



L'utilisation des réseaux sociaux chez les apprenants de français langue étrangère de l'École Nationale des Langues, Linguistique et Traduction : du *scrolling* à l'apprentissage ?

Maximilien Simon Clabault

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
maximilien.clabault@enallt.unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8886-6161>

Patricio Alejandro Bracamonte Bovia

Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
319637003@enallt.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0003-1127-9158>

Reçu le 30-05-2025 / Évalué le 10-09-2025 / Accepté le 03-10-2025

Résumé

Menée dans une approche exploratoire relevant de la didactique du français langue étrangère (FLE), cette recherche vise à recenser quelques usages que les apprenants de français de l'École Nationale des Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) ont des réseaux sociaux par rapport à l'apprentissage de la langue cible. Cette démarche a permis de recueillir des données empiriques sur les utilisations de ces outils numériques en dehors de la salle de classe, ainsi que sur la manière dont leur intégration dans l'enseignement formel est perçue par les apprenants. Pour ce faire, un questionnaire administré auprès d'un large échantillon d'étudiants a servi à dresser un état des lieux de ces outils numériques dans le processus d'appropriation du FLE. Ancrée sur des concepts théoriques liés au connectivisme et à l'apprentissage incident, cette recherche instaure quelques conditions de base qui interrogent les réseaux sociaux comme éventuel espace d'apprentissage en FLE.

Mots-clés : réseaux sociaux, connectivisme, apprentissage incident, perceptions

El uso de las redes sociales entre los estudiantes de Francés Lengua Extranjera de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción: ¿del *scrolling* al aprendizaje?

Resumen

Esta investigación exploratoria encuentra cabida en el campo de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) y tiene como objetivo analizar cómo los estudiantes de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) emplean las redes sociales en relación con el aprendizaje de la lengua meta. Por medio de un cuestionario aplicado a un muestreo amplio de sujetos, se recolectaron datos empíricos que dan cuenta tanto de sus prácticas fuera del aula como de sus percepciones sobre la

integración de estas herramientas digitales en los cursos formales de lengua. Estos datos permitieron establecer un panorama general del papel que desempeñan las redes sociales en el proceso de apropiación del FLE. Basado en conceptos teóricos del conectivismo y del aprendizaje incidental, este trabajo propone una reflexión inicial sobre el posible valor de las redes sociales como espacio de aprendizaje para el FLE.

Palabras clave: redes sociales, conectivismo, aprendizaje incidental, percepciones

The Use of Social Media Among Learners of French as a Foreign Language at the National School of Languages, Linguistics and Translation: From Scrolling to Learning?

Abstract

This exploratory study, situated within the teaching of French as a Foreign Language (FFL), analyses how learners at the National School of Languages Linguistics and Translation (ENALLT) use social media in relation to the learning of their target language. The research draws on a range of empirical data that captures both students' out-of-class practices and their perceptions of how these digital tools are integrated into formal classroom settings. A questionnaire distributed to a broad sample of students revealed the growing role of social media in providing exposure to the target language. Framed by the theoretical concepts of connectivism and incidental learning, the study lays the groundwork for considering informal digital environments as meaningful spaces for FFL learning.

Keywords: social media, connectivism, incidental learning, learner perceptions

Introduction¹

L'omniprésence des réseaux sociaux dans la vie quotidienne suscite maintes interrogations, tant sur leur compréhension que sur leur place dans le champ éducatif. Ce double constat invite donc, de prime abord, à considérer leur capacité non seulement comme objets d'étude, mais aussi comme éléments servant à explorer d'autres modalités d'enseignement et d'apprentissage. En effet, leur intégration progressive dans les pratiques d'enseignement n'est pas exempte de débats ni de tensions, notamment lorsqu'elle entre en friction avec les approches pédagogiques traditionnelles. Autrement dit, longtemps cantonnés à la sphère personnelle et informelle, les réseaux sociaux tendent, progressivement, à

¹ Maximilien Simon Clabault est l'auteur de l'introduction, des parties 2 et 4 ; Patricio Alejandro Bracamonte Bovia de la partie 3. Les autres parties de l'article ont été prises en charge par les deux auteurs.

franchir les frontières du cadre scolaire pour s'inscrire dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Comme l'indiquent Greenhow et Lewin (2016), les réseaux sociaux, de manière générale, constituent une ressource prometteuse pour articuler apprentissages formels et informels grâce aux cultures participatives², contribuant ainsi à brouiller les frontières entre utilisations privées et usages éducatifs. Par conséquent, ce déplacement témoigne donc d'une restructuration des outils initialement conçus pour l'interaction sociale, qui deviennent également des espaces éventuels d'apprentissage.

Dans cette perspective, le rôle des réseaux sociaux ne peut donc être ignoré dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Les réseaux sociaux mondialement connus tels que *TikTok*, *Instagram*, *Facebook* ou encore *X* (anciennement *Twitter*) constituent désormais des supports quotidiens d'interaction et d'exposition à la langue cible pour bon nombre d'individus. Leur rôle devient d'autant plus significatif qu'ils participent activement à la structuration des pratiques sociales et langagières. En effet, ils combinent la consommation et la production rapides de contenus multimodaux, qu'il s'agisse de textes, d'images, de vidéos ou d'interactions. Dans cette optique, ils pourraient être envisagés comme un prolongement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ce qui ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

Toutefois, l'intégration des réseaux sociaux au processus d'apprentissage des langues s'accompagne également de défis majeurs. Il convient, en premier lieu, de rappeler que ces plateformes ont été conçues pour capter et retenir l'attention des usagers par une multitude de sollicitations : notifications répétées, flux d'actualités constants, vidéos courtes et hautement attractives. Si ces caractéristiques expliquent indéniablement leur succès planétaire, elles peuvent aussi fragiliser la concentration des apprenants, en les enfermant dans une logique de consommation morcelée et éphémère de l'information. L'enjeu majeur consiste dès lors à opérer une véritable transmutation : faire d'un espace

² Selon Jenkins *et al.*, (2009), les cultures participatives s'opposent à une logique de réception passive car elles décrivent une culture numérique dans laquelle les usagers participent pleinement à la production, à la diffusion et à l'appropriation des contenus.

initialement voué au divertissement un environnement d'apprentissage porteur de sens, sans jamais diluer ni détourner les finalités pédagogiques poursuivies. En second lieu, l'usage éducatif des réseaux sociaux suppose inévitablement la gestion de données personnelles, parfois sensibles. Dans un contexte universitaire, cette réalité fait émerger des enjeux cruciaux touchant à la confidentialité, à la sécurité numérique et, plus largement, à l'éthique. Un troisième défi tient, par ailleurs, au caractère difficilement mesurable des apprentissages réalisés dans ces espaces numériques. En effet, si les interactions qui s'y déploient peuvent stimuler le développement des activités de communication langagière, elles échappent bien souvent aux dispositifs d'évaluation traditionnels. Se pose alors la question essentielle de savoir comment reconnaître, valider et intégrer ces apprentissages informels dans des parcours académiques plus structurés, afin qu'ils ne demeurent ni invisibles ni sous-estimés.

Ces différents défis, loin de remettre en question l'intérêt des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues, soulignent plutôt la nécessité de les interroger de manière critique et contextualisée. Autrement dit, leur intégration dans les pratiques éducatives ne peut être envisagée qu'à travers une analyse pertinente de leurs usages réels. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre réflexion : comprendre comment ces outils, dont l'usage s'est intensifié dès les années 2010, se traduisent dans l'expérience concrète des apprenants. Le titre de notre recherche, volontairement évocateur, suggère ainsi un questionnement autour de la place, des usages réels et des perceptions qu'ont les apprenants de FLE de l'ENALLT concernant ces outils numériques. Dès lors, nous essaierons de répondre aux questions suivantes :

- Sous quelles formes, à quelles fréquences et à quelles fins les étudiants utilisent-ils les réseaux sociaux dans leur apprentissage de la langue, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire ?
- Comment mobilisent-ils ces plateformes pour pratiquer les différentes habiletés langagières ?
- Jusqu'à quel point ces réseaux, souvent cantonnés à leur dimension ludique, pourraient-ils constituer un objet d'apprentissage pertinent ?

D'un point de vue épistémologique, il est fondamental de préciser que cette recherche ne cherche pas à trancher sur la légitimité ou la valeur éducative des réseaux sociaux en tant que tels, car ceci constituerait un autre débat dont il n'est pas question ici. Par conséquent, cette recherche s'inscrit dans une démarche descriptive, centrée sur les usages concrets que les étudiants de FLE font de ces outils numériques dans leur formation linguistique et culturelle. Autrement dit, il s'agit de dresser un état des lieux des pratiques actuelles, afin de comprendre comment ces espaces initialement conçus pour l'interaction sociale se trouvent réappropriés dans le cadre de l'apprentissage.

À ce jour, aucune recherche précise n'a examiné cette question auprès des étudiants en FLE de l'ENALLT. Cette absence dans la littérature scientifique a suscité notre intérêt pour documenter les pratiques spécifiques que ces apprenants développent, et ce faisant, mettre en tension les contours actuels de l'apprentissage d'une langue étrangère. En outre, une autre manière de poser le problème serait d'explorer dans quelle mesure cet apprentissage déborde aujourd'hui les limites de la salle de classe pour se prolonger dans des espaces numériques accessibles à tous, et à comprendre comment cela s'instaure.

Dans cette optique, il s'agira donc, dans un premier temps, de revenir sur plusieurs travaux de recherche ayant abordé cette question dans des contextes variés, la plupart récents, en raison du caractère encore émergent du phénomène étudié. Par ailleurs, nous proposerons une définition des réseaux sociaux en relation avec l'apprentissage du FLE, élaborée à partir d'une réflexion conceptuelle cohérente avec notre démarche. Les antécédents mobilisés en amont contribueront à en dessiner les contours, dans le but de répondre de manière ciblée aux objectifs et aux spécificités contextuelles de notre recherche. Il s'agira ainsi de questionner ce que recouvre réellement la notion de « réseaux sociaux » dans notre cadre d'analyse, et dans quelle mesure elle peut être opérante pour comprendre les mécanismes mis en œuvre dans cette recherche spécifique. Dans une deuxième partie, nous aborderons différents aspects du cadre méthodologique : le contexte ou terrain d'étude où s'est déroulé la recherche, la description succincte des sujets, les objectifs, le type de méthodologie choisi, l'instrument utilisé pour la collecte des données,

l'échantillonnage, ainsi que la méthode d'analyse des données empiriques recueillies. En outre, une troisième partie sera consacrée à la présentation et l'analyse des résultats. Dans cette section, nous présenterons d'abord une synthèse des données statistiques, en révélant les tendances et constats principaux qui émergent de la recherche. Finalement, dans une dernière partie, nous examinerons ces résultats en tenant compte des éléments théoriques et conceptuels présentés dans la première partie, afin d'en dégager quelques pistes de réflexion. Nous formulerons ainsi quelques recommandations pour l'apprentissage du FLE et explorerons les perspectives de transformation qu'ouvrent les perceptions des étudiants, afin d'orienter enseignants et institutions dans une éventuelle poursuite de la recherche et ou intégration des réseaux sociaux aux cours de FLE.

1. Le cadre théorique

1.1. Les antécédents de la recherche

Bien entendu, cette réflexion ne surgit pas ex nihilo : elle s'ancre dans plusieurs travaux récents ayant exploré l'usage des réseaux sociaux comme soutien à l'apprentissage dans divers contextes éducatifs. Bien qu'initialement conçus pour le divertissement et les échanges sociaux sans visée éducative explicite, les réseaux sociaux constituent désormais un terrain de réflexion légitime pour la didactique du FLE, grâce à leur capacité à offrir une exposition différente, continue et souvent immersive à la langue cible.

Selon Perez, *et al.*, (2023), le recours aux réseaux sociaux dans l'enseignement supérieur a suscité un intérêt croissant au sein de la communauté scientifique. En ce sens, leurs recherches ont documenté leur valeur en tant qu'outils de communication, de collaboration et de création de communautés d'apprentissage, notamment via *Facebook* et *X*, mais aussi à travers des réseaux plus récents comme *Instagram* ou *TikTok*. Toutefois, les auteurs soulignent que la majorité des études existantes ne reposent pas sur un cadre pédagogique solide. La plupart se sont concentrées sur les attitudes, les perceptions et l'acceptation technologique, la plupart du temps à travers le *Technology Acceptance*

Model ou modèle d'acceptation de la technologie en français³, tandis qu'un nombre réduit de recherches mobilise uniquement des approches éducatives comme le connectivisme, un concept que nous définirons ultérieurement.

De ce fait, ce déséquilibre reflète donc une tendance à appréhender les réseaux sociaux comme des outils technologiques plutôt que comme de véritables médiateurs de l'apprentissage. En effet, concevoir la nature des réseaux sociaux comme de simples outils reviendrait à les considérer comme neutres, tandis que les voir comme des médiateurs d'apprentissage mettrait en avant leur rôle actif dans la transformation des relations pédagogiques, des pratiques, des savoirs et même des identités des apprenants. Ainsi, malgré un corpus théorique abondant, persiste un vide épistémologique quant à la construction d'une pédagogie des réseaux sociaux, capable de dépasser les modèles d'acceptation technologique et d'analyser leur impact sur l'apprentissage, la motivation, l'engagement, l'identité numérique et la co-construction de sens dans les communautés académiques. C'est précisément dans cet espace que se justifie la pertinence de nouvelles recherches.

De manière complémentaire, Tsai (2019) met en évidence que l'usage des réseaux sociaux dans l'enseignement des langues étrangères ne constitue pas une simple innovation technologique mais un véritable changement de paradigme, inspiré du constructivisme social de Vygotski. Dans cette perspective, les réseaux sociaux sont envisagés comme des espaces de communautés de pratique⁴. Les résultats recensés par la chercheuse montrent que la popularité massive de ces plateformes facilite leur adoption pédagogique, puisqu'elles font déjà partie des pratiques quotidiennes des apprenants. Sur le plan didactique, ces environnements permettent de dépasser les contraintes spatio-temporelles de la salle de classe, d'augmenter la fréquence et la qualité des productions langagières et de renforcer les compétences linguistiques et pragmatiques. D'un point

³ D'après Davis (1993), il s'agit d'un modèle théorique en sciences sociales et en systèmes d'information qui vise à expliquer et à prédire l'acceptation et l'usage des technologies par les individus.

⁴ Pour Wenger (1998) ce sont des environnements sociaux et collaboratifs dans lesquels des individus partageant un intérêt ou un domaine commun interagissent régulièrement, échangent des savoirs, et co-construisent des significations à travers des pratiques partagées.

de vue motivationnel, l'usage des réseaux sociaux constitue également un élément essentiel. Autrement dit, c'est en gérant leur identité numérique et en publiant du contenu que les apprenants développent leur autonomie et se rapprochent de leur « soi idéal » en langue cible, ce qui alimente leur motivation intrinsèque et favorise un engagement soutenu. Enfin, les recherches empiriques rapportées par la chercheuse soulignent des retombées concrètes, telles qu'une participation accrue, une production écrite plus abondante et une implication renforcée des étudiants introvertis, qui trouvent dans ces espaces une forme d'expression plus libre.

Ces constats sont corroborés par d'autres travaux. Par exemple, Bjornsson (2023), dans une recherche auprès d'apprenants d'anglais, a montré que l'usage régulier des réseaux sociaux favorise le contact avec un langage authentique, améliore le vocabulaire et la compréhension en lecture. De son côté, Cervantes Cerra (2019) indique que les enseignants peuvent utiliser ces outils pour fournir aux apprenants des contenus didactisés, tout en facilitant l'échange de matériel entre enseignants eux-mêmes. Selon lui, l'intégration des réseaux sociaux en classe permet une exposition continue à la langue cible, encourage la pratique de l'expression orale et écrite, réduit l'anxiété linguistique et stimule l'engagement des apprenants grâce à des échanges authentiques et multimodaux. L'auteur précise néanmoins que leur impact réel dépend d'une intégration pédagogique réfléchie, afin d'éviter les distractions et de favoriser leur potentiel didactique.

Dans un registre plus théorique, Sotomayor García (2010) considère les réseaux sociaux, au même titre que les wikis, comme des « environnements pour la construction de la connaissance⁵ ». À travers l'analyse des outils de la Web 2.0, la chercheuse conclut que ces ressources techno-pédagogiques encouragent l'apprentissage asynchrone et la co-construction des savoirs grâce aux échanges entre enseignants et apprenants. Enfin, Stockwell (2021) met en avant le rôle des dispositifs mobiles, devenus essentiels pour que les étudiants approfondissent leurs connaissances linguistiques dans des contextes informels. Toutefois, il souligne la nécessité de fournir aux apprenants les stratégies pédagogiques nécessaires pour maintenir leur motivation à long terme.

⁵ Traduit de l'espagnol : «Entornos para la Construcción del Conocimiento».

1.2. Les objets conceptuels

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous adopterons un cadre théorique suggestif, dans la mesure où nous ne disposons pas encore d'informations suffisantes pour formuler des postulats définitifs sur la problématique annoncée. Dans cette partie, nous définirons donc quelques concepts centraux, qui nous ont permis de mieux cerner les enjeux et de comprendre le phénomène étudié, tout en fournissant une première grille d'analyse qui aura été ajustée au fur et à mesure de la recherche.

1.2.1. Réseau social

En premier lieu, il est essentiel de définir la notion de réseau social puisque celle-ci constitue un macro-concept de notre analyse. D'un point de vue étymologique, le terme réseau trouve son origine dans le latin médiéval *retis*, lui-même dérivé de *rete* (Bantman, 2004). Cependant, son évolution sémantique témoigne d'un changement progressif au fil des époques : d'une acception initialement matérielle, associée à l'idée de filet ou de maillage physique, il en vient à désigner une mise en relation plus vaste, qu'elle soit d'ordre biologique, humain ou technologique. Dans ce dernier cas, son usage s'est notamment affiné pour englober des dimensions numériques, informatiques et humaines.

En effet, lorsqu'on y adjoint le qualificatif « social », le mot prend une dimension plus spécifique, car elle renvoie à une structure complexe. Celle-ci englobe des dynamiques d'échange, de communication et d'appartenance entre individus ou groupes, allant de relations proches et affectives (liens familiaux ou sentimentaux) à des rapports plus distants, fondés sur des intérêts communs, des collaborations professionnelles ou des échanges commerciaux (Bachelet, 2020). Ces échanges peuvent s'établir par le biais de contacts directs ou s'appuyer sur des dispositifs médiatiques, tels que la correspondance écrite, les courriers électroniques, les discussions en ligne ou les plateformes numériques.

Ainsi, on constate que les réseaux sociaux permettent de créer des groupes où les participants se sentent identifiés. Ceci donne à tous les membres d'un groupe un sentiment d'appartenance à une communauté. À cet égard, on peut comparer les réseaux sociaux avec d'autres utilisations

du mot réseau ; par exemple, un réseau d'amis ou de paternité entre des personnes, ou un réseau d'action social qui influence les politiques gouvernementales (Lemieux, 2000). Dans cette perspective, que devient le concept de réseau social lorsqu'il s'inscrit dans le champ éducatif et, plus précisément, dans l'enseignement-apprentissage du FLE ?

Après avoir mobilisé les définitions classiques des réseaux sociaux comme environnements numériques interactifs permettant la mise en relation et la communication entre usagers, ainsi que les travaux soulignant leur potentiel éducatif et collaboratif à travers des cultures participatives (Greenhow, Lewin, 2016 ; Jenkins, 2009), nous proposons de définir leur usage en FLE comme des espaces numériques visant à mettre en relation des locuteurs natifs et non natifs de la langue cible, enseignants et apprenants. En ce sens, ces environnements numériques prennent en charge des échanges variés (commentaires publics, messagerie instantanée, partage et sauvegarde de ressources) et favorisent la co-construction de savoirs linguistiques et culturels au moyen d'outils de création et d'édition : vidéos, podcasts, infographies, quiz, modules interactifs, etc. Les contenus ainsi produits peuvent être structurés séquentiellement ou dispersés sous forme de points d'accès multiples. Ainsi, ils couvrent plusieurs domaines du FLE : phonétique et prosodie, grammaire et conjugaison, vocabulaire général et spécialisé, compétences pragmatiques et socio-culturelles. En somme, les réseaux sociaux en FLE pourraient constituer un espace numérique actif et régénératif, à la fois outil de médiation, espace de co-construction des savoirs et terrain d'observation des pratiques langagières (Perez *et al.*, 2023). Cette définition provisoire servira de base à la conception de notre instrument de recherche.

1.2.2. La théorie du connectivisme

Parmi ces concepts, la théorie du connectivisme, également qualifiée de néo-constructivisme (Downes, 2005), constitue une première approche pertinente pour situer le phénomène étudié. À la fois organique et ouverte, elle permet d'appréhender la complexité des logiques d'apprentissage à l'ère numérique, tout en soulignant les interactions entre les acteurs éducatifs, les nouvelles technologies de l'information et de la

communication pour l'enseignement (NTICE) et les multiples sources d'informations accessibles via les réseaux sociaux.

En d'autres termes, cette théorie de l'apprentissage ne se limite donc plus aux frontières souvent préétablies de l'éducation formelle, mais s'étend aux espaces non formels et informels, là où les pratiques langagières se définissent au gré des rapports et échanges plus spontanés entre les individus et les sources de connaissances. Contrairement aux paradigmes classiques de l'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme), le connectivisme postule un savoir disséminé où l'apprentissage ne se résume plus à une assimilation linéaire, mais devient un cheminement progressif où apprendre ne rime plus forcément avec l'accumulation d'un savoir stable, mais requiert la capacité à socialiser, à relier des sources éparses. Dès lors, apprendre de manière connectée ne signifie pas seulement accéder à l'information, mais co-évoluer avec elle, tout en participant à sa circulation et à sa transformation dans l'art de lier et de délier, de sélectionner et d'articuler, de questionner et de réinterpréter les connaissances.

Dans un contexte lié à l'apprentissage du FLE, la théorie liée au connectivisme pourrait illustrer la manière dont les réseaux sociaux peuvent être des espaces d'apprentissage reconstitués où les apprenants construisent leur propre parcours en interagissant avec des contenus authentiques (vidéos, publications, commentaires, discussions en ligne, etc.). Ces plateformes offriraient une expérience immersive, favorisant l'exposition continue à la langue cible et permettant l'apprentissage collaboratif à travers les échanges avec d'autres apprenants et locuteurs natifs.

1.2.3. L'apprentissage incident

En partant du postulat du connectivisme, qui consiste à ne plus centraliser l'apprentissage en un point unique et à envisager ce dernier comme un cheminement graduel, il convient de s'interroger également sur la notion d'apprentissage incident. Dans ce cas, Prandi *et al.*, (2023) soulignent que l'apprentissage incident désigne la connaissance acquise de façon non intentionnelle. Il se produit lorsque l'individu est exposé à des stimuli dans son environnement, notamment en observant, en lisant ou en

interagissant avec autrui, sans avoir pour but explicite d'apprendre. Bien que cette forme d'apprentissage soit inévitable et naturelle, ses résultats tendent à être fragmentaires et moins systématiques, car l'assimilation se limite à ce qui est directement pertinent pour les besoins ou les intérêts immédiats de la personne. Par exemple, dans le cas de notre recherche, les réseaux sociaux pourraient être considérés comme des outils d'apprentissage incident, dans la mesure où ils exposent fréquemment les utilisateurs à une grande diversité de contenus et d'interactions non planifiées. De cette manière, en consultant leur fil d'actualité, les apprenants pourraient être amenés à découvrir des informations pertinentes concernant l'apprentissage non planifié du FLE, c'est-à-dire, sans avoir recherché délibérément ces connaissances.

2. Le cadre méthodologique

2.1. Le contexte de la recherche

Notre recherche a été menée au sein du Département de Français de l'ENALLT, une institution qui accueille un public aux profils éducatifs et socioculturels variés. Le département propose un parcours d'apprentissage structuré en sept modules centraux, couvrant une progression allant du niveau A1 au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Les deux premiers semestres (modules 1 et 2), d'une durée de 120 heures chacun, correspondent au niveau A1. Les semestres 3 et 4 correspondent au niveau A2, avec respectivement 120 heures pour le module 3 et 96 heures pour le module 4. Les modules 5 et 6, de 96 heures chacun, sont explicitement associés au niveau B1, dit « niveau seuil ». Enfin, le septième module, d'une durée de 96 heures, correspond au niveau B2. Comme le souligne Littlewood (2013), l'enseignement des langues reste souvent dominé par des pratiques traditionnelles centrées sur le manuel, l'enseignant et les exercices structurés. Cette prédominance met en évidence le contraste avec les usages numériques actuels : l'analyse de l'appropriation des réseaux sociaux par les apprenants permet ainsi de révéler d'autres processus d'apprentissage, élargissant la réflexion vers de nouvelles approches didactiques en FLE.

2.2. La conception de la recherche

Pour ce type de recherche, il nous a paru judicieux d'entreprendre une recherche principalement quantitative dans laquelle nous avons intégré des données à un niveau descriptif élémentaire. Ainsi, cette stratégie méthodologique nous aura permis d'effectuer une première évaluation du terrain.

2.3. Le questionnaire comme stratégie pour la collecte des données

2.3.1. L'élaboration de l'instrument

Conformément aux objectifs visés, nous avons opté pour la technique du questionnaire, conçu avec un questionnaire de *Google*, afin de systématiser la collecte des données empiriques. Les questions fermées, incluant des choix uniques, des choix multiples ainsi que des échelles de Likert, ont permis de recueillir des données structurées, afin de faciliter leur codification postérieure, leur traitement statistique et, finalement, leur interprétation. Cette méthode a permis de dégager des tendances générales et de fonder notre analyse sur des données chiffrées fiables. Ce questionnaire a été structuré en cinq sections :

Section 1 : collecte de données sociodémographiques pour établir le profil global des apprenants ;

Section 2 : exploration des usages généraux des réseaux sociaux ;

Section 3 : analyse de l'utilisation des réseaux sociaux en dehors du cadre académique ;

Section 4 : analyse de l'utilisation des réseaux sociaux dans le cadre des cours de FLE ;

Section 5 : recueil des perceptions des étudiants quant à l'utilité et aux limites de ces outils dans leur apprentissage, indépendamment de leur usage effectif.

2.3.2. L'application de l'instrument

Avant l'application définitive de l'instrument, une phase pilote a été réalisée auprès d'un groupe de 30 étudiants afin d'évaluer la durée pour y répondre et de reformuler certaines questions. En vue de garantir la fiabilité

statistique de l'échantillon, nous avons calculé la taille minimale requise pour obtenir une marge d'erreur de 5 %, avec un niveau de confiance de 95 %. Selon les données fournies par le département des services scolaires de l'ENALLT, la population cible comprenait 1525 étudiants inscrits aux cours de langue, de janvier à mai de l'année en cours. En adoptant une proportion conservatrice de 0,5, maximisant ainsi la variance, et en appliquant la formule pour une population finie, nous avons déterminé qu'un échantillon de 307 étudiants était nécessaire. Au total, 505 apprenants ont répondu au questionnaire, dépassant ainsi le seuil requis et renforçant la représentativité statistique des résultats. Ultérieurement, la diffusion du questionnaire s'est effectuée sur la base du volontariat auprès des différents groupes du département (échantillon non probabiliste). Le temps de réponse moyen observé était d'environ 10 minutes, en accord avec les estimations issues de la phase de pilotage.

2.3.3. L'analyse du questionnaire

L'analyse du questionnaire s'est articulée en plusieurs étapes successives. Les réponses ont d'abord été codifiées numériquement, facilitant leur saisie et leur traitement statistique dans un tableur (*Excel*). Après vérification de la qualité des données, l'analyse a porté sur le calcul des moyennes selon le type de question. Pour les échelles de Likert, une approche descriptive a été privilégiée : nous avons aussi calculé la moyenne des réponses pour chaque item afin de dégager une tendance centrale. Deux tableaux ont été utilisés pour illustrer la description des résultats. L'ensemble de ces analyses nous a donné l'occasion de mettre en relation les résultats obtenus avec la problématique de recherche, en dégagant les grandes tendances et les points saillants à discuter par la suite.

2.4. La description des sujets

Le questionnaire a donc été appliqué à des groupes issus de sept semestres de FLE, en excluant les cours de compréhension de lecture, les cours en ligne et ceux de préparation au DELF B1. Cette exclusion a été justifiée par le fait que ces modules présentent des approches pédagogiques et des objectifs différents des cours classiques, ce qui aurait pu introduire une hétérogénéité dans l'échantillon et biaiser les

comparaisons lors de la phase de l'analyse. La répartition des apprenants inscrits selon leur niveau montre une forte concentration dans les niveaux débutants. En effet, 44 % des répondants sont inscrits au niveau 1, ce qui témoigne d'une forte demande pour l'apprentissage du français chez les débutants. Par conséquent, cette distribution pourrait suggérer un usage encore peu systématisé des réseaux sociaux dans leur processus d'apprentissage, ces derniers n'ayant pas encore acquis des stratégies autonomes d'exploitation de ces outils numériques. Les niveaux 2 et 3 enregistrent chacun 15,8 % des inscriptions, traduisant une transition progressive vers un niveau intermédiaire. À partir du niveau 4 (11,5 %), la proportion diminue progressivement : 8,5 % pour le niveau 5, 1,6 % pour le niveau 6, 1,2 % pour le niveau 7 et enfin seulement 1 % au niveau 8. Au moment de l'application de l'instrument, la majorité des apprenants (77,8 %) avait entre 17 et 25 ans, tandis que 17,6 % étaient âgés de 26 à 35 ans, 2,8 % appartenaient à la tranche 36-45 ans, 1,2 % se situaient entre 46 et 55 ans, et seulement 0,6 % avaient plus de 55 ans. Ces chiffres révèlent un âge moyen réel de 23,8 ans et, compte tenu du faible écart-type, une concentration notable autour de la tranche 17-25 ans. Ces résultats montrent que la population étudiante est majoritairement issue de la génération Z (personnes nées entre 1997 et 2012). Par ailleurs, la plupart des apprenants résident à Mexico ou dans l'État du Mexique.

3. Présentation des résultats

3.1. L'analyse statistique

3.1.1. L'exploration des usages généraux concernant les réseaux sociaux

Avant d'analyser spécifiquement l'usage des réseaux sociaux dans l'apprentissage du FLE, il a été nécessaire de comprendre, globalement, dans cette première section du questionnaire, les pratiques concernant l'utilisation générale des réseaux sociaux chez les apprenants, ce qui constitue une base essentielle pour évaluer par la suite leur emploi pour l'apprentissage du FLE. En effet, la familiarité avec certaines plateformes influence directement leur appropriation dans un contexte d'apprentissage,

leur accessibilité perçue, ainsi que les rapports liés à la motivation et à l'engagement.

Les résultats indiquent qu'*Instagram* est le réseau social le plus utilisé, avec 85,1 % des répondants déclarant l'utiliser régulièrement. Il est suivi de *Facebook*, utilisé fréquemment par 64,8 % des participants, puis de *YouTube*, mentionné par 63,4 %. *TikTok* occupe la quatrième position avec 57,2 % d'utilisateurs réguliers, tandis que *X* arrive en dernière position, avec 32,7 % des répondants déclarant y recourir fréquemment.

3.1.1.1. La fréquence d'utilisation

Quant à la fréquence d'utilisation, la majorité des apprenants avec 89,1 % déclare utiliser les réseaux sociaux plusieurs fois par jour. De surcroît, 5 % indiquent y avoir recours une fois par jour, 4,8 % plusieurs fois par semaine, tandis que 0,6 % les utilisent une fois par semaine ou moins, et 0,6 % déclarent ne jamais les utiliser.

3.1.1.2. Les activités les plus communes avec les réseaux sociaux

L'activité la plus couramment mentionnée par les utilisateurs est la communication avec la famille et les amis, citée comme principale par 37,5 % des répondants. Elle est suivie par le divertissement 29,5 %, puis par la recherche d'informations (nouvelles, articles, etc.), indiquée par 17,1 % des participants. L'apprentissage apparaît en dernière position, avec 15,9 % des répondants le considérant comme leur activité principale sur les réseaux sociaux.

3.1.2. L'utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage du FLE en dehors de la salle de classe

L'instauration de cette section visait à analyser dans quelle mesure les apprenants utilisent spontanément les réseaux sociaux pour l'apprentissage du FLE en dehors de la salle de classe, afin d'identifier des pratiques informelles d'autoformation, hors cadre institutionnel.

La majorité des apprenants, 62,6 %, indique donc utiliser les réseaux sociaux de temps en temps à des fins d'apprentissage du français, tandis que 27,3 % déclarent les utiliser régulièrement. Seuls 10,1 % des répondants affirment ne jamais y avoir recours pour apprendre le français.

3.1.2.1. Les réseaux sociaux les plus utilisés pour l'apprentissage du FLE

YouTube apparaît comme le réseau social le plus utilisé, avec 66 % des apprenants déclarant y avoir recours. Il est suivi de *Tiktok*, utilisé par 53,4 % des participants, puis d'*Instagram* avec 46,4 %. *Facebook* est mentionné par 14,1 % des répondants, tandis que *X* est utilisé à cette fin par seulement 6,8 % des participants.

3.1.2.2. Les réseaux sociaux les plus utiles

Parmi ces réseaux sociaux, 68,2 % des répondants considèrent *YouTube* comme l'un des plus efficaces pour l'apprentissage du FLE. *Tiktok* est souligné par 46,3 % des participants, suivi d'*Instagram*, mentionné par 29,6 %. *Facebook* est perçu comme utile par 7 % des répondants, tandis que seulement 3,1 % estiment que *X* contribue efficacement à l'apprentissage du français.

3.1.2.3. Les activités communicatives langagières les plus pratiquées avec les réseaux sociaux

Les résultats montrent que les apprenants perçoivent l'utilisation des réseaux sociaux comme particulièrement utile pour les compétences de réception, en particulier la compréhension orale (93,2 % des répondants) et, dans une moindre mesure, la compréhension écrite (38,7 %). La connaissance culturelle des pays francophones est également largement valorisée (64,6 %). En revanche, les compétences de production sont moins fréquemment associées à l'usage des réseaux sociaux : seuls 27,7 % des participants mentionnent la production orale et 18,9 % la production écrite, ce qui révèle une tendance à privilégier l'exposition passive à la langue plutôt que l'expression active.

3.1.3. Les usages des réseaux sociaux dans la salle de classe

Les résultats révèlent une faible intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement du FLE : légèrement plus de la moitié des répondants (51,3 %) indiquent que leurs professeurs n'y recourent jamais. Seuls 24,4 % rapportent une utilisation occasionnelle et 16,8 % mentionnent un usage rare. La proportion d'enseignants ayant recours fréquemment à ces outils

demeure marginale, avec seulement 7,5 % des réponses, ce qui souligne une appropriation encore limitée des réseaux sociaux à des fins pédagogiques au sein des cours de FLE.

3.1.4. Les réseaux sociaux : perceptions dépassant l'usage pratique

3.1.4.1. Les utilités des réseaux sociaux pour l'acquisition de nouvelles compétences

Afin d'évaluer la perception des étudiants concernant l'impact de l'utilisation des réseaux sociaux sur leur apprentissage du français, une échelle de Likert à cinq options a été proposée. Les participants devaient indiquer, pour chaque compétence, dans quelle mesure ils estimaient que l'intégration de ces outils en contexte scolaire contribuait à leur apprentissage : 1 : n'aide pas du tout ; 2 : aide très peu ; 3 : aide peu ; 4 : aide moyennement ; 5 : aide grandement. L'analyse des réponses a permis de dégager des tendances quant aux effets perçus des réseaux sociaux sur le développement des différentes compétences linguistiques et culturelles.

Les propositions :	1	2	3	4	5
L'acquisition de vocabulaire et d'expressions de la vie quotidienne	6.1 % (31)	7.5 % (38)	15.8 % (80)	26.3 % (133)	44.1 % (223)
La compréhension écrite	6.3 % (32)	24.7 % (125)	30.8 % (156)	26.1 % (132)	11.8 % (60)
La compréhension auditive ou orale	5.7 % (29)	6.7 % (34)	13 % (66)	30 % (152)	44.3 % (224)
La production écrite	11.2 % (57)	31.8 % (161)	32 % (162)	19.2 % (97)	5.5 % (28)
La production orale	9.7 % (49)	18.6 % (94)	25.7 % (130)	27.7 % (140)	18.2 % (92)
L'acquisition d'éléments culturels (découverte de pays francophones)	5.9 % (30)	8.9 % (45)	15 % (76)	28.5 % (144)	41.5 % (210)

Tableau n°1

L'analyse des réponses révèle plusieurs tendances significatives. Tout d'abord, les résultats indiquent notamment que la compétence lexicale, en particulier l'acquisition de vocabulaire et d'expressions de la vie quotidienne, ainsi que la compétence de compréhension orale sont les plus positivement influencées par l'usage des réseaux sociaux. En effet, plus de 44 % des participants estiment que ces outils « aident grandement » au

développement de ces deux compétences. Dans une mesure légèrement moindre, l'acquisition d'éléments culturels (tels que la découverte des pays francophones) bénéficie également d'un effet perçu positif : 41,5 % des répondants considèrent que les réseaux sociaux jouent un rôle important dans cette dimension. À l'inverse, la production écrite se distingue comme la compétence la moins renforcée par l'usage des réseaux sociaux, selon les participants. Plus de 63 % des répondants se répartissent entre les niveaux 2 et 3 (« aide très peu » et « aide peu »). Enfin, la compréhension écrite et la production orale reçoivent des appréciations plutôt neutres dans la mesure où la compréhension écrite atteint un pic de réponses au niveau 3 (30,8 %), la production orale est perçue de façon plus nuancée, avec une distribution relativement équilibrée entre les niveaux 3, 4 et 5.

3.1.4.2. Les opinions sur l'intégration des réseaux sociaux dans les cours de FLE

Pour approfondir la compréhension des attitudes des étudiants à l'égard de l'usage pédagogique des réseaux sociaux, une seconde échelle de Likert a été utilisée. Les participants devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec une série d'affirmations concernant l'intégration des réseaux sociaux dans les cours de FLE, en choisissant parmi les cinq options suivantes : 1 : pas du tout d'accord ; 2 : pas d'accord ; 3 : ni d'accord, ni en désaccord ; 4 : d'accord ; 5 : tout à fait d'accord. L'analyse des réponses permet de mieux cerner la réception de cette intégration par les étudiants, ainsi que les préférences ou réticences qu'elle suscite.

Les propositions :	1	2	3	4	5
Les réseaux sociaux peuvent être un bon complément pour mes classes de FLE.	4.5 % (23)	6.1 % (31)	19.4 % (98)	40 % (202)	29.9 % (151)
J'apprends mieux en classe qu'avec les réseaux sociaux.	7.5 % (38)	8.7 % (44)	16.8 % (85)	25.7 % (130)	41.1 % (208)
Les réseaux sociaux rendent l'apprentissage du Français plus motivant.	3.5 % (18)	8.7 % (44)	33.6 % (170)	37.4 % (189)	16.6 % (84)
J'aimerais bien que mes professeurs intègrent plus les réseaux sociaux à l'apprentissage.	9.7 % (49)	15.2 % (77)	40 % (202)	25.7 % (130)	9.3 % (47)
Je préfère apprendre le Français avec des manuels et des méthodes traditionnelles au lieu des réseaux sociaux.	11.8 % (60)	22.3 % (113)	31 % (157)	21.5 % (109)	13 % (66)

Tableau n°2

Les résultats de cette seconde échelle de Likert permettent de mieux comprendre les attitudes générales des étudiants concernant l'intégration des réseaux sociaux dans leurs cours de FLE. En premier lieu, une large majorité des participants semble favorable à l'usage complémentaire des réseaux sociaux dans le cadre de l'enseignement du FLE. En effet, 69.9 % des répondants se déclarent « d'accord » (40 %) ou « tout à fait d'accord » (29.9 %) avec l'idée que les réseaux sociaux peuvent constituer un bon complément aux cours traditionnels.

Dans cette même logique, les réseaux sociaux sont aussi perçus comme un facteur de motivation, avec 54 % des étudiants exprimant un accord (37.4 %) ou un accord total (16.6 %) avec l'affirmation selon laquelle ils rendent l'apprentissage du français plus stimulant.

Cependant, une certaine ambivalence apparaît lorsqu'il s'agit de la préférence d'intégration en classe. Si 40 % expriment une position neutre (« ni d'accord, ni en désaccord ») à l'idée de vouloir plus de réseaux sociaux dans leurs cours, seuls 35 % y sont favorables (options 4 et 5 cumulées). Par ailleurs, l'attachement aux méthodes d'enseignement traditionnelles n'est pas négligeable : 33.3 % des étudiants se montrent d'accord ou tout à fait d'accord avec la préférence pour les manuels et méthodes classiques, tandis qu'une majorité relative (31 %) adopte une posture neutre. Enfin, il est important de noter que 41.1 % des étudiants estiment apprendre mieux en classe.

3.1.4.3. L'apprentissage de vocabulaire et des expressions en français par le biais des réseaux sociaux

Cette section visait à examiner dans quelle mesure les étudiants perçoivent les réseaux sociaux comme un outil facilitant l'apprentissage du vocabulaire et des expressions idiomatiques en français, en s'appuyant sur leurs appréciations recueillies par le questionnaire. L'analyse des réponses met en avant les tendances générales qui se dégagent à ce sujet. Les résultats montrent que 59,4 % des répondants déclarent avoir parfois appris du nouveau vocabulaire grâce aux réseaux sociaux, tandis que 36 % indiquent l'avoir fait souvent. Seule une minorité, soit 4,6 %, affirme ne jamais avoir acquis de vocabulaire par ce biais. Ces données suggèrent que, pour une large majorité des étudiants, les réseaux sociaux jouent un rôle

non négligeable dans l'enrichissement lexical, bien que cette exposition reste occasionnelle pour la plupart d'entre eux.

3.1.4.4. Perspective générale de la contribution des réseaux sociaux à l'apprentissage de FLE

Cette question visait à dégager une vue d'ensemble des perceptions étudiantes concernant l'utilité des réseaux sociaux dans leur apprentissage du français langue étrangère. Elle a permis d'identifier dans quelle mesure ces outils sont perçus comme des ressources pertinentes, secondaires ou marginales dans le développement des compétences linguistiques et culturelles.

La majorité des répondants (57,8 %) considère que les réseaux sociaux contribuent moyennement à l'apprentissage du français. Par ailleurs, 30,3 % estiment qu'ils y contribuent de manière suffisante, tandis que 9,7 % jugent leur apport limité, 1,8 % le perçoivent comme très faible, et seulement 0,4 % affirment que ces outils ne contribuent en rien à leur apprentissage du FLE.

3.1.4.5. Les formats considérés comme les plus utiles

Finalement, cette section avait pour objectif d'identifier quels types de formats présents sur les réseaux sociaux (vidéos, images, textes, etc.) sont perçus par les étudiants comme les plus efficaces, afin de mieux comprendre les préférences en matière de contenu et les modalités d'exposition jugées les plus propices au développement linguistique et culturel.

Par conséquent, les formats jugés les plus utiles par les apprenants sont, en premier lieu, les vidéos courtes (*TikToks*, *Reels*, etc.), mentionnées par 85,1 % des répondants.

Viennent ensuite les *podcasts*, cités par 60,2 %, puis les vidéos longues (comme celles diffusées sur *YouTube*), avec 55,6 % des réponses. Les images et infographies sont également appréciées 45,1 %, suivies par les textes numériques (*tweets*, publications, fils d'actualités) à 43,4 %.

Enfin, le contenu éphémère telles que les *stories* est mentionné par 36,2 % des étudiants.

4. Interprétation des résultats

- Un usage central mais non académique des réseaux sociaux

Les réseaux sociaux occupent une place périphérique mais croissante dans le quotidien des apprenants, dans des usages qui excèdent le seul cadre éducatif. Cette utilisation correspond à une logique connectiviste, dans laquelle l'accès en réseau à l'information favoriserait l'apprentissage. Toutefois, l'apprentissage explicite du FLE n'apparaît que comme une motivation secondaire. Les plateformes sont principalement mobilisées pour le divertissement, l'interaction sociale et la communication.

- Un apprentissage incident face à l'exposition linguistique

Dans ce contexte, l'apprentissage du français survient souvent de manière incidente. Les savoirs linguistiques et culturels émergent sans intention pédagogique, à travers des activités spontanées. *YouTube*, *TikTok* et *Instagram*, par leurs formats visuels et oraux, soutiennent particulièrement la compréhension orale et l'acquisition lexicale, confirmant ainsi la pertinence de l'apprentissage informel en environnement numérique.

- Une réception dominante sur la production

Les apprenants consomment beaucoup plus la langue qu'ils ne la produisent. Les réseaux sociaux sont perçus comme des vitrines linguistiques passives, peu propices à l'interaction orale spontanée. Cette asymétrie s'explique en partie par l'usage majoritaire du téléphone portable, qui favorise la réception (écoute, lecture, visionnage), mais limite la production orale.

- Un rôle structurant du support technologique

Le support technologique modèle la nature de l'apprentissage. L'interaction se voit filtrée, réduisant les occasions d'expression libre et d'improvisation. L'environnement numérique, centré sur l'exposition, freine la co-construction langagière, pourtant essentielle dans l'apprentissage des langues.

- Un intérêt pour les contenus culturels francophones

Un intérêt marqué des étudiants pour les contenus culturels francophones a été relevé. Ces contenus, souvent consommés pour le plaisir, deviennent des éléments d'apprentissage incident du fait de leur intégration spontanée dans les pratiques numériques quotidiennes.

- Une fracture entre pratiques numériques et enseignement traditionnel

Un écart important se manifeste entre les usages numériques des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants. L'intégration des réseaux sociaux dans les cours reste marginale. Ce décalage pourrait s'expliquer par un manque de formation des enseignants en la matière ou l'absence de cadres méthodologiques pour exploiter ces outils en contexte scolaire.

- Les perceptions des étudiants sur l'intérêt pédagogique des réseaux sociaux

Les étudiants perçoivent les réseaux sociaux comme utiles pour certaines compétences, compréhension orale, lexique, culture, mais moins efficaces pour la production écrite ou orale. Ils reconnaissent leur intérêt comme complément à l'enseignement, sans en réclamer une intégration systématique.

- Une posture ambivalente accompagnée de certaines réserves

Les apprenants manifestent une attitude ambivalente : ouverts à l'usage des réseaux sociaux en classe, mais attachés à l'efficacité perçue de l'enseignement formel. Cette ambivalence reflète une tension entre modèles pédagogiques traditionnels (hiérarchiques et structurés) et connectivistes (informels et horizontaux).

- Les préférences des apprenants et perspectives didactiques

Les apprenants privilégient les formats courts, oraux et immersifs, bien adaptés à leurs habitudes numériques. Ces préférences fournissent donc

aux enseignants des repères concrets pour la médiatisation pédagogique⁶. L'intégration de ces formats en classe pourrait favoriser l'engagement, renforcer la continuité entre apprentissages formels et informels, et soutenir une pédagogie connectiviste plus inclusive.

Pistes de réflexions

Les résultats de cette recherche mettent en évidence l'intérêt manifesté par les étudiants universitaires de l'ENALLT pour les réseaux sociaux dans l'apprentissage du FLE, ainsi que leur potentiel pédagogique dans le cadre d'un cours de langue. En vue de ces observations, il serait pertinent de proposer des études futures dans ce champ, en FLE ou d'autres langues, afin d'approfondir la compréhension des usages pédagogiques des réseaux sociaux et d'explorer les conditions de leur intégration effective dans l'enseignement du FLE. Il convient toutefois de souligner qu'il ne s'agit pas ici de promouvoir ces outils comme substituts aux méthodes traditionnelles, mais plutôt de les envisager comme des compléments susceptibles d'enrichir les approches existantes, en diversifiant les formats d'exposition à la langue et les modes d'interaction.

Dans cette perspective, certaines conditions apparaissent essentielles pour garantir une intégration pédagogique pertinente. Il serait nécessaire, en premier lieu, de former les enseignants à l'usage didactique des réseaux sociaux, afin qu'ils puissent concevoir des séquences adaptées et pertinentes. Par ailleurs, il conviendrait d'instaurer une médiation entre les sphères personnelle et académique, pour que l'usage des réseaux sociaux ne soit pas perçu comme une simple transposition d'un loisir, mais comme une démarche réelle, encadrée et porteuse d'apprentissages. Enfin, l'élaboration de tâches pédagogiques ciblées, interactives et réflexives permettrait d'exploiter le potentiel des réseaux sociaux, en

⁶ Selon Rézeau (2002), la médiatisation désigne l'opération par laquelle des contenus linguistiques et culturels sont sélectionnés, transformés et adaptés pour devenir des supports pédagogiques (méthodes, tâches, matériels). Elle correspond à un processus d'instrumentalisation, où l'artefact est modifié et doté de fonctions spécifiques. Comme cette opération demande des compétences et des ressources particulières, elle est généralement réalisée par un enseignant, un formateur ou un concepteur spécialisé, que l'on appelle alors médiatisateur.

orientant les étudiants vers des pratiques favorisant à la fois l'autonomie et la co-construction de sens.

D'un point de vue méthodologique, il serait fécond de dépasser l'approche strictement quantitative pour aborder ce phénomène de manière qualitative, en recueillant plus en détail les expériences des étudiants, notamment à travers des entretiens semi-directifs ou des groupes focaux. En effet, avoir recours à des groupes focaux se justifierait par leur capacité à faire émerger des discours collectifs, à partir desquels il serait possible d'identifier des représentations, des tensions ou des expériences partagées autour de l'usage des réseaux sociaux en contexte d'apprentissage du FLE.

Entre autres, il serait également pertinent d'envisager une analyse des réseaux sociaux non seulement comme objets d'étude en tant que pratiques numériques, mais également via une recherche empirique de certains contenus diffusés sur ces plateformes. Une telle approche offrirait la possibilité de saisir plus finement les logiques discursives, culturelles et pédagogiques à l'œuvre dans les interactions en ligne, tout en éclairant la manière dont ces contenus participent à la construction de représentations et de savoirs en contexte d'apprentissage.

Dans la même optique, une recherche comparative s'avérerait appropriée afin d'effectuer une lecture autour des perspectives et les usages perçus des réseaux sociaux en fonction du niveau de compétence linguistique des apprenants. Une telle approche permettrait d'adapter les réseaux sociaux aux besoins spécifiques de chaque profil d'apprenant, et d'optimiser ainsi leur intégration pédagogique selon le niveau concerné.

Similairement, il serait instructif d'analyser de manière différenciée l'impact de chaque réseau social spécifique sur l'apprentissage de la langue cible. Dans cette optique, nous proposons une recherche-action centrée sur l'intégration d'un réseau en particulier, afin d'en observer les usages, les effets pédagogiques et les éventuelles limites dans un contexte réel d'enseignement.

Par ailleurs, une autre piste de recherche consisterait à explorer les raisons pour lesquelles les enseignants, à travers leurs représentations sociales, recourent peu aux réseaux sociaux dans le cadre d'une éducation formelle. Cela impliquerait d'identifier les freins, obstacles ou

représentations qui limitent leur intégration, tout en interrogeant ce que ces outils ne permettent pas de faire ou ce qu'ils risquent de compromettre dans l'acte pédagogique.

Enfin, cette recherche, inscrite dans le champ des technologies éducatives, pourrait s'élargir à l'examen des intelligences artificielles génératives (comme *ChatGPT* ou *Gemini*), en se penchant sur leurs apports potentiels, leurs zones d'exploitation pédagogique et les enjeux qu'elles soulèvent dans l'enseignement-apprentissage des langues, un prolongement d'autant plus pertinent qu'il s'inscrit pleinement dans l'air du temps, au croisement de plusieurs débats majeurs sur l'avenir de l'éducation, de l'éthique numérique et de l'intelligence artificielle.

Bibliographie

- Bachelet, R. 2020. *Cours de réseaux sociaux*. Centrale Lille.
- Bantman, P. 2004. « Le concept de réseau ». *Vie sociale et traitements*, n° 81, p. 18-19.
- Bjornsson, A. 2023. « The Influence of Social Media on English Language Acquisition: A Quantitative Study ». *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, n° 3, p. 127-138.
- Cervantes Cerra, D. 2019. «Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera». *Revista Boletín Redipe*, n°11, p. 117-123.
- Davis, F. 1993. « User acceptance of information technology ». *International Journal of Man-Machine studies*, n° 38, p. 475- 487.
- Downes, S. 2005. « E-learning 2.0 ». *eLearn magazine*, n° 10, p. 1.
- Greenhow, C., Lewin, C. 2016. « Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning ». *Learning, Media and Technology*, n° 41, p. 6-30.
- Jenkins, H. *et al.* 2009. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Lemieux, V. 2000. *À quoi servent les réseaux sociaux*. Québec : Éditions de l'IQRC.
- Littlewood, W. 2013. « Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching ». *English Teaching*, n° 3, p. 3-25.
- Perez, E. *et al.* 2023. « A systematic review of social media as a teaching and learning tool in higher education: A theoretical grounding perspective ». *Education and Information Technologies*, n° 28, p. 11921-11950.
- Prandi, C. *et al.* 2023. « Incidental language and culture learning through mobile technologies: a multi-case study ». *Multimedia Tools and Applications*, n° 82, p. 46039-46063.
- Rézeau, J. 2002. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique ». *ASp*, n° 35-36, p. 183-200.

Sotomayor García, G. 2010. «Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas». *EduTec: Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, n° 34, p. 1-16.

Stockwell, G. 2021. « Living and learning with technology: Language learning with mobile devices ». *English Teaching*, n° 76, p. 3-16.

Tsai, N. 2019. « Social media in foreign language teaching and learning - a review ». *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, n° 26, p. 149-159.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



© *Synergies Mexique*, n° 15, Année 2025.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>

