

## La construction des communautés virtuelles *via* Facebook et son potentiel en classes de langues: Enjeux et Perspectives

Ahmad Mousa

Département des langues modernes, Université de Petra, Amman, Jordanie.

Received on: 24-12-2017

Accepted on: 21-2-2018

### Résumé

De nos jours, on assiste à un usage croissant des réseaux sociaux dans le monde entier. Désormais, une grande majorité d'étudiants et d'enseignants sont des membres actifs dans les communautés sociales virtuelles (Stutzman 2006 ; Tufekci 2008). Cette envie récente de faire partie de tel ou tel groupe a révélé au grand jour les potentiels des ressources numériques qui encourageraient les relations positives entre les étudiants, et permettraient d'améliorer la crédibilité des enseignants. Ces derniers sont d'ores et déjà beaucoup plus désireux de comprendre la culture de leur public (Garrison and Kanuka 2004), et de fournir des résultats éducatifs constructifs, et de saisir les opportunités offertes par toute interaction entre les étudiants eux-mêmes, entre les étudiants et les enseignants, et entre les étudiants et des natifs venant de contextes spatio-temporels différents du leur.

Toutefois, peu de travaux scientifiques ont abordé la question de l'intégration des réseaux sociaux, notamment Facebook, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Vu la nouveauté des communautés virtuelles, peu de didacticiens ont pu répondre à la question: *comment les réseaux sociaux pourraient développer le sens d'une communauté en classes de langues étrangères ?*, ou *comment l'usage desdits réseaux influence le développement d'une certaine compétence socio-pragmatique chez les apprenants ?*

Ces deux questions emblématiques représenteront le noyau dur de cet article, dans lequel nous mettrons l'accent également sur les opportunités que Facebook pourrait fournir aux apprenants pour que ces derniers aient une compétence socio-pragmatique, désormais indispensable pour toute interaction réussie entre soi et l'autre.

**Mots-Clés:** Compétence socio-pragmatique, Enseignement Assisté par Ordinateur, Enseignement/apprentissage des langues, Facebook.

## The construction of virtual communities via Facebook and their potential in language classes: Possibilities and perspectives

### Abstract

Nowadays, Facebook and other Social Networks (SN) have being increasingly used in the world. The majority of students and teachers had become active members in virtual social networks (Stutzman, 2006; Tufekci, 2008). This outburst in becoming a member of groups on Facebook has highlighted the potential of such a Web Resource to encourage positive relationships among students, enhance the credibility of teachers who are now much more interested in the comprehension of the culture of their public (Garrison & Kanuka, 2004), and provide constructive educational outcomes, including immediate benefits from interactions between students themselves, students and teachers, and students with native speakers coming from different spatial-temporal contexts.

However, little has been written about the question of the integration of Social Networks, such as Facebook, in the process of teaching/learning of languages. Very few specialists had the capacity of answering the question of *how Facebook can develop the sense of community in the classes of foreign languages*, or *how the use of such a social network could influence the development of socio-pragmatic awareness in learners*.

These two important questions will be the hard core of this paper, in which we will try to figure out how Facebook could provide the students of foreign languages with opportunities to enhance the acquisition of socio-pragmatic awareness, which has become indispensable for a successful interaction between the self and the others.

**Keywords:** Socio-pragmatic awareness, Computer Assisted Learning, language learning and teaching, Facebook.

## Introduction

Faire usage des ordinateurs est incorporé dans notre vécu quotidien. A l'époque actuelle, les étudiants dépendent de plus en plus des nouvelles technologies et des applications proposées sur leurs smartphones. Ce pouvoir attaché, ce *holding power* dont Sherry Turkle nous parle depuis de longues années, a désormais un impact important sur les identités des interactants.

En effet, les internautes, surtout les apprenants, font appel aux technologies et aux sources numériques en ligne pour la collecte des informations, pour rester *up-to-date* vis-à-vis des thèmes sociaux et/ou nationaux, pour des communications interpersonnelles, et pour apprendre.

Dès lors, ce n'est plus surprenant de se rendre compte de la présence de cette tendance dans le monde académique. Dans la dernière décennie, des recherches en la matière ont illustré comment Internet et les nouvelles technologies ont appuyé des expériences éducatives significatives (Belz and Kinkinger 2002 ; Sykes 2005 ; Lord 2008 ; Arnold and Ducate 2006), pour des apprenants, désormais considérés comme étant des natifs-digitaux (*Digital Natives*) (Prensky 2006). En fait, il y a un consensus général sur le fait que ces natifs-digitaux trouvent un plaisir immense lorsqu'ils apprennent *via* Internet et Facebook (Luke 2006).

En conséquence, les outils du *e-learning* sont, dorénavant, plus importants que jamais dans l'enseignement supérieur. Ils ont été reconnus comme des moyens efficaces et satisfaisants pour répondre aux besoins de la demande de connectivité que les apprenants recherchent.

De ce fait, il est devenu impératif que les apprenants soient branchés sur les réseaux numériques afin que ces derniers puissent tirer profit des opportunités sociales et académiques que l'éducation *high-tech* fournit, bien que quelques praticiens de l'éducation prennent quelquefois les outils du e-learning à la légère. Cela nécessite que les enseignants soient sensibilisés à la primordialité de l'intégration de tels outils en classe de langues étrangères.

Beaucoup de classes de langues utilisent des outils technologiques classiques (*low Tech variety*) (Ertmer 2005). Bien que les applications de base comme par exemple Word, Excel et PowerPoint soient acceptées et utilisées en classe par la majorité des enseignants, on se rend compte que nombreux sont encore réticents vis-à-vis de l'usage des applications de haute-technologie (*high Tech applications*) en classe.

Ceci dit, faire appel aux chats synchronisés, aux forums de discussion et aux réseaux sociaux, qui ont apporté une vision révolutionnaire sur le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, tout cela a été très modestement adopté par les enseignants. (Windham 2005).

En fait, l'enseignement Assisté par Ordinateur (*Computer-Assisted Learning*) donnerait à l'apprenant la possibilité d'avoir une meilleure expérience éducative à travers des nouvelles technologies qui ont

transformé les sociétés en les rendant plus proches et plus accessibles en quelques clics (Garrison and Kanuka 2004 ; Luke 2006).

Néanmoins, la résistance et le scepticisme lors de l'intégration du e-learning restent dominants et non négligeables, bien que de nombreuses études aient prouvé l'efficacité de ces outils auprès des apprenants (Garrison and Kanuka 2004).

Dans une perspective pédagogique, Ertmer a souligné que les utilisateurs des applications technologiques de base sont généralement associés à des classes dominées par l'enseignant qui est l'acteur et le metteur en scène, alors que l'usage d'un niveau technologique élevé met en avant des pratiques constructives auxquelles les apprenants devraient collaborer (Ertmer 2005).

Mais, il est important de faire valoir que toute intégration des outils technologiques requiert, de la part de l'enseignant, des efforts d'adaptation pour employer de nouveaux moyens de communication avec son public, tout en prenant en considération la modification des méthodologies en classe (Dillon and Walsh 1992).

En effet, les concepteurs de l'éducation devraient reconnaître et accepter l'évolution significative des normes de communication sociétale, parce que les innovations technologiques, qui sont à l'origine de cette évolution, ne pourront plus être ignorées.

Les enseignants, quant à eux, sont invités à introduire quelque chose de nouveau dans leurs savoir-faire pédagogiques pour incorporer des e-outils utiles en classes, créer des environnements dynamiques d'apprentissage, encourager une réflexion critique auprès des apprenants, faire usage des supports authentiques et avoir des connexions plus profondes avec la culture du public visé.

Les nouvelles technologies et le e-learning sont, dorénavant, le chemin du présent et du futur. Comme Prensky (2006) l'a dit, notre époque sera caractérisée par des changements technologiques énormes et exponentiels.

Tout d'abord, cet article définira la situation des communautés des réseaux sociaux à l'ère actuelle, tout en élargissant cela au contexte de la communication médiatisée par l'ordinateur et la construction des communautés virtuelles dans l'intention de répandre de nouvelles lumières sur l'importance de l'application des e-outils, notamment Facebook, en classe de langue.

Ensuite, nous essayerons de mettre en relief les opportunités que Facebook pourrait fournir lors de son usage dans un contexte pédagogique, car il est temps que les concepteurs de l'éducation, les enseignants et les apprenants se rendent compte de l'émergence des nouvelles technologies et de l'impact sociétal de ces dernières lors de toute intégration, que ce soit à l'échelle personnelle, académique et/ou pédagogique (Prensky 2006).

### **La communication médiatisée par Ordinateur et les communautés *via* les réseaux sociaux**

Dans la dernière décennie, beaucoup de recherches scientifiques ont abordé la problématique de l'émergence des outils technologiques dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La communication médiatisée par ordinateur (Computer Mediated Communication CMC),

dans ses deux formes, asynchrone et synchrone, a bouleversé les pédagogies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Faire ses devoirs à la maison, travailler sur son expression écrite et sur l'analyse critique d'un texte littéraire donné, tout cela avait une audience très limitée. Les apprenants n'avaient pas de moyens suffisants pour communiquer et échanger des points de vue sur telle ou telle tâche demandée par l'enseignant. On n'entendait guère parler de l'autonomie et l'enseignant se présentait comme la seule, unique et légitime source d'information/évaluation. En d'autres mots, il s'agissait d'un travail classique par lequel l'on recueillait des idées et des analyses sur un document statique dont l'audience était très limitée.

L'arrivée de la CMO, sous ses deux formes, a apporté des changements significatifs sur le travail en classe. Le public visé a été bel et bien élargi et l'objectif d'avoir plus de communications et d'échanges en langue cible a pu, pour la première fois, être atteint d'une manière aisée et harmonieuse.

En effet, l'adoption des e-outils a mis l'accent sur les communications qui ont lieu au sein des groupes virtuels *via* la Toile. Ces échanges, réalisés dans des espaces dénuées de toute présence physique, a permis aux internautes d'améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles. Cela a facilité un enrichissement des idées lors des interactions sur des plateformes et des interfaces. Désormais, l'apprenant a la capacité de communiquer, de s'auto-corriger et de s'auto-évaluer en temps réel à travers l'envoi des messages instantanés échangés avec ses camarades (Chun 1994).

Toujours selon Chun, les études de la CMO ont prouvé que toute communication *on-line* aurait des bénéfices linguistiques et affectifs auprès des interactants. La CMO pourrait positivement modifier le rôle de l'enseignant tout en adoptant de nouveaux modèles d'interaction en ligne. Chun va même jusqu'à proposer qu'au moment des conversations *in vivo*, les apprenants devraient faire moins usage de leur langue d'origine. (Chun 1994).

De plus, la création des communautés virtuelles *via* les réseaux sociaux, notamment celles composées des apprenants, aiderait les apprenants timides et introvertis à s'exprimer facilement sans avoir peur du jugement de leurs camarades. Ces apprenants, qui se trouvent en difficulté d'expression, pourraient dès lors apporter des contributions significatives sur tel ou tel thème, sans se heurter à des barrières psychologiques (Chun 1994 ; Warschauer 1996).

Dans la même ligne, Knobel et al suggèrent que l'usage de la CMO ne favorise pas uniquement l'autonomie des apprenants, mais aussi une construction des communautés virtuelles composées des publics ayant pour objectif de communiquer en langue cible (Knobel and al. 1998)

Toujours d'après Knobel et al (1998) il est important de savoir que les réseaux d'apprentissage ne sont pas seulement des plateformes et des infrastructures, ils représentent également des relations. Il en résulte une existence d'une connexion entre soi et les autres et entre soi et les machines, donnant naissance, a priori, à une infrastructure de relations hybrides composées de soi et de la machine (Knobel and al. 1998).

De nos jours, les réseaux d'apprentissage, mentionnés auparavant par Knobel et ses collègues, ont pris la forme de communautés des réseaux sociaux (Social Network Communities-SNC).

Facebook est un réseau social dont le développement est rapide, mondial et exponentiel. Plus d'un milliard d'individus ont désormais un profil sur ce site. Etabli en 2004 par Mark Zuckerberg, et initialement conçu pour les étudiants des universités, Facebook est devenu mondial et gagne actuellement du terrain à toutes les échelles (Tufekci 2008).

En 2006, Stutzman a dit que la grande majorité des utilisateurs de FB étaient toujours des universitaires. Désormais, avoir un profil sur FB et faire partie des groupes est devenu une tendance à la mode (Stutzman 2006, 93).

En fait, Facebook est un site social où l'on peut poster des événements de sa vie personnelle et à travers lequel on pourrait partager des quantités innombrables d'informations. Ayant pris en considération la variété de ses utilisateurs et les applications qui y sont intégrées, les concepteurs de ce réseau social l'ont rendu beaucoup plus sophistiqué et accessible que ses homologues sociaux (Myspace, Friendster, etc.) et académiques (Blackboard, Angel, WebCT, etc.). Donc, FB pourrait être considéré comme un outil d'apprentissage puissant qui a permis une extension des outils communicatifs vers des horizons non expérimentés auparavant.

Comme un programme de messagerie régulier, FB permet à ses utilisateurs d'échanger des messages privés. En plus, Vander Veer signale que dans le but d'imiter les modèles d'interaction dans la vie réelle, l'on pourrait *poker* les autres (faire un salut virtuel) (Vander Veer, 2008, 59).

L'on pourrait également écrire des messages sur les murs des autres, souhaiter un joyeux anniversaire à un/une ami(e), faire usage des Emojis pour exprimer des émotions, ou même envoyer des cyber-cadeaux.

Rester en contact avec les autres serait également facilité par un système de notifications grâce auquel l'on pourrait recevoir des informations instantanées sur un changement/une modification du statut ou du profil de tel ou tel ami. On pourrait également poster et partager des liens vidéo venant des quatre coins du monde.

En outre, Facebook offre une application intitulée «Courses» qui vise les étudiants et les enseignants. Ces derniers peuvent fixer les objectifs visés dans un premier temps, pour élaborer le contenu des cours dans un deuxième temps. Par conséquent, des communautés scientifiques naissent et des partages de savoirs et de connaissances auront lieu d'une manière rapide, en ayant une nature non stable et mouvante.

Faire usage de ce genre d'application porterait ses fruits en classe de langue. Les apprenants pourraient organiser des vidéo-conférences, poster des thèmes, et fournir des exercices pour le reste de la classe. Le rôle de l'enseignant est de guider, si nécessaire, les apprenants à travers leur travail virtuel. Ils travaillent dans des cyberspaces virtuels, certes, mais l'autonomie et le travail en pair, tout en restant indépendant de l'enseignant, est un des objectifs de toute adoption du e-learning (Vander Veer 2008).

D'après Vander Veer, certains groupes existent virtuellement sur FB, alors que d'autres groupes *réels*, notamment composés d'apprenants, utilisent Facebook pour rester en contact, réviser ensemble quelques thèmes avant les examens, et discuter des devoirs – auparavant demandés par leur enseignant. (Vander Veer 2008).

Par conséquent, créer ou être membre de tel ou tel groupe, pour des raisons académiques et pédagogiques, donnerait à l'apprenant la chance de profiter du potentiel pédagogique de ce groupe. Il en résulte un apprentissage aisé et intéressant, qui a lieu dans des contextes variés et hors des habitudes.

Pourtant, l'apprenant est censé avoir un sens de la communauté pour créer un groupe ou même pour en faire partie. Ce sens de la communauté serait nécessaire pour avoir une expérience éducative, dynamique et significative, et c'est un atout pour promouvoir une pensée de niveau supérieur et une construction des savoirs (Garrison et Kanuka 2004).

De plus, la compétence socio-pragmatique peut être stimulée lors de la création des communautés d'apprentissage sur Facebook. Cela fait de ce dernier un outil d'enseignement/apprentissage notable qui jouerait un rôle important en classe de langue, tout en sensibilisant le public visé à l'importance de la compréhension du sens de la communauté *via* ce réseau.

### **La construction des communautés *via* Facebook**

Il y a quelques décennies, des recherches scientifiques dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont souligné l'importance de la création des communautés d'apprenants dans des environnements éducatifs. En 1986, Mcmillan et Chavis ont parlé, pour la première fois, de la notion de «*sense of community*» (le sens de la communauté) de diverses façons: une interdépendance mutuelle parmi les membres, une connectivité, une confiance, une interactivité et des objectifs et des attentes partagés (Mcmillan and Chavis 1986, 57).

Des psychologues sont allés même jusqu'à mentionner que ces caractéristiques positives créent une raison *intrinsèquement* enrichissante pour continuer de participer à ce genre de groupes *via* les réseaux sociaux (Whitworth and De Moor 2003).

De plus, des investigations récentes ont signalé que Facebook pourrait avoir un effet positif sur la relation apprenant-apprenant et apprenant-enseignant (Mazer et al. 2007, 45). Selon eux, en accédant aux réseaux sociaux, les apprenants pourraient se rendre compte des similarités avec des pairs. Dès lors, une communication plus confortable et de meilleurs résultats dans le processus d'apprentissage pourraient avoir lieu.

En 2004, O'Sullivan et ses collègues ont mené une étude dont le but a été de mettre en lumière le rôle des réseaux sociaux en classe de langue. Ils se sont rendu compte que les apprenants qui avaient eu accès au profil de leurs enseignants ont montré une plus grande motivation. En outre, cette étude a révélé que les apprenants ont pu développer des attitudes positives vis-à-vis de l'enseignant et du cours. Ces résultats nous démontrent que la communauté sociale pourrait être un atout dans la construction des communautés d'apprenants.

Les apprenants et les enseignants ne renforcent pas uniquement leurs relations comme McMillan et Chavis l'ont envisagé, mais ils pourraient également développer des communautés virtuelles. Facebook offre une pléthore d'opportunités aux apprenants pour se connecter à plusieurs niveaux. Faire partie des communautés virtuelles amplifie la participation au sein des groupes, prouvant la vertu de cette

participation à des groupes virtuels et mettant en évidence l'importance pratique d'une telle participation dans ces environnements éducatifs.

Comme Prensky (2006) l'a mentionné, les apprenants sont pleinement engagés dans la technologie du XXI<sup>e</sup> siècle. Dès lors, on peut affirmer qu'ils seront capables d'accepter une révolution des méthodes et des contenus des cours, désormais disponibles en ligne. Quant aux enseignants, ces derniers ont besoin de comprendre que Facebook est devenu une partie intégrante de l'*e-routine* des apprenants.

Par conséquent, il est nécessaire de reconnaître les atouts des communautés virtuelles en classe de langue. Les apprenants devront, à leur tour, se rendre compte de l'autonomie potentielle du processus d'apprentissage, et de la flexibilité du temps et de la place qu'un enseignement virtuel pourrait avoir.

Garrison et al ont noté que les apprenants sont censés comprendre et accepter la technologie et les fruits de l'intégration de cette dernière dans leur e-routine. Faire appel à Facebook pourrait donner aux apprenants la capacité de créer des groupes au sein desquels des échanges fructueux peuvent avoir lieu (Garrison et al. 2004). Ces échanges représentent une opportunité pour la réussite en classes des langues. Gass et Selinker nous disent que la communauté virtuelle pourrait avoir des impacts importants sur l'apprentissage de la langue cible, tout en insistant sur le fait d'avoir une compétence socio-pragmatique, indispensable pour profiter au maximum des groupes virtuels (Gass and Selinker 2008, 88).

### **La compétence socio-pragmatique et son développement *via* Facebook**

La notion de pragmatique pourrait être définie comme l'usage de la langue dans un contexte socioculturel donné. La compétence socio-pragmatique comprend la prise en compte des actes et des fonctions de la parole, la capacité d'utiliser la langue de manière appropriée dans des contextes spécifiques, et la capacité de maîtriser cette langue par ses utilisateurs (Eslami-Rasekh 2005, 48).

En 2003, Kasper et Rose ont démontré que la notion de pragmatique traite de la/des méthode(s) adoptée(s) par les interactants pour atteindre des objectifs, tout en interagissant en tant qu'acteurs sociaux qui respectent les normes sociales et sociétales dans le but d'avoir des relations interpersonnelles réussies (Kasper and Rose, 2003: 27).

En effet, la compétence socio-pragmatique est considérée comme une des composantes essentielles de la compétence communicative. Le développement des règles pragmatiques et sociolinguistiques de l'usage de la langue cible est un aspect majeur de tout processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Eslami-Rasekh 2005, 50).

Pourtant, les classes de langue typiques où l'enseignant est la seule et unique source d'informations culturelles/civilisationnelles, ont eu des effets néfastes sur l'acquisition d'une compétence socio-pragmatique (Kramsch 1985, 57).

En d'autres termes, avoir des classes basées sur un discours institutionnel asymétrique, non-négociable, référencé par des normes précédemment établies — et dirigé par l'enseignant, tout cela joue un rôle négatif auprès des apprenants (*Ibid.*).

Des observations similaires ont également traité cette question problématique. En 2001, Bradovi-Harlig a postulé que les manuels de langues ne sont pas des sources fiables pour développer une

compétence socio-pragmatique, car ils offrent assez souvent des informations mineures, et non authentiques, des normes culturelles/conversationnelles de la langue cible, bien que certains manuels essayent de mettre en discussion certaines situations socio-pragmatiques typiques, telle que l'utilisation adéquate du *tu* et du *vous* en Français, dans le but de réduire certaines ambiguïtés qui surviennent *in vivo* (Bradovi-Harlig 2001, 68).

Dans des étapes préliminaires de l'intégration des e-outils en classe de langue, Kinkinger a noté que l'usage des supports médiatiques pourrait créer des opportunités d'interaction authentique parmi les apprenants (Kinkinger 1998, 41).

En 2003, Thorne, un expert des outils émergents aux fins pédagogiques, a déclaré que l'intégration des e-outils en classe de langue a considérablement amélioré la conscience socio-pragmatique des apprenants, notamment lorsque ces derniers sont intégrés dans des contextes plus larges et plus significatifs, menant à la création des relations *virtuelles* entre soi et l'Autre (Thorne 2003).

En fait, dernièrement plusieurs tentatives d'intégration des e-outils en classe de langue ont eu lieu. Elles ont permis d'établir des contacts interculturels significatifs, de créer des interactions entre des individus issus de contextes socio-culturels différents dans diverses situations socio-pragmatiques (Dorney and Csizer, 2005, 61).

Malgré les opportunités pédagogiques que les e-outils offrent, la communication médiatisée par ordinateur dans un contexte de compétence socio-pragmatique reste toutefois une zone peu explorée de la part des didacticiens. Comme nous l'avons mentionné, Facebook permet des interactions synchrones et asynchrones riches entre des individus qui ne partagent ni les mêmes valeurs et ni la même culture.

Ceci dit, ce réseau social virtuel pourrait être vu comme un outil innovant qui facilite le développement de la compétence socio-pragmatique à travers des interventions significatives, et promeut une meilleure compréhension interculturelle, tout en interagissant avec des natifs différents de soi. Dès lors, une communication interculturelle réussie peut avoir lieu et des relations avec des natifs peuvent être développées (Belz 2007, 44).

Pour que cette tâche ait lieu, des activités variées peuvent être réalisées en classe de langue. L'acquisition de la compétence socio-pragmatique se réaliserait, selon Kasper, en adoptant deux types d'activités: des activités qui renforcent la conscience pragmatique des apprenants, et des tâches qui fournissent aux apprenants l'opportunité de pratiquer la communication en langue cible (Kasper 1997, 27).

Les deux types d'activités peuvent être accomplis *via* Facebook. Les apprenants d'une langue donnée ont facilement la capacité de joindre des groupes dont les membres interagissent exclusivement en langue cible, et d'observer les échanges écrits sur le mur ou dans les forums de discussion. En participant, l'apprenant peut utiliser l'observation comme un des meilleurs outils de compréhension des pratiques de n'importe quelle communauté.

En outre, les mêmes tâches seront utiles dans toute tentative de compréhension des variétés linguistiques et culturelles d'une langue étrangère quelconque, notamment pour des apprenants qui ne sont pas systématiquement exposés à ces variétés.



Les groupes sur Facebook sont souvent associés à des images et repères linguistiques et géographiques de la langue d'interaction, tout en présentant, sur la page d'accueil, les concepts et motifs principaux de la création de cette page. En conséquence, les variations linguistique et culturelle de la langue d'échange peuvent être présentées, voire même discutées — selon le niveau des interactants — en consultant des groupes tels que: <https://web.facebook.com/Learn-French-Apprendre-le-Fran%C3%A7ais-661479333971022/?ref=bookmarks>

Ce groupe a été créé dans l'objectif de donner aux apprenants de la langue française au département des langues modernes à l'université de Petra, la possibilité d'échanger en langue cible entre eux-mêmes et entre eux et des natifs. Sur le mur, des posts sont écrits majoritairement en français et les inscrits peuvent réagir. Des exercices de synonymie, à titre d'exemple, donneraient aux apprenants la capacité de mettre l'accent sur les caractéristiques linguistiques associées à certains pays et certaines régions.

Pour illustrer ce que nous venons de mentionner, un des participants donne un mot en Français standard et les autres réagissent en y offrant des synonymes:

Sarah: obstacle

Marah: entrave

Rawan: empêchement, difficulté

Osama: flaque d'eau, petite mare

Elodie (suisse): vaurien, canaille

Patrick (français): malhonnête, personne méprisable

Ces variations linguistiques (Français standard-Français suisse) ont un intérêt particulier auprès des apprenants, et représentent un exemple de la richesse linguistique et culturelle de la langue française, leur offrant la chance d'avoir des échanges authentiques et vrais en langue cible.

En effet, ces variations linguistiques du français diffèrent à plusieurs niveaux du français standard qui est typiquement associé à la région parisienne (Ayres-Bennett 2001). En plus, des différences prosodiques, phonologiques et morphosyntaxiques existent entre le Français standard et le Français suisse.

Selon Auger, l'exposition à ce genre de variations est indispensable dans un contexte académique. D'après lui, il est important qu'un apprenant de français puisse se rendre compte des variations linguistiques et culturelles de la langue française, dans l'objectif de développer ses compétences réceptives à un stade précoce de l'acquisition de la langue cible. Ce faisant, l'apprenant peut développer, très tôt, ses capacités de reconnaissance de certaines particularités locales (Auger 2003).

Suite à nos observations, on a pu se rendre compte que ces activités ont été jugées intéressantes pour notre public. La conscience pragmatique-socioculturelle s'est développée et les apprenants sont devenus plus conscients du fait que la langue produit des actes de parole différents selon le contexte et la situation dans lesquels l'interaction a lieu.

En plus, ces expériences *in vivo* offrent une opportunité non négligeable de comprendre le fonctionnement d'une langue donnée dans sa culture d'origine, et de prendre conscience en même temps

que certains actes de parole sont difficiles, voire impossibles à traduire en langue maternelle, pour des raisons culturelles.

Pour conclure, il est important de noter que la pratique de la langue cible et de ses actes de parole sont les prochaines étapes pour les apprenants, qui ont bel et bien développé leur conscience pragmatique et socio-culturelle. Par conséquent, ils n'auront plus de difficultés à faire des choix linguistiques selon le contexte, et ils arriveront à mieux apprécier, après avoir compris le fonctionnement pragmatique de la langue cible, le fonctionnement de leur propre langue (Eslami-Rasekh 2005, 78).

## **Conclusion**

Les nouvelles technologies tiennent désormais une part importante dans notre quotidien. Beaucoup d'étudiants font appel aux e-outils dans l'objectif de rester *up-to-date* aux plans personnel, professionnel et pédagogique.

En d'autres termes, les étudiants auraient une impression positive lorsque leurs enseignants utilisent la technologie en classe de langues étrangères, car toute intégration des e-outils en classe est devenue primordiale, voire même indispensable.

Les réseaux sociaux ont envahi notre existence. Les identités numériques que nous formons *via* le cyberspace affectent notre vie quotidienne. Dès lors, il est devenu utile de faire des tentatives pour que ces sources inépuisables d'informations soient intégrées dans tout processus d'enseignement/apprentissage de langue étrangère.

Des usages variés de Facebook pourraient être envisageables en classe. Dans cet article, nous avons souligné l'application du *Groupe* qui est disponible sur Facebook. Nous avons également mis l'accent sur les bénéfices des interactions authentiques qui pourraient avoir lieu sur ce réseau mondial.

De plus, on a pu se rendre compte que Facebook représente une opportunité immense pour construire une compétence socio-pragmatique dont l'objectif serait d'avoir des contacts entre soi et l'autre sans avoir de malentendus culturels.

L'usage de la langue en contexte, la construction des relations positives, et la prise de conscience interculturelle à travers des observations et/ou des expériences, tous ces éléments représentent le noyau dur d'une conscience socio-pragmatique, souvent omise dans les manuels de langues.

La motivation joue également un rôle primordial dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère. Une motivation augmentée et une performance améliorée se sont associées au sentiment d'une communauté en classe, et Facebook est, indubitablement, un outil qui pourrait améliorer le sens de l'appartenance.

Le potentiel de ce réseau social croît à grande vitesse, tout en intégrant de nouveaux outils et de nouvelles applications dont nous n'avons pas parlé dans ce présent article dans lequel nous avons fourni, toutefois, des points de départ pour de futures investigations dans ce champ prometteur des recherches pédagogiques et linguistiques.

## بناء المجتمعات الافتراضية عبر الفيسبوك وإمكانياتها في الفصول الدراسية للغة:

### الاحتمالات والمنظورات

أحمد موسى

قسم اللغات الحديثة، جامعة البتراء، عمان، الأردن

### الملخص

في الوقت الحاضر، أصبح هناك استخدام متزايد للفيسبوك والشبكات الاجتماعية في العالم كله. وقد أصبحت غالبية الطلاب والمعلمين أعضاء فاعلين في الشبكات الاجتماعية الافتراضية. يُسلط هذا الانفتاح الضوء على مدى إمكانية أن يصبح أعضاء فاعلين في مجموعات في الفيسبوك مما يُساهم في تشجيع العلاقات الإيجابية بين الطلاب، وفي تعزيز مصداقية المعلمين الذين هم أكثر اهتماماً بكثير في فهم ثقافة طلابهم الآن، وتوفير نتائج تعليمية بناءة نتيجة للتفاعل بين الطلاب أنفسهم، والطلاب ومعلميهم، والطلاب مع الناطقين باللغة الأم.

ولكن، لم يكتب سوى القليل عن مسألة دمج الشبكات الاجتماعية، مثل الفيسبوك، في عملية تدريس / تعلم اللغات. وكان لدى القليل جداً من المختصين القدرة على الإجابة على السؤال عن كيفية استخدام الفيسبوك في صف تعليم وتدريس اللغات الأجنبية، أو كيف يمكن لاستخدام هذه الشبكة الاجتماعية أن يؤثر في تطوير هذا الوعي الاجتماعي العملي في المتعلمين. وستكون هاتان المسألتان المهمتان جوهر هذه الورقة التي سنحاول فيها معرفة كيف يمكن لفيسبوك أن يوفر لطلاب اللغات الأجنبية الفرص التي تهدف إلى تعزيز اكتساب الوعي الاجتماعي العملي الذي أصبح لا غنى عنه والتفاعل الناجح بين الذات والآخرين.

**الكلمات المفتاحية:** المهارة الاجتماعية الواقعية، التعليم باستخدام الحاسوب، تعلم وتعليم اللغات، وشبكة التواصل الاجتماعي (فيسبوك).

## Références

- Arnold, Nike, and Ducate, Lara. 2006. CALL: Where are we and where do we go from here? In Lara Ducate, and Nike Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new direction in foreign Language teaching*, 1-20. San Marcos, TX: CALICO Monograph Series, 5.
- Auger, Julie. 2003. Linguistic norm vs. functional competence: Introducing Québec French to American Students. In Carl Blyth (Ed.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, Near-Native and the Non-Native Speaker*, 79-104. Boston: Heinle.
- Ayres-Benett, Wendy. 2001. Socio-historical linguistics and the history of French. *French Language Studies*, 11, 159-177.
- Belz, Julie. 2007. The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75.
- Belz, J.A. and Kinkinger, Celeste. 2002. The cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning: two case studies. *Canadian Modern Language Review*, 59 (2), 189-214.
- Bradovi-Harlig, Kasper. 2001. Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In K. Rose and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics and language teaching*, 13-22. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chun, Dorothy. 1994. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.
- Dillon, Connie, and Walsh, Stephen. 1992. C. Faculty, a neglected resource in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 6 (3), 5-21.
- Dornyei, Zoltan, and Csizer, Kata. 2005. The Effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4), 327-357.
- Ertmer, Peggy. 2005. Teacher pedagogical beliefs: The final frontiers in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 25-39.
- Eslami-Rasekh, Zohreh. 2005. Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59 (3), 199-208.
- Garrison, Robert, Cleveland-Innes, Martha, and Fung, Tak. 2004. Student role adjustment in online communities of inquiry: model and instrument validation. *JALN*, 8 (2), 61-74.
- Garrison, Robert, and Kanuka, Heather. 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and higher education*, 7, 95-105.
- Gass, Suzanne, and Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kasper, Garry. 1997. The role of pragmatics in language teaching education. In K. Bradovi-Harlig and B. Hartford (Eds.). *Beyond Methods: Components of Second Language Teacher Education*, 31-40. New York: McGraw-Hill.
- Kasper, Garry, and Rose, Karole. 2003. *Pragmatics development in a second language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Kinkinger, Celeste. 1998. Videoconferencing as access to spoken French. *Modern Language Journal*, 82, 502-513.
- Knobel, Michele, Lankshear, Colin, Honan, Eileen, Crawfbrd, Jane. 1998. The wired world of second—language education. In I. Snyder (ed.), *Face to screen: Taking literacy into the electronic era*, 25-33. New York: Routledge.
- Kramersch, Claire. 1985. Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), 461-473.
- Lord, Gareth. 2008. Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41 (2), 364-379.
- Luke, Christopher. 2006. Situating CALL in the broader methodological context of foreign language teaching and learning: Promises and possibilities. *CALICO Monograph*, 5, 21-41.
- Mattey, Marinette. 2003. Le Français langue de contact en Suisse romande. *Glottopol*, 22, 93-100.
- Mazer, Joseph, Murphy, Richard, and Simonds, Cheri. 2007. I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56 (1), 1-17.
- McMillan, Derick, and Chavis, Michael. 1986. Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- O'Sullivan, Patrick, Hunt, Smith, and Lippert, Larry. 2004. Mediated immediacy: A language of affiliation in a technological age. *Journal of Language and Social Psychology*, 25, 464-490.
- Prensky, Mark. 2006. Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63 (4), 54-60.
- Stutzman, Fred. 2006. An evaluation of Identity-Sharing Behavior in Social Networking Communities. *IDMA journal*, 3 (1), 90-97. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.91.617andrep=rep1andtype=pdf>
- Sykes, Julie. 2005. Synchronous CMC and pragmatic development: effects of oral and written chat. *CALICO*, 22, 399-431.
- Thorne, Stella. 2003. Artifacts and cultures-of-use in international communication. *Language Learning and Technology*, 7 (2), 38-67.
- Tufekci, Zeynep. 2008. Can you see me now? Audience and disclosure regulation in online social network sites. *Learning and Technology*, 7 (2), 38-67.
- Vander Veer, Emile. 2008. *Facebook the missing manual*. Pogue Press: O'Reilly.
- Warschauer, Mark. 1996. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13 (2-3), 7-26.

- Whitworth, Brian, and De Moor, Aldo. 2003. Legitimate by design: Towards trusted socio technical systems. *Behavior and Information Technology*, 22 (1), 31-51.
- Windham, Carie. 2005. Father Google and mother IM: Confessions of a Net Gen learner. *Educause Review*, 40 (5), 43-58.