



AJGAL TRILINGUAL MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC JOURNAL

TACTIC Editions (TACTIC Consulting Group)

[www.dracaena-draco.com](http://www.dracaena-draco.com)

**APPORTS DES TECHNOLOGIES MOBILES DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA  
COMPETENCE INTERCULTURELLE ET L'APPRENTISSAGE COLLECTIF : CAS  
DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE HASSAN II-MAROC**

**THE CONTRIBUTION OF MOBILE TECHNOLOGIES TO THE DEVELOPMENT  
OF INTERCULTURAL COMPETENCE AND COLLECTIVE LEARNING : THE  
CASE OF STUDENTS AT HASSAN II UNIVERSITY, MOROCCO**

Auteur (s) : **Fatima Zahra MRABBI**

Catégorie : Sciences Humaines & Sciences de l'Éducation

Mis en ligne le 05 juin 2024

AJGAL MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC JOURNAL - TACTIC Editions : Vol. 1, Numéro 2

**APPORTS DES TECHNOLOGIES MOBILES DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA  
COMPETENCE INTERCULTURELLE ET L'APPRENANCE COLLECTIVE : CAS  
DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE HASSAN II-MAROC**

**THE CONTRIBUTION OF MOBILE TECHNOLOGIES TO THE DEVELOPMENT  
OF INTERCULTURAL COMPETENCE AND COLLECTIVE LEARNING : THE  
CASE OF STUDENTS AT HASSAN II UNIVERSITY, MOROCCO**

**Fatima Zahra MRABBI**

Laboratoire : Homme, Société, Education

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université Mohamed V

[mrabbifati@gmail.com](mailto:mrabbifati@gmail.com)

**Résumé**

Les outils technologiques mobiles n'ont pas manqué de soulever, en entrant en classe de langue étrangère, des questionnements sur leurs apports dans le développement de la compétence interculturelle des étudiants universitaires marocains. Par ailleurs, les technologies mobiles sont fortement plébiscitées par les étudiants. En outre, les pratiques numériques sont aussi un vaste champ d'innovation. Dans la présente étude, l'innovation se situe au niveau ascendant. Elle émane de l'étudiant-usager qui se saisit de son appareil mobile, l'instrumentalise et crée avec un environnement d'apprentissage et de collaboration. Notre corpus est composé à la fois d'enseignants et étudiants de l'université Hassan II-Maroc. Nous émettons l'hypothèse que les technologies nomades, et plus particulièrement, le smartphone concourent à l'« horizontalisation » des interactions interculturelles au sein des groupes de discussion virtuels. Nous examinerons à cet effet l'impact de ce type d'échanges sur la compétence interculturelle des étudiants et questionnons sa participation à la mise en place d'une « apprenance collective ». Pour vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours à plusieurs outils d'enquête. Les résultats montrent que les interactions virtuelles se déroulent dans un espace de dialogue interculturel, où règne la plurivocité des cultures et contribue *ipso facto* à la dissolution des identités individuelles face à la multiplicité qu'impose l'identité virtuelle. Les échanges, fondés sur la collaboration et le partage génèrent une forme d'« apprenance collective » qui crée -à son tour- une culture commune. Enfin, accepter le collectif aide à construire des étudiants capables du « vivre ensemble » et ayant déjà expérimenté l'« apprendre ensemble ».

**Mots-clés** : Technologies mobiles, apprenance collective, université, interculturel, horizontalisation.

## **Abstract**

Mobile technological tools, when introduced into a foreign language classroom, have not failed to raise questions about their contribution to the development of intercultural competence among Moroccan university students. Moreover, mobile technologies are very popular among students. In addition, digital practices are also a vast field of innovation. In this study, innovation is bottom-up. It comes from the student user who uses his mobile device, uses it and creates a learning and collaborative environment. Our field of study consists of both teachers and students from Hassan II University-Morocco. We hypothesize that mobile technologies contribute to the "horizontalisation" of intercultural interactions within virtual discussion groups. To this end, we will investigate the impact of this type of exchange on students' intercultural competence and its contribution to the establishment of "collective learning". In order to verify our hypotheses, we used several survey instruments. The results show that virtual interactions take place in a space of intercultural dialogue where the plurality of cultures dominates and ipso facto contributes to the dissolution of individual identities in the face of the multiplicity of virtual identities. Exchanges based on cooperation and sharing generate a form of "collective learning", which in turn creates a common culture. Finally, the acceptance of the collective helps to build students capable of "living together" who have already experienced "learning together".

**Key words:** Mobile technologies, collective learning, university, interculturality, horizontalisation.

## Introduction

La prophétie *McLuhannienne* du village planétaire s'est faite réalité. Désormais, nous vivons une inter-connectivité qui fond et confond les frontières identitaires et culturelles autour d'un holisme qui émerge et qui constitue un tout plus fort que les parties. Un tout qui s'impose et nourrit le fantasme d'une internationalité rendue possible grâce aux artefacts ubiquitaires, entre autres, le smartphone. L'humain et l'artificiel se dissolvent dans une sorte de « monade identitaire » que la langue réunit et unit au sein d'un espace déterritorialisé, dématérialisé et transportable à merci (Mrabbi, 2022).

Les outils technologiques mobiles n'ont pas manqué de soulever, en entrant en classe de langue étrangère, des questionnements sur leurs apports dans le développement de la compétence interculturelle des étudiants universitaires marocains. Par ailleurs, les technologies mobiles sont fortement plébiscitées par les étudiants<sup>1</sup> vu les possibilités qu'elles offrent dans et en marge de l'établissement universitaire comme espace de discussion et de partage entre pairs (groupes de discussion virtuels). En outre, les pratiques numériques sont aussi un vaste champ d'innovation. Dans la présente étude, l'innovation se situe au niveau ascendant (Von Hippel, 2005). Elle émane de l'étudiant-usager qui se saisit de son appareil mobile, l'instrumentalise et crée avec un environnement d'apprentissage et de collaboration. Ces usages inventifs débutent certes par une stratégie de bricolage et vont jusqu'à mettre leurs capacités de détournement à l'épreuve (Jouët, 2000).

Nous émettons l'hypothèse que les technologies nomades, et plus particulièrement, le *smartphone* concourent à l'« horizontalisation » (Anis, 2000) des interactions interculturelles au sein des groupes de discussion virtuels. Nous examinerons à cet effet l'impact de ce type d'échanges sur la sa participation à la mise en place d'une « apprenance collective ». Pour vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours à plusieurs outils d'enquête.

### 1. Cadrage théorique

#### 1.1 Esquisse de définition

Le concept d'apprenance a été développé par Philippe Carré, Professeur à l'Université Paris-Ouest. Il définit l'apprenance comme : « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, p.108). L'apprenance est donc une attitude favorable à l'apprentissage. Elle peut s'acquérir et se développer au cours de la vie, même si elle puise sa source dans le contexte socio-biographique de l'apprenant. Comme toute attitude, l'apprenance est « *une structure résultant de trois sources "modérément corrélées", composée de dispositions cognitives, affectives et conatives* » (Carré, 2005). Cette notion s'articule autour de trois dimensions conceptuelles : les dispositions à apprendre ; les pratiques apprenantes ; les situations d'apprentissage. Ce tripode est inspiré des travaux de Lahire (2013) et de Bandura (2003).

#### *Dimension cognitive*

Il s'agit de « *l'ensemble des représentations, des prénotions, des conceptions, des évaluations et des jugements "froids", préalables à l'acte d'apprendre, qui vont régir pour partie nos perceptions et nos (in)compréhensions du contenu* ». On intègre dans cette dimension, les capacités de l'apprenant à gérer son apprentissage, c'est-à-dire ses stratégies d'apprentissages, comme par exemple : savoir se fixer des objectifs d'apprentissage, planifier son apprentissage,

---

<sup>1</sup> L'analyse statistique du questionnaire place le smartphone en premier rang relativement à la tablette et à l'ordinateur portable.

réguler son effort, mémoriser, se constituer et utiliser de façon pertinente son environnement personnel d'apprentissage (EPA), etc.

#### *Dimension affective*

Il s'agit « *des affects, des sentiments, des émotions ressenties au contact du savoir, de l'enseignant, du formateur* ». Cette dimension affective peut être la conséquence d'expérience plus ou moins heureuse en matière d'apprentissage (souffrance ou au contraire réussite à l'école par exemple).

#### *Dimension conative*

Ce sont les dispositions à s'engager dans l'action d'apprentissage. Elles sont régies par les instances de « choix et d'orientation des conduites ». C'est le projet d'apprendre qui pousse ou freine l'apprenant à s'engager dans l'action formative.

Les recherches sur les pratiques apprenantes mobilisent diverses approches et prennent compte des facteurs exogènes et endogènes, comme le souligne Carré (2016 :10) : « *Les facteurs environnementaux de l'apprenance peuvent être saisis à travers les multiples catégories d'identification des éléments exogènes qui viennent interagir avec les facteurs dispositionnels pour générer les pratiques apprenantes* ».

#### *1.2 L'apprenance : vers un renversement du « sens pédagogique »*

Le concept d'apprenance incite l'enseignant à porter un regard neuf sur l'acte d'apprentissage. En effet, l'acte d'enseignement est davantage focalisé sur l'apprenant et ses prédispositions à apprendre. Autrement dit, la relation pédagogique se trouve renversée : ce n'est plus le sachant qui transmet le savoir au non sachant, mais le moins sachant qui va chercher le savoir dans son environnement. De plus, l'attention du pédagogue ne doit plus être portée en priorité à son cours, la formalisation de son contenu ou à ce qui est appris, mais focalisée plutôt sur l'apprenant et son contexte d'apprentissage. Avec le recours aux TIC, ce contexte d'apprentissage n'est plus limité à la seule formation formelle et intentionnelle mais se poursuit et se prolonge *extra muros*. L'apprenant apprend tout le temps, à tout moment, dans tout lieu<sup>2</sup>. « Plutôt que d'enseigner, développez les capacités d'apprenance de vos apprenants ! », tel pourrait être le mot d'ordre à transmettre aux enseignants du troisième millénaire. Car l'apprenance est la mère de tous les apprentissages. Mais comment faire ? L'apprenance peut-elle s'apprendre ? Comme toute attitude, elle peut, si ce n'est s'apprendre, se développer. La littérature afférente à ce sujet propose trois pistes que nous développerons dans les lignes suivantes :

##### *1) Former aux techniques d'apprentissage*

Depuis les années 1960/1970, grâce notamment aux travaux de J. Flavell, nous savons que la métacognition est déterminante dans la réussite d'un apprentissage. Maîtriser ses propres stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire savoir comment on apprend permet d'optimiser sa façon d'apprendre. A l'ère de la formation digitale, cet aspect métacognitif relève d'une importance encore accrue. Chaque collaborateur devrait être formé à construire son propre environnement d'apprentissage personnel en organisant ses fils d'information, en utilisant des outils de veille et en intervenant à bon escient sur des wiki, forum et réseaux sociaux.

---

<sup>2</sup> Les anglosaxons parlent de la tendance ATAWAD (anytime, anywhere, anydevice).

## 2) Développer le plaisir d'apprendre

Il incombe à l'enseignant d'éveiller chez l'apprenant le plaisir de découvrir, chercher, échanger, ... d'apprendre. Les stratégies déployées à cet effet sont multiples : pédagogie ludique, apprentissage collaboratif, recours aux TIC, etc.

## 3) Favoriser les projets d'apprentissage

Aider les apprenants à s'engager davantage dans leur apprentissage s'avère favorable à leur implication dans des projets d'apprentissage et ceci se concrétise par plusieurs actions : accompagnement à l'orientation et au choix de formation ; aide à l'élaboration d'objectif de développement professionnel et personnel ; clarification de l'offre de formation pour améliorer sa lisibilité ; valorisation de l'acte d'apprendre et de partage de son expertise. etc.

### 1.3. L'apprenance à l'ère de la formation digitalisée

Le concept d'apprenance est indissociable de la formation digitalisée. Ou plus précisément, il ne peut y avoir de formation digitalisée efficace sans une réflexion en amont sur l'apprenance. Dès lors que l'apprenant se retrouve seul face à son apprentissage, il devient impératif de l'aider à développer ses capacités d'apprenance. Ceci étant, toute stratégie de digitalisation de l'action éducative devrait, au-préalable, faire l'objet d'un diagnostic du niveau d'apprenance des actants.

D'autres points favorables à l'apprenance collective sont confirmés à travers les recherches antérieures. Il s'est avéré que l'apprenance est sujette aux facteurs interculturels liés au sentiment d'appartenance qui partent de l'individu ou de l'environnement. Il s'agit par exemple de la nécessité d'apprendre ensemble pour s'adapter, le rôle de l'adhésion individuelle et collective, la reconnaissance de l'initiative individuelle dans le collectif, ... Ces recherches montrent également comment l'apprenance est sujette à l'influence de facteur interculturel, comment la création d'un écosystème d'apprentissage démultiplie les occasions d'apprendre ensemble, comment faire confiance donne confiance et permet d'apprendre ensemble pour se réorganiser et, enfin, comment la mise en place de réseaux en ligne dans une organisation accélère les apprentissages sociaux.

L'apprenant a désormais à sa portée une infinité de sources informationnelles sur le web (infobésité). L'enjeu n'est plus de trouver l'information, mais de la sélectionner avec discernement. La tâche est rendue facile conjointement, grâce à l'entraide, les recommandations et l'échange avec les pairs. Il est admis, à l'ère du web 2.0, qu'un apprenant se retrouve dans un écosystème informationnel et conversationnel fondé sur la « confiance mutuelle ». Nous soulignons ici que le recours aux nouvelles technologies n'a pas supprimé la fonction de médiation. À contrario, en permettant aux usagers d'interagir massivement, le web 2.0 a démocratisé les usages horizontaux où chacun se fait médiateur auprès de ses pairs. Ainsi, les TIC ont recomposé les chaînes de médiation : chacun peut aujourd'hui assurer une fonction de médiation pour autrui sur le principe de la « confiance mutuelle ». De plus, la médiation numérique se veut un corrélat de valeur et « *c'est dans ce sens qu'Internet a été décrit comme un socioware, c'est-à-dire un environ médiatisé d'apprentissage qui permet de créer un éventail d'interactions coopératives et d'ouvrir l'école sur le monde* » (Daele et Charlier, 2002, p.22). En se référant à l'approche connectiviste, la capacité de la génération actuelle à s'auto-former est liée à l'apprenance collective. Nous sommes face à un apprentissage hybride qui conjugue l'aspect vertical de la formation institutionnelle à la nature horizontale des échanges entre pairs (la hiérarchie horizontale).

## 2. Enquête empirique

### 2.1 Participants et déroulement

Notre échantillon est composé d'enseignants de langue française et d'étudiants de l'université Hassan II. Par souci de représentativité, nous avons intégré dans notre enquête les étudiants de différents niveaux d'études (de la première année au cycle doctoral) et de différentes filières (littéraires, scientifiques, techniques, juridiques et économiques). Nous avons collecté mille questionnaires dûment remplis. La moyenne d'âge de notre échantillon se situe entre 18 et 30 ans, dont 65 % de sexe féminin. La majorité des répondants sont inscrits en première année universitaire (74 %).

S'agissant du volet qualitatif, notre choix a porté sur l'entretien semi-directif. Cette analyse propose de sonder les avis et représentations des enseignants par rapport à l'usage que font les étudiants de leurs *smartphones* en classe. Nous avons interrogé 25 enseignants de FLE, qui travaillent tous au sein de l'université Hassan II. Nous nous sommes basés aussi sur une étude netnographique qui consiste en l'observation des interactions en ligne (groupe WhatsApp).

### 2.2 Résultats

Nous présenterons dans ce qui suit les résultats de notre enquête mixte, à savoir l'enquête qualitative par entretien, l'enquête quantitative par questionnaire et l'enquête netnographique par observation non-participante.

#### 2.1.1 L'enquête qualitative

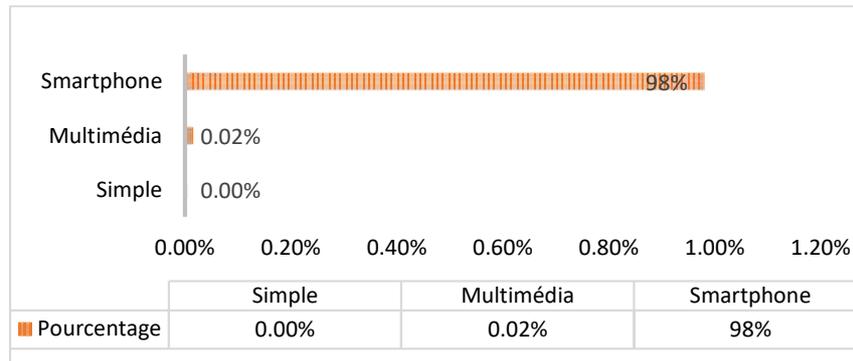
En ce qui concerne le volet qualitatif, nous avons mené des entretiens semi-directifs et en focus-group. Au total, nous avons interrogé 25 enseignants et mené 3 focus-group avec les étudiants. La lecture des verbatim dégagés des entretiens et des focus-group éclaire l'attitude positive de certains enseignants à l'égard du recours aux outils mobiles tels les *smartphones* en classe. Ce recours est très souvent conditionné par le travail en groupe: « *Moi, je le fais juste pour favoriser la dynamique de groupe...* » nous déclare une enseignante qui ajoute aussi: « *...quand on a un travail de groupe...ils ont besoin d'idées et n'ont pas fait de recherche préalable, et moi, prise par le temps, je leur dis prenez vos téléphones...puisez dans des sites l'information dont vous avez besoin et on travaille ainsi...* ».

L'entretien avec les enseignants a fait émerger un usage particulier des applications telles que *whatsapp*, et des réseaux sociaux tels que *facebook* et *msn* qui leurs servent de canaux de diffusion des supports de cours, des activités de renforcement et des travaux de groupe. « *Je suis membre dans les groupes whatsapp...je suis toujours informé...si un professeur programme un examen...un rattrapage ou autre....on communique par les audios au lieu d'écrire...je suis plus autonome... voilà c'est ça...* ».

Les résultats statistiques révèlent que 88% des étudiants font partie des groupes WhatsApp. Ils y adhèrent pour plusieurs raisons : échanger, réviser, s'entraider, etc. L'enseignant fait partie du groupe : « *...elle réagit quand nous ne comprenons pas bien quelque chose ...mais surtout à l'approche de l'examen...elle a révisé avec nous sur WhatsApp...* ». En effet, nous assistons ici à une nouvelle forme de « présence médiatrice » qui lie l'enseignant à son groupe-classe en dehors de la classe.

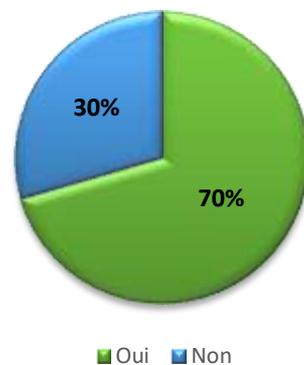
#### 2.2.2 L'enquête quantitative

Les résultats de notre recherche quantitative ont révélé un taux d'équipement très important, car 99% des étudiants possèdent un *smartphone*.



***Figure 1: Equipement en smartphone***

Quant aux taux d'équipement des établissements universitaires à accès ouvert en réseau Wifi, les résultats montrent que plus de 70% des facultés sont dotées de réseaux Wifi.



***Figure 2: Réseau Wifi dans les établissements universitaires***

Nous avons questionné également l'usage de certaines applications mobiles, en l'occurrence, WhatsApp. 88 % des répondants appartiennent à des groupes WhatsApp réservés aux études. Appartenir à un groupe d'étudiants hébergé dans l'application mobile WhatsApp est devenu une pratique courante dans la sphère éducative. Bien qu'elle s'inscrive dans l'informel, elle trouve sa place dans le vécu expérientiel des étudiants.

### *2.2.3 L'enquête netnographique*

Nous avons procédé également à une observation non-participante par le suivi des discussions WhatsApp d'un groupe d'étudiants de la filière « Économie et Gestion ». Cela nous a permis une observation de l'intérieur et l'accès spontané à toutes les publications et tous les partages. Afin de documenter ces interactions, nous nous sommes basés sur des données attestées produites de façon synchrone ou asynchrone au sein du groupe WhatsApp.

Ce groupe s'intitule « Langue Terminologie » ce qui correspond au module autour duquel les interventions sont centrées. Le groupe compte 148 participants, avec deux administrateurs.

Les participants n'hésitent pas à parler de leurs problèmes, à évoquer leurs craintes... sans gêne. D'autres y réagissent en proposant des solutions. Le rôle des pairs ici est significatif, du fait qu'il maintient la symétrie de la relation socio-affective dans un climat de bienveillance et de convivialité. Nous remarquons également que les émoticônes favorisent la révélation de tels sentiments dans le groupe ainsi que les réactions des pairs. Cela dit, ce type d'interactions

interpersonnelles efface les différences, renforce l'entente entre les membres du groupe et centre l'activité autour du but commun et partagé par l'ensemble de la communauté (virtuelle) d'apprentissage.

À l'issue de notre enquête, nous déduisons que le *smartphone* soutient l'activité des étudiants en créant un lien permanent entre eux, notamment via l'application *WhatsApp*. Ces groupes sont devenus des lieux de partage et de communication interculturelle qui dépassent et transcendent les frontières culturelles dans les classes multilingues.

Le *smartphone* instrumente le sentiment de proximité et d'altérité, matérialise la présence socio-cognitive et socio-affective, apprivoisant ainsi la distance qui hante l'échange en ligne. De ce fait, la présence crée une dynamique interpersonnelle et interculturelle entre les apprenants par la mise en action de leur agentivité collective. Conséquemment, le co-tutorat émerge, même de façon légèrement dissymétrique, et souligne le rôle du *smartphone*, instrument de médiation, qui offre des possibilités d'exploitation inattendues.

### 3. Discussion

La triangulation des résultats de notre enquête nous pousse à dire que les participants au groupe WhatsApp ont réussi à mettre en place une véritable communauté virtuelle d'apprentissage comme en atteste la présence des critères définitoires. D'abord, les étudiants ont développé une « culture commune » avec des points de convergence les unissant (code sémiologique partagé, espace et sentiment d'appartenance, dévoilement de soi, etc.). Quant à l'échange socio-affectif, les étudiants se dévoilent et renforcent, par voie de conséquence, le sentiment d'« appartenance au groupe ». Le groupe a également connu « une croissance organique » et s'est élargi au fil des mois jusqu'à la fin du semestre où la communauté régresse à l'approche de la réalisation de la tâche commune qui est la validation du module en question (la mort du groupe).

Enfin, les groupes de discussion WhatsApp peuvent être appréhendés comme des espaces numériques de discussion où les participants interagissent afin de réussir un objectif commun, modérer des activités collectives et gérer des discussions interpersonnelles (informelles). Le climat convivial et les interactions libres donnent lieu à des occasions de communication sereines et parfois de conflits cognitifs. Ces moments d'échange entre pairs dans un espace virtuel semblent plus fructueux que la transmission unilatérale *ex cathedra* de l'enseignant dans la classe physique classique. Il s'est avéré aussi que le recours aux *chats* et aux forums renforce les liens socio-affectifs en réintroduisant les notions de classe et de groupe. L'apprentissage collaboratif peut être un moyen intéressant pour faire vivre des formations à distance (Bruillard, 2004) et développer l'attitude de l'apprenance.

La formation à distance et la formation en présence ne s'opposent plus, au contraire, elles s'enrichissent mutuellement et tendent « vers un continuum qui va du présentiel enrichi à la distance » (Mompean. A, 2011, p. 379). Ceci nous pousse à nous interroger sur la notion d'altérité. Dans cette téléologie technologique, l'altérité existe-t-elle toujours ? Des conditions socio-technologiques nouvelles prennent place et questionnent nos modes de pensée, notre capacité d'adaptation et nos habitus.

Ces nouveaux usages des réseaux sociaux (certaines applications mobiles) et leur instrumentalisation à des fins d'apprentissage présagent une reconfiguration pédagogique. Par ailleurs, les changements dans les communautés virtuelles d'apprentissage dessinent une structure d'enseignement décentralisé, horizontal « dans » et « en dehors » de l'université. Ceci modifie substantiellement notre rapport au savoir et à l'autre, enseignant et pair. Apprendre les uns avec les autres, les uns des autres. Autrement dit, c'est par la collaboration que l'esprit de communauté d'apprentissage virtuelle s'alimente : chaque publication, chaque partage et chaque commentaire sont faits pour toute la communauté (Échange « one to many », « many

to many »). Les interactions virtuelles se déroulent dans un espace de dialogue interculturel où règne la plurivocité des cultures et contribue *ipso facto* à la dissolution des identités individuelles face à la multiplicité de l'identité virtuelle (Turkle, 2015). *In fine*, accepter la médiation de l'autre, c'est accepter sa différence.

### **Conclusion**

En définitive, les échanges fondés sur la collaboration et le partage génèrent une forme d'« apprenance collective » qui crée -à son tour- une culture commune. En effet, la conclusion ouvre sur les formes émergentes de sociabilité d'apprentissage qui s'expriment du point de vue de l'apprenant (sociodidaxie) (qui renvoie à de nouvelles formes de sociabilités autodidactiques par lesquelles l'apprentissage est co-construit avec les autres pour un enjeu commun (Cristol, p.45) ) ou du tiers (pairagogie) comme un « *savoir-faire éducatif appliqué à l'apprentissage par les pairs* » (*Idem*, p.46). Nous irons jusqu'à dire que les dispositifs du web 2.0 ont produit une enculturation des usagers à une forme de « communautarisme numérique » basé sur l'entraide, la mutualisation des ressources et l'apport socio-affectif indispensable à l'heure de l'individualisme connecté. Enfin, accepter le collectif aide à former des apprenants dotés de la capacité du « vivre ensemble » et ayant déjà expérimenté l'« apprendre ensemble ». À l'heure de l'« apprendre ensemble », il semblerait qu'il reste encore du chemin à parcourir jusqu'à l'« évaluer ensemble ».

## Bibliographie

- Anis, J. (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : HERMES Science Publications.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. DOI : [10.1002/9781405186407.wbiecs053](https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecs053)
- Baron, G. L., & Bruillard, É. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod, 212.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris :PUF.
- Carré, P.(2015). *Cadre théorique sociocognitif et sociologie des dispositions*. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Carré, P. (2016). « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes », *Revue Française de Pédagogie*.
- Cristol, D. (2016). « Peut-on créer des communautés d'apprentissage ? » *Éducation permanente*, 207, pp. 155-163.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication-Technologie-Société* , 18 (100), 487-521.
- Mrabbi, FZ., Ben Abid-Zarrouk, S., Mgharfaoui, K.( 2022) *Le smartphone en classe de FLE : concilier ubiquité et proximité-Cas de l'Université Hassan II*, in Ben Abid-Zarrouk, S., Mabrou, A., Kadi-Ksouri, L., Bacha, J. (2022). *Interactions langagières et apprentissage des langues dans des contextes spécifiques*. Berlin, Allemagne: Peter Lang Verlag. Retrieved Oct 15, 2023, from 10.3726/b19841
- Springer,C. « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(2) | 2018, mis en ligne le 20 juin 2018, consulté le 15 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1336> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1336>
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: identity in the age of the internet*. New York : Simon & Schuster.
- Von Hippel, E. (2005). Démocratiser l'innovation : le phénomène évolutif de l'innovation des utilisateurs. *Journal für Betriebswirtschaft* , 55 , 63-78.