

**L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et
l'apprentissage des langues étrangères – étude
comparative entre la France et la Finlande**

Mémoire de maîtrise
Hilkka Rapeli
Université de Tampere
Avril 2016

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Ranskan kieli

RAPELI, HILKKA: L'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères – étude comparative entre la France et la Finlande

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua + 4 liitesivua

Maaliskuu 2016

Sosiaalisella mediallyä tarkoitetaan palveluita, jotka mahdollistavat joko yksityisen tai julkisen vuorovaikutuksen. Kyseessä on asynkroninen viestintäteknologia, joka mahdollistaa monelta monelle tapahtuvan kommunikoinnin. Tieto ei siis ole peräisin yhdeltä instituutiolta tai auktoriteetilta, vaan se on muotoutunut orgaanisesti usean käyttäjän yhteistyönä. Sosiaalisessa mediassa käyttäjät luovat sisältöjä jakamalla linkkejä, kuvia tai videoita, julkaisemalla omia teoksiaan tai kommentoimalla muiden julkaisuja. Sosiaalista mediaa voi käyttää tiedonhakuun, mutta näissä palveluissa tietoa ei ole tarkistettu ja niiden alkuperää voi olla mahdoton jäljittää. Näin ollen käyttäjältä vaaditaan kykyä lähdekritiikkiin, sillä lopullisen oikean tiedon suodattamisen tekee käyttäjä itse.

Tässä työssä tutkitaan sosiaalisen median käyttöä opetuskäytössä. Tutkimme, käyttävätkö oppilaat sosiaalista mediaa oppimistilanteissa, eritoten vierasta kieltä oppiessa. Olemme kiinnostuneita myös oppilaiden asenteista kyseisen teknologian opetuskäyttöä kohtaan. Tutkimus on toteutettu kyselytutkimuksena suomalaisessa ja ranskalaisessa yläkouluissa, Tampereen Normaalikoulussa ja Lillen Collège Voltaire de Wattignies:ssa. Kyselyyn on osallistunut 40 suomalaista ja 39 ranskalaista yläkouluikäistä nuorta, ja tässä työssä vertailemme saamiamme tutkimustuloksia keskenään.

Tutkimuksen alussa asetamme kaksi tutkimushypoteesia: ensimmäinen on, että sosiaalista mediaa käytetään paljon yksityiselämässä kommunikoimiseen, mutta ei oppimiseen ja tiedonhakuun tunneilla tai läksyjä tehdessä. Toinen hypoteesimme on, että sosiaalista mediaa käytetään kielten tunneilla enemmän kuin muilla tunneilla. Tätä hypoteesia tukee Guichonin (2012) tutkimus, joka osoitti että ranskalaiset lukiolaiset käyttävät kyseistä teknologiaa eniten vieraiden kielten oppimiseen.

Tutkimuksen teoriaosuudessa käymme ensin läpi sosiaalisen median käsitettä: mitä se tarkoittaa, minkälaisia erityyppisiä sosiaalisia medioita on olemassa ja mitkä ovat sosiaalisen median erikoispiirteet. Esittelemme alaan liittyviä käsitteitä, kuten käyttäjän tuottama sisältö (*User-Generated Content*), RSS-syöte ja folksonomia. Sitten pureudumme kielten opetuksen teoriaan. Esittelemme viisi erilaista didaktiikan suuntausta, jotka kaikki edelleenkin tänä päivänä vaikuttavat kielenopetukseen. Teoreettisen viitekehyksen työlemme tarjoaa konstruktivismi, jonka esittelemme erillisessä kappaleessa. Tämä suuntaus on yleisesti nähty palvelevan parhaiten opetuksen ja teknologian yhdistämistä, sillä oppija nähdään itsenäisenä ja aktiivisena tiedonrakentajana. Työssä esittelemme myös kuusi kompetenssia, joita vieraan kielen hallitseminen vaatii. Pohdimme myös millä tavalla sosiaalisen median käyttö oppimistilanteissa voi edesauttaa näiden kompetenssien harjoittelemista. Niin ikään esittelemme eri teoreetikoiden näkemyksiä tieto- ja viestintäteknologian, sosiaalisen median ja opetuksen yhdistämisestä.

Analyysiosiossa käymme läpi kyselytutkimuksen tuloksia. Tutkimuksessamme selvisi, että lähes kaikki oppilaat käyttävät sosiaalista mediaa vapaa-ajalla. Suomalaiset oppilaat kuitenkin jakavat sosiaalisissa medioissa sisältöjä hieman enemmän kuin ranskalaiset. Yllättävää oli, että suurin osa suomalaisista ja ranskalaisista oppilaista ovat käyttäneet sosiaalisia medioita myös oppimiseen tuntien aikana tai läksyjä tehdessä. Suomalaiset oppilaat ovat käyttäneet sosiaalisia medioita enemmän tunneilla verrattuna ranskalaisiin, mutta ranskalaiset oppilaat ovat käyttäneet niitä enemmän läksyjen tekoon. Kaiken kaikkiaan, sosiaalisia medioita käytetään vähemmän kielten tunneilla kuin muilla tunneilla, joten toinen hypoteesimme ei saanut vahvistusta tässä tutkimuksessa. Yllättävää oli myös se, että ranskalaiset oppilaat ovat käyttäneet kyseistä teknologiaa paljon vähemmän kielten tunneilla kuin suomalaiset oppilaat. Sen sijaan ranskalaiset

oppilaat ovat käyttäneet sosiaalisia medioita enemmän läksyjen tehdessä kuin suomalaiset kollegansa.

Oppilaiden asenteet sosiaalisen median opetuskäyttöä kohtaan olivat jakautuneet. Suurin osa ranskalaisista ja suomalaisista oppilaista koki, että tämän tyyppinen teknologia voi olla hyödyllinen opetuksessa. Kuitenkin, hiukan reilu puolet ranskalaisista ja suomalaisista vastaajista koki, ettei haluaisi käyttää sosiaalisia medioita opetuksessa enempää. Suomalaisista vastaajista suurin osa ei halua käyttää sosiaalista mediaa läksyjen teossa, kun taas ranskalaisista hieman reilu puolet koki asian toisin päin. Sillä, että oppilas kokee käyttävänsä sosiaalista mediaa liikaa yksityiselämässä, ei juurikaan ollut vaikutusta asenteisiin. Tosin ne suomalaiset oppilaat, jotka kokivat käyttävänsä sosiaalista mediaa liikaa yksityiselämässä, olivat vähemmän halukkaita käyttämään sitä läksyjen tekoon kuin muut oppilaat.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	1
1.1. OBJECTIF ET L’HYPOTHESE	3
1.2. LA METHODOLOGIE ET LE CORPUS	5
1.3. PLAN D’ACTION	6
2. LES RESEAUX SOCIAUX.....	8
2.1. LA TERMINOLOGIE ET LES TYPES DE RESEAUX SOCIAUX.....	10
2.2. CRITIQUE DES RESEAUX SOCIAUX	17
3. LES RESEAUX SOCIAUX ET L'ENSEIGNEMENT.....	19
3.1. L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES	19
3.2. LE CADRE THEORIQUE : LE CONSTRUCTIVISME.....	25
3.3. L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET LES RESEAUX SOCIAUX	29
3.4. LES COMPETENCES NUMERIQUES ET L’ENSEIGNEMENT	39
3.5. L’EDUCATION AUX MEDIAS ET A L’INFORMATION.....	42
3.5.1. <i>Éducation aux médias et à l'information dans les stratégies du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de France</i>	43
3.5.2. <i>Éducation aux médias et à l'information dans le curriculum national de l'enseignement en Finlande</i>	45
3.6. OBSERVATIONS NORMATIVES SUR L’INTEGRATION DES RESEAUX SOCIAUX DANS L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES	48
4. ANALYSE	50
4.1. LES INFORMATIONS DE BASE	50
4.2. LES RESEAUX SOCIAUX DANS L’ENSEIGNEMENT ET L’APPRENTISSAGE AU NIVEAU GENERAL	52
4.3. LES RESEAUX SOCIAUX DANS L’ENSEIGNEMENT ET L’APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	53
4.4. LES ATTITUDES DES ELEVES CONCERNANT L’USAGE DES RESEAUX SOCIAUX DANS L’ENSEIGNEMENT ET L’APPRENTISSAGE.....	54
4.5. POINTS PROBLEMATIQUES DE LA RECHERCHE ET CONCLUSION DE L’ANALYSE	56
5. CONCLUSIONS.....	58
7. REFERENCES.....	61
7.1. BIBLIOGRAPHIE	61
7.3. SITOGRAPHIE.....	63
ANNEXES : LES QUESTIONNAIRES DES COLLEGES FINLANDAIS ET DES COLLEGES FRANÇAIS.....	66

1. Introduction

Aujourd'hui, les réseaux sociaux sont de plus en plus populaires, surtout entre les jeunes. Grâce aux réseaux sociaux, Internet est devenu un moyen de communication important et une manière pour entretenir la vie sociale. Selon une recherche menée par l'Institut National des Études Statistiques de Finlande en 2014 (Suomen Tilastokeskus 6.11.2014)¹, plus que la moitié des finlandais âgés entre 16 et 89 ans utilisait les réseaux sociaux, comme *Twitter* ou *Facebook*. En Finlande, les jeunes sont les plus grands consommateurs des réseaux sociaux, car 93 % des jeunes âgés de 16 à 24 et 82 % des jeunes âgés de 25 à 34 ans les utilisaient. La situation est identique en France : selon le rapport réalisé pour le Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (CRÉDOC) (2015 : 11-12) 83% des français ont une connexion Internet à la maison, 58% ont un smartphone et 35% ont une tablette. Internet est utilisé quotidiennement en France, car 68% des français l'utilisent tous les jours. Les réseaux sociaux ont une position solide dans la vie des français : 52% de la population utilise au moins un réseau social. Les jeunes sont le groupe le plus actif dans les réseaux sociaux en France aussi, car environ 90% des jeunes âgés de 18 à 24 et presque 80% des jeunes âgées de 12 à 17 ans utilisent ces services.

Le fonctionnement des réseaux sociaux se basent sur le fait qu'il existe toujours des usagers qui créent des contenus à ces sites : ils téléchargent du matériel, ils participent aux conversations ou distribuent des liens. Selon l'Institut National des Études Statistiques de Finlande (Suomen Tilastokeskus 6.11.2014²), 89% des jeunes entre 16 et 34 ans ont publié un texte sur Internet, plus de 55% ont téléchargé du matériel sur Internet et plus de 40% ont écrit un commentaire sur un ou plusieurs forums de discussion. En France, selon CRÉDOC (*id.* p.14, 89) 91% des gens qui utilisent les réseaux sociaux les utilisent pour entretenir les liens sociaux, 82% les utilisent pour divertir, 79% les utilisent pour partager des photos ou des vidéos avec les proches et

¹ http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_tie_001_fi.html « Puolet suomalaisista mukana yhteisöpalveluissa »

² http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_kat_003_fi.html « Sosiaalisen median sosiaalisuus »

19% les utilisent dans la vie professionnelle. En France, de toute la population, 26% ont donné et 49% ont consulté une note, une évaluation ou un commentaire sur Internet.

Dans cette recherche nous nous concentrons dans l'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement en général, et surtout dans l'enseignement des langues étrangères. L'utilisation des réseaux sociaux peut apporter de nouvelles opportunités à l'enseignement des langues, car la quantité du matériel authentique disponible augmente, l'information est plus facile à trouver et cette technologie peut faciliter la communication entre les étudiants eux-mêmes ainsi qu'entre l'enseignant et les étudiants. En outre, de nouveaux logiciels conçus pour l'enseignement, surtout l'enseignement des langues, apparaissent régulièrement. Selon notre point de vue, il est utile que l'enseignant au moins considère cette nouvelle technologie et garde les yeux ouverts. Tous les nouveaux applications et programmes ne contribuent pas forcément à l'enseignement, mais de temps en temps, il est possible de trouver des services utiles, qui facilitent le travail de l'enseignant et peuvent apporter de nouvelles activités aux cours. En effet, selon Cotnam et Patterson (1995 :7), la recherche de la didactique a une influence sur le profil des enseignants des langues étrangères. L'enseignant qui veut profiter du développement des méthodes est plus enclin à adopter une attitude critique envers les méthodes et les théories utilisées. Il est également important de noter qu'au fil du temps, les intérêts des étudiants et leurs besoins pratiques et intellectuels changent. (*ibid.*) En effet, les méthodes traditionnelles sont souvent utiles et nécessaires, mais de temps en temps, il est profitable de considérer si les nouvelles technologies pourraient contribuer à perfectionner certaines méthodes de travail. Dans ce travail nous voulons concentrer aux réseaux sociaux, et ce qu'ils peuvent apporter à l'enseignement des langues, mais en gardant à l'esprit les théories classiques, qui ne doivent pas être sous-estimées. Même si certains intérêts et besoins changent au fil du temps, il existe toujours certains qui restent stables. Même si les langues étrangères sont utilisées de plus en plus via *Skype*, *Facebook* ou autres réseaux sociaux, les élèves doivent savoir utiliser une langue soignée et une grammaire correcte. Même si la plus part des textes que les jeunes lisent sont des hypertextes courts remplis d'autres liens, d'images et de vidéos, ils doivent être capables de lire des textes littéraires.

Le sujet de notre travail est actuel en ce moment surtout en Finlande, car l'intégration de la technologie est fortement présente dans toutes les disciplines dans le nouveau curriculum national de l'enseignement conçu par la Direction nationale finlandaise de l'enseignement. Ce nouveau curriculum va être mis en place pendant l'automne 2016 et dans le curriculum, la direction de l'enseignement promouvoit fortement l'usage des Technologies d'Interaction et de Communication (TIC) dans l'enseignement des langues étrangères en postulant que cette technologie est entre autres une opportunité d'offrir aux élèves un moyen de communiquer en langue étrangère dans des situations authentiques (Opetushallitus 2014 : 22). Parce que les réseaux sociaux font partie de cette nouvelle technologie, nous allons étudier ce nouveau curriculum et ce qu'il dit sur la technologie, mais tout de même, nous sommes plus intéressée par ce que les élèves pensent de l'usage des réseaux sociaux et comment ils sont utilisés dans l'enseignement en général et dans l'enseignement des langues.

L'intégration de la technologie dans l'enseignement à également un autre côté : l'éducation des élèves à une conduite appropriée dans le monde numérique. L'école doit prendre sa responsabilité et éduquer les enfants et les jeunes à utiliser les réseaux sociaux d'une façon éthique. L'afflux d'information exige que les élèves doivent être de plus en plus compétents pour filtrer la bonne information. Particulièrement, dans l'enseignement des langues, l'enseignant doit être vigilant: les réseaux sociaux ne justifient pas par exemple l'usage d'une langue et d'une grammaire négligentes. Les jeunes doivent également être éduqués selon les mêmes standards de comportement dans le monde numérique que dans la vie réelle. Mais comme la technologie numérique fait certainement partie de la vie quotidienne des jeunes, les réseaux sociaux pourraient éventuellement être un petit composant pour créer une école qui sera encore plus proche de la vie quotidienne des élèves.

1.1. Objectif et l'hypothèse

L'objectif de cette recherche est d'observer si les réseaux sociaux sont utilisés dans l'enseignement au niveau général, dans l'enseignement des langues étrangères et dans les travaux scolaires effectués à la maison, ainsi qu'observer quelles sont les attitudes des élèves envers l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement. Nous voulons

savoir s'il existe des différences entre les collégiens finlandais et les collégiens français concernant ces quatre points. Nous avons effectué notre recherche en faisant circuler un questionnaire dans un collège français et un collège finlandais.

Notre première hypothèse est que les élèves utilisent les réseaux sociaux dans la vie privée, mais cette technologie n'est pas utilisée autant dans l'apprentissage et l'enseignement en classe ou quand les élèves font leurs devoirs. Notre deuxième hypothèse est que, comme la recherche de Guichon (2012) l'indique, cette technologie est utilisée dans l'enseignement des langues étrangères plus qu'ailleurs. En outre de ces deux hypothèses, nous voulons chercher à connaître les attitudes des élèves envers les réseaux sociaux dans l'usage scolaire. La recherche de Guichon (*ibid.*) montre que les outils qui permettent les étudiants eux-mêmes d'être en interaction ou de créer du matériel sont rarement utilisés dans l'enseignement des lycées en France, en revanche, la technologie est utilisée de temps en temps pendant les cours pour montrer des vidéos et du matériel authentique. Cela indique que l'enseignement, même si assisté par la technologie, est encore centré au tour de l'enseignant. Dans cette recherche, nous voulons concentrer à l'usage de la technologie des élèves, plutôt qu'à l'usage des enseignants. Nous voulons savoir si les élèves utilisent les réseaux sociaux pour apprendre pendant les cours et à la maison quand ils font leurs devoirs.

Même si dans notre recherche nous sommes en faveur de l'intégration de la technologie dans l'enseignement, nous voulons garder à l'esprit que la technologie et les réseaux sociaux ne doivent pas être intégrés dans l'enseignement d'une façon irréfléchie. L'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement exige que l'enseignant tienne compte des risques qui sont liés à ce type de technologie. Les élèves doivent avoir les mêmes responsabilités, les mêmes règles et les mêmes droits qu'en classe: leurs informations personnelles doivent être protégées, les matériels d'apprentissage en ligne doivent avoir les mêmes standards de qualité que les matériels utilisés en classe et l'usage des réseaux sociaux ne permet pas un langage négligent.

1.2. La méthodologie et le corpus

Notre méthodologie repose sur un corpus recueilli au moyen de questionnaires et son analyse qualitative. Les questionnaires se composent de questions fermées, mais les élèves ont la possibilité de fournir des exemples dans leurs réponses. Notre corpus n'est pas vaste et nous constatons que les résultats que nous obtenons de cette recherche ne sont pas exhaustifs, mais peuvent seulement montrer une tendance. Il s'agit donc plutôt d'une recherche qualitative que d'une recherche quantitative. L'objectif de cette recherche est de trouver des différences et des ressemblances dans l'usage des réseaux sociaux entre les élèves finlandais et les élèves français.

Dans le questionnaire, nous ne parlons pas des réseaux sociaux, mais des médias sociaux, car c'est un terme plus familier parmi les collégiens. Le questionnaire se compose de dix questions précédées d'une courte introduction où nous définissons les médias sociaux et donnons des exemples de chaque type de média social. Dans cette introduction nous mentionnons que le média social est une technologie de communication qui rend possible l'interaction sur les réseaux. Ensuite, nous explicitons les huit types de médias sociaux, que nous mentionnons dans le chapitre 2.1. en donnant un exemple de chaque catégorie. Selon notre point de vue, les collégiens ont une impression plutôt imprécise de la diversité de cette technologie. *Facebook*, *Twitter* et *Instagram* sont sûrement vus comme des médias sociaux, mais les jeunes ne peut-être rendent pas compte que par exemple *Wikipédia* est un service où les usagers créent des articles en coopération et peut ainsi être classifié comme un média social. Nous supposons également que les réseaux sociaux créés pour l'enseignement ne sont pas généralement connus parmi les jeunes.

Comme information de base, nous voulons savoir l'âge et le sexe de l'élève et s'il utilise les réseaux sociaux pendant la journée. Puisqu'il est difficile d'estimer combien de temps un individu passe dans les réseaux sociaux, nous demandons aux répondants s'ils se sentent qu'ils utilisent les médias sociaux trop, un peu trop, pas assez, s'ils sont satisfaits avec le temps qu'ils passent dans ces médias ou s'ils n'utilisent pas les médias sociaux du tout. Si l'élève éprouve qu'il utilise trop les réseaux sociaux dans sa vie quotidienne, cette sensation peut avoir une influence sur la motivation d'utiliser cette

technologie dans l'apprentissage. Il est important de souligner que même si la technologie semble envahir tous les domaines de la vie, les élèves peuvent avoir des moments dans leur vie quotidienne où la technologie n'est pas présente. Après les informations de base, notre questionnaire se compose des affirmations (cf. annexes) que les élèves peuvent réfuter ou accepter en choisissant les alternatives *vrai* ou *faux*. Si l'élève répond *vrai*, il a la possibilité de donner des exemples.

Nous avons fait circuler les questionnaires dans un collège français et un collège finlandais. Les collégiens français participant à notre recherche sont des étudiants du Collège Voltaire de Wattignies à Lille, car nous avons bénéficié de l'aide de la conseillère pédagogique en charge de l'éducation physique et sportive de la région de Lille pour les faire circuler. Les 39 jeunes participant à notre recherche sont des étudiants du collège et âgés de 11 à 14 ans. Les collégiens finlandais participant à notre recherche sont des élèves de Tampereen Normaalikoulu, qui est une école une école intégrée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tampere. Les 40 élèves finlandais participant à notre recherche sont âgés de 13 à 16 ans.

1.3. Plan d'action

Notre recherche commence par la définition de la notion de réseau social. Dans le chapitre 2, nous observons les différentes manifestations de cette technologie, mais nous l'étudions également avec un œil critique. Nous nous familiarisons avec la terminologie et les différents types de réseaux sociaux. Dans ce chapitre nous citons principalement des théoriciens anglophones, comme Kaplan et Haenlein (2010), O'Reilly (2012) ou Shirky (2008). Dans ce chapitre nous présentons également une classification des réseaux sociaux.

Dans le chapitre 3, nous étudions ce que les réseaux sociaux peuvent apporter à l'enseignement des langues étrangères. Nous commençons ce chapitre en présentant les grandes méthodologies de la didactique des langues étrangères. Dans le sous-chapitre 3.2., nous introduisons notre cadre théorique, le constructivisme, car cette théorie a été généralement vue d'être la plus fructueuse dans l'introduction des technologies dans

l'enseignement. En suite nous nous absorbons à l'intégration de la technologie dans la didactique en présentant les six différentes compétences que la maîtrise d'une langue étrangère nécessite. En outre, nous étudions ce que dit Merilampi (2014) sur les matériels d'enseignement médiatisés et ce que pense Pihkala-Posti (2011) sur le potentiel que la nouvelle technologie peut apporter à l'enseignement. Nous allons également nous familiariser avec la recherche de Nicolas Guichon (2012) sur l'usage des Technologies de l'Information et de Communication (TIC) des lycéens français. Dans le sous-chapitre 3.4., nous définissons les notions comme *compétence numérique et éducation aux médias et à l'information*, qui sont directement liées à l'utilisation des technologies dans l'enseignement. Dans le sous-chapitre 3.5., nous étudions les attitudes des milieux officiels, comme le Ministère finlandais de l'éducation et le Ministère de l'Éducation nationale de France, envers l'exploitation des technologies dans l'enseignement. À la fin de ce chapitre, nous présentons quelques observations normatives sur l'intégration de cette technologie dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans le chapitre 4, nous présentons et analysons les résultats que nous avons obtenus par notre recherche. Dans le sous-chapitre 4.1., nous présentons les informations de base, comme combien les élèves utilisent les réseaux sociaux dans leur vie quotidienne et s'ils ont déjà créé des contenus dans les réseaux sociaux. Dans le sous-chapitre 4.2., nous présentons également les résultats de notre recherche concernant l'usage des réseaux sociaux dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau général. En suite, nous présentons les résultats concernant l'usage des réseaux sociaux et l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Dans le sous-chapitre 4.4., nous nous concentrons aux attitudes des élèves envers les réseaux sociaux et l'enseignement. Pour finir, nous allons conclure les observations de notre analyse et présenter les points problématiques. Nous finissons notre recherche en présentant les conclusions dans le chapitre 5. Dans ce chapitre nous réfléchissons également aux futures tendances que la recherche sur l'intégration de la technologie dans l'enseignement pourrait avoir.

2. Les réseaux sociaux

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur dans la notion de *réseau social*. Nous l'examinons en tant que phénomène social en dehors de l'enseignement, nous définissons les différents types de réseaux sociaux, ainsi que la terminologie liée à ce phénomène de la vie contemporaine et nous examinons également les réseaux sociaux d'un œil critique. Mais tout d'abord, nous commençons par la notion elle-même.

Le réseau social est une *Technologie d'Interaction et de Communication* (TIC) récente aussi référée par les termes : *logiciel social*, *technologie d'interaction sociale* ou plus généralement *le média social*. Dans notre travail nous préférons le terme *réseau social* car selon notre recherche c'est ce terme qui est le plus utilisé dans les travaux académiques. Le terme *média social* est préféré dans la communication quotidienne et est utilisé par certains chercheurs comme Suominen (2013) et Merilampi (2014), mais selon notre interprétation le terme *média* est légèrement fallacieux étant donné qu'il ne s'agit d'un média dans le sens traditionnel, particulièrement quand nous l'utilisons dans le domaine de l'éducation. Bref, dans cette recherche le terme *réseau social* est favorisé, mais nous utilisons également le terme *média social* si la source originelle l'utilise.

Merilampi (2014 : 81-82, 76) se réfère aux médias sociaux en tant que « hypersupermédias de l'interaction ». À l'aide des médias sociaux les usagers peuvent avoir des conversations publiques et privées, construire du savoir quotidien et partager des images et des messages d'une façon effective. À l'aide des médias sociaux les individus peuvent créer des significations communes, mais en même temps l'information privée et l'information publique se confondent.

Selon Suominen *et. al* (2013 : 17), le média social tel que nous le connaissons aujourd'hui fait référence à la communication numérique et à la multimodalité de la communication, en d'autres termes, le fait que la communication peut avoir lieu dans de nombreux de canaux. Le média est ancré dans quelques services multinationaux qui sont administrés par quelques grandes sociétés internationales. Ces services ont leur fondement sur le fait, que les usagers partagent des contenus, ainsi qu'entretiennent et établissent des communautés et des réseaux entre eux. Dans sa définition Suominen

(*ibid.*) prend en considération le temps. En effet, le réseau social est un produit de son temps et sa définition change au fur et à mesure que de nouvelles technologies apparaissent.

Suominen (*id.* p.41) examine les forums de discussion en ligne en tant que médias 'présociaux'. Les usagers y pouvaient partager des contenus et établir des réseaux de contacts, mais pas pourtant à la même échelle que dans les médias sociaux d'aujourd'hui. Le côté social de ces forums était basé aux discussions et aux interactions entre les usagers, mais la plupart des discussions pouvaient être tenues à l'anonyme quoique plusieurs de ces forums exigeaient que l'utilisateur soit enregistré. Les usagers pouvaient créer des profils avec des photos 'avatars' et le profilage des usagers servait la publicité qu'apparaissait sur les sites. Selon notre point de vue, la récolte d'information n'atteignait pas tout de même le même niveau qu'aujourd'hui. Aujourd'hui, la quantité d'information récoltée grâce au profilage des usagers a augmentée et la collecte d'information est devenue une affaire rentable. Ces informations sont vendues aux entreprises, qui les utilisent pour faire de la publicité et du marketing.

En parlant des réseaux sociaux, Depover *et al.* (2013) parlent du *Web 2.0*. Selon eux, le *Web 2.0* est caractérisé par le rôle actif joué par l'utilisateur. En donnant son avis ou en documentant des contenus des autres, l'utilisateur devient ainsi un producteur, qui participe activement à la création des contenus. Mais en même temps, ces deux chercheurs ont remarqué que cette focalisation sur l'activité de l'utilisateur est excessive car le groupe d'individus qui crée ces contenus est limité. La majorité des usagers se contente de récupérer d'information, pas à la créer. Depover *et al.* (*ibid.*) continuent leur définition des réseaux sociaux en constatant que la technologie du *Web 2.0* a les mêmes standards que le web traditionnel, mais certains parlent du Web social « afin de désigner les usages liés au Web de seconde génération ». En effet, le terme *social* met l'accent sur la dimension sociale. Avec cela, nos chercheurs font allusion au terme d'*intelligence collective*, en autres mots à la capacité d'un groupe de personnes de s'organiser et de produire une œuvre collective en exploitant la synergie, un mécanisme d'ordre psychosocial qui met en évidence, que si plusieurs individus agissent dans une organisation, les résultats seront plus significatifs que si chaque individu agit

indépendamment. Par exemple, un groupe d'individus est plus capable de trouver la bonne réponse ou une meilleure solution qu'un seul individu. En outre, Depover *et al* (*ibid.*) remarquent que cette nouvelle technologie modifie notre vision de l'ordinateur et met le réseau à la place centrale, car les programmes ne sont plus exécutés à partir de notre propre ordinateur, mais à partir des serveurs publics. Ils citent l'exemple de *Google document*, un service qui rend possible la co-création gratuite des documents sur la toile. Le fait que n'importe quelle application peut être accédée sur la toile donne sa contribution à l'usage pédagogique des ordinateurs, car les élèves et les enseignants peuvent accéder aux programmes et aux informations sur n'importe quel ordinateur, n'importe où et n'importe quand. (*ibid.*)

2.1. La terminologie et les types de réseaux sociaux

Kear (2011 : 31-32) fait une distinction entre les moyens de communication *asynchrones* et *synchrones*. Les réseaux sociaux sont des moyens de communication *asynchrones*, c'est-à-dire que les usagers ne sont pas obligés d'être sur le réseau en même temps pour communiquer. Tandis que les moyens de communication *synchrones*, comme les conférences de vidéo ou les espaces de tchat, exigent que les usagers sont sur le réseau en même temps pour que la communication soit possible.

Kaplan et Haenlein (2010) commencent la description des réseaux sociaux par la description de *Web 2.0* et de *contenu généré par les usagers* (User Generated Content, UGC). La notion *Web 2.0* décrit une nouvelle manière d'utiliser Internet : le contenu et les applications ne sont plus créés et publiés par un seul individu, mais ils sont constamment modifiés par tous les usagers en collaboration. *Web 2.0* est donc une plateforme dans l'évolution des réseaux sociaux.

O'Reilly était un des experts qui ont créé le concept *Web 2.0*. Selon lui (2012 : 34, 37-38) le terme *Web 2.0* est encore flou, car il y a encore du désaccord sur le contenu du terme; pour certains experts, il s'agit d'un terme flou et insignifiant, pour certains, le *Web 2.0* est un nouveau terme conventionnel. Pour O'Reilly, la propriété la plus essentielle du *Web 2.0* est qu'il fonctionne en tant que plateforme. En tant que

fournisseur de plateforme, l'administrateur doit avoir confiance aux usagers, car les usagers sont ceux qui créent le contenu. Selon O'Reilly, les grandes entreprises et corporations qui ont réussies à faire le pas du *Web 1.0*, c'est-à-dire d'Internet traditionnel, à *Web 2.0* sont ceux qui ont pu exploiter l'intelligence collective. Le nouveau Web se développe d'une façon organique quand un usager y ajoute un nouveau contenu et les autres usagers réagissent à cela. Donc ce n'est plus une petite poignée d'experts qui créent de nouvelle information, mais la grande public qui crée du contenu d'une façon organique. Les textes changent au fur et à mesure qu'un nouvel usager les édite ou y ajoute de nouvelle information.

Si le *Web 2.0* forme la base idéologique et technologique des réseaux sociaux, *le contenu généré par les usagers* est un terme qui décrit la façon dont les usagers servent des réseaux sociaux (Kaplan et Haenlain 2010). Cela veut dire que les contenus sont toujours disponibles au public et ils ont été créés par les usagers. Kaplan et Haenlain concrétisent la notion de réseau social en constatant qu'il s'agit des applications d'Internet qui ont leur base idéologique et technologique sur le *Web 2.0* et qui permettent la création et l'échange des contenus qui sont créés par les usagers.

Pour Shirky (2008 : 83-84) *le contenu généré par les usagers* est un terme qui couvre le matériel public créé par les amateurs, c'est-à-dire les usagers non-professionnels. Le matériel doit être distribué soit au grand public soit à un groupe d'usagers fermé. *Le contenu généré par les usagers* exige l'utilisation des outils de récréation, comme *Flickr* ou *Wikipédia*. Ces outils permettent aux usagers en même temps de créer du contenu et de distribuer ses créations. Il s'agit d'un système de création pour les amateurs et d'un phénomène de groupe. Par conséquent, le concept de *contenu généré par les usagers* n'est pas lié avec la capacité de création des individus mais avec les relations sociales entretenues dans les médias. Shirky (*ibid.*) explicite cette déclaration en constatant que par exemple le site *MySpace*, qui a eu un succès mondial, rappelle ses usagers de temps en temps que le site est utilisé par des milliers de gens. Mais chaque usager n'est connecté qu'avec quelques usagers et ainsi, ils n'expérimentent pas *MySpace* à l'ampleur de milliers de gens, mais en moyenne chacun d'entre eux n'est connecté qu'avec environ cinquante-cinq personnes. *Le contenu généré par les usagers* est donc un

moyen de faire un service très public, avec des milliers d'utilisateurs, une expérience qui touche chacun au niveau personnel.

Le dernier terme que nous introduisons est la *folksonomie* qui est un terme ébauché par Thomas Vander Wal. Selon Vander Wal (2007) la *folksonomie* est un système pour classer l'information qui est indépendant des utilisateurs. Un utilisateur peut créer un tag, c'est-à-dire une étiquette, pour ses photos ou ses informations; ainsi toutes informations ou images qui ont le même tag se trouvent dans le même endroit, peu importe qui a créé ce tag. La *folksonomie* contribue plutôt à la découverte de nouvelles choses au hasard qu'à une recherche intentionnelle. Le premier service utilisant ce système était le service de marque-page social *Del.icio.us*.

Pour classer les réseaux sociaux nous distinguons huit différentes catégories. En effet, tous les réseaux sociaux facilitent la communication et la diffusion d'information, mais nous avons remarqué qu'il y a certains services qui accentuent la communication entre les utilisateurs et certains services qui accentuent la diffusion d'information. En outre, la communication entre les utilisateurs peut être réalisée différemment, avec l'accent sur la communication privée (les chats privés) ou la communication publique (la possibilité d'écrire des textes publics et de commenter les textes des autres). Même si certains de ces services sont fortement basés sur les chats privés, comme le *WhatsApp*, nous les classons comme des réseaux sociaux car aujourd'hui, ils sont utilisés d'une façon sociale. Les entreprises, les sociétés et même certains programmes de télévision utilisent ce type de service pour créer une discussion publique, en affichant un numéro où les utilisateurs peuvent envoyer un message s'ils veulent participer à la conversation. Ainsi une conversation peut avoir des centaines de participants, il s'agit donc d'une conversation publique.

Dans notre classification, nous distinguons premièrement les *réseaux d'interaction sociale*, c'est-à-dire les sites comme *Facebook*, qui permettent l'interaction sociale via les chats privés, mais aussi la communication publique à travers les publications qui sont diffusées aux autres utilisateurs. Les utilisateurs ont la possibilité de commenter les

publications des autres et de diffuser des liens, des textes, des vidéos et des images. Ces sites nécessitent que les usagers créent leurs propres profils avec leurs informations authentiques ; en effet, ils incitent même les usagers à fournir le plus d'informations personnelles possible. Les usagers se servent de ces pages pour administrer leurs contacts personnels, leur vie sociale et pour entretenir leur 'façade numérique', c'est-à-dire rapporter les événements de la vie quotidienne et partager des photos et des vidéos personnelles ou des liens intéressants.

Deuxièmement, dans notre classification, nous mentionnons *les blogs*. Selon O'Reilly (2012 : 39-40) le *Web 2.0* a permis le succès des *blogs*. *Les blogs* sont des sites personnels où les mises à jour sont dans un ordre chronologique. Tout de même, la technologie *RSS* (Really Simple Syndication) distingue *les blogs* des sites personnels traditionnels. *RSS* permet de créer des entrées qui se mettent à jour constamment, comme les informations météorologiques ou les nouvelles. Cette technologie permet également aux usagers de suivre facilement le site, car les usagers sont informés chaque fois qu'un nouveau texte apparaît ou qu'un changement est fait.

Troisièmement, nous voulons aussi ajouter à notre classification la catégorie des *microblogs*. *Les microblogs* commençaient à se développer en 2006 et le terme *microblogging* voulait dire la diffusion et la possibilité de commenter des textes courts : par exemple *Twitter* limitait les publications de ses usagers à 140 mots (Jaakko Suominen 2013 : 100). Les usagers doivent créer un profil et ils peuvent suivre n'importe quels autres usagers. Dans les *microblogs*, les usagers ont la possibilité de commenter les publications des autres, mais ils ne peuvent pas avoir des conversations privées.

Notre quatrième catégorie consiste des *wikis*. Selon Karen Kear (2011 : 35) *les wikis* sont des communautés qui permettent aux usagers de créer un ensemble de textes. Les usagers peuvent combiner des textes, des images, des liens d'Internet, des vidéos et des sons. Un wiki peut être soit complètement ouvert et dans ce cas n'importe qui peut créer des contenus et ajouter d'information, soit il peut être ouvert juste à un groupe d'usagers. Le service *wiki* le plus connu est certainement *Wikipédia*.

Cinquièmement, nous listons *les marque-pages sociaux* : les applications qui permettent de faire des listes de ses liens favoris, de les partager avec d'autres usagers et de les commenter. Ces liens peuvent être des nouvelles ou des sites Internet intéressants. Les services marque-page permettent de créer des signets, d'arranger et de commenter les liens et de créer des tags. Ces services aident les usagers à organiser leur information et souvent ils utilisent le système de *folksonomie* pour classifier les liens et l'information fournis par leurs usagers. À cette catégorie, nous classons les sites pour diffuser et commenter les nouvelles et les articles comme *Reddit* ou *Digg* et les sites pour manager et diffuser ses liens favoris comme *StumbleUpon*.

Sixièmement, nous classons *les services de diffusion*, comme *Youtube*, *Instagram* ou *Flickr*. Ces services rendent possible la diffusion de ses propres créations, que ce soit des vidéos ou des images. Par exemple *Flickr* est un service pour diffuser des photos qui utilise le système de *folksonomie* pour réunir et partager des photos. L'idée de *Flickr* est que les usagers peuvent lister leurs photos préférées et que les amateurs et les professionnels de la photographie donnent des conseils en commentant les photos des autres ; les usagers ont donc la possibilité de développer leurs talents. *Instagram* utilise également le système de *folksonomie*, mais l'idée est de partager les photos avec les usagers abonnés, qui ont la possibilité de commenter les photos. Dans *Youtube* les usagers ont la possibilité de diffuser leurs vidéos, mais pour les voir, une personne n'a pas besoin de créer un profil, car *Youtube* est ouvert pour tout le monde.

Septièmement, nous ajoutons à notre catégorisation les sites qui sont créés pour l'enseignement et l'éducation. Les sites, comme *Wikispaces* ou *NING*, rendent possible la création de réseaux sociaux pour les étudiants et les enseignants. L'enseignant peut créer un site où les membres du groupe peuvent avoir des discussions privées ou publiques, et en outre, publier leurs propres créations.

En dernier, nous ajoutons à notre catégorisation les sites et les applications qui facilitent la communication instantanée. Les services comme *Whatsapp* et *Snapchat* rendent possible la communication privée entre les usagers, mais également la publication de ces propres commentaires, photos ou vidéos aux autres usagers. Dans le Tableau 1, nous

avons réuni les huit types de réseaux sociaux et spécifié les traits particuliers de chaque type de réseau social. Comme nous pouvons le constater d'après ce tableau, certains de ces réseaux permettent la communication privée, certains permettent seulement la communication publique et certains permettent les deux. Il existe des réseaux sociaux plus 'prototypiques' comme *Facebook*, qui permettent la communication et l'interaction sur plusieurs niveaux, et des réseaux qui sont moins 'prototypiques', comme *Wikipédia*. Pour que la communication et l'interaction soit possible, les réseaux sociaux exigent que leurs usagers, au moins ceux qui y publient du matériel, ont un profil. Certains de ces services, comme *Facebook*, veulent que leurs usagers utilisent les vraies informations personnelles et certains sont satisfaits avec un pseudonyme.

	La communication privée	La communication publique, les commentaires publics	La co-création des œuvres entre les usagers	La diffusion des liens ou de ses propres vidéos	Création du profil (avec ses propres informations ou un pseudonyme)	La possibilité de suivre les autres usagers	Système de folksonomie	Exemples
Les réseaux d'interaction sociale	Oui	Oui	Non	Oui	Oui, ses propres informations	Oui	Non	Facebook
Les blogs	Non	Oui	Non	Oui, la diffusion de ses propres œuvres est possible	Oui (possibilité de lire les articles sans avoir un profil)	Oui, la possibilité de suivre les bloggeurs.	Non	Tous les blogs
Les microblogs	Non	Oui	Non	Non	Oui, ses propres informations ou pseudonyme	Oui	Non	Twitter
Les wikis	Non	Non	Oui	Non	Oui, pseudonyme (possibilité de lire les articles sans avoir un profil)	Non	Non	Wikipédia
Les marques-pages sociaux	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui/Non (dépend du service)	Oui	Digg
Les services de diffusion	Non	Oui	Non	Oui	Oui (possibilité de regarder les vidéos sans avoir un profil)	Oui	Oui (pas dans Youtube)	Instagram, Flickr, Youtube
Les sites pour l'enseignement et l'éducation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Wikispaces
Les sites/les applications pour la communication instantanée	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui/Non, dépend du service	Non	Whatsapp, Snapchat

Tableau 1: La classification des types de réseaux sociaux

2.2. Critique des réseaux sociaux

Clay Shirky (2008 : 89, 85-86) critique les réseaux sociaux en constatant que suite à l'extension des réseaux sociaux, le seul système de filtrage qui fonctionne est « publication d'abord, filtration après ». Les réseaux sociaux permettent à n'importe qui de créer n'importe quoi et de le publier. La quantité du nouveau matériel qui est produit tous les jours est démesurée, et il n'existe pas de groupe de professionnels ou de système qui serait capable de filtrer autant d'information. Ce filtrage, qui était avant réalisé par un opérateur supérieur comme les agences de presse, doit maintenant être effectué par les usagers finaux eux-mêmes. Selon Shirky, la plupart du *contenu généré par les usagers* n'est nullement du contenu, mais de la communication privée qui a lieu sur un canal de communication public. Les bavardages, les petites nouvelles privées et les pensées personnelles coexistent dans le même canal public que le matériel produit professionnellement. Une des raisons pour la grande quantité du *contenu généré par les usagers* est le fait que la communication privée ne se déroule plus seulement à l'abri des lignes téléphoniques, mais publiquement.

Shirky (*id.* p.87, 89) nous rappelle qu'auparavant il existait deux moyens de communication distincts : *média de diffusion* (broadcast media) et *média de communication* (communications media). Le dernier est un moyen de communication d'un à un, c'est-à-dire qu'un individu communique avec un individu, tandis que le premier est un moyen de communication d'un à plusieurs, c'est-à-dire qu'un individu émet un message qui est reçu par plusieurs destinataires. Cette distinction était très claire et les communicants étaient capables de distinguer facilement les messages privés des messages publics, car le canal de communication variait selon l'intention du message. Les réseaux sociaux ont créé un nouveau type de canal de communication, de plusieurs-à-plusieurs, où la distinction entre la communication privée et la communication publique n'est plus claire. Si une personne présente son opinion face-à-face à un groupe d'amis, son message est reçu par un groupe fermé et pendant une période de temps limitée : le temps de l'énoncé, mais si la même conversation est entretenue sur un réseau social la conversation devient par défaut globale et quasiment permanente.

Ritva-Sini Merilampi (2014 : 23-24) rappelle que la culture des médias d'aujourd'hui rend difficile la dissociation du monde réel du monde des médias. Le fonctionnement en temps réel et l'esprit communautaire rend la distinction de ces deux mondes de plus en plus difficile. La culture contemporaine est entièrement médiatisée et c'est surtout les jeunes et les enfants qui vivent dans une réalité dominée par les médias. En effet, le terme *réalité numérique* décrit bien la situation où la plus part des jeunes vivent aujourd'hui. *La réalité numérique* est une réalité où les expériences sont créées à l'aide des médias et ces expériences synthétiques peuvent se substituer aux expériences du monde réel. Avec les petits enfants surgit le problème des expériences réelles : si un enfant connaît seulement la version médiatique d'un phénomène, la conception de ce phénomène reste incomplète. Par exemple, si un enfant a seulement vu des images ou des vidéos d'arbres, il ne rend pas compte de la taille réelle d'un arbre et ne sait pas ce que c'est qu'une forêt. Le média n'est pas non plus capable de projeter la réalité comme un miroir, mais il crée sa propre réalité avec ses propres conditions. Dans le média la fiction et la réalité se mêlent : les nouvelles réelles coexistent à côté de rumeurs et des cancons.

Selon notre point de vue la protection des données et de la vie privée est également un grand problème dans l'usage des réseaux sociaux. Les entreprises qui gèrent ces services accumulent d'information sur les usagers et cette information se sert de marchandise. Plus l'utilisateur partage d'information personnelle, plus les entreprises en tirent du profit. À l'aide des réseaux sociaux il est possible d'accumuler d'information sur tous les domaines de la vie : la vie professionnelle, la communication de la vie privée, l'éducation, les loisirs, les coutumes alimentaires, l'état de santé, les habitudes de consommation et la location géographique qui est mise à jour à l'aide du système de géolocalisation GPS.

3. Les réseaux sociaux et l'enseignement

Si dans le chapitre précédent nous examinons les réseaux sociaux en tant que notion et phénomène social, à l'écart de l'enseignement, dans ce chapitre nous examinons cette technologie en tant qu'instrument pédagogique. Premièrement, nous envisageons l'enseignement des langues étrangères en général, en suite nous présentons le cadre théorique de notre recherche, le constructivisme, qui est vu par plusieurs chercheurs (entre autres Peraya *et al.* 2002, Brousseau et Vazquez-Abad 2003), grâce à l'importance attribuée sur la construction personnelle du savoir des apprenants, comme la théorie la plus fructueuse dans l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Troisièmement, nous réfléchissons ce que cette technologie peut apporter à l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous introduisons le concept de compétence numérique, qui est naturellement liée à l'usage de la nouvelle technologie dans l'enseignement. Dans ce chapitre, nous abordons également la façon dont les enseignants sont guidés à utiliser la technologie, et par conséquent les réseaux sociaux, par les organismes officiels en France et en Finlande. Le terme qui couvre l'enseignement assisté par la technologie est l'Education aux Médias et à l'Information (EMI), qui était auparavant vue comme une matière isolée, mais aujourd'hui, il s'agit de l'intégration du média et de la technologie dans l'enseignement quotidien dans toutes les disciplines. En effet, comme nous pouvons le constater d'après ce chapitre, l'intégration de la technologie dans l'enseignement est fortement promue par les organismes officielles en France, en Finlande et même au niveau européen.

3.1. L'enseignement des langues étrangères

Selon Sagnier (2013 :1-2), toute réflexion en didactique des langues est basée sur ces trois points essentiels : la conception de la langue et de la culture, la conception de l'apprentissage et la conception de l'enseignement. Nos propres conceptions en tant qu'enseignant influencent donc la façon dont on enseigne. Un certain nombre d'hypothèses déterminent le choix des ensembles, des matériels et des pratiques pédagogiques. Pour qu'une situation pédagogique soit analysée, des multiples facteurs doivent être considérés. Ces facteurs sont complexes et se relèvent des variables humaines, disciplinaires, contextuelles et environnementales. Dans ce sous-chapitre nous présentons cinq grands courants de la didactique des langues étrangères : la

méthode grammaire-traduction, la méthode audio-orale, l'approche communicative, le courant cognitif et les méthodes métacognitives. Bien sûr, il existe plusieurs autres courants, comme la méthode directe ou la méthode naturelle, qui ont influencé et continuent à influencer l'enseignement des langues aujourd'hui. Tout de même, nous avons choisi de présenter ces cinq méthodes dans ce travail, car selon notre point de vue ces cinq méthodes en particulier influencent la didactique des langues d'aujourd'hui.

Selon Sagnier (*id.* p.24-26), la méthode grammaire-traduction, ou la méthode traditionnelle, servait à enseigner les langues comme le grec ou le latin, qui étaient plutôt vues comme des disciplines mentales pour « la formation de l'esprit ». Ce point de vue a été pour long temps un modèle dans l'enseignement des langues modernes. La grammaire est au centre de cette méthode, ainsi que l'application de la grammaire en traduisant de la langue maternelle vers la langue enseignée. La forme de la langue et l'apprentissage de la grammaire sont importants et la langue écrite occupe une place primordiale. La langue orale est vue comme secondaire et les variations langagières des différentes zones géographiques et des différents milieux sociaux ne sont nullement reconnues. La culture est vue de comporter la littérature et les beaux-arts, ainsi, l'apprenant se familiarise avec la culture étrangère à travers les textes littéraires, les mouvements artistiques et les courants de pensée. Les textes non-littéraires, comme par exemple les chansons, sont négligés, car ils n'issuent pas de la 'vraie' culture cible. Les activités d'écriture sont souvent liées à des textes littéraires, l'écrit est considéré plus important que l'oral dans les exercices et la traduction est l'outil principal pour comprendre les textes. Les règles de grammaire sont mémorisées et appliquées en faisant des exercices, mais ces règles sont souvent déconnectés du contexte communicatif. L'apprenant apprend les contenus, le vocabulaire et les formes sélectionnés par le professeur. Les apprenants ne communiquent pas entre eux, mais l'interaction en classe va de l'enseignant vers les apprenants. Les exercices sont surtout des exercices de traduction et ils sont choisis du point de vue grammatical, ainsi les règles de grammaire à apprendre sont souvent repérées dans les textes à lire. L'enseignant est une autorité qui dirige la situation d'apprentissage et les activités en classe. Il est « le détenteur du savoir » et il veille la production des étudiants et la correction de leurs productions. L'erreur n'est pas tolérée et une correction est souvent donnée immédiatement. La communication orale en classe se passe en langue

maternelle. Selon notre interprétation, cette méthode ne convient tel qu'elle est dans l'enseignement d'aujourd'hui, mais on peut encore trouver des outils essentiels, comme la traduction, l'apprentissage par cœur de certaines règles de grammaire et la compréhension des textes littéraires, qui sont issues de cette approche.

Deuxièmement, nous présentons la méthode audio-orale, qui a été développée dans les Etats-Unis dans les années 1940. (Sagnier 2013 : 27-29) Cette méthode a été utilisée lors de la Seconde Guerre Mondiale quand l'armée américaine a dû former son personnel militaire rapidement. Les bases de cette méthode sont dans la psychologie béhavioriste et le distributionnalisme linguistique. La méthodologie audio-orale s'est étendue dans les écoles et les universités dans les années 1950 et 1960 aux Etats-Unis. La langue est vue comme un système qui a des caractéristiques syntaxiques, phonologiques et morphologiques. Elle est formée de récurrences, qui peuvent être acquies automatiquement et spontanément. L'attention est sur les trois caractéristiques, au détriment de l'aspect sémantique, c'est-à-dire du sens. La forme observable de la langue est la plus importante et les unités structurales et les règles sont privilégiées. La théorie béhavioriste, qui se sert de base dans cette méthodologie, est fortement basée aux recherches faites sur l'apprentissage des animaux et leurs comportements observables en essayant de faire la psychologie une discipline purement scientifique. Les phénomènes étudiés doivent être reproductibles dans les mêmes conditions d'observation, en tenant compte des critères de validité et de fiabilité. Les processus cognitifs sont étudiés à l'aide de l'introspection, en demandant au sujet de raconter de ses pensées. Pour les béhavioristes, les processus mentaux sont des processus opaques et inconscients et tout apprentissage est considéré comme une réponse à un stimulus, qui est suivi par une réaction, qui à son tour est suivie par un renforcement. Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère, selon les béhavioristes, il s'agit des habitudes et des automatismes qui sont acquis au moyen de la répétition. L'enseignement ne passe pas par la langue maternelle, mais se fait directement dans la langue cible : les apprenants répètent et mémorisent des récurrences et des dialogues dans la langue cible. L'apprenant doit donc imiter le modèle donné par l'enseignant ou la bande magnétique et de répondre aux questions posées par l'enseignant automatiquement, sans réfléchir. Le rôle de l'enseignant est de diriger les activités faites en classe et de fournir les modèles de prononciation et de syntaxe. Les leçons consistent souvent des dialogues qui

sont mémorisés et ces dialogues sont traduits souvent après la mémorisation. Le vocabulaire est souvent très limité et dérive des dialogues et des cadres syntaxiques. Pour éviter la formation de « mauvaises habitudes », l'erreur est corrigée immédiatement. Le courant contemporain de la méthode audio-orale est la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), qui a adoptée quelques principes de cette méthode, mais tout de même s'en différencie beaucoup. Dans la SGAV, un rôle important est accordé à l'image.

Troisièmement, nous allons traiter l'approche communicative, qui se situe à l'autre extrême comparée à la méthode grammaire-traduction. Selon Sagnier (2013 : 32-34), l'approche communicative domine les livres et autres matériels pédagogiques d'aujourd'hui. Cette approche est née d'une conception où la langue est vue comme un outil de communication, non pas un système formel. Elle est basée entre autres sur les théories d'Austin et de Searle, qui étaient intéressés de l'intention de communication et du perspective actionnelle du langage. En Europe, l'approche communicative a vu la lumière du jour dans les années 1970. En 1971, le Conseil de l'Europe a préparé « Tréshold Level », une méthode d'enseignement de langue étrangère pour adultes basée sur l'approche communicative, duquel a été dérivé *le Niveau Seuil* pour l'enseignement de français langue étrangère. Dans ces méthodes, les enseignants peuvent choisir les éléments de la langue qui conviennent aux besoins des apprenants et la grammaire n'est pas présentée traditionnellement, mais selon le système notionnel-fonctionnel. Le langage est vue comme un instrument d'interaction sociale, en outre la conception de la culture fait partie de l'apprentissage d'une langue étrangère. La grammaire, ses règles et les formes linguistique font partie de la maîtrise d'une langue, mais pour que la communication soit réussie, elles ne sont pas suffisantes. En effet, pour communiquer d'une façon efficace, il faut comprendre et savoir les codes d'interactions sociales. L'apprenant doit être capable de s'adapter aux différentes situations de communication, par exemple le statut social, l'âge de l'interlocuteur et l'intention de communication peuvent varier. Dans cette approche, la fonction pragmatique de la langue est accordée de l'importance.

Sagnier continue (*id.* p.34-36) que la question n'est pas de créer un ensemble d'habitudes communicatives, mais d'acquérir des règles avec lesquels l'apprenant peut

produire des énoncés qui sont adaptés à la situation de communication. L'apprenant n'est pas vu comme une partie passive qui reçoit des stimuli, mais une partie active qui traite l'information entrant, la code, la stocke et l'intègre à l'information antérieure. Tout de même, les démarches pédagogiques de l'approche communicative ne sont pas basées sur les bases théoriques de la psychologie cognitive, même si elle reconnaît cette dimension cognitive. L'enseignant est vu comme quelqu'un qui fournit et présente les éléments que l'apprenant doit assimiler. Il facilite l'apprentissage, organise les activités de classe et analyse les besoins et les intérêts de l'apprenant. L'enseignant est vu plutôt comme un animateur, qui aide l'apprentissage et encourage l'attitude positive des apprenants. L'accent est mis sur le message plutôt que sur la forme. La participation active des apprenants et la prise des risques sont encouragées. Depuis les années 1970 et 1980, l'approche communicative s'est rapprochée du courant cognitif, que nous allons présenter par la suite.

Le courant cognitif est un des deux courants théoriques récents que nous traitons dans ce travail. Le courant cognitif est fortement basé sur la psychologie cognitive. (Sagnier 2013 : 38-47) Dans la recherche cognitive, les chercheurs sont intéressés par les activités cognitives de l'apprenant. Les facteurs et les processus qui influencent l'apprentissage sont identifiés lors du traitement d'information linguistique. En outre, les différents étapes du traitement d'information, comme l'encodage, la mise en mémoire et la récupération d'information, sont tenus compte. Selon ce courant, l'apprentissage linguistique ne relève pas des capacités linguistiques, mais des capacités cognitives supérieures. Le langage est vu comme une action cognitive complexe, qui est basée sur l'expérience cognitive, perceptuelle et sensori-motrice de l'apprenant. Certains de ces processus complexes et multiples commencent tout juste d'être identifiés. Dans ce courant, la langue est considérée comme un système symbolique. L'acquisition d'une langue étrangère demande des capacités phonatoire et auditive, mais aussi des processus cognitifs. Dans l'apprentissage d'un langage, l'apprenant doit percevoir des formes, entraîner la mémoire, prendre des décisions et planifier. Les activités de compréhension et de production sont analysées d'une façon distincte : les chercheurs isolent les tâches spécifiques, desquels ils déterminent les caractéristiques. Ils étudient les différents types de contraintes qui influencent comment l'apprenant performe dans l'exécution des tâches linguistiques à accomplir. Pour la didactique de

langue étrangère, la psychologie cognitive éclaire les processus mentaux, mais ce domaine de la didactique est encore en plein essor et probablement, à l'aide des nouvelles recherches, de nouveaux ensembles pédagogiques sont élaborés. Il est important tout de même de noter, que la grande majorité de ces recherches sont conduites en laboratoire et les émotions de l'apprenant ne sont pas considérées. Les processus mentaux sont modélisés et ils ne représentent qu'un des multiples composants qui sont utiles dans la didactique des langues. On peut dire que ce courant n'est pas exhaustif, car la complexité du sujet, la culture, l'affectif et la situation d'apprentissage ne sont pas prises en considération. Les connaissances se reconstruisent graduellement et elles s'associent aux connaissances antérieures en les confirmant, rectifiant ou ajoutant de nouvelles informations. L'enseignement doit aider l'encodage d'information, la mise en mémoire et récupération des informations antérieures. La répétition aide les apprenants à automatiser certaines connaissances, mais l'apprenant doit être aidé à construire de nouvelles connaissances à partir de ses connaissances initiales.

Cinquièmement, nous présentons les modèles métacognitifs. Sagnier (*id.* p.48-58) regroupe les travaux qui s'appuient sur les théories cognitives et qui cherchent à emporter des éclairages sur l'apprentissage des langues étrangères sous le nom de modèles métacognitifs. L'objectif de ces modèles est de développer les nouvelles méthodologies pour l'enseignement. Dans ces modèles la cognition de cognition, c'est-à-dire la métacognition, occupe la place centrale dans l'apprentissage. Elle se sert d'un mécanisme de gestion et d'évaluation et il est possible d'agir sur la métacognition grâce à des interventions didactiques. Tous les modèles métacognitifs ne sont pas unifiés, mais il existe des notions qui sont partagées par ces modèles et qui sont utiles dans l'enseignement des langues. D'après les recherches effectuées par O'Malley et Chamot (1990 :137-39) (cité par Sagnier 2013 :49), les stratégies d'apprentissage sont classées en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies sociales et affectives. Les stratégies cognitives sont plus spécifiques et liées à une tâche donnée en supposant que l'apprenant manipule le matériel à apprendre, tandis que les stratégies métacognitives sont plus générales et sont appliquées à plusieurs tâches. Selon Sagnier (*ibid.*), les apprenants sont guidés à élaborer et à être sensibles à l'importance de ces stratégies, à les développer, ainsi qu'à refléter le processus d'apprentissage, de le planifier, de le contrôler et de l'évaluer. Les modèles

métacognitifs sont tout de même reprochés d'être difficiles à mettre en place en pratique. Ils sont également vus d'être lourds pour l'enseignant, qui doit investir beaucoup de temps et de matériel et qui doit être formé pour pouvoir les appliquer. Dans une situation d'apprentissage, l'enseignant doit engager les étudiants dans des activités qui favorisent la métacognition et qui modifient les croyances et les représentations erronées. Ces croyances et représentations erronées peuvent se porter sur la tâche à accomplir ou sur l'apprenant lui-même en tant qu'apprenant; elles peuvent freiner l'apprentissage et il est ainsi essentiel de les reconnaître. Ces modèles s'intéressent à la relation entre les connaissances antérieures que l'apprenant peut avoir, les connaissances métacognitives de l'apprenant et sa capacité de contrôler l'apprentissage.

Dans ce qui suit, nous allons étudier le constructivisme plus attentivement, car c'est la théorie la plus fructueuse dans l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Comme nous allons le voir, le constructivisme est une grande théorie, dans laquelle nous pouvons trouver plusieurs points de ressemblance avec les méthodes et les approches récentes que nous avons traitées dans ce chapitre,

3.2. Le cadre théorique : le constructivisme

Le constructivisme est une théorie très vaste et répandue avec plusieurs tendances ; dont dans ce chapitre, nous allons traiter de plus près le socioconstructivisme. Nous allons tout de même commencer par la définition de l'idéologie constructiviste et nous considérons comment et pourquoi cette approche peut être liée à l'utilisation des technologies dans l'éducation. Selon le constructivisme chaque individu construit ses propres connaissances et cette construction est toujours influencée par les connaissances antérieures de l'individu. Le constructivisme a son fondement dans l'épistémologie génétique de Piaget.

Selon les études de Piaget (1967 : 13-15) une connaissance n'est jamais une simple copie de la réalité, car elle comporte toujours des structures antérieures assimilées. L'*assimilation* joue un rôle important en toute connaissance. Dans le processus d'*assimilation* les structures assimilées par l'individu peuvent rester inchangées ou peuvent être modifiées, mais ne sont jamais détruites. En d'autres mots, nos

connaissances antérieures peuvent être modifiées et accommodées pour correspondre nos nouvelles observations, mais elles ne peuvent jamais être effacées complètement. Connaître ne consiste pas à copier la réalité perçue, mais à la transformer pour la comprendre : les phénomènes peuvent être décrits à nouveau plus profondément. On peut noter deux aspects importants dans le processus d'*assimilation* : premièrement, les observations perçues et conçues sont pourvues de significations et deuxièmement, toute connaissance assimilée est liée à une action. Ainsi, si un objet ou un événement est connu, cela veut dire qu'il est utilisé en l'assimilant à des *schèmes d'action*. Par les *schèmes d'action* Piaget entend les actions qui sont répétées dans différentes situations. Par exemple on appelle un *schème de réunion* quand un bébé apprend à entasser des cubes, il répète cette action, et quand il est plus âgé, il est capable d'assembler des objets et de les classer selon leur forme. Les *schèmes d'action* se répètent et s'appliquent dans des situations similaires, mais aussi dans de nouvelles situations. Si la situation est similaire elles se répètent telles qu'elles sont, mais si la situation et le besoin changent, elles se différencient et se combinent d'une nouvelle façon.

Larochelle et Bednarz (1994 :8) précisent que « le constructivisme épistémologique n'est ni une méthode ni un modèle d'enseignement bien qu'il puisse contribuer à la problématisation des pratiques pédagogiques -->. Il combine différentes sources dans différents champs de connaissances en élaborant un modèle de l'activité cognitive de l'individu et du collectif. Son champ d'investigation est limité au domaine de l'expérience et aux notions abstraites, telles que les concepts, les relations, les théories et les modèles, que l'individu construit au but de donner sens et relief à ses actions matérielles et conceptuelles. Larochelle et Bednarz (*id.* p.10) constatent que le point focal doit être dans l'apprenant et son activité cognitive :

/.../ pour que le constructivisme épistémologique engendre une théorie didactique qui permette à l'enseignant ou à l'enseignante d'interpréter et d'intervenir dans la formation des connaissances, il devra fournir une lecture de l'activité cognitive de l'élève, de son fonctionnement et de ses transformations spontanées dans l'expérience triviale, et ce, en évitant de confondre la genèse de cette activité avec celle du sujet.

Les deux scientifiques affirment également que les connaissances ne peuvent pas être classées selon les catégories sémantiques traditionnelles, car l'option pour l'activité cognitive de l'élève exige une conversion : les connaissances doivent être envisagées d'une façon dynamique. Cette approche dynamique suppose que les pédagogues et les scientifiques réexaminent le cadre conceptuel qui guide comment l'enseignant considère les solutions fournies par l'apprenant. Ces solutions doivent être considérées comme « des potentiels d'action issus de l'expérience et qui peuvent être apparentés suivant le type d'activités cognitives qu'elles conditionnent ».

Lafortune et Deaudelin (2001 : 23) citent Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy (1997 :11) en constatant que l'idée principale du constructivisme est qu'un objet est une construction de l'apprenant, pas un donné. Lafortune et Deaudelin développent cette idée en constatant que l'apprenant est un composant actif et responsable dans son propre apprentissage et que chaque individu structure l'information d'une façon différente, même si l'information est présentée d'une façon similaire à un groupe d'individus. On doit alors tenir compte ces constructions individuelles qui peuvent même être très différentes des explications originelles. Lafortune et Daudelin (*id.* p.24) continuent en affirmant que le constructivisme amène l'individu vers une situation d'apprentissage où il doit revoir ses conceptions qui peuvent être erronées et à les restructurer. Mais en structurant ces connaissances, l'apprenant peut construire des sens qui ne sont pas uniformes avec les connaissances enseignées. L'élève est alors dans un état de conflit cognitif et ses conceptions sont remises en question.

Peraya *et al.* (2002) ont considéré le constructivisme et l'application de la technologie dans l'éducation. Selon Peraya *et al.* (2002) en outre du courant béhavioriste et du courant cognitiviste, le constructivisme est un des courants de la pédagogie qui guidaient l'utilisation pédagogique de l'ordinateur (APO ou UPO) déjà à partir des années 1960. Ainsi, l'idée que l'enseignement soit assisté par la technologie n'est pas nouvelle, mais c'est dans les années 1990 que le courant constructiviste se renforce et s'intègre plus profondément dans le développement de l'enseignement soutenu par la technologie numérique. Mais Viens et Rioux, 2002 (d'après Peraya *et al.* 2002) remarquent que le constructivisme domine seulement dans les discours des chercheurs,

car la culture et les pratiques dominantes sont celles d'une pédagogie béhavioriste-positiviste, qui est un courant plus traditionnel. Le défi est donc dans le changement des pratiques pédagogiques et dans le changement du paradigme entier.

Brousseau et Vazquez-Abad (2003) ont considéré en particulier l'application du socioconstructivisme dans l'enseignement, et comment la technologie peut fonctionner comme outil dans ce processus. Selon ces deux chercheurs, dans le courant constructiviste, les apprenants sont au centre de l'apprentissage. Ils apprennent quand ils sont dans un milieu « d'apprentissage enrichi », autrement dit un environnement pédagogique varié avec plusieurs stimulants, qui leur permet de construire une compréhension du monde à l'aide des objets physiques et conceptuels, qu'ils manipulent et réfléchissent. Par le processus de construction, on entend le processus de donner une signification aux objets étudiés et au monde qui entoure les apprenants. Brousseau et Vazquez-Abad (*ibid.*) citent Bruner (1996) en constatant que la construction de la réalité est une activité individuelle et a comme contexte le savoir culturel, mais ce savoir culturel est construit à l'aide d'un développement social dans lequel la communauté est impliqué. Brousseau et Vazquez-Abad continuent en affirmant que le constructivisme ne reconnaît pas qu'une connaissance puisse être transférée comme telle d'un individu à un autre, car «le savoir reconnu est un savoir pratique permettant de survivre, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ». Ainsi les processus d'enseignement doivent être construits autour de l'apprenant, qui doit être conduit à la construction de connaissances d'une façon individuelle et collective. Néanmoins, nos chercheurs remarquent que la conciliation de l'enseignement et du constructivisme dans les pratiques pédagogiques n'est pas facile, car il ne suffit pas seulement d'adopter « une vision de l'apprentissage ». L'enseignement doit être ouvert pour une pédagogie et une didactique qui sont fondées sur le fait que le savoir sont acquis quand l'élève lui-même élabore ses propres connaissances.

Dans leur définition du socioconstructivisme, Brousseau et Vazquez-Abad (*ibid.*) citent Astolfi *et al.* (1997) en postulant que cette approche est pertinente surtout pour l'éducation. Le socioconstructivisme est inséré dans le constructivisme traditionnel, mais le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs chez l'apprenant est accentué. Ainsi, l'application du socioconstructivisme dans l'éducation exige des

efforts de la part des élèves, mais ils ne sont pas toujours accoutumés à le faire, car l'enseignement traditionnel, basé sur la transmission des connaissances n'exige pas beaucoup d'activité de la part de l'élève. Selon notre interprétation dans l'enseignement traditionnel, l'élève est habitué à ce que l'enseignant passe l'information prête à l'élève, ainsi on n'exige pas que l'élève trouve lui-même l'information et par conséquent la construction d'information reste incomplète. La technologie peut se servir d'un instrument qui aide l'élève à s'habituer à chercher d'information d'une façon indépendante et ainsi à prendre plus de responsabilité de son apprentissage.

Brousseau et Vazquez-Abad (*ibid.*) réfléchissent également à la façon dont le constructivisme peut soutenir l'intégration des TIC dans l'enseignement et vice versa, comment les TIC peuvent soutenir l'intégration du constructivisme. Selon eux, le nouveau modèle d'enseignement, soutenu par la technologie, « apporte de nouvelles façons d'envisager le rôle de l'enseignant. » Le savoir est approprié par des constructions qui sont individualisées, mais autant lors de situations de classe collectives où les élèves interagissent avec les autres, au cours de ces situations d'apprentissage des conflits cognitifs peuvent apparaître. Ces conflits sont susceptibles de progresser la construction des connaissances. Les technologies peuvent même fonctionner comme « catalyseurs pour le changement » et ainsi, le constructivisme peut mieux s'adapter à l'enseignement d'une manière réaliste et réalisable.

3.3. L'enseignement des langues étrangères et les réseaux sociaux

Selon Cuq et Gruca (2005, 155-156, 163-166) connaître une langue étrangère nécessite la maîtrise de cinq compétences différentes : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale, l'expression écrite et la compétence d'évaluation. La compétence d'évaluation est une compétence transversale aux quatre autres compétences : quand une personne parle, écoute, lit ou écrit, il évalue la réussite de ses propres actions. Selon notre point de vue, la technologie peut aider à avancer tous ces compétences, mais seulement si elle est utilisée d'une façon réfléchie, de manière que l'enseignant considère soigneusement les tâches effectuées en ligne. Nous commençons ce chapitre en présentant les quatre compétences et en analysant comment les réseaux sociaux peuvent aider à les avancer. Prochainement, nous allons introduire

la compétence culturelle, et voir comment les réseaux sociaux peuvent contribuer à ce type de compétence. À la fin de ce chapitre, nous allons présenter comment l'intégration de la technologie dans l'enseignement des langues est vue en général.

Premièrement, nous traitons la compréhension orale. Selon Cuq et Gruca (*id.* p.157-158, 161-162) il ne s'agit pas seulement d'activités de réception passive, car la personne qui écoute doit reconnaître les significations des phrases ou des discours, et identifier leurs fonctions communicatives. Pour comprendre, l'apprenant doit connaître le système phonologique, les règles socioculturelles de la culture cible, la langue, ainsi que les facteurs extralinguistiques comme les gestes et les mimiques. Toute situation de compréhension est toujours différente, car ces variables changent. En effet, l'accès au sens est un aspect délicat à enseigner, car différents composants interviennent dans la perception et dans l'interprétation. La compréhension orale a été pour longtemps laissée de côté dans la didactique, mais a retenu toute l'attention dans les années 1970, quand les matériels authentiques sont entrés en classe. La principale difficulté dans les exercices oraux réside dans la difficulté de découvrir la signification à travers les sons. Il peut être difficile d'identifier la forme auditive du message et de percevoir les traits prosodiques et la segmentation des signes, ainsi que d'y reconnaître des unités de sens. La perception auditive est importante, car on ne peut pas percevoir ce qu'on n'a pas appris à percevoir. Cette compétence peut évoluer avec la pratique. Dans la compréhension orale, il est possible de distinguer deux types de situations : les situations de face à face, dans lesquels l'apprenant est impliqué directement et les situations d'écoute dans lesquels il n'est pas un participant. Il existe des stratégies différentes pour entraîner la compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée. Dans tous les cas, l'apprenant doit être placé dans une situation d'écoute active en lui donnant une tâche à accomplir pendant l'écoute. Ces tâches aident la compréhension et doivent guider l'élève à comprendre le sens et l'orienter vers l'autonomie. Les compétences orales peuvent être entraînées sur les réseaux sociaux à travers les fichiers audio et les vidéos. Dans les vidéos, l'image aide les étudiants à comprendre ce qu'ils entendent, ainsi le niveau des vidéos peut être plus élevé que le niveau des fichiers audio. Par exemple *les pods* sont des extraits courts des émissions de radio, qui peuvent se servir de matériel audio pour les étudiants plus avancés.

Quant à la compréhension des écrits en langue étrangère, Cuq et Gruca (*id.* p.166) notent qu'il résulte de deux facteurs: le transfert des connaissances en langue maternelle, comme la capacité de lire et les techniques liées à cela, et le développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles en langue étrangère. Lire n'est pas donc seulement un décodage des signes textuels, mais l'apprenant doit construire un sens en formulant des hypothèses de signification, qui sont constamment reformulés avant sa construction définitive. La lecture peut être vue comme une interaction entre le lecteur et le texte. L'enseignant doit encourager l'apprenant à la coconstruire le texte dans la langue cible, de la même façon qu'il le fait dans sa langue maternelle. La didactisation de l'écrit a été renouvelée avec l'approche communicative :

la grammaire de textes, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, soit aux règles de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover les pratiques d'enseignement de la communication écrite et, d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lectures qui se sont nettement élargis [...](Cuq et Gruca 2005 :166)

En effet, la lecture littéraire n'est plus la lecture qui domine l'enseignement : il existe de plus en plus de textes qui sont fabriqués pour la pédagogie et dans lesquels les compétences linguistiques et le niveau des apprenants sont pris en considération. Ces textes prennent en compte également les documents authentiques et essaient de reproduire les situations de communication réelles. En outre de ces textes à des fins pédagogiques, nous voudrions ajouter que l'enseignement d'aujourd'hui bénéficie beaucoup des textes authentiques. Les textes authentiques sont faciles à trouver grâce à la technologie et ainsi, elle peut servir d'un instrument pour entraîner la compréhension écrite. Pour augmenter l'activité des élèves l'enseignant peut par exemple leur demander de chercher des textes ou des articles en ligne sur un sujet donné et de les partager par exemple dans *Wikispaces* avec les autres élèves.

Troisièmement, nous allons traiter la compétence d'expression orale. Même si nous traitons ces deux compétences séparément, Cuq et Gruca (*id.* p.178-179) signalent que la compétence de production et la compétence de compréhension sont en corrélation et que la dissociation de ces deux est artificielle, car l'apprentissage de l'une développe l'autre. La didactique a fortement pris en considération l'expression orale quand la

méthodologie SGAV est devenue une partie de la didactique. La communication orale est ainsi devenue une des priorités dans l'enseignement. Les matériels et les méthodes présentent différents types de situation de communication aux apprenants, les échanges authentiques sont favorisés et les comportements constitutifs de la compétence de la communication sont développés pour pouvoir couvrir la diversité des oraux. Dans l'apprentissage de l'expression orale, il s'agit d'une association entre le verbal et le gestuel, ainsi que des traits émotionnels et les implicites véhiculés par l'oral. Toutes les formes d'interaction contribuent à complexifier l'interaction orale et peuvent bloquer la communication d'un apprenant étranger. Les conduites langagières orales forment une compétence dont l'appropriation est complexe, prend du temps et ne se limite pas aux structures de la langue et des principaux actes de langage. La maîtrise de la langue orale est estimée à travers la fluidité, en autres mots la capacité de parler sans trop d'hésitations ou de pauses. Également l'étude et l'entraînement de la phonétique sont la base de l'acquisition d'une compétence de communication. Les élèves doivent apprendre à savoir reproduire certains phonèmes spécifiques à la langue à apprendre. Selon notre interprétation, la technologie pourrait soutenir l'enseignement de la production orale, si par exemple les élèves sont enseignés à enregistrer en vidéo ou en fichier audio leurs performances. Également, les *applications de communication instantanée*, comme *Skype*, peuvent être utilisés par exemple pour communiquer avec les étudiants de la culture cible.

En ce qui concerne l'expression écrite, selon Cuq et Gruca (*id.* p. 184-185, 187) il est encore rare que les matériels pédagogiques prêtent attention au véritable développement des compétences textuelles. La didactique de la production écrite en langue étrangère est influencée par les mêmes constantes qu'on trouve dans la production écrite en langue maternelle. Ces constantes sont dépendantes du niveau linguistique en langue étrangère et de la capacité discursive et textuelle en langue maternelle de l'apprenant. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important dès le début de rédiger des textes entiers et prendre en compte les différents types de textes, comme les conseils, les nouvelles ou les invitations. Tout de même, rédiger un texte est un processus complexe, car écrire consiste à réaliser une série de procédures où l'apprenant résout des problèmes qui peuvent être difficiles à distinguer et à structurer. Il ne s'agit pas seulement de produire une série de structures linguistiques ou une suite de phrases bien

construites. Le processus de production comprend trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision. La planification consiste de récupérer dans sa mémoire les connaissances pour réorganiser et élaborer un plan. Ce processus aide l'apprenant à définir le contexte textuel et pragmatique du message qu'il veut transmettre à son lecteur. La mise en texte ou la textualisation est le processus où l'apprenant sélectionne le lexique, les organisations syntaxiques et la rhétorique, l'apprenant écrit des mots, des propositions, des phrases et des paragraphes qui récupèrent l'idée qu'il veut transmettre. La révision ou l'édition sert l'apprenant à revoir le texte qu'il a produit et d'améliorer l'organisation du texte, les formes linguistiques ou les idées. Dans cette phase, l'apprenant finalise la rédaction, mais elle exige que l'étudiant soit capable de diagnostiquer ses propres erreurs ou de trouver les modifications qu'il faut faire. Les réseaux sociaux peuvent être utiles dans la production de textes, dans la recherche d'information, la co-crédation de textes ou la publication de textes. Les élèves peuvent rédiger des textes eux-mêmes et les publier ou ils peuvent cocréer des textes ensemble sur les réseaux sociaux. La publication des textes peut motiver les élèves à rédiger leurs textes proprement. Les sites comme *quandjetaispetit.com*, peuvent être des bons endroits pour la publication des textes courts. L'utilisateur peut y publier un texte dans lequel il raconte des bêtises qu'il a fait lorsqu'il était petit et les autres usagers votent les meilleurs écrits. Dans la production des écrits, la langue soignée doit être considérée, car les réseaux sociaux semblent à notre avis accroître utilisation d'une langue et d'une grammaire négligentes. Ce phénomène peut être le résultat du fait que la publication de textes est facile et ne prend pas beaucoup de temps. Ainsi les textes et les commentaires publiés ne sont pas considérés à fond et le langage n'est pas soigné.

À ses quatre compétences définies dans ce chapitre, nous voulons ajouter les compétences culturelles. Par la culture nous n'entendons pas dans ce contexte seulement la haute culture ou les produits de l'industrie culturelle, comme les livres, la musique, le cinéma ou le théâtre, mais aussi la façon dont les individus à l'intérieur d'une communauté communiquent entre eux, leur langage et leurs coutumes. Selon Sagnier (2013 : 93-108), l'importance des apprentissages culturels est reconnue, mais souvent dans les approches et les méthodes didactiques les termes 'culture', 'civilisation' ou 'compétence culturelle' sont vaguement définis. C'est grâce à l'approche communicative que la culture a trouvé sa place dans l'enseignement des langues

étrangères. Grâce à la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication, des nouvelles méthodologies ont été créées pour prendre en compte le langage social, ainsi que la nature et le codage des interactions. Dans la didactique, toutes les réflexions concernant la culture aide l'enseignant de traiter les différentes représentations culturelles. L'enseignant peut éviter de créer des représentations culturelles qui véhiculent les représentations de la culture cible réifiées et simplifiées. En parlant de la culture, trois dimensions fondamentales sont souvent présentes : la dimension cognitive, la dimension comportementale et la dimension matérielle. La première renvoie à des idées et à des connaissances mutuelles d'une culture, la deuxième renvoie aux interactions sociales et leurs modalités, comme les gestes et les mouvements corporels, et la troisième renvoie aux objets et aux productions, comme par exemple les objets artisanaux. La culture est un système dynamique, qui change et évolue. Entre autres, les découvertes et les innovations technologiques sont un des facteurs qui contribuent à modifier le système et ainsi, à générer le changement. Ils peuvent changer le comportement des individus et peuvent créer des nouveaux besoins. Les compétences interculturelles sont liées aux compétences culturelles. Il s'agit de la capacité d'une personne à apprendre à se distancier de son système de référence culturel, en devenant capable de regarder de l'extérieur sur son groupe. Il faut essayer de comprendre comment les autres perçoivent le monde et la réalité, et de comprendre que leur comportement est influencé par ces perceptions. Sagnier explicite que

[l]a prise de conscience interculturelle/transculturelle passera par une sensibilisation à la notion de relativisme et de diversité culturelle, par une démarche d'explicitation des phénomènes d'origine culturelle et par un travail sur les stéréotypes et les représentations collectives. Dans un objectif méthodologique, le travail de réflexion sur certaines « orientations » culturelles, pour reprendre les termes des culturalistes, pourra se faire à travers des activités d'interprétation de documents authentiques divers, textuels, sonores ou iconographiques. Dans ce type d'approche, les différents « discours » qui émergent d'une culture donnée feront donc l'objet de démarches pédagogiques spécifiques, destinées à favoriser le développement de ces objectifs de savoirs, savoir apprendre, savoir-être et savoir-faire. (*id.*p.107-108)

Selon notre point de vue, les réseaux sociaux peuvent servir de soutien dans l'enseignement des compétences culturelles. Les enseignants peuvent montrer aux

élèves les mêmes vidéos, les mêmes articles, les mêmes écrits et mêmes fichiers audio que les gens de la culture cible lisent et regardent. Les réseaux sociaux peuvent être utiles également dans la prise de conscience interculturelle. Les élèves peuvent par exemple trouver ce que disent les usagers appartenant aux autres cultures de la culture des apprenants. Selon notre point de vue, les stéréotypes sont fortement présents dans les réseaux sociaux, en forme de caricatures et d'images d'humour. Les réseaux sociaux sont un bon endroit pour sensibiliser les élèves à la diversité culturelle, aux stéréotypes et au relativisme. Le point problématique est tout de même la culture des réseaux sociaux. Ces services ont leur propre culture : les usagers utilisent par exemple une langue différente : souvent les majuscules, les points et les virgules sont absents, les points d'exclamation sont utilisés excessivement et en fin de compte, le langage n'est pas soigné. L'usage de cette langue n'est pas souhaitable et ainsi, l'enseignant doit être vigilant quand il utilise ces services dans l'enseignement des langues.

Internet, et notamment les réseaux sociaux, peuvent offrir à l'enseignement une source infinie de matériel authentique. Selon notre expérience, c'est surtout les langues moins étudiées qui sont gagnantes, car en tout cas en Finlande la qualité du matériel didactique dans langues moins étudiées, comme le français ou l'espagnol, n'est pas du même niveau que dans les langues plus étudiées, comme l'anglais ou le suédois. En outre, la quantité du matériel authentique augmente. Merilampi (2014 : 82, 104, 112) utilise le terme de *transformation* pour décrire les différences entre les matériels médiatisés et les matériels traditionnels qu'on trouve dans les livres : de la même façon que les produits alimentaires peuvent être transformés, l'information peut être transformée. Les manuels scolaires contiennent des informations qui ont été transformées, mais les médias peuvent rendre disponible aux enseignants et aux élèves l'information 'organique', autrement dit du matériel médiatique authentique, qui est plus proche de la vie quotidienne des apprenants et qui n'a pas été transformé pour servir aux objectifs scolaires.

Selon Endrizzi (2014) il n'est plus question de savoir si les TIC sont pertinents pour l'enseignement, mais la question est de réfléchir comment l'intégration peut être effectuée avec succès. Pour elle, cette intégration « passe par des approches qui dépassent les pratiques pionnières de quelques enseignants autoconvaincus ». Elle met

ainsi au milieu le rôle des enseignants, notamment des enseignants pionniers qui ont une volonté personnelle d'intégrer les TIC dans l'éducation. Le rôle des TIC s'agrandit dans la société actuelle et par conséquent c'est la société qui impose la révision des programmes de formation de presque toutes les professions, pour que les nouvelles exigences, les nouveaux outils, les nouvelles stratégies et les nouveaux rôles d'enseignants soient pris en considération. La formation des maîtres et des formateurs à l'intégration des TIC est une préoccupation importante car de leur formation dépend la formation des citoyens de demain. Le rôle de la recherche est importante parce qu'elle

/.../ suggère des pistes d'utilisation des TIC, intégrant, dans une pédagogie par projet, des modèles d'intervention de nature socioconstructiviste, des activités d'apprentissage collaboratives et des activités d'objectivation/métacognition individuelles autant que collectives.

En outre, les stratégies d'enseignement, les valeurs pédagogiques et les visions du rôle de l'enseignant doivent être remis en question.

Pour Anna Franca Plastina (2014 : 38, 43, 53) le plus grand défi est réduire le fossé entre les manières et le mesure dont la technologie est utilisée dans différents groupes sociaux. Ce fossé est le plus perceptible dans le domaine de l'éducation, car l'impact de *la technologie de l'information et de la communication* (TIC) sur l'apprentissage est dépendant de la façon dont le professeur utilise cette technologie dans l'enseignement. Pour que la technologie éducative soit utilisée d'une façon efficace le professeur doit être prêt à un changement de paradigme : de l'enseignement traditionnel établi autour du professeur vers une pédagogie rehaussée par TIC et qui sera établie autour du élève. Si les professeurs négligent l'utilisation de la technologie dans l'éducation, le risque que les élèves soient exclus de la société d'information de l'avenir grandit. Les fonctions multimodaux du *Web 2.0* permettent d'écrire et de lire en collaboration et encouragent à l'apprentissage tout au long de la vie. Franca Plastina met en valeur l'importance de l'éducation des enseignants dans le perfectionnement des compétences numériques.

Pihkala-Posti (2011) liste deux changements que devrait être effectués au sein de l'enseignement des langues. Premièrement, le changement des textes : l'enseignement des langues est encore fortement basée sur les textes traditionnels, c'est-à-dire les textes

linéaires, mais les jeunes d'aujourd'hui sont entourés par les hypertextes basés sur les liens envoyant aux autres fichiers. Les hypertextes peuvent être construits avec des photos, des vidéos, des matériels audio et même avec une technologie qui repose sur la sensation tactile. Deuxièmement, les médias sociaux et les « natifs du numérique » doivent avoir un rôle dans le changement de la culture d'apprentissage. Par les « natifs numériques », Pihkala-Posti entend la génération en âge scolaire. Cette génération est née dans les années 1990 et 2000, et les ordinateurs, Internet et les portables, autant que le *Web 2.0*, ont été une partie de leur vie dès l'enfance.

Selon Pihkala-Posti (2011) il existe un fossé entre les pratiques médiatiques des écoles et celles de la vie quotidienne des jeunes, qui peut aboutir à la décroissance de la motivation d'apprendre les langues étrangères. La question n'est pas de transférer les méthodes pédagogiques traditionnelles dans les milieux numériques, mais on doit considérer qu'est-ce que cette nouvelle technologie peut apporter en outre, à côté de l'enseignement traditionnel. Grâce aux médias sociaux et aux communautés numériques l'enseignement peut être enrichi avec la communication authentique, ainsi la motivation d'apprendre une langue peut croître. Pihkala-Posti (*ibid.*) continue en constatant que si la surface de rencontre entre l'enseignement des langues et le monde des natifs numériques est trop modeste, les langues optionnelles sont les perdantes, car la motivation reste basse. La dynamique des médias sociaux peut attribuer un nouveau dynamisme à l'enseignement, car il est possible développer des nouvelles compétences comme la capacité de réagir et de communiquer de la même façon que dans la culture et la langue cible. Ainsi, des nouvelles situations d'apprentissage sont créées.

Guichon (2012) a mené une recherche sur l'usage des Technologies de Communication et d'Interaction (TIC) des lycéens français dans leur vie privée et dans les travaux scolaires, surtout dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon Guichon même si les natifs numériques se sentent familiarisés avec la technologie numérique, ils n'ont pas toujours la compétence requise pour s'en servir. Il distingue deux façons d'utiliser cette technologie : une qui sert les écoles et leurs objectifs pour trouver des outils d'enseignement modernes et interactifs et l'autre qui permet aux élèves de communiquer « hors des murs de l'école ». La question est seulement de déterminer si ces deux façons peuvent se compléter l'une l'autre, si elles sont en concurrence avec

l'une l'autre et si les TIC sont transmis de la vie privée à la sphère scolaire. Pour Guichon les devoirs sont un bon objet pour étudier comment les adolescents utilisent les TIC, car par l'intermédiaire des devoirs la vie scolaire entre la vie privée.

Selon la recherche de Guichon (*ibid.*), environ 68% des lycéens participent à des réseaux sociaux, notamment *Facebook*, dans leur vie quotidienne. Mais les jeunes se sentent qu'ils utilisent parfois les réseaux sociaux trop : ils critiquent par exemple les échanges informels, au cours desquels on parle sans vraiment rien dire. Dans sa recherche Guichon note que les *forums* et les *blogs* sont moins populaires que par exemple *Facebook*, et que l'utilisation de ces services est divergente selon les sexes, car les garçons sont plus actifs dans les forums et les jeux en ligne, tandis que les filles préfèrent les *blogs* et les échanges à travers les réseaux sociaux, comme *Facebook*. Guichon a également remarqué que seulement un quart d'environ 1300 lycéens qui participaient à cette recherche n'ont jamais ou rarement eu recours aux outils numériques quand ils font leurs devoirs. Les TIC sont donc déjà intégrées dans les pratiques d'étude. La technologie numérique est utilisée d'une façon collaborative pour les travaux de groupe et pour la résolution de problèmes, car les étudiants l'utilisent pour communiquer s'ils ont par exemple des problèmes avec les devoirs. Tout de même, les élèves utilisent les TIC principalement pour trouver d'information par exemple pour la préparation des exposés. Selon Guichon, dans l'apprentissage à travers la technologie, il est important de distinguer l'apprentissage informel qui demeure invisible pour les enseignants. Par l'apprentissage informel il entend les situations où l'élève apprend par exemple une langue étrangère en regardant des vidéos ou en lisant des textes en ligne et les situations de collaboration en ligne entre les étudiants.

Il est intéressant de noter que selon la recherche de Guichon (*ibid.*) pendant les cours de langue les moyens technologiques étaient utilisés plus régulièrement que pendant les autres cours (les matières littéraires et les matières scientifiques). La technologie est utilisée pendant les cours par les enseignants pour montrer des vidéos et du matériel authentique, mais les outils qui permettent les étudiants eux-mêmes d'être en interaction ou créer du matériel sont rarement utilisés. Selon notre interprétation, c'est justement le problème dans l'intégration des technologies dans l'enseignement : les élèves ne sont pas encouragés assez pour utiliser eux-mêmes cette technologie pour trouver ou créer du

matériel eux-mêmes. Néanmoins, dans sa recherche Guichon a noté que les attitudes des lycéens sont plutôt conservatrices quand il s'agit de l'utilisation de la technologie pendant les cours de langue : seulement environ de 11 à 12 % des répondants souhaitaient que les *blogs*, les *wikis* ou les *forums* seraient utilisés pendant les cours. En effet, il paraît que les pratiques numériques ne sont pas transmises de la vie privée à l'usage scolaire. Même si la technologie est fortement présente dans la vie quotidienne, les jeunes ne sont pas enclins à l'utiliser dans le milieu scolaire. Selon Guichon, une explication pour ce type de comportement pourrait être que les jeunes veulent faire une distinction entre la vie privée et la vie scolaire : ils ont peur que la vie scolaire entre dans leurs activités personnelles. Selon notre point de vue, pour empêcher ce type de sentiment, il est important que les outils numériques utilisés dans le milieu scolaire ne soient pas les mêmes que ceux que les jeunes utilisent dans leur vie quotidienne. Notre objectif n'est pas de promouvoir par exemple l'usage de *Facebook* dans l'enseignement, mais d'étudier comment les réseaux sociaux pourraient être intégrés dans l'enseignement sans impliquer la vie scolaire dans la vie privée. En effet, pour conclure sa recherche, Guichon (*ibid.*) partage cette opinion :

Ce n'est pas le réseau Facebook qu'il s'agit forcément de récupérer pour une exploitation pédagogique (on a d'ailleurs vu que certains élèves se montreraient réfractaires à ce type d'empiètement sur la sphère privée) mais du potentiel communicationnel que permettent ces technologies.

Selon lui, les outils de communication médiatisés pourraient aider les élèves à se communiquer, à collaborer et à développer leurs compétences langagières, mais cette exploitation de la technologie numérique nécessiterait une nouvelle norme pédagogique, qui donnerait place aux à la création du matériel des élèves et à leurs collaboration.

3.4. Les compétences numériques et l'enseignement

Pour le Parlement Européen (2006) ³ les compétences numériques sont un des huit compétences de clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les

³<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

« Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (2006/962/CE)

compétences numériques signifient qu'un individu est capable de se servir d'une façon sûre et critique *des technologies de la société de l'information* (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. Les compétences de TSI comprennent des compétences de base comme le traitement des textes numériques, le stockage et la gestion d'information, les feuilles de calcul, mais l'individu doit également comprendre les possibilités et les risques d'Internet. En outre, il s'agit de la compréhension que les TSI peuvent soutenir la créativité et l'innovation, mais les individus doivent « être sensibilisés aux problèmes de validité et de fiabilité des informations disponibles et aux principes juridiques et éthiques liés à l'utilisation interactive des TSI » (Parlement Européen 2006).

La maîtrise de l'information et des médias consiste de la capacité d'accéder au média numérique et à la *Technologie d'Information et de Communication* (TIC), de comprendre et d'évaluer d'une façon critique les différents aspects du média numérique et les contenus des médias et de communiquer d'une façon efficace dans plusieurs contextes. (Ala-Mutka, Punie et Redecker 2008) Les compétences avancées ne résultent nécessairement pas de la capacité d'utiliser les outils TIC, mais il y a quatre points qui posent des défis aux jeunes et aux usagers plus âgés: la confidentialité et la sécurité, l'utilisation éthique et légale, l'attitude critique dans la création du contenu, l'attitude critique dans l'utilisation du contenu. Par la confidentialité et la sécurité nous entendons les informations que l'utilisateur donne de soi-même ou les photos, les vidéos qu'il ou elle partage dans les médias. Par l'utilisation éthique et légale nous entendons les commentaires où les contenus qui offensent ou insultent les autres ou les contenus qui violent les droits des autres, par exemple si un usager partage des photos ou des vidéos sans autorisation des personnes qui apparaissent sur ces photos ou vidéos. Dans le cas de l'attitude critique dans la création du contenu Ala-Mutka, Punie et Redecker (2008) utilisent l'exemple des employeurs qui peuvent chercher d'information sur les demandeurs d'emploi sur Internet. Par l'attitude critique dans l'utilisation du contenu ils entendent la critique des sources.

Selon Ala-Mutka, Punie et Redecker (2008) les stratégies dans la formation tout au long de la vie doivent répondre aux besoins de compétences numériques avancées. L'enseignement des compétences numériques ne doit pas être seulement une matière

séparée dans les écoles, mais il doit être inclus dans l'éducation de toutes les matières et cette éducation doit commencer le plus tôt possible, c'est-à-dire à l'école maternelle. Les enfants doivent apprendre à utiliser les outils numériques d'une façon critique, assurée et créative, avec l'attention sur la sécurité, la sûreté et la confidentialité. Pour cette raison les enseignants doivent être équipés eux-mêmes avec les compétences numériques pour soutenir ce processus.

Ala-Mutka, Punie et Redecker (2008) ont préparé trois consignes pour mieux tenir en compte les compétences numériques dans l'enseignement. Premièrement, il faut permettre aux compétences numériques de rendre possible les innovations pédagogiques, mais pour que cela soit possible l'éducation des enseignants doit rendre possible l'acquisition des compétences numériques avancées, les élèves doivent être encouragés à se servir des outils numériques dans l'apprentissage et l'utilisation des méthodes d'éducation innovatrices doit être encouragée, car l'utilisation des TIC dans l'éducation permet de transférer l'élève au centre focal. L'éducation des enseignants doit considérer l'utilisation des TIC en tant qu'outil dans l'enseignement, mais aussi en tant qu'outil dans les devoirs faits à la maison et dans les activités associées à l'apprentissage. Les élèves doivent être encouragés à se servir des TIC dans l'apprentissage pour qu'ils apprennent à prendre en considération les exigences de différentes matières dans la recherche d'information, savent évaluer la fiabilité de cette information et aient une attitude critique dans la publication du contenu.

Deuxièmement, les compétences numériques doivent être ancrées dans les stratégies des organisations. (*ibid*) L'importance des compétences numériques avancées doit être soulignée pour les enseignants, la direction des écoles et les parents. Une stratégie systématique pour l'entraînement et le perfectionnement des connaissances du personnel doit être établie, et également un service de support ainsi qu'un réseau pour les enseignants. Les compétences numériques doivent être encrées dans son sens le plus large dans le programme d'enseignement. Les politiques d'éducation doivent assurer que *la maîtrise de l'information et des médias*, avec tous ses composants, est inclus dans l'éducation. Les compétences numériques doivent également être une priorité dans les stratégies d'apprentissage pour toute la vie, car les TIC deviennent de plus en plus

importants dans la vie quotidienne pour divertissement, l'apprentissage et la vie professionnelle.

Troisièmement, les innovations technologiques doivent être reconnues et exploitées. (*ibid.*) Les exigences de la compétence numérique évoluent simultanément que les nouvelles outils numériques apparaissent et pour cette raison les méthodologies d'enseignements doivent être dynamiques et révisées régulièrement. Également, l'apprentissage informel dans les communautés en ligne doit être supporté. Les services informatiques sociaux développent rapidement et ces nouvelles plateformes sont des endroits importants pour l'apprentissage informel.

3.5. L'éducation aux médias et à l'information

L'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) peut être vue comme une discipline indépendante où les élèves sont enseignés à observer les médias et l'information de manière isolée, mais comme nous allons constater dans les sous-chapitres à venir, aujourd'hui l'EMI est plutôt vue comme une discipline transversale qui est intégrée dans plusieurs disciplines. C'est le devoir de l'EMI d'assurer que les compétences numériques des élèves sont mises à jour et que les élèves sont également encouragés à observer l'information avec un œil critique. Ces deux compétences sont vitales pour l'utilisation des réseaux sociaux dans l'enseignement, car pour pouvoir utiliser les réseaux sociaux les élèves doivent savoir utiliser les technologies numériques et ils doivent être capables d'analyser la qualité de l'information qu'ils lisent ou qu'ils produisent eux-mêmes. Dans ce chapitre nous allons d'abord étudier l'EMI au niveau général et dans les sous-chapitres à venir nous allons étudier ce que les organismes officiels de l'éducation en Finlande et en France disent sur le rôle de l'éducation aux médias et à l'information dans l'enseignement quotidien. Tout de même, nous voulons signaler que ces stratégies et ces objectifs ne sont pas toujours faciles réaliser en classe. Les instituts officiels qui fixent ces objectifs ne prennent pas toujours en considération la réalité des écoles : les grands groupes, la manque d'équipement technologique et la manque de temps. Selon notre interprétation, les nouveaux objectifs d'enseignement sont faciles et rapides à fixer, mais la mise en pratique prend du temps.

Selon Ritva-Sini Merilampi (2014 : 20), l'usage des médias audiovisuels, comme Internet ou la télévision, nécessitent de l'activité cérébrale et de la réflexion. En revanche, l'important c'est la qualité du contenu : ce qu'on lit et ce qu'on regarde. Le problème avec ces médias est qu'il existe tellement d'alternatives qu'un individu doit avoir des compétences considérables pour pouvoir trouver du contenu de bonne qualité. Les humains ont deux moyens d'acquérir d'information, de la percevoir et de la modifier : le moyen verbal et le moyen visuel. L'information acquise et perçue visuellement joue un rôle important dans la communication verbale. La communication audiovisuelle est remplie des composants non-verbaux. Si la communication verbale est analytique et liée à l'intelligence, l'image est au contraire liée aux émotions.

Quand nous commençons l'utilisation d'un nouveau réseau social, nous l'utilisons pour nous divertir et dans cette phase il est important d'expérimenter et de trouver ses limites. (*id.* p. 21, 85) Ce n'est qu'après cela que nous commençons à utiliser les médias d'une façon utile. Mais la phase divertissante n'est pas inutile, car nous apprenons aussi en divertissant. Le plaisir et la joie créent de la motivation intrinsèque et cette motivation promeut l'apprentissage. Quand les réseaux sociaux sont utilisés dans l'enseignement le concept de divertissement est plutôt proche de l'activation intellectuelle. En même temps, les loisirs et le temps libre ont tendance à offrir aux élèves d'information qui leur paraît plus utile pour leur vie quotidienne actuelle que l'information offert par les écoles. L'école doit alors combattre les loisirs et les grands afflux d'information pour gagner l'attention et l'intérêt des élèves.

3.5.1. Éducation aux médias et à l'information dans les stratégies du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de France

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche tiens en compte l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) dans sa Stratégie du

numérique. (17.3.2015)⁴ L'EMI est définie en tant qu'une pratique citoyenne qui comporte la lecture critique et distanciée, ainsi que la compétence à s'informer, à publier et à produire soi-même de l'information. En outre, l'apprenant doit se familiariser avec les langages et les différentes formes médiatiques. Les compétences de recherche, de sélection et d'interprétation d'information et d'évaluation de sources doivent être entraînées. Il est également important que les usagers conçoivent les médias avec toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique et éthique.

Selon le ministère (*ibid.*) L'EMI est justifiée car les élèves doivent avoir le droit et l'opportunité d'exercer leur citoyenneté dans la société d'information et de la communication. Selon la stratégie du ministère l'objectif de l'EMI est « de former des 'cybercitoyens' actifs, éclairés et responsables de demain. ». Les élèves et les enseignants doivent avoir la compréhension et les compétences pour pouvoir se servir les médias d'une façon autonome. Ils sont à la fois lecteurs, producteurs et diffuseurs de contenus.

La stratégie du ministère (*ibid.*) affirme que l'EMI doit être intégrée dans différentes disciplines d'une manière transversale et les enseignants doivent être accompagnés dans leur responsabilité de l'EMI. Il est important de créer un entourage où l'usage de ces médias est sécurisé, les savoirs peuvent être co-construits, ainsi que la collaboration entre les élèves, entre les enseignants et entre élève et enseignant est encouragée. Les enseignants doivent être informés et formés pour qu'ils soient capables d'apprendre aux élèves à utiliser les outils pédagogiques numériques. Selon le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, les chefs d'établissements doivent être informés pour répondre aux problèmes « qu'Internet et les réseaux sociaux sont susceptibles d'engendrer dans la vie scolaire ».

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (6.10.2014) ⁵ a préparé un brevet pour mesurer ces compétences. Les compétences

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html> « L'EMI dans la Stratégie du numérique » (17.3.2015)

⁵<http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html> « Le brevet informatique et Internet (B2i) école-collège-lycée et CFA : les référentiels. » (6.10.2014)

acquises par EMI sont évalués dans les collèges et les lycées par le brevet informatique et Internet, qui est « une attestation des compétences ». Ce brevet évalue cinq domaines de compétences : comment l'élève s'approprie à un environnement informatique de travail, comment l'élève adopte une attitude responsable, la capacité de créer, produire, traiter et exploiter de l'information, la capacité de s'informer et de se documenter et finalement, les compétences de communication et d'échange.

En outre de la stratégie du numérique le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (consulté le 12.10.2015)⁶ liste sur sa site les pratiques pédagogiques numériques, les ressources numériques pour l'école et la culture numérique. Dans la section des pratiques pédagogiques numériques il présente entre autres les travaux académiques mutualisés, des vidéos sur l'usage du numérique, des articles et des recherches sur l'apprentissage avec les tablettes tactiles et le TNI, des articles sur l'apprentissage avec le jeu numérique et l'EDUbase. EDUbase est un réseau disciplinaire académique d'où les enseignants entre autres peuvent trouver des documents, des contributions des autres enseignants, des nouvelles idées et des démarches pour l'enseignement avec le numérique.⁷ L'utilisateur peut chercher du matériel et de l'information à l'aide d'un moteur de recherche où il peut déterminer la discipline enseignée et d'autres variables.

3.5.2. Éducation aux médias et à l'information dans le curriculum national de l'enseignement en Finlande

La Direction nationale finlandaise de l'enseignement (Opetushallitus 2014 : 22) tient en compte l'EMI dans le nouveau curriculum national de l'enseignement, qui va être réalisé en automne 2016. La technologie est mentionnée dans les objectifs généraux de l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire en constatant que les élèves ont besoin de connaissances de base dans la technologie dès l'école primaire : comment la technologie se développe, comment elle influence leur vie quotidienne dans différents

⁶<http://eduscol.education.fr/pid25651/pratiques-pedagogiques-avec-le-numerique.html> « Pratiques pédagogiques avec le numérique » (Consulté le 12.10.2015)

⁷<http://eduscol.education.fr/cid57544/edu-bases-des-usages-repertoires-pour-les-enseignants.html>

« ÉDUbases, des usages répertoriés pour les enseignants » (15.3.2013)

domaines et environnements. Ils ont également besoin d'accompagnement pour faire des choix raisonnables. La diversité de la technologie doit être étudiée dans l'enseignement et l'élève doit être guidée pour comprendre comment elle fonctionne et quels sont les coûts.

Les compétences de la *Technologie d'Information et de Communication* (TIC) sont vues comme des compétences transversales et des compétences civiques. Selon la Direction nationale finlandaise de l'enseignement (*id.* p. 23), l'enseignement doit prendre en considération que tous les élèves doivent avoir les mêmes possibilités de développer ses compétences de la TIC. Les TIC peuvent être exploitées dans l'enseignement à tous les niveaux, dans différentes matières d'une manière transversale. Les compétences des TIC sont perfectionnées dans quatre domaines principaux. Premièrement les étudiants sont amenés à comprendre l'utilisation, le fonctionnement et les notions centrales des TIC et en outre à perfectionner leurs compétences dans la production de leur propre matériel. Deuxièmement les élèves sont accompagnés à utiliser les TIC d'une façon responsable, ergonomique et avec sécurité. Troisièmement les élèves sont enseignés à user les TIC dans la gestion de l'information, dans les travaux de recherche et dans les travaux créatifs. Finalement, les élèves peuvent acquérir de l'expérience dans l'usage des TIC dans l'interaction sociale et l'établissement des contacts. (*ibid.*) Nous voulons tout de même noter, que les réalités des écoles ne sont pas nécessairement prises en considération dans ces stratégies. Tous les écoles n'ont pas les équipements nécessaires pour intégrer les TIC dans l'enseignement. L'intégration est également plus facile si les groupes d'enseignement sont petits et tranquilles, mais ce n'est pas toujours le cas.

Les technologies sont également présentes dans les objectifs de l'enseignement des langues. Selon le curriculum national (*id.* p.348) les compétences d'interaction et de recherche d'information augmentent à côté des compétences liées aux vocabulaires et structures des langues. Les élèves sont encouragés à communiquer en langue étrangère dans des situations authentiques et leur intérêt envers la diversité des cultures et des langues est réveillé. Les différents sujets sont traités d'une façon variée et différents outils de travail sont utilisés. Les TIC offrent une possibilité de réaliser naturellement des situations de communication authentiques, en tenant compte des besoins de communication des élèves. C'est à dire que selon le curriculum, les élèves ont un besoin

de communiquer à travers les TIC. Le curriculum note aussi que les élèves doivent être guidés à chercher d'information dans la langue enseignée.

Pendant les premières années de l'école primaire les compétences de base sont entraînées et les TIC sont utilisés en tant qu'outil dans l'enseignement. (*id.* p.101, 157) Les élèves sont encouragés à réfléchir à la signification et à l'importance que les médias ont dans leur vie quotidienne, les notions essentielles sont apprises, en outre les compétences déjà acquises en dehors de l'école sont exploitées. Dans les travaux scolaires les différents appareils et services sont utilisés, les élèves entraînent la création et le traitement des textes et les jeux peuvent être utilisés pour encourager l'apprentissage. Les modes d'utilisation protégés et les bonnes pratiques en ligne sont discutés. Les élèves sont également guidés dans la recherche d'information et ils font des petits devoirs de recherche d'information. Ils entraînent l'usage des TIC pour l'interaction sociale et acquièrent d'information dans l'utilisation des réseaux sociaux qui soutiennent leur apprentissage. Tandis que pendant les dernières années de l'école primaire les TIC sont utilisés d'une façon diversifiée dans l'enseignement de différentes matières et l'apprentissage communautaire est soutenu. On donne aux élèves l'occasion d'expérimenter et de trouver les outils et les méthodes qui conviennent à leur propre façon d'apprendre. En outre des compétences de traitement des textes, les élèves entraînent la création des images, des sons, des vidéos et des animations. Les bases de droits d'auteur sont enseignées et l'usage des différents outils de communication en ligne et réseaux sociaux sont entraînés pour soutenir l'apprentissage. (*id.* p.157)

Dans l'éducation des collégiens les TIC sont une partie naturelle de l'enseignement et ils sont guidés à mieux comprendre comment cette technologie peut être utilisé pour apprendre dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle, dans l'engagement social et l'action sociale. Les élèves apprennent à systématiser, à organiser et à partager d'information et à créer du contenu numérique d'une façon autonome et collectivement. Ils sont guidés à exploiter les TIC dans l'interaction internationale et à comprendre ces avantages et ces risques dans le monde globalisé. (*id.* p. 284)

3.6. Observations normatives sur l'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement des langues étrangères

Dans ce chapitre nous avons introduit la théorie de Pihkala-Posti (2011) où elle affirme qu'il y a un fossé entre les textes utilisés dans l'enseignement et les textes que les jeunes utilisent dans leur vie quotidienne. Les textes traditionnels sont des textes linéaires, mais sur la toile, les jeunes sont entourés des hypertextes qui sont construits avec des photos, des vidéos et des fichiers audio. Tout de même, selon notre interprétation, il est important de reconnaître que les jeunes lisent différents types de textes. Les hypertextes sont présents dans leur vie quotidienne, mais l'enseignement des langues ne peut non plus ignorer l'importance des textes et des livres traditionnels. Les jeunes doivent être également encouragés à lire des livres et des textes plus longs, car cela contribue à l'apprentissage de la langue et pourraient leur apprendre à se concentrer une chose à la fois dans un monde plein de stimulus.

En outre, selon notre point de vue, l'usage de la nouvelle technologie dans l'enseignement des langues étrangères ne doit pas être un objectif en soi, mais on peut seulement perfectionner l'enseignement des langues à l'aide de la nouvelle technologie. Les anciennes méthodes sont encore pratiques ; la technologie est seulement un ajout. Les médias sociaux peuvent contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement, car ils peuvent rendre l'enseignement plus proche de la vie quotidienne des élèves, parce que les jeunes utilisent déjà cette technologie dans leur vie privée. Il est fort possible que l'usage de cette technologie dans l'enseignement pourrait accroître la motivation quand l'élève est capable d'utiliser cette technologie lui-même, et ainsi devient un participant actif au lieu d'un auditeur passif. Tout de même, selon notre point de vue, il est important d'étudier comment la technologie influe la motivation et comment elle contribue à l'enseignement.

Nous reconnaissons qu'il y a des grands problèmes dans cette intégration : premièrement, l'usage d'une nouvelle technologie pendant les cours demande du temps et de la patience de la part des enseignants et des élèves. L'enseignant doit se familiariser lui-même avec ces services et bien organiser ses cours. Deuxièmement, l'usage de la nouvelle technologie n'est pas évidant avec une classe qui est déjà agitée et qui nécessite un guidage constant. En effet, selon notre point de vue, les réseaux

sociaux peuvent être intégrés dans l'enseignement peu à peu, en commençant avec des petits pas, par exemple en utilisant les *blogs* ou les *microblogs* de temps en temps pendant les cours ou pour faire les devoirs.

4. Analyse

Pour analyser les résultats obtenus de notre recherche, nous les avons divisés en quatre catégories : les informations de base, les informations concernant les réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage au niveau général, les informations concernant les réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et les attitudes des élèves concernant les réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage. Nous avons noté les résultats en chiffres, pas en pourcentages, car notre échantillon de 79 réponses n'est pas grand et ainsi il serait fallacieux de parler de pourcentages. Dans ces sous-chapitres, nous analysons également les exemples que les élèves nous ont donnés.

4.1. Les informations de base

Dans le tableau 2, nous avons réuni les informations de base, comme la distribution entre les deux sexes, âge des répondants et combien ils utilisent les réseaux sociaux. Nous avons seulement indiqué le nombre de femmes et d'hommes, mais nous n'avons pas distribué les résultats selon les deux sexes. Les élèves français commencent leurs études un an plutôt que les élèves finlandais, ce qui explique les différents âges représentés dans notre recherche. Les élèves finlandais qui ont participé à notre recherche sont âgés de 13 à 16 ans et les élèves français sont âgés de 11 à 14 ans.

Des élèves finlandais, la majorité des répondants sont satisfaits avec le temps qu'ils passent sur les réseaux sociaux. Tout de même, 12 répondants sur 40 pensent qu'ils utilisent les réseaux sociaux trop ou un peu trop. Des élèves français, 18 répondants sur 39 sont satisfaits avec le temps qu'ils passent sur les réseaux sociaux. En total, 17 répondants français pensent qu'ils utilisaient les réseaux sociaux trop ou un peu trop. 4 répondants ont constaté qu'ils n'utilisent pas les réseaux sociaux, mais tout de même, dans leurs réponses ils indiquent qu'ils utilisent les réseaux sociaux ; il s'agit donc d'une question mal comprise. On peut constater d'après ce questionnaire, que les élèves finlandais semblent être un peu plus satisfaits avec leur usage des réseaux sociaux et les élèves français se sentent un peu plus angoissés par leur usage de ces réseaux. Dans le chapitre 4.4., nous allons examiner de plus près si ces sentiments ont une influence sur les attitudes envers la volonté d'utiliser les réseaux sociaux dans l'apprentissage.

	Finlande					France				
Total des répondants:	40 (dont 21 hommes et 19 femmes)					39 (dont 21 hommes et 18 femmes)				
L'âge des répondants:	de 13 à 16 ans					de 11 à 14 ans				
Je sens que j'utilise les médias sociaux:	Trop	Un peu trop	Je suis satisfait avec le temps que je passe dans les médias sociaux	Pas assez	Je n'utilise pas les médias sociaux	Trop	Un peu trop	Je suis satisfait avec le temps que je passe dans les médias sociaux	Pas assez	Je n'utilise pas les médias sociaux
Nombre:	3	9	28			5	12	18		4

Tableau 2: Les informations de base

Dans le tableau 3, nous pouvons voir si les élèves ont tendance à publier leurs textes, leurs vidéos, leurs images ou leurs commentaires sur les réseaux sociaux. La plus part de élèves finlandais ont créé des contenus, car seulement 4 élèves ont répondu faux à cette affirmation. Les élèves français n'ont pas été aussi actifs sur les réseaux sociaux, mais tout de même deux tiers ont répondu vrai à cette affirmation.

	Finlande		France	
Affirmation:	Vrai	Faux	Vrai	Faux
J'ai créé des contenus dans les médias sociaux (par exemple en postant des photos, des vidéos, des écrits ou des commentaires)	36	4	26	13

Tableau 3:Création des contenus sur les réseaux sociaux

4.2. Les réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage au niveau général

Dans le tableau 4 nous avons rassemblé les réponses concernant l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement au niveau général. En Finlande 33 élèves sur 40, donc la plupart des élèves ont utilisé les réseaux sociaux pendant les cours. Le réseau social le plus populaire est *Wikipédia*, car 17 élèves l'ont utilisé pendant les cours pour trouver des informations. Les autres services qui ont été mentionnés dans les exemples des élèves sont *Kahoot*, *Google* et *Youtube*, dont *Google* ne peut pas être qualifié comme un réseau social. *Kahoot* est un site où les apprenants peuvent créer des jeux et des quiz, de les partager avec les autres usagers et de rivaliser avec les autres. On peut le catégoriser comme un réseau social créé pour l'enseignement. 27 élèves finlandais sur 40 ont utilisé les réseaux sociaux pour faire les devoirs. *Wikipédia* est le réseau le plus utilisé pour faire les devoirs ; seulement 4 élèves ont cité les services de messagerie, comme *Whatsapp* ou *Snapchat* et un élève a cité *Youtube*.

Selon notre questionnaire, les réseaux sociaux sont utilisés pendant les cours en France aussi, mais un peu moins qu'en Finlande, car 25 répondants français sur 39 les ont utilisés pendant les cours. Comme les élèves finlandais, les français utilisent *Wikipédia* et *Youtube* le plus : en tout 15 élèves ont répondu avoir utilisé *Wikipédia* pour trouver d'information pendant les cours et 7 élèves ont répondu avoir utilisé *Youtube*. En outre les élèves ont mentionné BNF, la Bibliothèque Nationale de France, qui n'est pas un réseau social. Il est intéressant de constater, que les élèves français utilisent les réseaux sociaux pour faire les devoirs plus que les élèves finlandais ; à part deux répondants, tous les élèves ont dit qu'ils ont utilisé les réseaux sociaux pour faire les devoirs. La gamme des réseaux utilisés pour faire les devoirs semble être plus variée que la gamme des réseaux sociaux utilisés pendant les cours : 18 élèves ont cité *Wikipédia*, 6 élèves ont cité *Youtube*, 4 élèves ont cité *Facebook*, 2 élèves ont mentionné *Skype*, 3 élèves ont mentionné *Snapchat* et 6 élèves ont mentionné *Pronote*. *Pronote* est un service qui aide la communication entre les élèves, les parents et les professeurs. Tout de même, ce service ne peut pas être qualifié comme un réseau social.

Affirmations:	Finlande		France	
	Vrai	Faux	Vrai	Faux
J'ai utilisé les médias sociaux pendant les cours pour apprendre (par exemple pour trouver d'information sur Wikipédia, pour regarder des vidéos dans Youtube...)	33	7	25	14
J'ai utilisé les médias sociaux à la maison pour faire mes devoirs (par exemple pour trouver d'information sur Wikipédia, pour communiquer avec mes camarades, devoirs en ligne...)	27	13	37	2

Tableau 4: Usage des réseaux sociaux dans l'apprentissage

4.3. Les réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

Dans le tableau 5, nous avons réunis les résultats concernant l'usage des réseaux sociaux dans l'apprentissage des langues étrangères. 25 répondants finlandais sur 40 ont utilisé les réseaux sociaux pendant les cours de langues et 24 répondants sur 40 les ont utilisés pour faire les devoirs de langue étrangère. Tout de même, si on compare les résultats avec l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement au niveau général, les élèves finlandais semblent utiliser les réseaux sociaux moins dans l'apprentissage des langues. Le réseau social qui est cité dans les exemples le plus est *Kahoot*. En outre, 2 répondants ont cité *Youtube* et seulement un élève a cité les *forums*. Il est intéressant de remarquer que 28 répondants sur 40 ont utilisé les réseaux sociaux pour communiquer avec quelqu'un en langue étrangère. Les langues étrangères sont donc pratiquées sur les réseaux sociaux dans la vie privée.

En France, les réponses sont inverses par rapport à la Finlande. Seulement 11 élèves sur 39 ont eu recours aux réseaux sociaux pendant les cours de langue étrangère. De ces 11 répondants, 5 ont affirmé qu'ils ont utilisé les services de traduction comme *Google translator* ou *Reverso*, mais ces services ne sont pas des réseaux sociaux. Les réseaux sociaux, comme *Wikipédia* ou *Youtube*, qui sont utilisés dans l'enseignement en général ne sont pas selon nos élèves utilisés pendant les cours de langue. Il est intéressant de noter que les réseaux sociaux sont tout de même utilisés pour faire les devoirs de langue étrangère, car 27 répondants français ont affirmé qu'ils les utilisent pour faire ses

devoirs. Le problème tout de même est que 11 répondants ont dit qu'ils utilisent les services de traduction comme *Google translator* ou *Reverso*. Ces services ne sont pas des réseaux sociaux, donc cela peut tordre les résultats. Comparé à leurs confrères et consœurs finlandais, les français ne communiquent pas autant sur les réseaux sociaux en langue étrangère, car seulement 12 répondants ont avoué l'avoir fait.

Affirmations:	Finlande		France	
	Vrai	Faux	Vrai	Faux
J'ai utilisé les médias sociaux pendant les cours de langues étrangères pour apprendre	25	15	11	28
J'ai utilisé les médias sociaux à la maison pour faire mes devoirs de langues étrangères	24	16	27	12
J'ai utilisé les médias sociaux pour communiquer avec quelqu'un en langue étrangère	28	12	12	27

Tableau 5: Usage réseaux sociaux dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères

4.4. Les attitudes des élèves concernant l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage

Le tableau 6 montre les attitudes des élèves envers l'usage des réseaux sociaux dans l'apprentissage. Environ deux tiers des élèves finlandais sont satisfaits avec la manière dont les réseaux sociaux sont utilisés pendant les cours, ou en tout cas, ne veulent pas les utiliser d'avantage. Trois répondants n'ont pas répondu à cette question. Il est intéressant de noter que la majorité des élèves finlandais n'aimeraient pas utiliser d'avantage les réseaux sociaux pour faire leurs devoirs. Tout de même, 36 répondants sur 40 pensent que les réseaux sociaux peuvent être utiles dans l'enseignement. Nous avons extrait les 12 répondants, qui au début du questionnaire ont exprimé d'utiliser les réseaux sociaux trop ou un peu trop dans leur vie privée. De ces 12 répondants, 5 n'aimerait pas utiliser les réseaux sociaux d'avantage pendant les cours, 9 n'aimerait pas utiliser les réseaux sociaux d'avantage pour faire les devoirs et 11 répondants

pensaient que les réseaux sociaux peuvent être utiles dans l'enseignement. En effet, les élèves finlandais, qui se sentent déjà qu'ils utilisent les réseaux sociaux trop ou un peu trop dans leur vie quotidienne, ne sont pas aussi enclins à les utiliser quand ils font leurs devoirs.

Des élèves français, 16 sur 39 voudraient utiliser les réseaux sociaux d'avantage dans l'enseignement et 21 sur 39 voudraient les utiliser d'avantage pour faire les devoirs. Comparé aux étudiants finlandais participant à notre recherche, les attitudes des français sont un plus positives envers l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement. Tout de même, comme les élèves finlandais, les élèves français pensent que les réseaux sociaux peuvent être utiles dans l'enseignement. Un élève n'a pas répondu à cette question. Des 17 élèves qui se sentent utiliser les réseaux sociaux trop ou un peu trop, 10 élèves n'aimeraient pas utiliser les réseaux sociaux d'avantage pendant les cours, 10 élèves ne voudraient pas utiliser les réseaux sociaux d'avantage pour faire les devoirs et 3 élèves ne pensent pas que les réseaux sociaux peuvent être utiles dans l'enseignement. Ces réponses ne divergent beaucoup des réponses de tous les répondants français.

Affirmations:	Finlande		France	
	Vrai	Faux	Vrai	Faux
J'aimerais utiliser d'avantage les médias sociaux pour apprendre pendant les cours	13	24	16	23
J'aimerais utiliser d'avantage les médias sociaux pour faire mes devoirs (trouver d'information, pour communiquer avec les camarades, devoirs en ligne)	10	30	21	18
Je pense que les médias sociaux peuvent être utiles dans l'enseignement	36	4	31	7

Tableau 6 : Attitudes envers l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage

4.5. Points problématiques de la recherche et conclusion de l'analyse

Premièrement, nous voulons noter que nous sommes consciente que notre recherche n'est pas exhaustive, mais peut montrer seulement une tendance. Notre échantillon est petit et les questionnaires ont été fait circuler dans des grandes villes, Tampere et Lille. En effet, les résultats peuvent varier beaucoup selon les écoles et les localités, et ainsi il serait intéressant de faire une recherche sur les différences des grandes villes et des régions ruraux dans l'usage des réseaux sociaux et des TIC dans l'enseignement.

Deuxièmement, nous notons que le point problématique de notre recherche est la notion *média social*. Même si nous avons souligné aux élèves qu'ils doivent attentivement lire le texte sur les médias sociaux avant de répondre, certains répondants ont confondu les médias sociaux avec Internet en général. En outre, les moteurs de recherche comme *Google* et les services de traduction comme *Reverso* apparaissaient souvent dans les réponses. Cela peut avoir un effet sur les résultats, car les jeunes croient avoir utilisé les réseaux sociaux, tandis qu'en réalité ils ne les ont pas utilisés. Souvent, tout de même, les élèves qui ont cité les moteurs de recherche et les services de traduction dans leurs réponses, ont aussi cité des réseaux sociaux dans leurs exemples.

Nous pouvons conclure ce chapitre en disant que certains résultats ont été surprenants. Premièrement, les élèves français se sentent moins satisfaits avec le temps qu'ils passent sur les réseaux sociaux que les élèves finlandais ; presque la moitié des répondants français se sentaient qu'ils utilisaient les réseaux sociaux trop ou un peu trop. Il serait intéressant de savoir réellement le temps que ces jeunes passent sur les réseaux sociaux : s'il s'agit seulement d'un sentiment ou si les français passent vraiment plus de temps sur ces réseaux que les élèves finlandais. Deuxièmement, les élèves français utilisent les réseaux sociaux pour faire les devoirs plus que les élèves finlandais. Quand ils font leurs devoirs, les élèves français et finlandais utilisent les réseaux comme *Wikipédia*, *Youtube*, *Skype*, *Facebook*, *Snappchat* et *Whatsapp*. Ainsi, il semble que les réseaux sont utilisés pour trouver d'information et pour communiquer avec les camarades. Troisièmement, les élèves utilisent les réseaux sociaux moins pendant les cours de langues que pendant les autres cours. Les élèves français utilisent les réseaux sociaux pendant les cours de langue moins que les élèves finlandais. Toute de même, les élèves finlandais ont communiqué sur les réseaux sociaux en langue étrangère beaucoup plus que les élèves

français. Quatrièmement, les attitudes des élèves envers l'usage de cette technologie sont divisées. Les élèves français voudraient utiliser ces services un peu plus que leurs confrères et consœurs finlandais. Les élèves finlandais qui se sentent qu'ils utilisent les réseaux sociaux trop ou un peu trop dans la vie privée, ne veulent pas utiliser les réseaux pour faire leurs devoirs autant que les élèves qui sont satisfaits avec le temps qu'ils passent sur ces réseaux.

5. Conclusions

Nous avons commencé ce travail en étudiant les réseaux sociaux en tant que phénomène général et en suite en tant qu'outil dans l'enseignement et l'apprentissage. Dans la partie théorique, nous avons voulu souligner la côté pratique en cherchant à comprendre comment les réseaux sociaux peuvent être utilisés en réalité dans l'enseignement des langues et quelles compétences linguistiques ils peuvent entraîner et comment. L'objectif de notre recherche est d'étudier que pensent les élèves de cette intégration ; est-ce que cette technologie est utilisée dans l'enseignement et l'apprentissage déjà et comment. En outre nous avons voulu savoir s'ils sentent que cette technologie est utile dans l'apprentissage. Nous n'avons pas seulement étudié les réseaux sociaux dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, mais aussi dans l'apprentissage en général et dans la vie quotidienne, car selon notre point de vue, ils s'influencent l'un l'autre.

Dans l'introduction, nous avons établi deux hypothèses : les élèves utilisent les réseaux sociaux dans la vie privée, mais pas autant lorsqu'ils sont en classe ou quand ils font leurs devoirs, et la technologie est utilisée dans l'enseignement des langues étrangères plus qu'ailleurs. Presque tous les élèves, qui ont répondu à notre questionnaire, utilisent les réseaux sociaux dans leur vie privée. La majorité des élèves finlandais et français utilisent les réseaux sociaux pendant les cours aussi, donc nous pouvons constater que les réseaux sociaux sont utilisés dans l'enseignement. Cette technologie n'est pas pourtant utilisée plus qu'ailleurs pendant les cours de langues. Les élèves français l'utilisent moins pendant les cours de langues que les élèves finlandais. Egalement, les élèves finlandais communiquent sur les réseaux sociaux en langue étrangère plus que les élèves français. Il serait intéressant de savoir dans quelles situations et sur quels réseaux ils communiquent avec les autres usagers en langue étrangère. Selon les exemples fournis par les élèves, les réseaux sociaux les plus utilisés sont *Wikipédia* (un *wiki*), *Youtube* (un *service de diffusion*), *Whatsapp* (une *application pour la communication instantanée*), *Facebook* (un *réseau pour l'interaction sociale*), *Skype* (une *application pour la communication instantanée*) et *Kahoot* (un *site pour l'enseignement et l'éducation*). Il était intéressant de remarquer que les *blogs* n'étaient pas présents dans les réponses des élèves et les réseaux particulièrement créés pour l'enseignement étaient seulement présents dans quelques réponses. Les élèves ont une attitude plutôt

positive envers les réseaux sociaux, car presque tous les répondants pensent que cette technologie peut être utile dans l'enseignement et l'apprentissage. Tout de même leurs opinions étaient partagées quand on demandait s'ils voudraient utiliser les réseaux sociaux d'avantage dans l'enseignement et quand ils font leurs devoirs.

D'après les résultats obtenus de notre enquête, que nous avouons est plutôt restreinte, nous voulons relever quelques points concernant la côté pratique dans l'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement. Comme nous avons vu, les élèves utilisent les réseaux sociaux pour apprendre, mais ils utilisent les réseaux sociaux conventionnels comme *Wikipédia*, *Whatsapp* et *Youtube*. Tout de même, aujourd'hui il existe des réseaux sociaux qui sont conçus pour l'enseignement et l'apprentissage. Surtout l'enseignement des langues pourrait bénéficier de l'usage des services comme *NING*, *Wikispaces* ou les *blogs*, qu'on peut en trouver dans plusieurs langues. Ces services peuvent aider les élèves à faire connaissance avec les cultures étrangères. En outre, les élèves utilisent les réseaux sociaux, comme *Wikipédia* ou *WhatsApp* pour faire leurs devoirs, et ces réseaux sont certainement utilisés pour trouver d'information ou pour communiquer avec les camarades des problèmes que les élèves ont affrontés. Toute de même, les réseaux sociaux, comme les *blogs* ou *Wikispaces* pourraient servir de plateforme pour faire les devoirs. Ainsi les élèves pourraient avoir leurs devoirs en ligne et le côté social de ces services pourrait être exploité si les élèves feraient par exemple des exercices ensemble. Surtout dans l'enseignement des langues, ce type de réseau social peut être utile pour l'enseignant, qui peut se servir de ces sites pour ramasser et garder les liens, les vidéos et autres matériels électroniques utilisés pendant les cours. Ainsi, les élèves peuvent revenir à ces matériels à la maison et ils peuvent voir les contenus des cours s'ils sont été absents. Le fait, qu'il existe un lieu, où les enseignant peuvent cueillir leurs matériels électroniques, peut diminuer le temps qu'ils utilisent à chercher ces matériels toujours à nouveaux. Bien sûr, au début, ces réseaux nécessitent du temps et du travail de la part de l'enseignant et de l'élève, qui doivent apprendre à utiliser ses services correctement.

Dans notre recherche, nous n'avons pas étudié plus profondément quels réseaux sociaux et comment les réseaux sociaux sont utilisés dans l'apprentissage et l'enseignement. En effet, ces-ci pourraient être des bons sujets pour les futures études. La technologie dans

l'enseignement est sûrement un sujet abondant, mais selon notre point de vue les recherches les plus fructueuses sont celles qui sont dirigées vers la pratique. Par exemple, il serait intéressant de faire une expérience pratique où on pourrait tester les différents réseaux sociaux conçus pour l'enseignement des langues et s'ils contribuent vraiment à l'apprentissage et à la motivation. Notre recherche a étudié l'usage des réseaux sociaux du point de vue des élèves, mais l'usage des réseaux sociaux des enseignants pourrait également être un sujet intéressant: s'ils les utilisent pour enseigner et comment, et quelles sont leurs attitudes envers cette nouvelle technologie. Ainsi, le nouveau curriculum national de l'enseignement, qui est mis en place en automne 2016 en Finlande, et l'importance accordée à la technologie, est un bon sujet pour les futures recherches. Est-ce que le rôle de la technologie va accroître dans l'enseignement et quelles sont les conséquences ?

7. Références

7.1. Bibliographie

Ala-Mutka, Kirsti (2008). *Social Computing: Study on the Use and Impacts of Collaborative Content - IPTS Exploratory Research on the Socio-economic Impact of Social Computing*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.

Ala-Mutka, Kirsti ; Punie, Yves et Redecker, Christine (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning – Policy Brief*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.

Brousseau, Nancy et Vázquez-Abad, Jesús (2003). « Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC » DANS *Canadian Journal of Technology* 3/2003.

Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (CRÉDOC) (2015). *Barometre du numérique – Édition 2015*.

Cotnam, Jacques ; Paterson, Janet (1995). *La didactique à l'oeuvre : perspectives théoriques et pratiques*. Toronto, Ont : Canadian Scholar's Press.

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Depover, Christian ; Quintin, Jean-Jacques et Strebelle, Albert (2013). « Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web? » Christian DANS *Éducation et francophonie* vol. 41, n° 1, 2013, 173-191.

Endrizzi, Laure (2014). « La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? » DANS *Dossier de veille de l'IFE* n° 93, 6/2014.

Franca Plastina, Anna (2014). «A European Approach to Language Teaching: Developing Competency in the Usage of Web 2.0 Tools » DANS *Digital Competence Development in Higher Education : An International Perspective*, Ráez Padilla, Juan et Pérez Cañado, María Luisa (éds). Frankfurt am Main : Peter Lang, 37-55.

Guichon, Nicolas (2012). « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires » DANS *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* 19/2012.

Kaplan, Andreas M. et Haenlein, Michael (2010). « Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media » DANS *Business Horizons* 1-2/2010, 59-68.

Kear, Karen (2011). *Online and Social Networking Communities – a Best Practice Guide for Educators*. New York : Routledge.

Lafortune, Louise et Deaudelin, Colette (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Larochelle, Marie et Bednarz, Nadine (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation » DANS *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 20, numéro 1, 5-19.

Merilampi, Ritva-Sini (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opettussuunitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print.

Piaget, Jean (1967). *Biologie et la connaissance*. Éditions Gallimard.

Peraya, Daniel; Viens, Jacques et Karsenti, Thierry (2002). « Introduction : Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des

fondements, des recherches et des pratiques » DANS *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, 2002, 243-264.

Pihkala-Posti, Laura (2011). « Mediamaailman muutos, syntynyt digikulttuuri ja kielenopetus. Muutostarpeita kielenopettajien koulutukseen ja täydennyskoulutukseen? » DANS *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa - Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011*, Yli-Panula, Eija; Virta, Arja et Merenluoto, Kaarina (Éds). Turku: Turun Yliopisto.

Sagnier, Christine (2013). *Métacognition et interactions en didactique des langues : perspectives sociocognitives*. New York : Peter Lang.

Shirky, Clay (2008). *Here comes everybody : the power of organizing without organizations*. London : The Penguin Press.

Suominen, Jaakko ; Östman, Sari ; Saarikoski, Petri et Turtiainen, Riitta (2013). *Sosiaalisen median lyhyt historia*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Tim O'Reilly (2012). « What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software » dans *Social Media Reader*, Mandiberg, Michael (éds.). New York : New York University Press, 32-52.

7.3. Sitographie

EUR-Lex, Office des publications de l'Union Européenne. *eEurope – Une société de l'information pour tous*.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:l24221> (Dernière modification le 13.09.2005).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *L'EMI dans la Stratégie du numérique.*

<http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html>

(17.3.2015).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Le brevet informatique et Internet (B2i) école-collège-lycée et CFA : les référentiels.*

<http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html> (6.10.2014)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Pratiques pédagogiques avec le numérique.*

<http://eduscol.education.fr/pid25651/pratiques-pedagogiques-avec-le-numerique.html>

(Consulté le 12.10.2015)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *ÉDU'bases, des usages répertoriés pour les enseignants.*

<http://eduscol.education.fr/cid57544/edu-bases-des-usages-repertories-pour-les-enseignants.html> (15.3.2013)

NING, Inc (2015). *What is NING ?*

<https://www.ning.com/what-is-ning/> (consulté le 29.9.2015).

Parlement Européen et le Conseil (2006). *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2006/962/CE).

<http://eurlex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

[N](#) (consulté le 26.9.2015).

Suomen Tilastokeskus (2014). *Puolet suomalaisista mukana yhteisöpalveluissa.*

http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_tie_001_fi.htm. (6.11.2014,

corrigé le 25.11.2014).

Suomen Tilastokeskus (2014). *Sosiaalisen median sosiaalisuus.*

http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_kat_003_fi.html (6.11.2014).

Vander Wal, Thomas (2007). *Folksonomy Coinage and Definition*.
<http://vanderwal.net/folksonomy.html> (2.2.2007)

Annexes : les questionnaires des collègues finlandais et des collègues français

Utilisation des médias sociaux dans l'enseignement des langues étrangères

Le média social est une technologie de communication qui rend possible l'interaction sur les réseaux. Par médias sociaux on entend les services comme les réseaux d'interaction sociale (comme *Facebook*), les wikis (comme *Wikipédia*), les blogs, les microblogs (comme *Twitter*), les marque-pages sociaux (comme *StumbleUpon*, *Reddit*), les services de diffusion (comme *Youtube*, *Flickr*), les réseaux pour enseignement (comme *Wikispaces*) et les services de messagerie (comme *WhatsApp* et *Snapchat*). Nous serions ravi(e) si vous pourriez répondre à ces dix questions suivant vos propres expériences avec ces médias :

Pendant la journée, je sens que j'utilise les médias sociaux:

- Trop
- Un peu trop
- Je suis satisfait(e) avec le temps que je passe dans les médias sociaux
- Pas assez
- Je n'utilise pas les médias sociaux

J'ai utilisé les médias sociaux pendant les cours pour apprendre (par exemple pour trouver de l'information sur Wikipédia, pour regarder des vidéos dans Youtube...):

- Vrai
Quels médias et comment ? _____
- Faux

J'ai utilisé les médias sociaux à la maison pour faire mes devoirs (par exemple pour trouver de l'information sur Wikipédia, pour communiquer avec mes camarades, devoirs en ligne...):

- Vrai
Quels médias et comment ? _____
- Faux

J'ai utilisé les médias sociaux pendant les cours de langues étrangères pour apprendre :

- Vrai
Quels médias et comment ? _____
- Faux

J'ai utilisé les médias sociaux à la maison pour faire mes devoirs de langues étrangères:

- Vrai

Quels médias et comment ? _____

- Faux

J'ai utilisé les médias sociaux pour communiquer avec quelqu'un en langue étrangère :

- Vrai

- Faux

J'ai créé des contenus dans les médias sociaux (par exemple en postant des photos, des vidéos, des écrits ou des commentaires) :

- Vrai

- Faux

J'aimerais utiliser d'avantage les médias sociaux pour apprendre pendant les cours :

- Vrai

Quels médias et comment ? _____

- Faux

J'aimerais utiliser d'avantage les médias sociaux pour faire mes devoirs (trouver de l'information, pour communiquer avec les camarades, devoirs en ligne) :

- Vrai

Quels médias et comment ? _____

- Faux

Je pense que les médias sociaux peuvent être utiles dans l'enseignement :

- Vrai

- Faux

Sosiaalisen median käyttö

Sosiaalisella medialla tarkoitamme viestintäteknologiaa, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen internetissä muiden käyttäjien kanssa. Sosiaalisia medioita ovat: sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarkoitetut palvelut (kuten Facebook), wikit (kuten Wikipedia), blogit, mikroblogit (kuten Twitter), materiaalin jakamiseen tarkoitetut palvelut (kuten Youtube tai Flickr), opetuskäyttöön tarkoitetut sosiaaliset mediat (kuten Wikispaces), viestittelypalvelut (kuten WhatsApp tai Snapchat). Pyydämme teitä vastaamaan seuraaviin väittämiin omien kokemustenne mukaan :

Sukupuoli :

- Nainen
- Mies

Ikä : _____

Tällä hetkellä minusta tuntuu, että käytän sosiaalista mediaa :

- Liikaa
- Hieman liikaa
- Sopivasti
- En tarpeeksi
- En ollenkaan

Olen käyttänyt sosiaalista mediaa tuntien aikana oppiakseni (esimerkiksi tiedon hakuun tai videoiden katsomiseen)

- Totta
Mitä palveluita ja miten ? _____
- Väärin

Olen käyttänyt sosiaalista mediaa kotona läksyjen teossa (esimerkiksi tiedon hakuun tai neuvojen kysymiseen kavereilta)

- Totta
Mitä palveluita ja miten ? _____
- Väärin

Olen käyttänyt sosiaalista mediaa vieraan kielen oppitunnilla oppiakseni:

- Totta
Mitä palveluita ja miten ? _____
- Väärin

Olen käyttänyt sosiaalista mediaa tehdäkseeni vieraan kielen kotiläksyjä :

- Totta
Mitä palveluita ja miten ? _____
- Väärin

Olen käyttänyt sosiaalista mediaa kommunikoidakseni toisen käyttäjän kanssa vieraalla kielellä:

- Totta
- Väärin

Olen luonut sisältöjä sosiaalisessa mediassa (esimerkiksi jakamalla omia kuvia, videoita, kirjoituksia tai kommentoinut jonkun julkaisuja)

- Totta
- Väärin

Haluaisin käyttää enemmän sosiaalista mediaa oppimiseen tuntien aikana :

- Totta

Mitä palveluita ja miten ? _____

- Väärin

Haluaisin käyttää sosiaalista mediaa enemmän läksyjen teossa (esimerkiksi tiedon hakuun tai kavereiden kanssa kommunikoimiseen):

- Totta

Mitä palveluita ja miten ? _____

- Väärin

Mielestäni sosiaaliset mediat voivat olla hyödyllisiä opetuksessa:

- Totta
- Väärin