

Apprentissage collaboratif d'expression écrite du français sur Instagram

EGHTESAD Soudeh

Maître assistante

Université de Téhéran

E-mail: Seghtesad@ut.ac.ir

(Date de réception: 10/07/2020 – date d'approbation: 14/08/2020)

Résumé

De nos jours, les réseaux sociaux sont souvent utilisés à des fins pédagogiques, y compris l'enseignement et l'apprentissage des langues, puisqu'ils fournissent des plateformes de partage d'information et de communication, et des cercles de discussion, collaboration et interaction académiques et professionnelles. Cette étude, basée sur une formation aux compétences écrites collaboratives sur Instagram, a comme objectif d'évaluer les attitudes des étudiants à l'égard de l'utilisation des réseaux sociaux comme dispositif d'apprentissage collaboratif des compétences écrites en français. Suivant le Modèle d'Acceptation de la technologie de Davis (1989), les étudiants ont répondu à deux questionnaires sur leur attitude concernant l'utilité et la facilité d'utilisation d'Instagram au début et à la fin des cours. Les résultats montrent une différence significative des attitudes des participants vis-à-vis de l'utilisation d'Instagram comme plateforme d'apprentissage collaboratif de compétences écrites, ce qui indique une intention comportementale positive envers l'utilisation de ce réseau à des fins pédagogiques.

Mots clés: Apprentissage Collaboratif, Expression Ecrite, Modèle D'acceptation De La Technologie, Français Langue Etrangère, Instagram.

De nos jours, les réseaux sociaux (Instagram, Google+, Facebook, LinkedIn ou Twitter) sont incontournables pour les jeunes utilisateurs d'Internet dans le monde entier (Hamid et al., 2009; Silius et al. 2010). Ces réseaux sociaux, partie intégrante de la vie de la plupart des gens, ont opéré une révolution dans les domaines de la communication et de l'interaction (Espuny et al., 2011). Ils permettent à leurs utilisateurs, tous familiarisés avec le monde de la technologie et d'Internet, de partager librement et rapidement, avec leur famille, leurs amis et collègues, les moments les plus significatifs de leur vie, en plus de leurs idées, opinions et convictions (Grosseck, 2009; Dalpan, 2017). Ces réseaux, devenus de notre temps des canaux d'information, de communication et de publication, sont également des cercles de discussion, de collaboration et d'interaction amicales et professionnelles.

Leur popularité a conduit les gens dans divers contextes et situations à les utiliser à des fins académiques et professionnelles, en usant comme dispositifs et plateforme interactifs et collaboratifs d'enseignement et d'apprentissage: leur nature multiculturelle, leur dynamique interactive et les possibilités qu'ils mettent à la disposition des enseignants et des apprenants les rendent indispensables désormais pour non seulement la communication et l'interaction authentiques, mais aussi le partage de différents types de documents et ressources audiovisuels (Harrison et Thomas, 2009). Cette constatation est corroborée par diverses études (Godwin-Jones, 2006; Motteram et Sharma, 2009; Blattner et Lomicka, 2012; Pelissier et Qotb, 2012), qui soulignent également le potentiel des réseaux sociaux pour renforcer les compétences linguistiques des apprenants à l'oral et à l'écrit de façon collective, interactive et collaborative.

Les réseaux sociaux offrent à leurs utilisateurs diverses plateformes et possibilités d'enseignement des langues. Des centaines de pages d'enseignement des langues mettent à la disposition de leurs utilisateurs des ressources multimédia éducatives afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus dynamiques, plus riches et plus personnalisés. Parmi ces

réseaux sociaux, nous relèverons en particulier Instagram qui peut être utilisé par les enseignants comme plateforme d'interaction et d'apprentissage collaboratif des apprenants, créant des ateliers auxquels les apprenants participent pour interagir et s'entraider dans l'objectif de développer des compétences linguistiques et de construire une plateforme littéraire globale (Warschauer, 2010: 2).

Cette étude a pour double objectif de proposer aux étudiants de master de didactique du français langue étrangère une formation aux compétences écrites avancées dans un dispositif collaboratif dispensé sur Instagram, ensuite d'évaluer les changements d'attitude des étudiants à l'égard de l'utilisation des réseaux sociaux comme plateforme d'apprentissage collaboratif des compétences écrites en français. Il est important d'identifier et de comprendre ces attitudes puisque selon Ajzen et Fishbein (1980), elles influencent l'acceptation et par la suite l'utilisation de la technologie comme instrument et dispositif éducatif: une attitude positive envers une technologie accroît le désir de l'utiliser, ce qui est important notamment dans la situation actuelle du monde où l'enseignement supérieur subit des transformations significatives (modes d'enseignement, d'apprentissage et d'interaction académiques) en raison du Covid 19 et de l'injonction croissante de l'enseignement virtuel.

Cette recherche est basée sur le Modèle d'acceptation de la technologie de Davis (1989) qui discute du rôle de la perception des utilisateurs de la « facilité d'utilisation perçue » et de « l'utilité perçue » d'une technologie dans le développement d'une attitude et met donc en lumière l'intention positive ou négative pour l'utiliser. Réalisée sous forme d'une recherche-action pendant deux semestres, cette étude a proposé aux étudiants un dispositif d'apprentissage collaboratif sur Instagram dans l'objectif de comprendre leur attitude vis-à-vis de l'intégration de ce réseau social comme instrument éducatif et environnement virtuel d'apprentissage collaboratif des compétences écrites. Plus précisément, la problématique concernée par cette étude est l'émergence d'une attitude positive chez les étudiants vis-à-vis de

la facilité d'utilisation et de l'utilité perçues d'Instagram comme plateforme d'apprentissage collaboratif d'expression écrite, et donc le développement d'une intention plus forte d'utiliser ce réseau social à des fins éducatives.

Nous sommes d'avis que la plateforme d'Instagram, grâce à son potentiel interactif et ludique et à sa forte popularité parmi les utilisateurs (en comparaison avec d'autres plateformes universitaires d'apprentissage virtuel utilisées en Iran), encouragera les apprenants à modifier leur attitude (en comparaison avec le début de la formation), et à s'orienter vers cette plateforme comme instrument éducatif pour les compétences linguistiques écrites. Cette attitude plus positive et donc l'intention plus positive qui en résulte, seront basées, d'après Davis, sur une modification des perceptions des utilisateurs/apprenants de la facilité d'utilisation et de l'utilité d'Instagram comme plateforme d'écriture collaborative en français.

L'utilisation des réseaux sociaux dans l'enseignement des langues n'est pas un nouveau domaine d'étude. De nombreux chercheurs comme Perez (2009), Devauchelle et al. (2012), Pelissier et Qotb (2012), Delesalle et Marquié (2015), Barhoum et Bekhouche (2016), Martin (2016), Akbari et Simons (2018) et Ndibnu-Messina et Yanzigiye (2019) ont abordé le sujet. De plus, le Modèle d'acceptation de la technologie a précédemment été appliqué à divers dispositifs d'enseignement, y compris celui de l'enseignement et l'apprentissage des langues (Huu-Binh, 2014; Akbari, Simons et Pilot, 2015; Ghassoub et Ahmed Fal, 2017 parmi d'autres). En Iran, ce modèle est plutôt connu et utilisé dans les domaines de la gestion, du business et de la médecine comme moyen pour étudier l'efficacité de diverses technologies d'information et de communication en milieux professionnels (Darani et al. 2007; Ahmadi, 2010; Khorasani et al., 2011; Maleki, Shemirani, Roosta, 2012, Esmaeili et al, 2013, Hosseini et al., 2013). Cependant, l'utilisation de ce modèle dans le domaine de l'enseignement du français en contexte universitaire iranien, où la technologie en question est le réseau social Instagram, reste un domaine peu étudié. Pour mettre en place un apprentissage basé sur les Technologies de

l'Information et de la Communication (TIC), plus précisément un apprentissage collaboratif basé sur Instagram, il faut d'abord comprendre et analyser les perceptions et les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'utilisation de ce réseau social à des fins pédagogiques, ce qui constitue l'objectif principal de cette étude. De plus, ce qui distingue cette étude des autres études sur l'apprentissage des langues par les réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter ou Instagram, c'est que les réseaux sociaux ne sont pas utilisés dans cette recherche comme moyen de mise à la disposition des matériaux et séances d'enseignement des langues (fichiers audiovisuels, explications linguistiques, etc.), mais comme plateforme de collaboration et atelier d'écriture et d'évaluation par les pairs.

1- Cadre théorique

a- Les réseaux sociaux dans l'enseignement des langues

Le terme réseau social numérique fait référence à « une communauté constituée d'individus ou d'organisations reliés de manière directe ou indirecte entre eux, en fonction de centres d'intérêts, de points de vue ou encore de besoins communs » ou individuels (Perez, 2009: 254-255) sur Internet. Il s'agit d'un ensemble d'acteurs reliés par des interactions sociales de différentes natures: familiales, académiques ou professionnelles (Bachelet, 2016: 6). Les réseaux sociaux numériques sont des moyens de communication asynchrones, auxquels chaque utilisateur participe à son gré pour communiquer, interagir et partager des informations. Selon Barhoum et Bekhouche (2016: 20), il existe différents types de réseaux sociaux tels que les blogs (créés avec Blogger, Tumblr), les wikis (Wikipédia), les réseaux sociaux interactifs (Facebook, LinkedIn, Instagram, Google+), les microblogs (Twitter, Jaiku), les réseaux de partage de vidéos (YouTube, Vimeo), etc. Parmi ces outils, certains proposent une utilisation plutôt personnelle, comme Wikipédia, tandis que d'autres, comme Facebook, Instagram, Twitter ou Google+ mettent à la disposition de leurs utilisateurs des dispositifs de partage et d'échange d'informations (textes, images,

vidéos, etc.) et de communication orale ou écrite de façon privée ou publique.

Depuis l'arrivée des ordinateurs personnels, des tablettes et des téléphones portables intelligents, l'utilisation éducative des réseaux sociaux est bouleversée puisque l'accès à ces outils numériques propose aux enseignants et apprenants diverses ressources (authentiques), des outils de communication et des plateformes d'échange et de partage d'informations disponibles sur Internet. En effet, selon Barhoum et Bekhouche (2016: 20), l'introduction des réseaux sociaux en enseignement et apprentissage des langues a apporté « de nouveaux types d'apprentissages et une nouvelle culture informationnelle...et [donc] une modification des pratiques pédagogiques ». Tombé (2011: 47) souligne les avantages des réseaux sociaux dans la classe de langue pour les apprenants et les enseignants: des outils d'enseignement qui ouvrent « l'horizon au-delà de l'espace de la classe », comblent les limitations des méthodes et manuels de langue, rendent possible un travail sur le développement des compétences interculturelles, facilitent la communication et la collaboration entre les différents acteurs, et favorisent la création de situations authentiques et l'accès aux diverses productions orales et écrites réelles. L'intégration des réseaux sociaux en classe de langue pour l'amélioration des compétences écrites enrichit ainsi les contenus pédagogiques du cours ainsi que les pratiques interactives d'apprentissage parmi les apprenants.

b- Le développement des compétences écrites focalisé sur le processus d'écriture

L'expression écrite est une compétence de production linguistique qui implique l'utilisation correcte des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (CECR, 2003: 51-52). Il s'agit d'une activité de construction de sens à l'écrit qui a comme objectif la production de différents types de textes répondant à des intentions de communication et d'interaction différentes. Selon Thao (2007:19), la production écrite « est une activité qui a un but et un sens: les

apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... » leurs idées, leurs opinions et leurs sentiments dans des contextes et situations particulières. Le développement des compétences écrites, de manière à ce que l'apprenant arrive à produire un texte correct, cohérent et cohésif, demande une formation qui l'invite à voir la production de textes comme un processus, et non pas uniquement comme un produit final. C'est la raison pour laquelle pour bien écrire, aux côtés d'appropriation des compétences linguistiques (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe...), l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles de façon individuelle ou en collaboration avec les autres (l'enseignant et les camarades) lors du processus d'écriture. Ces opérations sont constituées d'étapes récursives et dynamiques qui indiquent des cycles cognitifs de réflexion, de production et de correction pour améliorer la qualité des écrits. Il s'agit donc d'un processus interactif de génération, de formulation et de raffinement d'idées et d'opinions dans un cadre spécifique (en fonction du type d'écriture) par le biais de procédures de planification, pré-écriture, rédaction, corrections, et révisions finales (Li, 2017: 82). Si ce processus se réalise sur une plateforme interactive, l'apprenant bénéficiera des interventions ou « conseils qu'il reçoit dans un environnement favorable et coopératif » (Hyland, 2003 dans Li, Op. cit.: 83) afin d'effectuer les corrections et révisions finales à l'aide de ses camarades, et apportera des modifications nécessaires à son texte afin de l'adapter aux objectifs linguistiques de la tâche d'écriture. Les étudiants reçoivent des rétroactions et retours correctifs constants pendant l'activité d'écriture sur l'utilisation de la langue, la pertinence du contenu et les structures linguistiques avant de soumettre à l'enseignant le produit final. Ce dernier est donc le fruit d'un processus interactif et collaboratif préparé par un « groupe » d'apprenants.

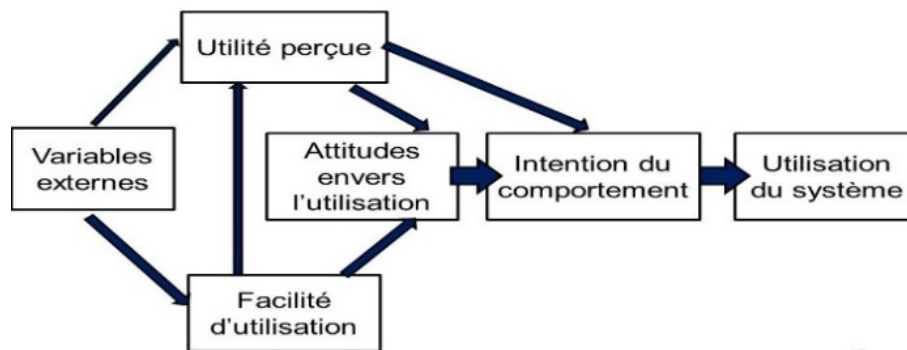
Aux côtés des dispositifs traditionnels d'écriture collaborative en classe, dans lesquels les étudiants lisent, corrigent et donnent leur feedback sur les productions écrites de leurs camarades, les réseaux sociaux peuvent aussi être utiles dans la production de textes dans une langue étrangère: ils

facilitent la recherche des informations nécessaires, la co-création et les corrections de textes, et leur publication. Les apprenants peuvent rédiger des textes en autonomie ou en collaboration sur différents réseaux sociaux. La publication collaborative des textes sur les réseaux sociaux permet aux apprenants de profiter des remarques (linguistiques ou basées sur les contenus), des points de vue et des feedbacks publics mais informels des camarades, et ceci, à côté des enjeux ludiques disponibles sur les réseaux sociaux pour les publics jeunes, ce qui enrichit non seulement les productions des apprenants, mais aussi des échanges authentiques interactifs parmi eux. Les étudiants peuvent rédiger des réponses ou des commentaires sur non seulement les textes de leurs camarades, mais également sur les commentaires, les corrections et les propositions des autres apprenants. De ce fait, l'authenticité des interactions médiatisées par Instagram permet de centrer l'expérience de l'apprenant sur des situations de communication riches et un apprentissage moins mécanique (Beuné, 2012: 2). De plus, les négociations du sens, la lecture des textes et des commentaires des autres rendent possible aux apprenants la découverte de nouveaux mots ou tournures de phrases qu'ils peuvent plus tard utiliser dans de nouveaux contextes. De cette manière le rôle de l'apprenant change: il participe, avec ses camarades, au processus d'écriture et en corrigeant et aidant ses camarades, perfectionne lui-même ses compétences linguistiques, notamment la compréhension et l'expression écrites. De plus, la plateforme numérique le fait progresser non seulement sur les compétences linguistiques, mais également sur une compétence numérique (formation à la reconnaissance et utilisation de nouveaux outils informatiques pour des objectifs éducatifs et linguistiques).

c- Le Modèle d'acceptation de la technologie (MAT)

Le modèle d'acceptation de la technologie (Davis, 1989) est l'un des modèles les plus largement utilisés pour analyser les attitudes des utilisateurs à l'égard de la technologie; ce modèle a jusqu'à présent attiré plus de 400

Le Modèle d'Acceptation de la Technologie



projets de recherche dans les domaines des sciences humaines, des sciences de l'éducation, des sciences médicales et de l'ingénierie (Salloum et al., 2019: 1). De nombreuses études ont confirmé la capacité de ce modèle à « mesurer et déterminer les facteurs influant sur l'acceptation des technologies de l'information » (Randy et al., 1993: 110). Aujourd'hui, ce modèle continue à être utilisé pour analyser les attitudes des utilisateurs face aux nouvelles technologies, par exemple les études réalisées par Sohn et Kwon, (2020), Scherer et Tondeur, (2020), Goh and When, (2020), Guner, (2020), Daradkeh, (2019), Al-Momani, (2019), Costa et Teixeira, (2019), et Sanchez-Pietro et Miguilanez, (2016). Développé par Davis (1989), les racines de ce modèle remontent à la théorie de l'action raisonnée, proposée par Azjen et Fishbein en 1980. Il explique dans quelles circonstances les utilisateurs acceptent et comprennent une technologie particulière, et comment leurs perceptions individuelles influencent leurs attitudes et donc leurs intentions comportementales vis-à-vis l'utilisation de cette technologie. Selon le Modèle d'Acceptation de la Technologie, l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue sont les deux principaux facteurs qui influencent l'acceptation ou le rejet d'une technologie, ce qui agit de manière significative sur l'intention comportementale des utilisateurs et donc son utilisation dans le futur. Le schéma suivant présente le Modèle d'Acceptation de la Technologie de Davis (1989):

La perception de la facilité d'utilisation est « le degré avec lequel une personne pense que l'utilisation d'un système ne nécessiterait pas trop d'efforts » (Davis, 1993: 447). La facilité d'utilisation perçue suppose qu'une application facile à utiliser induira une attitude positive chez l'utilisateur et donc une intention comportementale plus positive de ce dernier pour l'utiliser. La perception de l'utilité est « le degré avec lequel une personne pense que l'utilisation d'un système peut améliorer sa performance au travail » (*Ibid.*). Influencée par la facilité d'utilisation perçue, cet élément agit également sur l'attitude vis-à-vis de l'utilisation d'une technologie et sur l'intention comportementale de la personne pour l'utiliser. Cette intention est basée sur la supposition que des attitudes (positives ou négatives) vis-à-vis d'une technologie déterminent une intention d'acceptation ou de rejet futurs d'utilisation de celle-ci. En effet, il s'agit d'une intention qui déclenche un comportement basé sur la satisfaction et donc une utilisation future réelle de la technologie.

Dans ce cadre précis, et comme dit précédemment, notre recherche se focalise sur Instagram

2- Méthodologie de la recherche

Cette étude, menée sous forme d'une recherche-action, a exploré les relations entre les variables du Modèle d'acceptation de la technologie, c'est-à-dire les attitudes des apprenants à l'égard de la facilité d'utilisation et de l'utilité d'Instagram telles qu'ils les ont exprimées avant et après les cours.

a- Echantillonnage

L'étude a été réalisée dans deux cours virtuels d'expression écrite avancée (niveaux B1/B2) dispensés à l'université de Téhéran. Vingt étudiants ont participé à ces cours qui ont chacun duré 12 semaines à raison d'une heure et demie par semaine. Les participants étaient des étudiants de premier semestre de master virtuel de didactique du français langue étrangère. Les cours étaient dispensés sur la plateforme d'Adobe Connect©,

la plateforme d'enseignement virtuel utilisée par l'université de Téhéran, sous forme de cours synchrone une fois par semaine.

b- Dispositif

En classe, l'enseignant a expliqué les objectifs, les caractéristiques et les processus de préparation et d'écriture de différents types de texte: narratif, argumentatif, informatif, descriptif, etc. Un guide de planification, préparation et écriture de chaque type de texte était mis à la disposition des apprenants, à l'aide duquel ils devaient préparer et rédiger leurs textes finaux: une courte histoire pour enfants (texte narratif), une argumentation pour ou contre une problématique, un article encyclopédique sur une ville touristique en Iran, etc. Une fois leurs textes prêts, les étudiants devaient les poster sur Instagram, accompagnés des photos ou vidéos de leurs choix. Les textes étaient ainsi visibles par l'enseignant et les autres apprenants du cours. En plus de cela, pendant la semaine, chaque apprenant devait lire les textes des autres et rédiger au moins cinq commentaires sur les posts de ses camarades. Ces commentaires pouvaient porter sur les aspects linguistiques du texte (forme/problèmes syntaxiques), le contenu, ou la réalisation correcte/complète de la tâche demandée. Ils pouvaient être de nature corrective, explicative, interrogative ou approbative.

En général, les apprenants avaient trois jours pour apporter des modifications à leurs textes en fonction des commentaires de leurs camarades. Le texte final était ensuite évalué par l'enseignant. Il s'agissait donc d'utilisation du réseau social comme dispositif d'écriture collaborative dans lequel les apprenants s'engagent de façon régulière et qui leur permet non pas uniquement de partager des idées et contenus, mais aussi de faire des échanges constructifs au niveau de la forme et du contenu. Ces échanges ou interventions faisaient partie du processus d'écriture: comme l'objectif du cours était d'enseigner l'expression écrite comme un processus, et non pas uniquement de focaliser sur le produit final, les explications en classe, les fiches de planification du projet, la mise à la disposition publique du texte, et

les collaborations et évaluations par les pairs ont rendu possible la réalisation de chaque devoir dans un processus guidé par l'enseignant et perfectionné par les autres participants.

c- Pourquoi Instagram?

Le réseau social Instagram a été choisi pour deux raisons principales: sa popularité et ses potentiels éducatifs/interactifs. 95% de nos apprenants ont dit qu'ils utilisent régulièrement Instagram pour partager et voir/lire divers types de textes, images et vidéos avec des cercles d'amis parfois assez larges, ce qui prouve la popularité de ce réseau social et l'attitude positive des utilisateurs envers son utilisation ludique et personnelle. De plus, l'environnement interactif d'Instagram permet à ses utilisateurs de lire, de rédiger et de réagir aux commentaires des autres par rapport à un texte/image/vidéo, ce qui ressemble à une conversation réelle entre plusieurs personnes sur un sujet précis. Les textes postés sur Instagram peuvent être modifiés à plusieurs reprises par leurs auteurs, ce qui permet aux étudiants de faire des modifications au niveau du contenu ou de la forme en fonction des commentaires et retours correctifs reçus de la communauté participante.

L'objectif de cette recherche était d'utiliser un réseau social populaire comme Instagram, comme moyen pour faire émerger parmi les étudiants, une attitude plus positive vis-à-vis de l'utilisation de la technologie à des fins éducatives (ici le développement de l'expression écrite). D'autres réseaux sociaux, applications, messageries, ainsi que des plateformes universitaires d'enseignement et apprentissage électroniques/virtuels existent et sont régulièrement utilisés dans divers domaines de l'éducation. Cependant, aucun ne permet le développement d'une pratique écrite collaborative dans un environnement ludique et riche en potentiels audiovisuels, et largement accepté et utilisé par les utilisateurs. Surtout, Instagram a un accès ouvert en Iran, ce qui garantit un emploi plus facile et plus libre à ses utilisateurs iraniens. Quant aux plateformes d'enseignement virtuel des universités, bien qu'elles soient en cours d'amélioration continue, leur faible popularité parmi

les utilisateurs (en comparaison avec un réseau social public comme Instagram), et la petite quantité de travaux de recherche ne permettent pas encore de faire état de leur potentiel.

d- Questionnaires

Parallèlement aux activités réalisées en classe et sur Instagram, tous les participants ont également répondu à un questionnaire avant et après le cours. Inspiré du questionnaire du Modèle d'acceptation de la technologie de Wong et al. (2013), le questionnaire pour cette recherche consistait en 22 énoncés auxquels les participants ont répondu sous forme d'une échelle de type Likert à cinq points: les propositions de réponses variaient de « absolument pas d'accord » à « complètement d'accord ». Ce questionnaire analysait les perceptions des apprenants quant à la facilité d'utilisation et d'utilité d'Instagram comme plateforme d'apprentissage collectif de la compétence d'expression écrite. L'objectif était d'extraire, en fonction de l'analyse de ces deux éléments, l'intention comportementale des apprenants avant et après les cours vis-à-vis de l'utilisation d'Instagram comme dispositif et atelier d'écriture collective du français.

3- Résultats et discussion

Dans cette partie, les résultats des analyses quantitatives des questionnaires seront d'abord établis, pour être suivis d'une discussion en fonction des questions et objectifs de la recherche.

a- Validité et fiabilité des balances

Dans le tableau suivant, le coefficient alpha de Cronbach est calculé à 0,79 pour la sous-échelle 1 et à 0,91 pour la sous-échelle 2.

Tableau 1: Alpha de Cronbach

	Nombre d'objets	Alpha de Cronbach
Sous-échelle 1	6	0,79
Sous-échelle 1	16	0,91

42 Plume 31

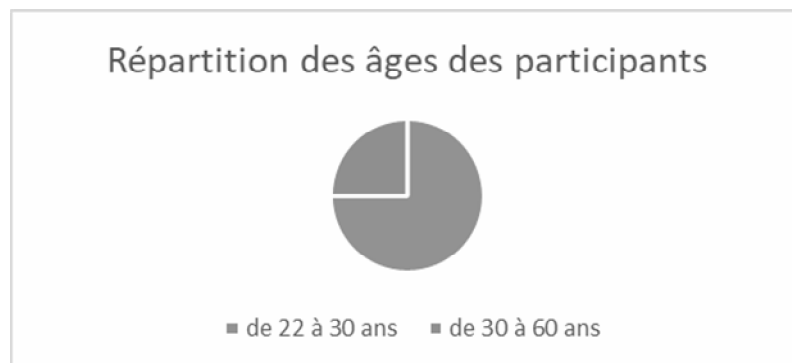
La valeur d'alpha varie de 0,79 à 0,91, ce qui correspond aux recommandations acceptables des statisticiens: acceptable = à partir de 0,70 d'après Bland et Altman (1997).

b-Analyse descriptive des participants

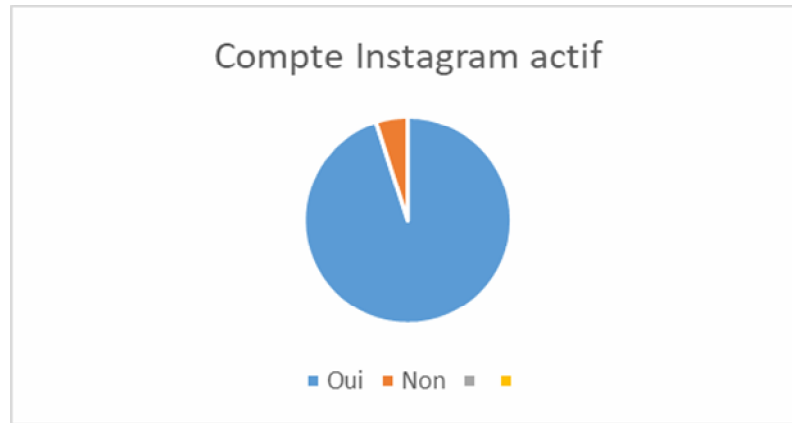
10% des participants à ces deux cours étaient des hommes et 90% étaient des femmes.



75% de participants avaient entre 25 et 30 ans et 25% entre 30 et 60 ans.



Parmi les apprenants qui ont participé à ces cours, 19 avaient l'expérience d'utilisation d'Instagram dans le passé et avaient un compte Instagram actif; un apprenant n'avait jamais utilisé Instagram et a donc dû créer son compte pour participer aux activités.



c- La facilité d'utilisation perçue d'Instagram

Le tableau suivant indique les statistiques descriptives (moyenne et écart type) des variables de la sous-échelle 1 en prétest et post-test:

Tableau 2: Statistiques descriptives des résultats de pré-test et post-test

		Moyenne	Ecart type	Moyenne du test ($\mu=18$)		
				T	d.f	Sig
Sous-échelle 1	Pré-test	21,90	1,98	6,8	19	00
	Post-test	22,89	1,02	19,01	19	00

Chacune de ces échelles est le résultat de réponses à 6 items (avec réponses possibles de 1 à 5). Pour évaluer les attitudes des étudiants dans la sous-échelle 1, un test T à 1 échantillon a été utilisé et la moyenne a été comparée à la valeur moyenne ($6 * 3 = 18$). Le niveau de signification des tests indique que dans les deux cas, les attitudes des participants sont conformes à la sous-échelle 1. Dans l'étape suivante, nous avons utilisé le test T apparié pour étudier le changement d'attitude des étudiants entre pré-test et post-test.

Tableau 3: comparaison de prétest et posttest

Sous-échelle 1	Résultats du test T appariés		
	T	d.f	Sig
	-2,069	19	0,042

Les résultats présentés dans le tableau 3 indiquent que la différence entre le pré-test et le post-test est significative ($T = -2,069$ et valeur $p = 0,042$). En d'autres termes, après le cours, les attitudes des participants ont changé positivement à propos de la sous-échelle 1, ce qui indique qu'à la fin du semestre, les étudiants ont eu une attitude plus positive envers la facilité d'utilisation d'Instagram comme plateforme d'apprentissage collaboratif d'expression écrite, comparé au début du semestre.

d- L'utilité perçue d' Instagram

Les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) des variables de la sous-échelle 2 en pré-test et post-test sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 2: Statistiques descriptives des résultats de pré-test et post-test

		Moyenne	Ecart type	Moyenne du test ($\mu=45$)		
				T	d.f	Sig
Sous-échelle 2	Pré-test	34,90	4,71	9,98	19	00,00
	Post-test	50,75	1,31	21,01	19	1,00

Chacune de ces échelles est le résultat de réponses à 16 items (avec les réponses possibles de 1 à 5). Le niveau de signification des tests montre que ce n'est que dans le post-test que les participants ont une attitude à l'égard de la sous-échelle 2. Lors du pré-test, les étudiants n'ont exprimé aucune attitude positive vis-à-vis l'utilisation d'Instagram.

Dans l'étape suivante, nous avons utilisé le test T apparié pour étudier les changements d'attitude des participants entre le pré-test et le post-test.

Tableau 5: comparaison entre pré-test et post-test

Sous-échelle 2	Résultats du test T appariés		
	T	d.f	Sig
	-16,02	19	0,00

Comme indiqué dans le tableau 5, les résultats des tests indiquent une différence importante, ce qui montre une attitude plus positive envers

l'utilisation d'Instagram comme plateforme d'apprentissage collaboratif d'expression écrite. Notre problématique concernait l'émergence à la fin des cours de cette attitude donc d'une intention comportementale cohérente. Les résultats de cette recherche indiquent l'accueil favorable des étudiants des usages pédagogiques d'Instagram pour l'amélioration de leurs compétences écrites: les attitudes des étudiants montrent une différence importante entre le début et la fin du semestre. Ceci montre que les étudiants, même s'ils étaient habitués et intéressés par les utilisations plutôt ludiques d'Instagram, en ignoraient les utilisations et les potentiels éducatifs. Le changement d'attitude apparaît lorsqu'ils constatent que qu'Instagram sert de moyen pour participer à une pratique d'écriture collaborative afin de se perfectionner.

Basé sur le Modèle d'acceptation de la technologie, une perception positive de l'utilité d'une technologie et sa facilité d'utilisation sont les principaux facteurs de motivation pour accepter cette technologie et donc développer une intention plus forte à l'utiliser dans le futur. En conséquence, Instagram semble présenter les capacités nécessaires pour être utilisé comme un instrument de perfectionnement linguistique collaboratif en matière d'expression écrite. Ceci est dû à la nature dynamique d'Instagram ainsi qu'au fait que son utilisation demande aux apprenants d'aller au-delà de l'espace de la classe, de partager leurs pensées, leurs opinions et leurs créativité dans un réseau social mondial dont le public n'est pas uniquement l'enseignant, mais aussi les camarades, ainsi que d'autres personnes avec lesquelles ils sont en contact sur leurs pages personnelles.

De plus, l'interaction et les échanges qui se réalisent à chaque fois autour de l'écriture de chaque étudiant rendent possible le développement d'autres compétences, notamment les compétences interactionnelles des apprenants et ressemblent à des situations plus authentiques de communication et d'interaction. Lors de ces interactions authentiques, les étudiants construisent, négocient et discutent ensemble des contenus, des structures linguistiques, des messages transmis et de la pertinence des processus, des idées et des énoncés, ce qui encourage encore le développement d'une

intention comportementale positive des étudiants pour utiliser Instagram comme plateforme d'écriture collaborative.

Diverses recherches indiquent que l'utilisation des réseaux sociaux en classe a une influence positive sur la satisfaction de l'apprentissage des étudiants (Ajjan et Hartshorne, 2008, p. 1), l'augmentation du niveau d'apprentissage (Lewis, 2010, p. 14), de la motivation pour l'apprentissage (Silius et al, 2010, pp. 60-61) et des potentiels éducatifs de ces technologies pour l'apprentissage (Espuny et al, 2011, pp. 7-8). L'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage semble donc être une nécessité pour cibler les besoins, les intérêts et les modes d'interaction et de communication actuels des étudiants. L'augmentation de l'intention comportementale des apprenants à utiliser les réseaux sociaux comme plateforme d'écriture collaborative est donc due à la démarche d'écriture comme processus collaboratif et à la plateforme virtuelle interactive sur laquelle ces écritures ont été effectuées. Ces résultats peuvent encourager les enseignants de langue d'élaborer des projets pédagogiques interactifs mobilisant Instagram (ou d'autres réseaux sociaux) en tant qu'interface d'apprentissage collaboratif, ce qui suppose de définir des objectifs pédagogiques précis, les moyens de l'intégration efficace des réseaux sociaux aux activités du cours, et des démarches d'évaluation de l'efficacité de ce processus ainsi que celle d'acquisitions attendues des apprenants.

Conclusion

Cette recherche est une recherche-action et une analyse des questionnaires distribués parmi les étudiants de première année de master en didactique du français par rapport à leurs attitudes et intentions comportementales vis-à-vis de l'utilisation d'Instagram pour l'apprentissage collaboratif de la compétence d'expression écrite. C'est en effet une tentative pour proposer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues qui ciblent les processus de production (plutôt que les produits des apprenants) en utilisant les moyens et dispositifs technologiques disponibles

et largement utilisés par les étudiants du 21^e siècle. En particulier, la jeune génération, qui constitue la plupart des étudiants des cours de master en didactique du français, semble attachée à ces réseaux sociaux pour diverses raisons ludiques; les utiliser donc à des fins éducatives augmente non seulement la participation et l'intérêt des apprenants aux contenus éducatifs, mais aussi la qualité et le niveau d'apprentissage pratique des langues.

Cette étude est une expérimentation initiale, qui avait comme objectif d'évaluer les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'intégration des réseaux sociaux dans l'apprentissage collaboratif d'une compétence. Des études plus détaillées doivent être réalisées pour mieux comprendre l'utilité et l'apport positif et/ou négatif de ces réseaux sociaux parmi les apprenants, ainsi que les moyens divers de leur intégration aux différents cours et dispositifs d'enseignement et d'apprentissage des langues. Nous sommes consciente que nos participants ne sont pas représentatifs de l'ensemble des populations universitaires iraniennes; nos résultats ne présentent donc que des indicateurs, qui devraient être confirmés par des études de plus grande ampleur.

Comme première étape de recherche, ces résultats nous ont fourni un point de départ pour comprendre les représentations et les attitudes des étudiants à l'égard de l'utilisation d'Instagram comme dispositif de processus d'apprentissage collaboratif, ainsi que les fonctionnalités des réseaux sociaux pour faciliter ce processus. L'exploitation pédagogique et l'intégration de divers outils et dispositifs technologiques aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les changements de niveau et la qualité des apprentissages des étudiants, ainsi que les avantages et inconvénients pédagogiques de divers réseaux sociaux restent encore des pistes de réflexion à développer dans de futures recherches. Cela nécessite de piloter au cours des recherches plus larges, des innovations pédagogiques visant l'implémentation des réseaux sociaux comme composante complémentaire ou remplacement aux pratiques traditionnelles. Ceci, particulièrement pour les enseignants de langues étrangères en milieux exolingues où l'interaction

authentique en dehors de la classe reste presque impossible, et compte tenu de la tendance prégnante de la plupart des programmes et enseignants des langues d'utiliser des cours et dispositifs virtuels à cause de Covid 19 et l'impossibilité de dispenser des cours en présentiel.

Bibliographie

- Ahmadi Dehghotbeddini, A. (1389/2010). The Structural Relationships Among Davis' Technology Acceptance Model Constructs. *Innovation in Management Education (Journal Of Modern Thoughts In Education)*, 5(2), N.2, 129-142.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008), "Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests". *Internet & Higher Education*, 11(2).
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Akbari, E. & Simons, R.J. (2018), "Efficacy of Using Social Networks in Learning and Teaching Based on Self-Determination Theory: An Interventional Study". *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*.
- Akbari, E., Pilot, A., & Simons, P.R.J. (2015), "Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook". *Computers in Human Behavior*, 48.
- Akbari, E. (2019), "Extensive use of online social networks: a qualitative analysis of Iranian students' perspectives International". *Journal of Web Based Communities*, 15(2), 196-207,
- Al-Momani, A. M., Mahmoud, M. A., & Ahmad, M. S. (2019), "A Review of Factors Influencing Customer Acceptance of Internet of Things Services". *International Journal of Information Systems in the Service Sector (IJISSS)*, 11(1), 54-67. doi:10.4018/IJISSS.2019010104
- Bachelet, R. (2016), Dernière version du cours de réseaux sociaux. Cours distribué sous licence de Creative Commons, disponible sur http://rb.ec-lille.fr/l/Socio_orgas/cours-socio_reseaux_sociaux.pdf.

- Beauné, A. (2012), « Utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues étrangères: le cas de Facebook: Compte-rendu de deux recherches récentes ». *Revue d'interface entre recherches et pratiques en éducation et formation*.
- Bekhouché, S., Barhoum, S. (2016), *Les médias sociaux comme outil d'apprentissage*. Mémoire de master soutenu à l'Université de Tébessa, faculté de lettres et langues; Département de lettres et langue françaises.
- Bland, J. and Altman, D. (1997), "Statistics Notes: Cronbach's Alpha". *BMJ*, pp. 314, 572.
- Blattner, G & Lomicka, L. (2012), Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 15(1).
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Paris: Didier
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2019), "Investigating the Use and Acceptance of Technologies by Professors in a Higher Education Institution". *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 9(2), 1-20. <https://doi.org/10.4018/ijopcd.2019040101>
- Dalpan, A. (2012), « Les usages pédagogiques des réseaux sociaux: compte rendu d'un atelier du REFAD », *Profweb*: <https://www.profweb.ca/publications/articles/les-usages-pedagogiques-des-reseaux-sociaux-compte-rendu-d-un-atelier-du-refad>
- Daradkeh, M. (2019), "Visual Analytics Adoption in Business Enterprises: An Integrated Model of Technology Acceptance and Task-Technology Fit". *International Journal of Information Systems in the Service Sector (IJISSS)*, 11(1), 68-89.
- Davis, F. D. (1989), "Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology", *MIS Quarterly*, 13(3): 319-340.
- Davis, F. D. (1993), "User Acceptance of Information Technology: System Characteristics, User Perceptions and Behavioral Impacts". *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, 475-487.

- Delesalle, C. & Marquié, G. (2015), « Pratiques numériques en éducation: l'exemple des usages de Twitter en milieu scolaire ». *Pratique des outils numériques*, 117.
- Devauchelle, O., Alexander, P. Petroff, Hansjörgm Seybold, F. & Rothman, D. (2012), "Ramification of stream networks". *PNAS* 109(51), 20832-20836.
- Dourani, K., & Rashidi, Z. (2007). A Study of Influential Factors in the Acceptance of It by Teachers, Working at Smart Schools in Tehran, with Emphasis on the Information Technology Acceptance Model (ITAM). *Journal of Research in Educational Systems*, 1(1), 23-46.
- Esmaeili, M., Tolouei Ashghali, A., Pourebrahimi, Al, & Esmaeili, R. (1392/2013). Barresi Mizan Paziresh va Emlan Piadeh Sazi Fanavari Etela'at dar Karkonan Daneshgah Olum Pezeshki Shahid Beheshti Bar Asas Model Davis (TAM). *Pajouhandeh* (1), 45-50.
- Espuny. C, Gonzalez, J, Lleixà, M. & Gisbert, M. (2011), "University Students Attitudes Towards and Expectations of the Educational Use of Social Networks". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1).
- Ghassoub, A., & Ahmed Fal, M. (2017), *Analyse des facteurs déterminant de l'acceptation des élèves marocains d'un nouveau mode de soutien scolaire conçu pour un apprentissage mobile hors classe*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1706c.htm>.
- Godwin-Jones, R. (2006), "Tag Clouds in the Blogosphere: Electronic Literacy and Social Networking". *Language Learning & Technology* 10(2).
- Goh, E., & Wen, J. (2020), "Applying the Technology Acceptance Model to Understanding Hospitality Management and Students' Intentions to Use Electronic Discussion Boards as a Learning Tool". *Journal of Teaching in Travel and Tourism*. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1768621>
- Granić A & Marangunić N. (2014), "Technology acceptance model: A literature review from 1986 to 2013". *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 1-15.
- Grossecck, G. (2011), To Use or not to use Web 2.0 in Higher Education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, in World Conference on Educational Sciences, 1(1).

- Guner, H., & Acarturk, C. "The use and acceptance of ICT by senior citizens: a comparison of technology acceptance model (TAM) for elderly and young adults". *Univ Access Inf Soc*, 19, 311–330, <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0642-4>
- Hamid, S., Chang, S., & Kurnia, S. (2009), "Identifying the Use of Online Social Networking (OSN)" in *Higher Education*.
- Kevin P. Brady, Lori B. Holcomb, and Bethany V. Smith. (2010), "The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits" in *Education, Journal of Interactive Online Learning*.
- Khodadad Hoseiny S H, Noori A, Zabihi M R. (2013). E-learning acceptance in higher education: Application of flow theory, technology acceptance model & e-service quality. *IRPHE*, 19 (1), 111-136.
- Khorasani, A., Abdolmaleki, J., & Zahedi, H. (2012). Factors Affecting E-Learning Acceptance Among Students of Tehran University of Medical Sciences Based on Technology Acceptance Model (TAM). *Iranian Journal of Medical Education*, 11(6), 664-673.
- Harrison, R. et Thomas, M. (2009), "Identity in online communities: Social networking sites and language learning". *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(2), 109-124.
- Huu Binh- N. (2014), « Fiabilité et validité du Modèle d'acceptation de la technologie (TAM) dans le contexte d'apprenants vietnamiens du français comme langue étrangère face aux TIC ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 11(3), 38-50.
- Hyland, K. (2003), "Genre-based pedagogies: a social response to process". *Journal of Second Language Writing*, 12.
- Kear, K. (2011), *Online and Social Networking Communities –a Best Practice Guide for Educators*, New York: Routledge.
- Li, L. (2017), *New Technologies and Language Learning*. London, Palgrave.

- Martin, X. (2016), « Apprentissage informel et réseaux sociaux: une expérimentation de Twitter en cours de FLE ». *Synergies Turquie*, (9).
- Motteram & Sharma (2009), “Blending learning in a Web 2.0”. *World International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2), 83 – 96.
- Pelissier, C. et Qotb, H. (2011), « Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur ». *Social networks and collaborative language learning: focus on the users' characteristics and roles*, 15(2).
- Perez, V.T. (2009), « Le Web 2.0 dans l'enseignement du français ». *Synergies Espagne 2*, 251-260.
- Salloum, S., Qasim Mohammad, A., Al-Emran, M, Abdel Moenm, A., & Shalan, K. (2019), “Exploring Students' Acceptance of E-Learning through the Development of a Comprehensive Technology Acceptance Model”. *IEEE Acces*.
- Sánchez-Prieto, C., Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. (2016), “Informal tools in formal contexts: Development of a model to assess the acceptance of mobile technologies among teachers”. *Computers in Human Behavior*, 55, 519-528.
- Scherer R., & Tondeur, J. (2020), “All the Same or Different? Revising Measures of Teachers' Technology Acceptance”. *Computers and Education*, 143.
- Silius, K., Miilumäki, T., Huhtamäki, J., Tebest, T., Meriläinen, J. & Pohjolaine, S. (2010), “Students' Motivations for Social Media Enhanced Studying and Learning”. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2(1).
- Sohn, K., & Kwon, O. (2010), “Technology Acceptance Theories and Factors Influencing Artificial Intelligence-Based Intelligent Products”. *Thematic and Informatics*, 47.
- Tombé, M. (2011), « Médias et réseaux sociaux sur le web 2.0 en classe de langues ». *Babylonia* (2),
- Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J.-P., Pelletier, L. G., & Mongeau, C. (1992), “Ajzen and Fishbein's Theory of Reasoned Action as Applied to Moral Behavior: A Confirmatory Analysis”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 98–109.

Warschauer, M. (2010), "Learning to Write in the Laptop Classroom". *Writing & Pedagogy*, 1.

Wong, K., Osman, R., Goh, P. & Rahmat, M. (2013), "Understanding Student Teachers' Behavioral Intention to Use Technology: Technology Acceptance Model (TAM) Validation and Testing". *International Journal of Instruction*, 6(1), 89-104.

