) ayant une utilisation quasi-permanente de la Toile. Or, ils ont plutôt tendance à publier leurs travaux de recherche dans les milieux académiques reconnus (revues, colloques, etc.). Nous citons à titre d'exemple certains réseaux de linguistes connectivistes comme le blogue d'un lexicologue canadien *Carnet d'un linguiste*¹, le forum des *Babéliens*² et *Bling*³.

¹ <http://carnetdunlinguiste.blogspot.com/>

² <http://projetbabel.org/index.php>

³ <https://bling.hypotheses.org/>

3.2 Le formateur connectiviste

Le formateur connectiviste a pour objectif de transmettre certaines connaissances langagières à des apprenants tout en développant leurs compétences communicatives en langue-cible. Ses interventions peuvent prendre trois formes principales : formation en présentiel, formation hybride et formation à distance. Dans les trois cas, le formateur connectiviste participe à des nœuds de connexions (blogues, forums, wiki, *microblogging*, etc.) où il peut chercher des ressources, demander de l'aide, échanger avec ses collègues, proposer ses propres ressources, collaborer à préparer des activités, etc. Dans ses interactions, il a pour mission d'accompagner, orienter, conseiller et aider les apprenants lors des différentes étapes de leur formation. Le formateur connectiviste constitue une source crédible sur laquelle les apprenants peuvent s'appuyer pour mieux avancer dans leur apprentissage. Il est à préciser que le formateur connectiviste peut intervenir dans un cadre institutionnel (universités, centres de langue, etc.) ou dans un cadre informel (forums, *Facebook*, *Twitter*, etc.). Dans le premier cas, il doit respecter les contraintes institutionnelles (programme adopté, objectifs à atteindre, durée, évaluation, etc.) lors des différentes activités proposées aux apprenants. Citons par exemple certains MOOC de langue disponibles sur *FUN⁴* (*France Université Numérique*) soutenus par le Ministère de l'enseignement supérieur : *L'anglais pour tous⁵* (Université libre de Bruxelles), *Paroles de FLE⁶* (université de Nantes) et *Préparer et réussir le DELF⁷* (Université de Jendouba, Tunisie). Dans le contexte informel, le formateur prend l'initiative de participer aux réseaux sociaux en vue d'aider des internautes à apprendre une langue donnée. Il a ainsi le champ libre de proposer les ressources et les activités qui répondent mieux à leurs besoins. Vu l'absence totale de toute contrainte institutionnelle, la participation du formateur connectiviste dépend essentiellement de sa motivation et de sa disponibilité. On souligne, à titre d'exemple, le cas de cette formatrice anglaise (Alexa) qui propose des cours de français à partir de son site internet *Learn French with Alexa.Com⁸*. Elle s'adresse essentiellement à un public anglophone d'autant plus qu'elle utilise souvent l'anglais au cours de sa formation en ligne. Cette formatrice est également omniprésente sur les différents réseaux sociaux (*Facebook⁹*, *Youtube¹⁰*, etc.) où elle propose certains cours de FLE en accès libre.

3.3 L'apprenant connectiviste

L'apprenant connectiviste de langue se distingue par deux caractéristiques principales qui sont à l'origine de toutes ses activités sur Internet. D'un côté, il ressent le besoin langagier de développer ses connaissances langagières et ses compétences communicatives d'une langue donnée en vue de faire face à des situations de

⁴ <https://www.fun-mooc.fr/>

⁵ <https://www.fun-mooc.fr/courses/ulb/44001S03/session03/about>

⁶ <https://www.fun-mooc.fr/courses/univnantes/31001S02/session02/about>

⁷ <https://www.fun-mooc.fr/courses/ujendouba/36002/session01/about>

⁸ <https://learnfrenchwithalexa.com/>

⁹ <https://www.facebook.com/learnfrenchwithalexa/>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=7rT9qMR0KKo>

communication dans des contextes particuliers. « *La notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières* » (Richterich, 1985 : 92). À vrai dire, le besoin langagier constitue le facteur-clé qui oriente et détermine le choix des communautés numériques et du parcours de formation de l'apprenant connectiviste. D'un autre côté, le besoin langagier joue un rôle important dans le développement de la motivation chez l'apprenant. Notons la relation réciproque entre le besoin et la motivation chez l'apprenant connectiviste. Plus les besoins langagiers sont clairs et bien déterminés, plus la motivation est forte, ce qui incite l'apprenant de langue à mieux avancer dans son apprentissage de la langue visée (Jézégou, 2010).

Lors de ses activités en ligne, l'apprenant connectiviste de langue semble être plongé dans des *instances sociales de coopération* (Meunier & Peraya, 2004) qui lui permettent de co-construire ses compétences dans une langue donnée. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de distinguer deux types d'instances sociales de coopération. D'une part, les instances sociales de coopération physiques (école, université, centre de langue, etc.) donnent la possibilité d'avoir des échanges en présentiel qui sont limités à la fois dans le temps et dans l'espace. D'autre part, les instances sociales de coopération numériques sont très nombreuses grâce à l'omniprésence du web social (forums, wikis, blogues, etc.). Dans les deux cas, l'apprenant connectiviste est exposé d'une manière quasi-permanente à la langue-cible, brisant ainsi les contraintes spatio-temporelles sans se contenter d'une communauté d'apprentissage traditionnelle. Par conséquent, l'apprenant connectiviste de langue ne cesse de naviguer entre deux espaces de formation (formel et informel) marqués par certaines spécificités comme le montre le schéma suivant :

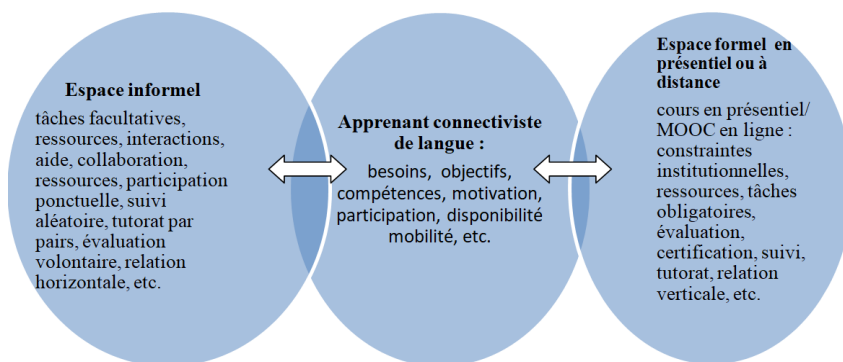


Figure 1 : Les activités de l'apprenant connectiviste de langue au sein de deux espaces de formation

L'analyse des activités d'apprentissage a permis de distinguer trois types d'apprenant connectiviste de langue. Le premier concerne l'Apprenant Connectiviste Hybride (ACH) qui ne se contente pas de sa formation en présentiel mais qui cherche à

s'exposer plus à la langue visée via les réseaux sociaux (*Youtube, Facebook, Twitter*, etc.). Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de souligner les relations réciproques entre les acquis linguistiques et communicatifs en présentiel et en ligne dans la mesure où l'un influence l'autre, permettant une complémentarité efficace entre les activités didactiques réalisées dans les deux contextes. Quant au deuxième type, il s'agit de l'Apprenant Connectiviste Guidé (ACG) qui suit des formations de langue complètement à distance avec l'aide de formateurs et de tuteurs dans un cadre institutionnel (ex : MOOC de langue). Ces derniers se chargent de conseiller, guider, aider, orienter et évaluer l'apprenant au cours des différentes étapes de son apprentissage. À propos du troisième type, il porte sur l'Apprenant Connectiviste Autonome (ACA) qui prend l'initiative d'apprendre une langue étrangère selon ses besoins personnels sans avoir de cadre institutionnel particulier. Sa motivation constitue le facteur-clé qui lui permet d'être à la fois dynamique et actif sur les réseaux sociaux. En fait, l'ACA est amené à déterminer seul ses objectifs en langue-cible, les réseaux sociaux utilisés, les ressources consultées, les étapes suivies et l'évaluation adoptée selon son niveau linguistique et communicatif. Or, il peut apprendre une langue étrangère de manière aléatoire à partir de certaines ressources et activités proposées sur certains nœuds de connexion où il échange avec des pairs ou des tuteurs (Pélissier & Qotb, 2012). Alors, il ne cesse de naviguer d'un nœud de connexions à l'autre dans le but de mieux développer ses compétences et ses connaissances en L2. À force d'avancer dans sa formation (hybride, guidée ou autonome), l'apprenant connectiviste de langue finit par être producteur de contenu linguistique sur les différents nœuds de connexions : proposer de nouvelles ressources, expliquer certaines règles grammaticales, corriger la production orale ou écrite de ses homologues, donner des conseils, etc. Ces différentes activités affirment la culture participative du web social (Licoppe, 2009; Aurey, 2010; Millerand *et al.*, 2010) qui permet l'évolution et la diffusion du savoir langagier connecté. Les activités didactiques de l'apprenant ne reflètent pas seulement son niveau linguistique mais aussi sa maturité pédagogique développée grâce à ses interactions avec des formateurs et des pairs sur les réseaux numériques.

Il est important aussi de souligner deux facteurs essentiels qui permettent de mieux développer le connectivisme chez l'apprenant de langue. D'une part, le nomadisme des outils numériques donne la possibilité à l'internaute d'être connecté « *Anytime Anywhere* » (n'importe où n'importe quand) sur la Toile. Ceci a favorisé l'émergence de l'apprentissage nomade (*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). Olmedo et Becerril (2014 : 142) soulignent les effets positifs de l'apprentissage nomade en mettant l'accent sur la flexibilisation des espaces et des temps, 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 faire des exercices, communiquer avec ses pairs, consulter et partager des ressources, conduire une veille informationnelle, répondre à des questionnaires, etc. D'autre part, il s'avère

important de prendre en compte le phénomène de *microblogging* (Cardon, 2008) qui désigne l'activité de création de contenus brefs sur les réseaux sociaux. Citons par exemple le réseau de *Twitter* qui constitue l'outil de *microblogging* le plus connu avec plus de 300 millions d'internautes abonnés. Ces derniers sont capables d'être au courant instantanément de l'actualité et d'y réagir sous forme de brèves avec 140 caractères. Ces deux facteurs ont mieux favorisé le connectivisme chez les apprenants devenus désormais hyperconnectivistes qui sont de plus en plus exposés à la langue visée. Cette exposition quasi-permanente à la langue étrangère aide à rendre l'apprenant de langue à la fois autonome, responsable et dynamique tout en développant ses connaissances langagières et ses compétences communicatives en langue cible.

4. Étude de cas d'un apprenant connectiviste de FLE

Etant motivé pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant connectiviste (ACH, ACG, ACA) commence par s'inscrire à plusieurs nœuds de connexion qui lui permettent de développer son niveau en L2. Lors de notre recherche sur Internet, nous constatons qu'il a tendance à choisir des nœuds de connexion dont les membres partagent sa langue maternelle. Celle-ci constitue comme une sorte de *sécurité linguistique* (Bretegnier & Ledegen, 2002) visant à lutter contre son inquiétude à l'égard de la langue étrangère. On trouve cette situation notamment chez l'apprenant connectiviste débutant qui cherche des communautés numériques avec qui il peut interagir en langue maternelle. De même, celle-ci facilite l'accès au sens des mots ou des expressions qui bloquent la compréhension de certains textes en langue étrangère proposés au sein des communautés numériques. Or, l'apprenant de langue peut éprouver le besoin de « traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte » (Lavault, 1998 : 21). C'est pourquoi les apprenants connectivistes ont tendance à choisir des communautés d'apprentissage utilisant leur propre langue maternelle : *Facebook* (ex : *Learn French with Pascal*¹¹, *French Teacher*¹², *Francés en Jerez y España*¹³, *French* (ex : *Twitter* ,), etc.¹⁴, *تعلم اللغة الفرنسية بنفسك*¹⁴, *Words, Talk in French, The French Class*, etc.), blogs (ex : *Love Learning Language*¹⁵, *I learn French*¹⁶, *Italino-Fle*¹⁷, etc.), forums (*French language Course*¹⁸, , *قواعد اللغة الفرنسية*¹⁹, etc.). Dans ce contexte, nous avons trouvé plusieurs cas d'apprenants connectivistes qui veulent développer leurs compétences en langue-cible. Citons par exemple le cas de cet apprenant connectiviste arabophone de FLE (D.E) ayant le niveau B1 selon le CECR. Elle suit trois cours de français au rythme de 9h par semaine dans un contexte non-

¹¹ <https://www.facebook.com/LearnFrenchWithPascal/>

¹² <https://www.facebook.com/French-teacher-108854695936958/>

¹³ https://www.facebook.com/francesjerezfrancais/?hc_ref=SEARCH&fref=nf

¹⁴ <https://www.facebook.com/frenchfree/>

¹⁵ <http://lovelearninglanguages.com/blog/>

¹⁶ <http://www.thefrenchblog.com/>

¹⁷ <http://anicalor.over-blog.com/>

¹⁸ <http://www.jump-gate.com/languages/french/>

¹⁹ <http://forum.art->

<en.com/viewforum.php?f=38&sid=997b4382bd3ebc376fd58720c1bad4e4>

francophone. Certes, elle profite de ses échanges en présentiel avec ses formateurs et ses pairs pour mieux apprendre cette langue étrangère mais elle est aussi inscrite à plusieurs nœuds de connexions intéressés à l'enseignement/apprentissage du français (forums, blogs, wikis, etc.). Ainsi, elle ne cesse de mener plusieurs activités en ligne afin d'avancer dans son apprentissage du français. En choisissant *Demain traductrice* comme pseudonyme sur *Twitter*, cette apprenante détermine son identité numérique (Georges, 2009) en mettant l'accent sur la traduction comme objectif d'apprentissage de langue. En fait, son compte sur *Twitter* constitue le nœud principal de connexions sur les différents réseaux sociaux. Grâce à sa présence active sur ce réseau numérique, on constate qu'elle peut réaliser plusieurs activités visant principalement à améliorer sa compétence en traduction : faire des exercices en ligne, chercher des ressources, proposer ses propres traductions (français-arabe ou arabe-français), diffuser des informations sur l'actualité francophone locale, discuter certaines ressources en français, rediffuser les contributions de certains formateurs de français, avoir des contacts avec des locuteurs natifs, proposer d'autres nœuds de connexions de FLE, échanger sur la langue étrangère visée, etc. Toutes ces activités connectivistes soulignent l'importance de l'interaction (Marccocia, 2004) dans le développement du savoir langagier connecté d'autant plus que l'apprentissage de langue se fonde essentiellement sur les échanges quasi-permanents produits au sein de plusieurs nœuds de connexions. Notons également les relations réciproques entre les interactions présentesielles et les interactions numériques dans la mesure où l'une influence l'autre, permettant à cet apprenant d'avoir une utilisation optimale de la langue étrangère. Or, il a tendance à publier, au sein de ses différents nœuds de connexion, certains savoirs langagiers déjà acquis en présentiel ou à utiliser en classe certaines connaissances acquises en ligne. Ces mouvements permanents de va-et-vient entre le présentiel et le numérique ont permis à cet apprenant connectiviste d'être mieux exposé à la langue-cible. Ceci a eu des répercussions positives sur son niveau langagier (lexique, grammaire, prononciation, etc.) qui s'est beaucoup amélioré par rapport à ses pairs qui se contentaient de leurs cours de français en présentiel. Un tel constat ne fait que confirmer notre hypothèse sur le rôle positif des activités connectivistes réalisées sur les outils de communication nomades dans les développements des savoirs linguistiques et des compétences communicatives en langue-cible.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en lumière le concept émergent du connectivisme langagier en vue de mieux comprendre ses différentes dimensions (origines, spécificités, acteurs, etc.). Il s'agit d'une approche d'apprentissage qui a tendance à gagner du terrain dans les milieux didactiques grâce à l'omniprésence des réseaux sociaux, notamment sur les outils numériques nomades. Ces derniers ont le mérite d'aider les différents acteurs connectivistes (linguiste, formateur et apprenant) à avoir des échanges quasi-permanents et efficaces sur la langue visée. Pourtant, il s'avère également important de préciser que le connectivisme langagier a fait l'objet de plusieurs critiques. Pour sa part, Verhagen (2006) met en cause les fondements théoriques du connectivisme qui s'intéresse davantage l'organisation de l'apprentissage sans décrire réellement le processus réel de l'apprentissage. Quant à Kerr (2007), il ne trouve pas une

grande différence entre le connectivisme et la théorie de la cognition distribuée (Conein, 2004) dans la mesure où celle-ci consiste à prendre en compte à la fois les développements des technologies et la modification de la coordination sociale. À ces critiques s'ajoutent d'autres remarques liées au déroulement des activités didactiques. En fait, les échanges connectivistes dépendent essentiellement de la motivation des participants qui est souvent aléatoire surtout dans le contexte informel d'apprentissage. Par exemple, en l'absence de toute contrainte institutionnelle, l'apprenant peut abandonner à tout moment les communautés d'apprentissage numériques pour s'occuper d'autres activités en ligne. De même, l'ACA de langue débutant n'a pas l'expérience pédagogique suffisante pour pouvoir gérer son apprentissage (objectifs, ressources, scénarios, évaluation, etc.). Il faut aussi souligner que l'apprenant connectiviste nomade est souvent perturbé par d'autres activités sociales numériques : commenter un message, poster un vidéo, répondre à des SMS, etc. Ceci ne lui permet pas de se concentrer sur les activités linguistiques proposées sur ses différents nœuds de connexions. C'est pourquoi nous prônons plutôt la réalisation d'une complémentarité entre le connectivisme langagier en ligne et la formation en présentiel, notamment pour les apprenants débutants. Ces derniers peuvent développer une certaine maturité didactique leur permettant plus tard de continuer leur apprentissage en tant qu'apprenants connectivistes autonomes. Ainsi, cette tendance connectiviste favorise l'apprentissage informel (Tissot, 2004 ; Cross, 2006 ; Sockett, 2012) qui a le mérite de développer des échanges authentiques avec des locuteurs (natif ou non-natif) intéressés à la langue visée dans des situations réelles. Les développements permanents des échanges sur les réseaux numériques font du connectivisme non seulement une approche d'apprentissage, mais il devient désormais un mode de communication sociale entre les internautes qui échangent au sein de plusieurs communautés pour une co-construction et une circulation d'informations dans un monde de plus en plus connectiviste.

6. Bibliographie

- Aurey, N. (2010). Le Web participatif et le tournant néolibéral : des communautés aux solidarités. In : F. Millerand, S. Proulx & J.Rueff (éd.), *Web social : Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'université du Québec, 34-50.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Barabási, A.-L. (2002). *Linked : the new science of networks*. Cambridge : MA, Perseus Publishing.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. In : D. Kirshner & J. A. Whitson (éd.), *Situated cognition : Social, semiotic, and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 281-300.
- Bretegnier, A. & Ledegen, G. (éd.) (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (Mass.) ; London : Harvard university press.
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, 152, 93-137.

- Chanier, T. & Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3, 64-82. Récupéré de : <http://www.ritpu.org:81/img/pdf/cartier.pdf>.
- Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 2(124), 53-79.
- Corder, S.- P. (1980). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 57, 29-37.
- Cromer, A. (1997). *Connected knowledge : Science, Philosophy and education*. New York : Oxford University Press.
- Cross, J. (2006). *Informal learning*. San Francisco, CA : Pfeiffer.
- Cuq, J.-C. & Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In : A. Taurisson & A. Sentini (dir.), *Pédagogies.net*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, 1-26.
- Downes, S. (2008). An introduction to Connective Knowledge. In : T. Hug, *Media, Knowledge & Education, Exploration new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck : University Press, 77-102.
- Duplâa, E. & Talaat, N. (2011) Connectivisme et formation en ligne. Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario. *Distances et savoirs*, 4(9), 541-564.
- Henri, F. & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In : A. Daele & B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, 105-126.
- Hutchins, E. (2000). *Distributed Cognition. University of California*. Récupéré de : <http://eclectic.ss.uci.edu/~drwhite/Anthro179a/DistributedCognition.pdf>.
- Jézégou, A. (2010). Diriger par soi-même sa formation et ses apprentissages. In : B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants, Quel rôle pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : Editions De Boeck université, 53-86.
- Fagin, R., Halpern, J.- Y. et Vardi, M. Y.(1992). What can machines know ? on the properties of knowledge in distributed systems. *Journal of the Association for Computing Machinery*, 39, 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*, 154, 165-193.
- Gerbrandy, J.& Groeneveld, W. (1997). Reasoning about information change. *Journal of Logic, Language, and Information*, 6, 147-169.
- Gleick, J., (1987). *Chaos : la réalisation d'une nouvelle science*. New York, NY : Penguin Books.
- Guité, F. (2004). *Le connectivisme (néo socioconstructivisme)*. Récupéré de : <http://www.francoisguité.com/2004/12/le-connectivisme-neo-socioconstructivisme>.
- Kerr B. (2007). *A challenge to connectivism*. Récupéré de : <http://billkerr2.blogspot.com/2006/12/challenge-to-connectivism.html>.

- Licoppe, C. (dir.) (2009). *L'évolution des cultures numériques*. Limoges : FYP éditions.
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, 8. Récupéré de : <http://cediscor.revues.org/220>.
- McCarthy, F. & Vickers, M. (2008). Digital natives, dropouts and refugees : Educational challenges for innovative cities. *Innovation*, 10(2-3), 257-268.
- Meunier J.-P. & Peraya D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : Editions De Boeck université.
- Musser, J., O'Reilly, T. & the O'Reilly Radar Team (2007). *Web 2.0 Principles and Best Practices*. Sebastopol (California) : O'Reilly. Récupéré de : http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Revue of Applied Linguistics*, IX(2), 115-123.
- Olmedo, R. & Becerril, Y. (2014). Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel. *Synergies Mexique*, 4, 133-145.
- O'Malley, C. et al. (2003). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Mobilelearn project deliverable*. Récupéré de : <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms : children, computers, and powerful ideas*. , 2^{ème} édition, New York ; London : Harvester Wheatsheaf : Basic Books.
- Pélessier, C. & Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur » *Alsic*, 15. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/alsic/2513>.
- Peraya, D. (2010). Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances ? *Questions de communication*, 21, 89-106.
- Piaget, J. (1967). *La Psychologie de l'enfant*, Collection Que sais-je, N° 369. Presses universitaires de France.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *Études de linguistique Appliquée*, 25, 23-43.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le Petit Robert de la langue française*. 2^{ème} édition. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Richeterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette. (coll.F).
- Rocha, L. (1998). *Selected Self-Organization and the Semiotics of Evolutionary Systems*. Récupéré de : <http://informatics.indiana.edu/rocha/ises.html>.
- Sajus, B., Cardon, D. Levrel, J., Vatant, B., Bermès, E. Oury, C. & Sussan, R. (2009). Web 2.0 et après ? Critique et prospective. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1(46) 54-66.
- Saemmer, A. (2011). L'intégration des pratiques créatives dans l'enseignement de la culture informationnelle. *SpiralE. Revue de recherches en éducation*, 47, 19-31.
- Sakalaki, M. & Thépaut, Y. (2005). La valeur de l'information. *Questions de communication*, 8. Récupéré de : [http:// questionsdecommunication.revues.org/5300](http://questionsdecommunication.revues.org/5300).

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X(3), 209-231.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Récupéré de : <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic*, 15(2). Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2505>.
- Spivey, M. (2008). *The Continuity of Min*. Oxford :University Press.
- Springer, C. (1999). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? *Cahiers de l'APLIUT*, 18(3). *Les Nouveaux visages de l'évaluation*. 23-44.
- Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg : Cedefop.
- Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, M., Potolia, A. & Zourou, K. (2010). *Apprentissages des langues : Ressources et réseaux*, Conseil de l'Europe, Lifelong Learning Programme. Récupéré de : <https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/espace-pedagogique-fle/espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/ressources-et-reseaux-ls6.pdf>.
- Verhagen B. (2007). *Connectivism: a new learning theory ?* Récupéré de : <http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & Langage*. 3^{ème} édition. Paris : La Dispute.

7- Sitographie²⁰

- *Linguistes blogueurs*
http://linguistesblogueurs.blogspot.com/2009_04_01_archive.html
- *Des Mots et des Langues* : <http://desmotsetdeslangues.eklablog.com/>
- *Interlingua* : <http://www.interlingua.fr/>
- *Carnet d'un linguiste* : <http://carnetdunlinguiste.blogspot.com/>
- *Projet Babel* : <http://projetbabel.org/index.php>
- *Bling* : <https://bling.hypotheses.org/>
- *FUN* : <https://www.fun-mooc.fr/>
- *Learn French with Alexa* : <https://learnfrenchwithalexa.com/>
- *Facebook* : <https://www.facebook.com/learnfrenchwithalexa/>
- *Youtube* : <https://www.youtube.com/watch?v=7rT9qMR0KKo>
- *Love Learning Languages* : <http://lovelearninglanguages.com/blog/>
- *The French Blog* : <http://www.thefrenchblog.com/>
- *Italiano FLE* : <http://anicalor.over-blog.com/>
- *French Language Course* : <http://www.jump-gate.com/languages/french/>
- *Grammaire de français* : <http://forum.art-en.com/viewforum.php?f=38&sid>

²⁰ Les sites cités ont été consultés le 18/06/ 2018.