



Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère: pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne.

Jean-François Grassin

► To cite this version:

Jean-François Grassin. Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère: pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne.. Linguistique. Université Lumière Lyon 2, 2015. Français. NNT: . tel-01249215

HAL Id: tel-01249215

<https://hal.science/tel-01249215>

Submitted on 30 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike| 4.0 International License

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale Lettres, Langues, Linguistique et Arts - ED 484

ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) – UMR 5191

**Affordances d'un réseau social pour une
formation en Français Langue
Etrangère : pratiques discursives,
modes de participation et présence
sociale en ligne.**

Jean-François GRASSIN

Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage de l'Université
Lumière Lyon 2

Sous la direction de **Nicolas GUICHON**

Présentée et soutenue publiquement le 06 novembre 2015

Devant un jury composé de :

Jean-François BOURDET, Professeur, Université du Maine

Christine DEVELLOTTE, Professeure, Ecole Normale Supérieure de Lyon

Nicolas GUICHON, Professeur, Université Lumière Lyon 2

Elke NISSEN, Maître de Conférence HDR, Université Stendhal Grenoble III

Annick RIVENS MOMPEAN, Professeure, Université Lille 3

Résumé

Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne.

Cette recherche a pour objet les interactions en ligne sur un réseau social numérique dédié à l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE) et s'interroge sur la façon dont l'espace en ligne s'intègre au dispositif de formation pour fournir des contextes nouveaux pour les interactions sociales et l'apprentissage de la langue. La recherche repose sur une analyse écologique d'usages dans un contexte universitaire homoglotte d'apprentissage de la langue et une analyse des discours des différents acteurs pour mettre au jour leurs perceptions du dispositif et de ses affordances ainsi que leur appropriation de l'espace en ligne. Ce travail se veut contribuer à élaborer des outils pertinents pour l'analyse de la participation et à une meilleure compréhension de ce qui se construit dans les interactions sociales, pour les participants, dans le cadre d'une communication médiatisée en contexte pédagogique. L'analyse s'intéresse (1) aux activités participatives et à leurs formats conversationnels et énonciatifs, (2) à la pluralité des modes de participation et des modes relationnels d'engagement social qui s'installent sur le réseau socio-pédagogique, et (3) aux régimes spatiaux et attentionnels propres aux espaces numériques. L'étude montre que le réseau socio-pédagogique est peu utilisé et les usages observables profitent peu des propriétés d'ouverture, conversationnelles et sociales du réseau. Si un certain nombre d'affordances sont perçues par les participants, elles restent peu actualisées dans le cadre de notre étude. Face à ces usages limités, l'analyse tente de repérer dans les discours et les activités proposées, les freins et obstacles à des changements de pratiques. A partir de ce constat, la recherche propose des pistes didactiques tenant compte des enjeux sociaux et relationnels afin que le réseau socio-pédagogique puisse plus distinctement être perçu comme un espace médiateur d'activités sociales de littératie numérique.

Mots clés : Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies ; Réseaux Sociaux ; Communication Médiatisée par Ordinateur ; Analyse des interactions en ligne ; Appropriation des objets socio-techniques ; Affordances ; FLE

Abstract

Affordances in a social network for the purpose of a French as a Foreign Language course : discursive practices, means of participation and social presence online.

This research aims at studying online interactions in a social network that is specific to teaching and learning French as a Foreign Language (FFL). It questions the way the virtual environment incorporates with the training device so to provide new contexts of interactions and language learning.

The data used for this research belong to an academic and language learning context which enabled an ecological analysis of the uses.

Furthermore a discourse analysis from various participants was undertaken to highlight their impressions of the device, the noticed affordances and their appropriation with the online environment. This study contributes at elaborating useful tools for the analysis of participation and a better understanding of social interactions in the case of a mediated communication in a pedagogical context.

The analyses are based on (1) participative activities, their conversational and enunciative format, (2) the various participation modes and relationnal social commitment that flourishes in a socio-pedagogical network and (3) the spatial and attentionnal features that are specific to a virtual learning environment.

The study shows that there are few uses of the socio-pedagogical network, and the various ones that have been noticed did not benefit from the network's wide access, conversational and social design.

As a certain number of affordances have been noted by the participants, few of them were used in the case of our study. Considering those limited uses, the analysis tries to spot the restraints and obstacles to these changing practices by taking into account the participant's discourse and suggested activities. From this observation, the research suggests didactical guidelines that include this social and relational challenge - and to consider this socio-pedagogical network as an environment which mediates social activities and digital literacy.

Keywords : Computer Assisted Language Learning, Social Networks, Computer Mediated Communication , Online interaction analysis, Socio-technical tools appropriation, Affordances, French as a Foreign Language.

à ma mère

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu aboutir sans le soutien de nombre de personnes que je souhaite remercier vivement.

J'adresse en premier lieu un profond remerciement à mon directeur de thèse, Nicolas Guichon, pour la confiance qu'il a, toujours et malgré tout, su m'accorder. L'attention qu'il a constamment portée à mon travail, la liberté qu'il m'a laissée tout au long de cette recherche, l'exigence de son regard, m'ont permis d'avancer dans ce travail de longue haleine. Je lui dois beaucoup.

Je tiens également à remercier tous les membres du jury pour avoir bien voulu accepter de lire et de juger mon travail.

Dans ce long parcours, j'ai eu la chance de croiser de nombreuses personnes qui m'ont aidé à construire ma réflexion. Je remercie ainsi chaleureusement Christine Develotte pour son accueil bienveillant au séminaire autour du Français en (première) ligne qu'elle animait avec Nicolas. Je voudrais remercier les personnes avec qui j'ai pu échanger dans ce séminaire, puis dans ceux qui ont suivi, IMPEC et 3MA : Jacques Cosnier, Christelle Celik, Caroline Vincent, Cathy Cohen, Ciara Wigham, Julie Vidal, Ben Holt, Morgane Domanchin, Elise Merlet et beaucoup d'autres.

Je tiens à remercier particulièrement Sophie Dufour, avec qui j'ai présenté ma première communication et rédigé mon premier article de recherche. Je ne pouvais tomber mieux pour une première collaboration !

J'aimerais également remercier les personnes qui m'ont permis de conduire mes recherches sur le terrain. J'adresse tout d'abord ma gratitude à Marie-Thérèse Maurer qui a permis à mon projet de recherche de pouvoir se faire et qui m'a soutenu humainement tout au long de ce parcours. J'adresse également mes remerciements à tous les étudiants dont le travail et les réflexions apparaissent dans cette recherche et à tous les enseignants qui ont accepté de me consacrer de leur temps et d'accompagner ma réflexion, plus largement à tous mes collègues du CIEF. Ce projet n'aurait pas existé sans Hélène Diaz que je remercie chaleureusement.

Je remercie Annick et Laurence pour leur soutien moral et toute ma famille qui est là chaque fois que je doute. Concrètement, sans Patricia, Nadège, Magali et Luc, je n'aurais pas écrit ce travail.

Sommaire

Sommaire.....	9
Introduction.....	11
Ancrage	11
Problématique.....	15
Objectifs de la recherche	17
Plan	20
Chapitre 1 Objet de la recherche et données contextuelles	23
1. Objet et contexte de la recherche.....	23
2. Les différentes composantes du dispositif	28
3. Notre objet dans le champ de la recherche en ALMT.....	41
4. Synthèse	45
Introduction au cadre théorique	47
Chapitre 2 Réseau social et dispositif médiatisé	49
1. Web, médias et réseaux sociaux.....	49
2. Le dispositif pédagogique médiatisé	61
3. L'hybridation du dispositif pédagogique : de nouveaux arrangements spatiaux pour l'action	69
4. L'attention dans l'espace en ligne	74
5. Synthèse	88
Chapitre 3 Intégration des TIC et affordances des réseaux sociaux pour l'enseignement et l'apprentissage des langues	91
1. Pratiques et postures enseignantes à l'égard des TIC.....	92
2. L'intégration des TIC : des processus de changements pluriels.....	98
3. Prendre au sérieux les objets : affordances des objets socio-numériques	109
4. Synthèse	119
Chapitre 4 Affordances sociales du réseau socio-pédagogique	123
1. La socialisation d'étudiants étrangers de langue en contexte homoglotte.....	123
2. La vie en réseau	126
3. Les formes sociales collectives en ligne	141
4. La présence en ligne	149
5. Synthèse	157
Chapitre 5 Affordances communicatives du réseau socio-pédagogique.....	159
1. L'écrit en ligne	160
2. Les modes de participation aux échanges en ligne	176
3. Synthèse	185
Conclusion au cadre théorique.....	187
Chapitre 6: Méthodologie, recueil et traitement des données.....	189
1. Positionnement épistémologique	189
2. Recueil et traitement des données.....	197
Introduction aux analyses.....	213
Chapitre 7 : La participation étudiante au réseau socio-pédagogique	215
1. Tracer la participation	215
2. Les types d'engagement et de participation.....	224
3. La présence en ligne	235
4. La participation en ligne : la conversation et les activités de partage	245
5. Synthèse	259
Chapitre 8 : Les perceptions des étudiants à l'égard du réseau socio-pédagogique	267
1. Deux profils d'étudiants différents.....	267
2. Affordances perçues du <i>Rezolumière</i>	280

3. Synthèse	296
Chapitre 9 : Les pratiques et perceptions des enseignants.....	301
1. La participation des enseignants au réseau socio-pédagogique	301
2. Le rapport aux TIC des enseignants.....	307
3. Les affordances perçues du <i>Rezolumière</i>	315
4. Difficultés d'appropriation du réseau socio-pédagogique	323
5. Synthèse	350
Chapitre 10 Discussion.....	355
1. Principaux résultats.....	355
2. Perspectives pédagogiques	370
3. Apport de notre recherche pour la formation des enseignants	383
4. Limites et perspectives de recherche.....	386
Conclusion	389
Bibliographie.....	393
Glossaire.....	418
Index.....	419
Table des matières.....	433
Annexes	439

Introduction

Ancrage

Notre objet de recherche est un site de réseau social utilisé à des fins d'enseignement et d'apprentissage au sein d'une institution de langue à l'université. Nous étudions la manière dont les acteurs du dispositif de formation s'approprient l'artefact, leurs usages et leurs perceptions de ce réseau social pédagogique. "

Nous voudrions commencer par situer la naissance de ce projet de recherche dans notre parcours professionnel personnel. En effet, un projet de recherche est « un projet de compréhension [qui] n'est jamais neutre, désintéressé et impersonnel » (Paillé et Mucchielli, 2010 : 50), mais la rencontre entre un terrain et une curiosité personnelle. Pour notre part, ce projet a muri de la confrontation à un nouvel environnement de travail. En 2007, nous sommes arrivés à l'Université Lyon 2, au Centre International d'Etudes Françaises (dorénavant CIEF), recruté notamment pour développer des projets de pédagogie numérique. Le Centre accueille un public d'étudiants étrangers et dispense des formations de Français Langue Etrangère (FLE) en présentiel. L'intégration du centre de ressources propre au CIEF à la bibliothèque de l'université a peu après notre arrivée fait émerger un nouveau projet institutionnel de développement d'un dispositif permettant l'accès à des modules de travail en ligne, favorisant l'autonomie ainsi qu'une certaine individualisation des parcours des étudiants. En charge du développement de ce projet, nous avons ressenti le besoin de questionner notre pratique, et particulièrement nos manières de faire avec les outils techniques. Une des motivations pour commencer un travail de recherche-action a sans doute été d'échapper à une posture militante à l'égard de l'intégration des outils socio-numériques dans les pratiques de l'institution et face à nos partenaires de travail, pour adopter une posture compréhensive, tout en gardant des objectifs praxéologiques.

Depuis une dizaine d'années nous nous étions engagés dans des projets pédagogiques qui nous avaient amené à intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans nos pratiques professionnelles, et nous gardions un œil ouvert sur la recherche du domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Nous avons ainsi découvert la revue *ALSIC* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication) par le numéro de juin 2000 exceptionnellement édité sur papier. Ce numéro

débutait par la reprise d'un texte écrit pour la création de la revue en juin 1998 intitulé « Motivations scientifiques à la création de la revue ALSIC »¹ dont deux passages avaient, à l'époque déjà, retenu notre attention, mais ont pris, pour nous, véritablement leur sens à l'occasion de la recherche que nous présentons ici.

*Pour les chercheurs travaillant principalement sur les aspects éducatifs, cette extension de l'utilisation des systèmes d'information et de **communication ne peut être appréhendée comme la simple introduction de technologies utilisées accessoirement mais comme une révision d'ensemble des démarches** (pédagogiques, curriculaires, etc.) actuelles.*

*Pour les chercheurs travaillant en acquisition / apprentissage des langues maternelles, secondes ou étrangères, l'accès de nombreux sujets à ces environnements d'apprentissage **offre un immense champ d'investigation original où peuvent être étudiés notamment les interactions langagières et sociales**, et les traitements humains du langage. Il donne la possibilité d'approfondir, de tester des modèles théoriques et des méthodologies de recherche déjà existants.*²

Dans la lignée de ce positionnement épistémologique, notre perspective de recherche n'appréhende pas l'artefact technologique comme un simple outil dont il faudrait maîtriser le mode d'emploi mais l'appréhende comme faisant partie d'un dispositif de formation dont tous les éléments sont en relation. Ces relations sont dynamiques et impliquent autant des dimensions humaines, environnementales, pédagogiques et matérielles. Ensuite, en tant que du domaine de la didactique des langues, notre recherche se focalise sur les interactions langagières et sociales permises et façonnées par le dispositif dans sa partie numérique.

Dans le cadre du projet institutionnel qui a donné l'occasion de débiter notre travail de recherche, nous avons, avec quelques collègues, commencé à concevoir des scénarios d'apprentissage en ligne (voir chapitre 1), en partant des besoins d'un public cible de niveau B1, qui est un public assez central au CIEF. Face aux réticences que nous avons déjà perçues quant à l'utilisation de la plateforme de cours à l'époque en vigueur à l'université, peu ergonomique et fournissant peu de place aux interactions en ligne, nous cherchions d'autres outils de médiatisation plus intuitifs et ouverts. Nous avons été sensibilisé à l'importance de penser la place des interactions dans l'apprentissage des langues en ligne en assistant pour la première fois au colloque *Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL) à Grenoble en 2009, dont certaines communications insistaient sur des concepts qui sont ici au cœur de notre travail : la nature des interactions, bien sûr, mais aussi les usages, l'appropriation, l'espace-temps de la formation en ligne, les dimensions socio-affectives des échanges en ligne.

¹ le texte n'est pas signé et est accessible à l'adresse suivante : <http://alsic.revues.org/965>.

² Nous soulignons.

A cette époque, nous utilisions déjà des blogues personnels pour nos propres enseignements. Mais nous cherchions aussi un outil qui puisse fédérer des projets institutionnels et collectifs. Nous avons obtenu la possibilité de mettre en place pour le CIEF un site de réseau social numérique (RSN) appuyé sur une plateforme *Ning*³, inspiré par des projets institutionnels comme *Foreigners in Lille*⁴, de l'Université de Lille 1, s'adressant aux étudiants étrangers dans un contexte similaire au nôtre, ou par des projets de construction de communautés de pratiques comme *Campus FLE Education*, projet de l'Université de Leon⁵. En février 2009 nous avons créé le site de réseau social *RezoLumière* et c'est, après l'avoir testée quelques mois, à partir de cette plateforme sociale que nous avons choisi de mettre en place le projet de dispositif hybride au CIEF. C'est dans le rapprochement de ce contexte personnel et d'un projet institutionnel précis que notre recherche est née.

Notre travail s'inscrit dans un ensemble de recherches empiriques quant à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues et s'ancre donc dans le domaine de la didactique des langues (DDL). Nous rattachons notre travail au domaine de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) acronyme auquel Guichon (2011) propose de substituer celui d'Apprentissage Médiatisé par les Technologies (ALMT) afin de ne plus se centrer sur le terminal technique que constitue l'ordinateur mais de prendre en compte la technologie comme impliquant à la fois les objets techniques mais également les usages des artefacts et les cultures, normes et expériences que leurs usages impliquent. De la même façon, la médiatisation de l'apprentissage constitue plus qu'une aide à l'apprentissage mais contribue à reconfigurer la situation. Ce domaine de recherche francophone est le pendant du domaine anglo-saxon du *Computer Assisted Language Learning* (CALL) et notre travail rejoint également les préoccupations du courant du *Network-Based Language Teaching* (NBLT ; cf. Kern et Warschauer, 2000 ; Kern et al., 2008) qui « explore ce qui se passe quand des apprenants sont mis au contact de textes, de média et d'autres locuteurs de la langue dans des contextes d'interaction médiatisés » (Kern et al., 2008 : 281 ; notre traduction⁶). Nous intéressant prioritairement aux interactions au sein d'un réseau socio-pédagogique, notre

³ Nous présentons cette plateforme ainsi que le dispositif dans le premier chapitre.

⁴ initié par David Cordina qui est depuis à l'origine du développement de réseaux de ce type dans les alliances françaises en Inde. A l'époque ouvert, le réseau *Foreigners In Lille* est maintenant accessible sur inscription (<http://foreignerinlille.ning.com/main/authorization/signIn?target=http%3A%2F%2Fforeignerinlille.ning.com%2F>).

⁵ qui se présente comme un « Réseau social éducatif pour échanger et réfléchir sur les ressources, les méthodes et les expériences éducatives autour du FLE » (<http://flecampus.ning.com/>).

⁶ Toutes les traductions des références en langue anglaise qui figurent dans ce texte sont de nous. Ce travail de traduction, souvent perfectible, nous a permis de mieux intégrer les références et les termes employés par la recherche anglo-saxonne à notre travail.

recherche entre également dans le domaine de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) dont l'objectif est de décrire les pratiques de communication et d'interaction « en relation avec les outils qui les instrumentent » (Mangenot, 2007). Enfin, certains chercheurs ont proposé l'acronyme Communication Pédagogique Médiatisée par Ordinateur (CPMO ; Dejean et Mangenot 2006) ou CMCL (*Computer-Mediated Communication for Language Learning*, Lamy & Hampel, 2007) pour faire ressortir la spécificité du contexte pédagogique et des interactions qui en découlent. Dans ce cadre, les recherches se fixent principalement l'objectif d'étudier en quoi les outils de CMO facilitent la création de situations de communication favorables à l'apprentissage langagier, la participation et le contrôle des apprenants sur les ressources sémiotiques de leur apprentissage, l'enrichissement du répertoire communicationnel des apprenants et une pédagogie basée sur une approche sociocognitive de l'apprentissage (Lamy et Hampel, 2007 ; Guichon, 2012a). Zourou (2007), Guichon (2011) et Mangenot (2014) notent que, depuis une dizaine d'années les perspectives de recherche des différents courants de l'ALMT convergent. Guichon (2011) parle d'un « tournant CMO » qui montre que les études se focalisent sur les interactions et les échanges en ligne et observe également un « tournant social » qui s'inspire des théories socioculturelles (Wertsch et al., 1995 ; Lantolf et Thorne, 2007) pour mettre en avant les phénomènes sociaux, partagés, situés et médiatisés de l'apprentissage d'une langue. Dans un article recensant les directions prises par ces courants de recherche (ALAO, CALL, NBLT, mais aussi ACAO et CSCL⁷), Zourou (2007) concluait par l'attente de « travaux plus abondants qui exploreraient la double médiation humaine et technologique, autrement dit la dialectique entre les propriétés des outils et les intentions des usagers, dans une situation d'apprentissage langagier médiatisé. » Les espaces numériques d'interaction qui nous occupent ici ne sont pas des conditions techniques existant en dehors du social. Les conditions techniques des échanges en ligne sont implantées au sein de la culture, de l'imaginaire, au sein de l'expérience vécue et des systèmes institutionnels dans lesquels nous agissons. Le numérique et le social s'imbriquent, comme le numérique et le non-numérique sont interdépendants. D'un point de vue socioculturel, les espaces numériques s'intègrent aux dispositifs de formation pour fournir des contextes nouveaux pour l'interaction sociale et c'est dans cette perspective de questionnement que nous plaçons notre travail.

Ces dernières années un discours médiatique technophile est réapparu avec le web social et les applications « web 2.0 » associées (cf. notre premier chapitre). Les sites de réseaux

⁷ Apprentissages Collectifs Assistés par Ordinateur et Computer Supported Collaborative Learning.

sociaux en font partie mais malgré cet engouement dans les discours médiatiques et les projets pédagogiques, peu de recherches sont encore menées pour étudier l'impact des artefacts socio-numériques dans les interactions d'un point de vue social et langagier, notamment du fait d'un paysage technologique en perpétuelle évolution. Ainsi, par exemple, Lamy et Hampel, dans leur ouvrage datant de 2007, *Online Communication in language learning and teaching*, ne font pas référence dans leur chapitre consacré aux technologies émergentes (pp. 146-156) aux réseaux sociaux mais citent blogues, wikis et outils mobiles. Nous recensons dans le chapitre 2 quelques études relevant du même contexte que notre recherche et nous nous rattachons pleinement à un grand nombre d'études sur les interactions en ligne dans le domaine de la didactique des langues. Toutefois, la configuration de notre dispositif est particulière par rapport à un grand nombre des études empiriques déjà menées : notre réseau social est un réseau socio-pédagogique institutionnel, intégré à un dispositif de formation en présentiel et en contexte homoglotte. Ces caractéristiques contextuelles sont des « circonstances organisationnelles » (Spear & Mocker, 1981) qui influent sur les pratiques et les usages de l'artefact.

Problématique

Nous voulons envisager la place des outils multimédias comme éléments constitutifs d'une situation d'apprentissage. A la suite de Zourou (2007) et Guichon (2011), nous pensons ces outils, non comme de simples aides périphériques, mais comme des ressources qui contribuent à réorganiser les processus d'apprentissage cognitifs et sociaux en interaction avec les autres ressources sémiotiques à disposition dans les situations d'apprentissage. D'une part, le dispositif de médiatisation n'est pas un simple container pour l'activité. D'autre part, il ne s'agit pas uniquement d'enjeux de conformité à un mode d'emploi de scénarios d'usage. L'intégration d'un réseau social à un dispositif formatif ne se réduit pas à l'introduction d'un nouveau canal de communication, mais bouscule les structure d'échanges et les modes de relation. Nous voulons interroger la manière dont les acteurs humains co-déterminent mutuellement le sens d'une situation d'apprentissage instrumentée et le rôle des médiations techniques et des médiations humaines dans une situation d'apprentissage des langues médiatisées⁸. Cela nous amène à déplacer notre regard du dispositif et des scénarios qu'il

⁸ Même si nous pensons que « la technique est agent d'une médiation » (Develotte et al., 2011 : 10) et que les médias sociaux façonnent des processus complexes de médiation, nous choisissons, pour plus de clarté, de faire la différence entre médiation et médiatisation, réservant le premier terme à l'action d'un agent humain et le second à l'action d'un intermédiaire technologique (Jacquinot-Delaunay, 2003 ; Guichon, 2011). Cela ne signifie

médiatise, aux pratiques et aux usages, c'est-à-dire à mettre les acteurs humains et leurs relations à leur environnement au centre de notre questionnement. Adoptant une perspective socio-constructiviste et interactionniste (le sujet se forme avec les autres, à travers sa participation à une communauté et, à ce titre, l'apprentissage est défini comme un fait social qui passe par le langage), nous avons construit notre recherche sur l'analyse des pratiques ordinaires d'utilisateurs dans leur contexte réel et des discours sur leur action.

Selon Derycke, Leclercq et Caron (2010), la recherche doit s'enquérir des technologies disponibles qu'il est envisageable d'associer au dispositif de formation et qui portent en elles-mêmes une offre de signification : l'offre de signification est proposée à un usager qui la transforme éventuellement en sens. Un état donné des technologies disponibles dans un environnement de travail et d'apprentissage rend possible, en même temps qu'il contraint, un faisceau de possibilités d'action et de rapports sociaux. Les acteurs choisissent alors, dans ce champ de possibles, d'agir et de développer des activités (Proulx, 2012). Ce sont ces choix, inscrits dans des usages, à l'intérieur d'un champ de pratiques, que nous voulons repérer. La notion d'usage nous permet de nous focaliser sur l'individu (ses pratiques et ses expériences) dans son rapport, situé socialement (c'est-à-dire en référence à des discours sociaux, des représentations et des idéologies) à un objet particulier. Les usages d'un réseau social numérique ne s'inscrivent pas dans des schémas routinisés, des pratiques habituelles et culturellement installées dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ils se construisent alors au fur et à mesure de toute une série d'ajustements, de coordinations, d'engagements et de replis qui ressemblent à des incertitudes. Ce sont ces ajustements individuels et collectifs, ces incertitudes de l'action que nous nous efforçons de mettre à jour dans notre observation des interactions et notre analyse du discours des acteurs.

Par ailleurs, nous plaçons de manière générale notre travail dans un cadre interactionniste et écologique de l'acquisition de la langue. D'une part, l'interaction n'est pas un simple déclencheur des processus cognitifs, mais bien plutôt un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000). D'autre part, « l'activité perceptuelle et sociale de l'apprenant, et en particulier l'interaction verbale et non-verbale dans laquelle l'apprenant est engagé, sont centrales pour comprendre l'apprentissage. En d'autres mots, ils ne font pas que faciliter l'apprentissage, ils sont l'apprentissage de manière fondamentale » (van Lier, 2000 : 246). C'est pourquoi, dans

pas pour autant que nous considérons la médiatisation comme secondaire et neutre, ni que la technologie ne contribue pas à des processus de médiations à penser comme « des moyens, réciproquement établis, par lesquels sont construits des contextes interactifs en tant que contextes plus ou moins favorables à l'apprentissage » (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000 : 8).

le cadre de notre travail, nous envisageons une linguistique du discours comme non seulement focalisée sur la description de productions langagières et leur organisation, mais aussi s'intéressant aux conditions sociales et matérielles de leur émergence et de leur mise en circulation et à leur rapport à l'action (Fillietaz, 2006). La langue est un construit dynamique qui s'adapte aux contextes les plus divers et « le local n'est pas tant un contexte dans lequel la langue change mais plutôt un constituant de la pratique langagière » (Pennycook, 2010 : 9). Dans la perspective des nouveaux contextes d'apprentissage que les réseaux numériques peuvent installer, en tant que pratique et qu'action, le langage ne peut être séparé de son occasion d'utilisation et « du jeu de langage dans lequel il apparaît » (Bange, 2005 : 25).

Ces quelques lignes dressent le cadre de notre observation des phénomènes langagiers : ils sont à la fois le processus et le résultat d'un apprentissage de la langue et doivent être compris dans le contexte d'une pratique située. L'ensemble relationnel qui se construit entre l'artefact, ses acteurs, les usages et leurs contextes peut être examiné par la notion de dispositif pour y articuler les aspects humains, techniques, matériels et idéationnels des interactions. Le dispositif d'apprentissage est un environnement dans lequel les acteurs ont à saisir des ressources et des affordances (Gibson, 1979 ; cf. chapitre 3) pour agir et communiquer. Nous nous intéressons à la fois à la façon dont les acteurs se saisissent de ces ressources et affordances, et donc à des usages, aux formes langagières des interactions en ligne et aux relations sociales qui les construisent. Ainsi, notre attention porte moins sur les résultats de l'apprentissage que sur les façons dont les acteurs prennent avantage du nouvel espace en ligne rendu disponible, c'est-à-dire comment les acteurs greffent leurs activités à ce réseau social numérique, ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

Objectifs de la recherche

En tant que recherche-action, les objectifs de notre recherche sont doubles. La recherche porte sur les usages d'un espace d'échanges en ligne, le réseau socio-pédagogique, qu'il s'agit d'observer, de qualifier et de quantifier, pour tenter de comprendre ce qui se passe et les enjeux pour les acteurs de ce qui se passe.

Nous pouvons définir notre objet d'étude de la manière suivante : comment la communication en ligne rendue possible sur un réseau social numérique vient s'intégrer à un dispositif d'enseignement / apprentissage en présentiel, comment les différents acteurs de la situation se saisissent des affordances de l'environnement numérique pour interagir et quels sont les buts

qu'ils fixent à ces interactions. Nous tentons de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont l'engagement et la participation des étudiants au réseau social numérique ?
2. Quel sens les acteurs donnent-ils au RSN dans la situation d'enseignement /apprentissage ?
3. Comment les enseignants conçoivent-ils les conditions de leur action pédagogique sur l'espace en ligne ?

La recherche a également un objectif praxéologique. Il s'agit d'identifier certaines conditions pouvant expliquer les bienfaits et les limites du dispositif et de l'artefact, dans le but d'améliorer les pratiques existantes. Nous proposons donc, des pistes d'action qui sont des propositions de configurations des activités pédagogiques qui tiennent compte des spécificités des interactions sur les réseaux sociaux et qui tirent partie de leurs affordances sociales et communicatives pour l'apprentissage. Nous pensons également que nos différentes propositions de catégorisations des formes relationnelles et interactionnelles observées peuvent aider les enseignants à acquérir de nouvelles compétences interactionnelles nécessaires à la conception et au soutien d'activités dans des contextes d'interaction en ligne favorables aux apprentissages. Nous pensons que les cadres descriptifs multidisciplinaires que nous avons retenus permettent de contribuer à construire de nouveaux outils d'analyse afin de mieux comprendre la nature des interactions en ligne dans un cadre pédagogique.

Notre corpus s'est construit sur des données mixtes : un corpus de données électroniques que nous avons recueillies sur l'espace d'interaction en ligne et des entretiens avec les acteurs. Pour le construire en objet d'analyse, afin de répondre à nos questions de recherche, nous l'avons analysé dans sa dimension sociale, sa dimension interactionnelle et sa dimension pédagogique. Dans le cadre de notre recherche, ce qui nous intéresse est les types de discours que les participants produisent sur l'espace en ligne, par l'intermédiaire des artefacts de communication à leur disposition. Notre objet d'analyse se tourne donc vers les types d'interactions en ligne permises par un artefact particulier car éminemment composite, le réseau social numérique. Ce que nous entendons par la nature composite de l'artefact est qu'il propose des outils de communication qui reposent sur des modes interactionnels différents mais toutefois orientés vers la conversation. Une des questions que pose le corpus est de savoir de quelle façon cet artefact est utilisé comme outil de conversation ou d'activités sociales discursives. L'un des moyens d'y répondre est donc de s'intéresser à la nature textuelle interactive de la communication. Quels types d'écrit sont produits sur le réseau ?

Les formes interactionnelles fonctionnent comme des structures de participation, c'est-à-dire des formes possibles d'intervention pour les participants. Ces formes peuvent être plus ou moins adéquates, faciles, riches, selon l'endroit où l'activité se déroule (Gajo et Mondada, 1999). Ainsi, une même activité peut se réaliser à travers des formes interactionnelles variables et s'inscrire dans divers types de contextualisation. Pour autant, les espaces de formation doivent fonctionner comme espace pertinent pour l'apprentissage aux yeux des acteurs. Or, les individus enactent⁹ souvent des activités communicatives spécifiques dans différents types de situations, des contextes et des tâches, selon leurs expériences communicatives passées¹⁰. Cela signifie que les lieux de l'interaction sont un facteur configurant de l'interaction. On peut donc penser que le fait que l'interaction se passe dans la classe ou le fait qu'elle doive se dérouler sur un réseau social est un élément important qui va influencer sur le déroulement de l'interaction, sur les intentions des participants, sur les finalités de l'interaction. Toute interaction ne sera pas configurée de la même manière par les participants dans le processus même de son déroulement. Nous nous demandons dans quelle mesure l'intégration de nouveaux espaces interactionnels, associés à des projets communicatifs médiés par les artefacts en ligne, changent les cadres didactiques et ces formes interactionnelles. L'observation des modes de participation et leur description permettent, selon Mondada et Pekarek Doehler (2000), de caractériser les occasions, les expériences et les contextes « plus ou moins passagers ou sédimentés dans les lieux sociaux d'apprentissage » (p.13) les plus favorables à l'acquisition. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette recherche, en observant comment les participants à une situation institutionnelle d'apprentissage se saisissent d'espaces nouveaux d'interaction.

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons articulé des concepts théoriques de référence issus de plusieurs champs disciplinaires. Nous envisageons le réseau socio-pédagogique comme outil médiateur d'activités sociales pour interroger les types de discours et d'interactions qu'il permet dans un cadre socio-pédagogique. Ainsi, nous mobilisons des cadres disciplinaires multiples que nous adaptons au cadre global de l'ALMT. Ce cadre surplombe l'ensemble de notre appareillage conceptuel qui se focalise sur les aspects médiatisés de la communication et de l'interaction sociale.

Nous construisons tout d'abord une conception de la notion de « dispositif » à partir des sciences de l'éducation que nous articulons à la notion d'interspatialité (Lussault et Lévy,

⁹ l'idée de l'enaction (Varela, 1996) est que la connaissance se construit dans l'action en train de se faire et non sur une connaissance pré-construite.

¹⁰ ou, pour le dire autrement, les situations hébergent des types particuliers d'épisodes sociaux (Linell, 1998).

2003) tirée de la géographie sociale et à celle de l'attention, réinvestie depuis peu par les Sciences l'Information et de la Communication (SIC) dans le cadre de l'étude des artefacts connectés et de l'Internet. Nous sollicitons la sociologie critique des usages et des médias sociaux afin de comprendre les processus d'appropriation et de participation engagés par les acteurs de la situation et la psychologie de la perception pour définir les affordances des objets socio-numériques dédiés à la communication. Nous sollicitons la sociologie des dynamiques relationnelles pour comprendre les formes et les enjeux de nouvelles sociabilités numériques et la façon dont les interactions en ligne qui apparaissent dans notre corpus montrent un engagement social dans la situation. Nous sollicitons le domaine de la CMO afin de décrire et de typifier les interactions en ligne observables.

Plan

Notre travail s'organise en dix chapitres successifs.

Pour une meilleure compréhension de notre recherche, **le premier chapitre** présente le contexte de terrain et le dispositif pédagogique étudié, ses différents éléments et les acteurs impliqués. Ce chapitre nous permet de définir l'objet de notre recherche et de la situer parmi d'autres recherches en ALMT qui se sont intéressées à des terrains similaires.

Les quatre chapitres suivants articulent les éléments de notre cadre théorique.

Le deuxième chapitre contribue à donner des outils descriptifs de l'espace numérique constitué par le réseau socio-pédagogique de notre étude. Nous situons tout d'abord les sites de réseaux sociaux dans le panorama artefactuel du web social, ce qui nous permet d'inscrire le réseau socio-pédagogique dans une conception ouverte et située d'un dispositif médiatisé de formation. Nous nous donnons également des outils pour décrire la spatialité numérique et les nouveaux rapports entre les espaces dans un dispositif hybride, ainsi que les régimes attentionnels qui façonnent l'activité dans les espaces en ligne. Il s'agit de nous donner les moyens de comprendre la valeur que les acteurs donnent à l'espace d'interaction en ligne et leurs manières de l'intégrer à leurs pratiques.

Le troisième chapitre se focalise quant à lui sur les acteurs en envisageant les changements des pratiques induits par les environnements connectés. Nous dressons tout d'abord un état des lieux de l'intégration des TIC dans le contexte institutionnel de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Puis nous articulons deux approches : l'une s'intéresse aux trajectoires d'appropriation de nouveaux usages et aux représentations sociales des acteurs

afin de comprendre la manière dont les acteurs agissent et font des choix dans des situations d'innovation ou de changement et aux pluralités des régimes d'engagement dans des environnements connectés. L'autre envisage la notion d'affordance comme activité perceptive qui permet aux acteurs de saisir les ressources pour agir. Nous mobilisons la notion d'affordance dans une approche socio-culturelle de l'apprentissage pour décrire l'apport des médias sociaux pour l'apprentissage.

Les quatrième et cinquième chapitres déclinent les affordances sociales et communicatives d'un réseau socio-pédagogique. Dans **le quatrième chapitre**, nous nous focalisons sur les affordances socio-numériques des réseaux socio-pédagogiques. Nous envisageons les dynamiques relationnelles sur lesquelles se construisent les interactions en ligne dans le réseau socio-pédagogique. Nous construisons une grille d'analyse des régulations relationnelles et une typologie des liens pour cerner les aspects de la sociabilité numérique en réseau. Puis, nous abordons les formes collectives qui apparaissent en ligne en confrontant des formes « communautaires » déjà traditionnelles à des formes plus flexibles, plus aléatoires et moins intentionnelles qui émergent des relations de réseaux. Enfin, nous envisageons la notion de présence en ligne comme condition matérielle et langagière de l'engagement social et de la participation et nous nous donnons des indicateurs pour déterminer la présence socio-affective dans les interactions. Le but est de comprendre les interactions sociales comme constitution et manifestation du lien social. Dans **le cinquième chapitre**, nous abordons les affordances communicatives d'un réseau socio-pédagogique. Dans un premier temps, nous définissons les caractéristiques de l'écrit en ligne. Nous envisageons l'hybridation de l'écriture en ligne du point de vue du rythme et de la structuration des échanges. Nous envisageons cet écrit en ligne comme un écrit fortement interactif au travers de trois phénomènes qui nous paraissent caractéristiques de cette écriture en ligne : la conversationnalisation de l'écrit connecté, les formes énonciatives de gestion de l'audience des publications en ligne et les activités de partage sur les réseaux sociaux. Dans un second temps, nous nous intéressons aux cadres sociotechniques des outils de CMO qui façonnent les modes participatifs d'engagement sur les réseaux sociaux. Nous envisageons également la question de la non-participation en ligne, notamment dans des contextes pédagogiques. L'objectif est de nous donner les outils nécessaires à décrire et analyser les interactions écrites médiatisées recueillies sur le réseau socio-pédagogique.

Le **sixième chapitre** présente notre méthodologie de recherche, le recueil et le traitement des données. Nous présentons notre positionnement épistémologique, et les bases

méthodologiques d'une recherche compréhensive et qualitative. Nous rappelons nos questions de recherche et les moyens que nous nous sommes donnés pour pouvoir y répondre.

La partie empirique de la recherche est présentée dans les chapitres sept à neuf.

Le **septième chapitre** analyse la participation étudiante aux activités et aux échanges en ligne sur le réseau socio-pédagogique. Nous décrivons tout d'abord les types d'activités contributives sur le réseau pour déterminer une typologie de la participation. Ensuite, nous nous intéressons à la présence socio-affective des participants qui apparaît dans les échanges et dressons une schématisation des différentes orientations sociales que les échanges laissent apparaître. Enfin, nous analysons la nature de l'activité en ligne afin de dresser un tableau des affordances du réseau socio-pédagogique pour l'apprentissage actualisées par les apprenants.

Le **huitième chapitre** se centre sur les discours et les perceptions des apprenants à l'égard du réseau socio-pédagogique. Nous analysons les affordances perçues par les étudiants pour leur apprentissage, le sens social qu'ils donnent à l'artefact dans la situation institutionnelle, les logiques de connexion, de participation et d'attention qu'ils mettent en place.

Le **neuvième chapitre** analyse la participation et les perceptions des enseignants. Nous analysons le peu d'engagement social et de participation sur le réseau que nous avons constaté à la lumière de leur discours sur le réseau socio-pédagogique. Nous analysons leur posture à l'égard des TIC dans leurs pratiques professionnelles et à l'égard du réseau social en particulier. Nous repérons les affordances perçues et les confrontons aux difficultés d'appropriation du réseau socio-pédagogique, en termes de communication, de sociabilité et de configurations des activités pédagogiques qu'ils ont mis en place sur le réseau. Enfin, face aux limitations d'usage observables, nous nous intéressons à la manière dont ils ont intégré ou non l'espace interactif en ligne à leur dispositif d'action pédagogique en analysant les régimes d'interspatialité et d'attention repérables dans leurs discours sur leur activité.

Le **dixième chapitre** nous permet de faire une synthèse des principaux résultats de notre recherche, d'en exposer les limites et de proposer des pistes d'action pour l'amélioration des pratiques pédagogiques. Nous pensons que nos analyses peuvent contribuer à construire une pensée pédagogique du réseau autour d'affordances sociales et communicatives, afin que les enseignants puissent y trouver leur place et se saisir de ces nouveaux contextes interactionnels de manière adaptée, dans une meilleure compréhension des littératies numériques et des genres communicationnels.

Chapitre 1 Objet de la recherche et données contextuelles

Ce premier chapitre décrit le contexte de terrain et le dispositif de formation sur lequel s'appuie notre travail de recherche. En tant que recherche-action, notre travail est lié étroitement à un environnement d'apprentissage particulier et à une intervention sur les pratiques pédagogiques. Après avoir décrit l'institution, nous retracerons les étapes de construction du projet de recherche, puis les éléments du dispositif de formation. Enfin, nous évoquerons les acteurs de la situation d'enseignement / apprentissage observée.

1. Objet et contexte de la recherche

1.1. L'institution et son offre de formation

Le terrain de notre étude est le Centre International d'Etudes Françaises (CIEF) de l'Université Lumière Lyon 2. Département de l'Université, le centre est en charge de la formation en langue française d'étudiants étrangers inscrits à Lyon 2 et se présente ainsi sur son site internet : « *Le centre est spécialisé dans la formation linguistique et culturelle d'un public non francophone, poursuivant ou non des études supérieures à l'Université Lyon 2 ou dans d'autres universités et grandes écoles de la région lyonnaise.* » Il accueille environ 800 étudiants étrangers par an dont la majorité des étudiants arrive en France pour suivre cette formation en langue. Outre des formations courtes de quelques semaines pour des groupes constitués par des étudiants d'un même université étrangère, et quelques formations annuelles de français de spécialité (par exemple, Commerce et Affaires internationales ou Arts de la scène, de l'image et de l'espace), la plupart des formations qu'il propose a une durée semestrielle de douze semaines de cours. Ces formations permettent d'obtenir un diplôme universitaire. Le CIEF est affilié à l'Association des Directeurs de Centres universitaires d'Etudes Françaises pour étrangers (ADCUEFE¹¹) et à ce titre, a aligné l'intitulé et les curricula de tous ses diplômes sur le référentiel de l'association. Une majorité des étudiants reste en France et au CIEF pour la durée d'une année universitaire et les étudiants sont donc

¹¹ L'association regroupe 32 centres universitaires de FLE. L'un des buts principaux de l'association est l'harmonisation des programmes de FLE et de la certification dans ces centres, ainsi que la reconnaissance des D.U. de FLE par les différentes universités françaises. Elle travaille aussi à des projets d'innovation pédagogique et à la mutualisation en réseau de projets spécifiques (tests de positionnement en ligne, MOOC). Pour en savoir plus : <http://campus-fle.fr/ADCUEFE/wordpress>.

en mesure de passer deux diplômes consécutivement, l'un de septembre à décembre, l'autre de février à mai. Les étudiants sont regroupés, après un test de positionnement, selon les niveaux de langue du CECR.

Toutes les formations se déroulent en présentiel. Selon les formations, les étudiants assistent à entre 210 et 280 heures par semestre (formations « semi-intensive » ou « intensive »), ce qui correspond à un volume horaire hebdomadaire variant de 17,5 heures à plus de 23 heures.

La plupart de ces formations semestrielles en FLE s'organisent en deux blocs de cours : un tronc commun et un bloc optionnel. Le tronc commun est lui-même organisé selon une approche par compétences.

Le CIEF dispose également d'un service d'animation qui organise des activités à destination de ses propres étudiants de manière (visites touristiques et culturelles de Lyon et de sa région, animations sur place en lien avec les fêtes traditionnelles...) ou guide les étudiants vers des activités culturelles conçues par d'autres organismes soit universitaires soit associatifs et à destination d'un public étudiant, étranger ou non.

Le contexte de l'étude est donc un contexte institutionnel, universitaire et présentiel.

1.2. L'objet de la recherche

L'objet de la recherche est l'intégration d'un site de réseau social à un dispositif de formation de FLE en présentiel dans un contexte universitaire. Nous présentons dans cette section les origines du projet de dispositif, le déroulement du projet et la construction de l'objet de la recherche ainsi que les composantes du dispositif de formation.

1.2.1. Les origines du projet

Depuis septembre 2007, d'importants changements dans les ressources matérielles disponibles dans l'institution ont amené une intégration croissante des outils numériques à la situation d'enseignement/apprentissage :

- la plupart des salles d'enseignement ont été équipées d'un ordinateur relié à un vidéo-projecteur et à l'internet ;
- une salle multimédia dotée de vingt ordinateurs est dédiée au CIEF ;
- l'Université cherche à déployer les usages d'une plateforme de cours dans toutes les composantes.

Ces équipements ont commencé à faire émerger de nouveaux usages des TIC, dans le contexte de cet enseignement en présentiel et en contexte homoglotte -deux caractéristiques fondamentales.

En 2008 le centre de documentation destiné aux étudiants du CIEF a été supprimé. Les ressources documentaires ont été intégrées à la bibliothèque universitaire de Lyon 2. A ce moment a émergé une demande de la part de la direction du CIEF pour des modules médiatisés d'apprentissage en autonomie. Le CIEF ne possédant plus de centre de ressources, le projet devait s'appuyer sur des outils en ligne. Ces modules devaient être proposés en complémentarité des formations en présentiel, de façon à s'intégrer aux maquettes des diplômes préparés dans l'institution. Ils devaient contribuer à renchérir et personnaliser l'offre de formation par des ressources scénarisées en ligne.

De notre côté, nous cherchions un moyen de développer les interactions en ligne pour accompagner nos cours, d'une meilleure manière que les blogues que nous utilisions pour nos groupes-classes. A cette époque, des expériences de sites de réseaux sociaux institutionnels se développaient grâce à des services web 2.0 gratuits comme Elgg et Ning. Deux exemples qui nous ont particulièrement à l'époque inspiré la création du réseau social pour le CIEF : les *Carnets*² le réseau social de l'université Paris-Descartes¹² et *Foreigners in Lille*¹³, le réseau social des étudiants étrangers des centres FLE de l'Université de Lille 1 instauré par David Cordina. Nous avons choisi de mettre en place un site *Ning*¹⁴ de réseau socio-pédagogique en mars 2009. Il a été expérimenté par huit enseignants et comptait 95 membres en juin 2009.

Chargé du projet de développement des modules d'apprentissage en ligne par la directrice du CIEF, Marie-Thérèse Maurer, c'est dans ce contexte que nous avons proposé d'utiliser cette plateforme de réseautage « Ning » pour mettre en place ce projet institutionnel et pouvoir y fédérer d'autres projets et pratiques collectives ou individuelles.

Le projet institutionnel se fixe alors les objectifs suivants :

- développer les usages numériques au CIEF,
- diversifier les situations d'apprentissage pour permettre une individualisation de l'enseignement et une autonomisation de l'apprenant en misant sur le « en ligne ».

¹² accessible à l'adresse <http://carnets.parisdescartes.fr/>

¹³ accessible à l'adresse <http://foreignerinlille.ning.com>, il était à l'origine public, mais à l'heure actuelle n'est plus accessible que sur invitation.

¹⁴ Nous présentons la plateforme en détails plus après.

1.2.2. Le déroulement du projet

1.2.2.1. *Prémisse*

La première partie du projet a été le développement de modules d'apprentissage en ligne. Leur conception s'est faite dans un premier temps autour d'un cours en présentiel, au second semestre de l'année universitaire 2010-2011, lors duquel nous avons pu tester les thèmes et outils que nous allions utiliser. Un cours optionnel de 21 heures a été proposé à des étudiants de niveau B1 et nous a permis de tester le dispositif et ses ressources, avec les moyens d'un encadrement et d'un guidage en présentiel. Ce type de périodes d'expérience-pilote permet, selon Barbot (2001 : 92), de découvrir l'« apprenant » autour duquel ont été émises de nombreuses hypothèses (capacité et motivations à utiliser les ressources en ligne, notamment), de vérifier que les supports s'avèrent suffisamment fonctionnels, d'opérer des contrôles pour observer comment les apprenants choisissent et exploitent les ressources et d'opérer des réajustements.

La production des modules s'est ensuite faite avec une petite équipe de trois enseignants concepteurs, de juin à octobre 2011, Hélène Diaz, enseignante permanente, Paulo Costa, enseignant vacataire à ce moment-là, et moi-même. Treize parcours ont été mis en ligne au premier semestre de l'année universitaire 2011-2012, à travers le réseau social du CIEF et la plateforme de cours de l'université Lyon 2 et proposés aux étudiants inscrits aux cours semi-intensifs semestriels préparant au Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises niveau B1, sous la supervision de la responsable pédagogique du diplôme, Hélène Diaz, et celle de la directrice des études, Carole Roche. Nous décrivons plus en détails ces éléments du dispositif pédagogique par la suite.

1.2.2.2. *Du projet institutionnel au projet de recherche*

C'est ce projet d'action sur le terrain auquel nous avons pensé d'abord comme objet de recherche. Il nous permettait d'accompagner une politique institutionnelle cherchant à développer des usages et d'interroger la place des outils numériques et leurs potentialités dans la formation. Cette thèse s'est donc orientée vers une recherche-action à fin d'accompagner la conception et la mise en place de modules d'apprentissage du français langue étrangère à distance et en autonomie tutorée. Nous avons choisi ensuite d'élargir notre champ d'observation à tous les usages d'un RSN dans la situation d'enseignement/apprentissage, que ces usages soient liés aux modules en ligne et en autonomie tutorée, aux cours en présentiel ou à des initiatives non prévues par l'institution. Cette orientation permettait, selon nous, un questionnement plus riche. En effet, au cœur du dispositif en présentiel, le RSN médiatise le

dispositif d'enseignement /apprentissage du CIEF en offrant diverses modalités de travail - le présentiel « enrichi »¹⁵ par l'usage de la plateforme en complément des cours, les parcours «en ligne» tutorés et le « en ligne » autonome – qu'il nous paraissait intéressantes d'étudier ensemble. Dans une approche de recherche qualitative, observer un seul des « programmes d'action » rendu possible par la médiatisation, et en l'occurrence le plus scénarisé *a priori*, nous faisait manquer la complexité de l'environnement d'enseignement/apprentissage. Ce sont toutes les modalités d'intégration pédagogique du réseau social numérique et les affordances de l'outil que nous souhaitons étudier dans la perspective praxéologique de notre recherche. C'est donc la scène numérique du dispositif dans son ensemble, c'est-à-dire ce qui se passe sur le réseau social, ce que les acteurs en font, qui nous intéresse en premier lieu.

Notre objet de recherche s'est construit de manière progressive. Notre recherche est donc dès le départ fortement orientée vers une action de terrain, puisqu'elle se propose d'accompagner un projet institutionnel. Nous la définissons comme une recherche-action dont l'enjeu premier est de créer un environnement techno-pédagogique plus conforme aux usages, aux environnements personnels et à la culture numérique des étudiants et de mieux encadrer les apprenants dans leurs apprentissages et l'appropriation des environnements institutionnels (Peraya, 2010). Il s'agit de voir comment concevoir un dispositif hybride pour l'apprentissage autonomisant.

Le postulat de départ est que l'environnement numérique de type réseau social, en tant qu'outil de communication permet de créer autour de soi un réseau avec d'autres, et est bénéfique à l'apprentissage en ce qu'il favorise la création ou le renforcement d'une communauté d'apprentissage :

- d'une part, l'hybridation permet d'instaurer un autre contrat didactique, reposant sur un autre guidage, car articulé sur un autre espace-temps, celui du « en ligne », et favorable à la construction de l'autonomie de l'apprenant, en permettant à ce dernier de (re)prendre du contrôle sur ses activités d'apprentissage.
- d'autre part, l'intérêt du dispositif en ligne repose sur le fait qu'il multiplie et diversifie les occasions d'interactions vécues de manière efficace pour l'apprentissage.

¹⁵ Si le terme est classique dans la littérature, il témoigne cependant d'un postulat technophile que nous discutons dans ce travail.

2. Les différentes composantes du dispositif

Le dispositif d'enseignement / apprentissage articule ainsi plusieurs espaces-temps que nous allons décrire ici. Nous commencerons par décrire brièvement les acteurs humains du dispositif pour ensuite décrire les composants conceptuels et matériels.

2.1 Les acteurs du dispositif

Nous présentons dans cette section les acteurs de la situation observée, étudiants et enseignants.

2.1.1. Les étudiants

Le réseau social est proposé à tous les étudiants du CIEF. Pour autant, nous n'avons pas observé toutes les activités ayant lieu sur la plateforme. Le champ de l'observation a été déterminé par le dispositif. Nous souhaitions au départ observer le fonctionnement d'un module d'apprentissage tutoré en ligne, sur le réseau social, de façon à nous poser la question de l'autonomie de l'étudiant dans un dispositif hybride. Nous souhaitions cependant que la participation au réseau ne soit pas totalement verrouillée et systématiquement dépendante de cette scénarisation. Ainsi, le champ de cette observation s'est limité aux étudiants de niveau B1 auquel l'institution proposait de participer aux « parcours en ligne » décrit plus haut.

Toutes les traces recueillies ont donc été produites par cinquante-neuf étudiants inscrits dans le cours de langue préparant au DUEF B1 du CIEF au premier semestre de l'année universitaire 2011-2012.

Dans cette cohorte, la moyenne d'âge est de 24 ans et demi. L'âge des participants était assez homogène, puisque l'étudiant le plus jeune avait 19 ans et le plus vieux, 32.

Les origines des étudiants sont assez conformes à ce que le CIEF rencontre comme public. Sur les 59 étudiants, 33 sont asiatiques (56%) et parmi ceux-ci, la moitié est chinoise, 10 viennent d'Amérique centrale et du sud (17%), 8 d'Amérique du nord (13,5%), 6 d'Europe de l'est (10%) et deux d'Afrique (3,5%). Il y a 14 hommes pour 45 femmes. Un tableau complet qui donne des informations générales sur cette cohorte (sexe, âge, origine –les noms ont été modifiés par souci d'anonymat) est fourni en annexe. Les noms ont été changés par souci d'anonymat.

Nous avons interrogés quinze étudiants ayant participé aux deux semestres. Parmi ces étudiants, huit ont participé au premier semestre de cours et sept au second. Le tableau 1

présente quelques informations générales sur ces apprenants (origine, sexe et âge –les noms ont été modifiés).

Nous n'avions aucune volonté de dresser un panel représentatif de l'ensemble des étudiants. Nous ne nous proposons pas de faire une analyse quantitative des données, mais une analyse qualitative qui nous permet d'entrer dans l'individuation des appropriations des outils et des objectifs du dispositif.

Entretiens				
	nom	sexe	âge	origine
semestre 1	Sofia	F	23	Mexique
	Mi-Hi	F	28	Corée
	Kwang	M	32	Corée
	Da-Xia	F	27	Chine
	Yu	F	23	Chine
	Grigor	M	22	Arménie
	Wu	M	23	Chine
	Du	F	24	Chine
Semestre 2	Gulnur	F	25	Kazakhstan
	Dayana	F	21	Kazakhstan
	Jade	F	26	R.U.
	Akiko	F	37	Japon
	Kikuo	F	25	Corée
	Chao	M	26	Chine
	Ariet	F	26	Norvège

Tableau 1 : liste des étudiants interrogés

2.1.2. Les enseignants

L'équipe enseignante est constituée de vingt-quatre enseignants permanents et d'environ quatre-vingt enseignants vacataires.

Les enseignants du CIEF que nous avons interrogés ont eu connaissance de la plateforme de réseau social par des réunions d'équipes pédagogiques. Ils en ont tous une pratique différente. Nous avons mené 13 entretiens auprès d'eux. Le tableau 2 donne des informations biographiques générales sur ces enseignants. Les prénoms ont été modifiés ; les statuts sont de deux types : P, pour un enseignant dont le poste au CIEF est permanent et V pour un enseignant vacataire dans l'institution.

Nom	Sexe	Age	expérience professionnelle			Statut	membre du Rezo depuis	usages privés RSN	Ont tutoré des parcours en ligne
			Tot.	FLE	CIEF				
Louise	F	41	14	14	14	P	17/02/09	Oui	Non
Françoise	F	48	24	21	13	V	18/02/09	Oui	Non
Franck	M	51	26	14	10	P	24/02/09	Oui	Non
Hortense	F	50	27	27	27	P	26/02/09	Non	Oui
Etienne	M	50	27	16	6	P	17/03/11	Non	Oui
Martine	F	57	32	30	19	P	20/09/11	Non	Non
Marlène	F	34	7	4½	1½	P	05/12/11	Oui	Non
Florence	F	44	20	20	18	P	23/01/12	non	Non
Hubert	M	45	24	24	23	P	08/02/12	non	Oui
Emilie	F	37	14	4	6 mois	P	17/09/12	non	Non
Lise	F	35	10	6	3	V	20/09/12	oui	Oui
William	M	33	12	12	2	P	non	oui	Non
Aurélie	F	30	7	7	7	V	non	oui	Non
Moy.		42,7	18,7	16,25	13				

Tableau 2 : liste des enseignants interrogés

Les caractéristiques des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues sont très hétérogènes. Elles varient selon :

- leur sexe : nous avons interrogés 9 femmes et 4 hommes ;
- leur âge : ils ont de 30 à 57 ans, l'âge moyen étant de 42 ans.
- leur expérience : tous ces enseignants ont une expérience conséquente de l'enseignement du FLE, puisqu'elle est d'au minimum 4 ans et va jusqu'à 30 ans.
- leur présence dans l'institution : celle-ci est plus variable ; une enseignante est là depuis 6 mois, alors qu'une autre y enseigne depuis 27 ans.
- leur statut : dix sont des enseignants permanents -titulaires de l'éducation nationale PRCE et PRAG ou en CDI à l'université. Trois sont vacataires et enseignent aussi ailleurs, dans d'autres institutions.

De la même manière que pour les étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenus, il ne s'agit pas d'un échantillonnage représentatif de l'ensemble des enseignants du CIEF. Cette hétérogénéité permet de recueillir des discours qui peuvent mieux rendre compte de la variété des voix enseignantes présentes dans l'établissement. Nous avons interrogé des enseignants

ayant utilisé le réseau socio-pédagogique pour leur cours et/ou dans le cadre du tutorat des parcours en ligne ou même des enseignants qui n'avaient pas, au moment de l'entretien utilisé le réseau avec leurs étudiants.

2.1.3. L'institution

Le dispositif est un projet institutionnel. La mise en place du réseau socio-pédagogique a donné lieu à l'organisation de présentations à destination des enseignants d'abord, et des étudiants ensuite :

- Un premier bilan d'usages du réseau a eu lieu en juin 2009, après le premier semestre de lancement, lors d'une journée de formation interne au CIEF. D'autres réunions ont été consacrées au réseau socio-pédagogique, à ses usages potentiels et à des exemples d'usages de manière régulière.
- Une première présentation du projet « Parcours en ligne » pour le niveau B1 a été faite en réunion pédagogique de rentrée, au mois de septembre. Ensuite, les bilans se sont faits lors des réunions de jurys pour la délivrance des diplômes DUEF B1.
- Des documents ont été élaborés pour informer les nouveaux enseignants et étudiants sur l'existence des outils numériques disponibles au CIEF et notamment sur le réseau socio-pédagogique.

2.2. Le DUEF B1

Les étudiants sont inscrits à un cours « semi-intensif ». Il s'agit de 210 heures de cours réparties sur un semestre de douze semaines. Le diplôme est présenté de la manière suivante (figure 1) sur le site et sur la brochure de l'institution. L'organisation pédagogique des cours suit une approche par compétences. Les étudiants préparent un diplôme certificatif en douze semaines. Le curriculum des cours est fourni à l'ensemble des enseignants.

COURS DE NIVEAU INDÉPENDANT B1

Semestre de 210 heures réparties sur 12 semaines avec un parcours en autonomie guidée.

CONTENU DES COURS :

Tronc commun (168 h)

- Compréhension de l'écrit
- Production écrite*
- Compréhension de l'oral
- Production orale
- Outils linguistiques*
- Civilisation

Deux modules au choix*** (42 h)

- Mode
- Enquête dans la ville
- Ecriture créative
- Français des entreprises
- Art et créativité

Un diplôme est possible :

- Diplôme de l'Université Lumière Lyon 2 : Diplôme universitaire d'études françaises B1 (DUEF B1)

Figure 1 : cours semestriel semi-intensif B1

2.3. Le réseau socio-pédagogique

Le Réseau Social Numérique est un environnement *Ning*, ouvert à tous les membres du CIEF. Ce service web 2.0 est un service d'hébergement et d'élaboration d'un site de réseau social. Lancé de manière gratuite en 2007, ce service est devenu payant en 2010. Il permet à une institution ou une communauté de construire, sur une base logicielle commune, un espace de réseau social personnalisé. Les inscriptions y sont modérées par un administrateur¹⁶ et le service permet de contrôler intégralement le contenu et les données des membres (*a contrario* de site comme *Facebook*). La communauté peut être publique, totalement privée ou réservée aux membres. Le contenu est accessible à tous, en règle générale mais peut être rendu privé. *Ning* est un RSN qui constitue un espace collectif de communication et de publication en proposant différents outils de web social :

- une page de profil accessible et visible aux autres, et qui le lie aux autres membres par l'intermédiaire du fil d'actualité,
- des outils individuels de publication –statut, billet de blog, photos, vidéos

¹⁶ Nous sommes cet administrateur.

- des outils de communication écrite asynchrone (courriels) et synchrone (chat)
- des espaces collectifs de travail (outil «groupe») et de ressources.

Chaque membre a une page de profil et un blog, peut créer une liste d'amis et poster des statuts, commenter les activités des autres.



Figure 2 : copie d'écran de la page d'accueil du *RezoLumière*

La page d'accueil se présente telle que le montre la capture d'écran de la figure 2.

1. Dans un bandeau titre horizontal apparait le nom du réseau « Rezo Lumière » ainsi qu'un sous-titre qui détermine le public destinataire et le but de son activité : « Pratique du français - site social des étudiants étrangers du CIEF Lyon 2 ». En dessous de ce bandeau figure un menu de rubriques : ma page, membres, forums, groupes, blogues, apprendre, tutoriels, CIEF et bons plans.
2. A gauche, un bandeau vertical présente dans une première partie, l'objectif de ce site en termes plus précis –« Site social à objectifs linguistiques, communicatifs et culturels des étudiants étrangers du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 »-, un mode d'emploi décliné en

quelques questions – « Pour qui ? Comment ? Quoi ? ». Dans une seconde partie (non visible sur la capture d'écran), on y trouve un fil d'activités regroupant anniversaires à fêter et dernières photos et vidéos téléchargées.

3. A droite de la page se trouvent :

- un espace où le membre peut accéder à divers éléments personnels tels que sa boîte de réception de courriel, sa liste d'amis, les paramètres de sa page de profil ;
- un espace l'incitant à laisser une trace de son passage en répondant à la question « qu'est-ce qui vous amène ? », réponse qu'il peut partager sur d'autres réseaux sociaux ;
- un fil d'activités où apparaissent les dernières traces de l'activité des membres (publication, partage...).
- l'accès au clavardage.

4. Au centre de la page figurent :

- les photos de profils des derniers membres connectés ou dont l'activité a été consultée ;
- les images cliquables des groupes de travail ;
- les dernières publications des rubriques événements, forums et blogues.

Des ressources pour le travail personnel se trouve sur le site à la rubrique « Apprendre » sur le bandeau horizontal (1) de la page d'accueil. Cette rubrique renvoie à un site de liens (*Netvibes*) organisés en ressources par compétences dont la figure 3 est une copie d'écran.



Figure 3 : copie d'écran du site *Netvibes* du CIEF de ressources Internet

2.3. Les « parcours en ligne »

L'offre de formation en ligne s'intègre au curriculum en proposant des activités pouvant être réalisées en autonomie et favorisant les interactions entre les apprenants. Elle diversifie également les activités proposées aux étudiants. Ces modules se rajoutent donc aux cours présentés dans la figure 1. L'approche didactique retenue pour ces parcours en ligne et proposée à l'équipe de concepteurs est l'approche par tâche. Le concept de tâche permet de penser la médiatisation de l'apprentissage (Guichon et Nicolaev, 2009 : 2). Ces séquences pédagogiques, nommées « parcours en ligne », visent la réalisation d'une tâche réelle ou fictive, mais toujours vraisemblable car ancrée dans des pratiques sociales établies dans la communauté-cible - celle de la société française et / ou celle de la communauté de l'institution d'enseignement et ainsi pouvant faire sens en elles-mêmes (Mangenot et Soubrié, 2010). Elles proposent un scénario guidé d'activités qui s'appuient sur des documents authentiques divers (textes, vidéo, images, enregistrements sonores) et prévoient des micro-tâches pour un travail explicite sur des points de langue, ainsi que des échanges entre pairs et un guidage tutoral dans la tâche.

Ces parcours sont accessibles sur le site de réseau social, pour les étudiants inscrits dans le cours semestriel semi-intensif, dans un espace de travail dédié. Les parcours sont tous disponibles de la troisième semaine à la douzième semaine du semestre. Les étudiants peuvent choisir de les effectuer quand ils le souhaitent. Chaque groupe est tutoré pour ce travail par un enseignant. Une séance en début de semestre est organisée pour permettre l'initiation aux outils de médiatisation (réseau social et plateforme de cours en ligne de Lyon2). Sur la page de l'espace en ligne figure certaines aides dont un schéma qui présente le déroulement de chaque parcours.

Les scénarios (figure 4) sont organisés autour d'une tâche principale –trouver une colocation, inviter à une crémaillère, trouver un club sportif et inviter un autre étudiant à s'inscrire avec lui...- et proposent des tâches intermédiaires auto-correctives et une production finale qui est corrigée par le tuteur. Ces productions sont publiées par les étudiants sur différents espaces du réseau, la plupart du temps à la suite du parcours. La mise en écran correspond à un espace de forum de discussion classique, avec un affichage des productions de manière anté-chronologique.

FORUM DE DISCUSSION

Modifier



**** Une chanson, une histoire : Le téléphone pleure 10 réponses**
 Ce parcours propose la découverte de la chanson Le téléphone pleure de Claude François, par le biais d'une vidéo et d'exercices de compréhension orale et écrite. Ensuite, dans un texte court, vous donnerez votre avis sur le sujet suivant : peut-on...
[Continuer](#)
 Démarrée par Jean-François Grassin. Dernière réponse de Luzhetska 28 mai.



**** Quel citoyen responsable êtes-vous ? 13 réponses**
 Dans ce parcours, vous allez dresser votre portrait de citoyen responsable. Quel recycleur êtes-vous ? Activité 1 : le recyclage à Lyon. A l'aide de ce petit quizz, informez-vous de la manière dont on recycle les déchets à Lyon....
[Continuer](#)
 Démarrée par Jean-François Grassin. Dernière réponse de jemmy 23 mai.



**** Le sport à Lyon 6 réponses**
 Dans ce parcours, vous allez apprendre à mieux connaître les sports et les sportifs préférés des Français. Vous allez également trouver une association ou un club à Lyon pour vous inscrire à une activité sportive avec un camarade. Activité 1 : Le...
[Continuer](#)
 Démarrée par Jean-François Grassin. Dernière réponse de jemmy 23 mai.



**** Sur la piste des écrivains français 10 réponses**
 Dans ce parcours, vous allez découvrir quelques éléments de la vie d'un grand écrivain français. Puis, sous la forme d'une devinette, vous publierez une mini-biographie d'un autre écrivain. Enfin vous tenterez de découvrir qui se cache derrière les...
[Continuer](#)
 Démarrée par Helene Diaz. Dernière réponse de Karen Carrasco 20 mai.



*** Trouver une colocation 27 réponses**
 Dans ce parcours, vous allez vous présenter aux autres membres du groupe afin de trouver un colocataire. Ensuite, vous vous mettez en quête d'un appartement. Activité 1 : Se présenter. Remplissez le questionnaire suivant :...
[Continuer](#)
 Démarrée par Jean-François Grassin. Dernière réponse de Karen Carrasco 18 mai.

Figure 4 : espace de publication des parcours en ligne

Des captures d'écran de quelques exemples de « parcours en ligne » figurent en annexe. A la fin de chaque parcours, l'étudiant a une auto-évaluation à remplir.

2.5. Topographie de l'environnement d'apprentissage

Le schéma suivant (figure 5) propose une vision projetée et architecturée du dispositif de formation en tant qu'arrangements de lieux formatifs à plusieurs échelles et sur plusieurs registres.

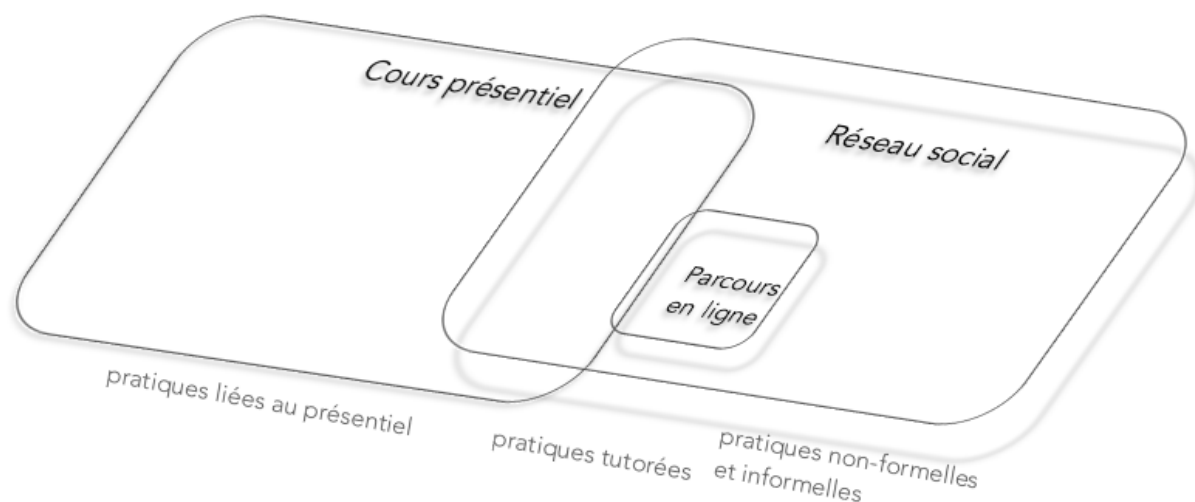


Figure 5 : représentation du dispositif de formation

Ce schéma organise un paysage, c'est-à-dire un arrangement de lieux de formation, des lieux qui se chevauchent de différentes façons et qui donnent une image plus complexe de l'environnement d'apprentissage. Le terme d'« arrangement » conduit à concevoir cet espace comme un construit des acteurs et comme ayant une épaisseur, une profondeur. Les différents lieux sont arrangés pour constituer une espèce de feuilletage hybride. Charlier et al. (2006a) définissent un dispositif hybride comme un dispositif dont les caractéristiques majeures sont « l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage » (p.474) et Nissen (2009, n.p.¹⁷) la formation hybride comme « une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne » avec une proportion et une articulation variables du mode présentiel et du mode distantiel suivant les dispositifs.

Le dispositif, tel qu'il est représenté par le schéma, se construit autour de trois lieux :

- l'espace de la classe, un espace de face-à-face présentiel, où l'action s'organise autour de la co-présence physique ;
- l'espace du réseau social numérique, un espace réticulaire c'est-à-dire où l'activité repose sur des relations de connexité (cf. *supra*) ;
- un espace propre à une activité scénarisée du dispositif d'enseignement / apprentissage, celle des « parcours en ligne ».

¹⁷ non paginé

Cette topologie donne à voir des « objets spatiaux » qui entretiennent des rapports d'« interspatialité » (Lussault et Lévy, 2003) différents. Il définit et dessine trois espaces d'apprentissage dont les interactions sont différentes. L'espace du présentiel et celui du réseau social numérique se chevauchent sur le schéma et ainsi les lieux qu'ils mettent en œuvre entretiennent un rapport de « cospatialité » (cf. *infra*, chapitre 2, section 3). Ils construisent un espace multi-couches, en feuilletage. En effet, l'espace numérique de travail en ligne peut être utilisé en présentiel ou à distance. L'interaction spatiale entre ces deux espaces se ferait donc sur le mode de la co-spatialité. Par contre, l'espace de travail qui correspond aux « parcours en ligne » ne se conçoit pas en présentiel mais à distance. Ce lieu d'activité et d'apprentissage est inclus dans l'espace numérique construit par le réseau socio-pédagogique, il y a une relation d'« emboîtement ». Cet espace est un élément du réseau socio-pédagogique, il en fait partie tout en étant autonome. Mais il est dans une relation d'« interface » avec le lieu présentiel de la classe, il fait frontière avec lui. Les espaces se jouxtent, mais ne sont pas destinés à se chevaucher.

Ce schéma a été construit pour représenter le dispositif de formation et les différentes modalités d'enseignement / apprentissage : le face-à-face et le distanciel, le hors ligne et le en ligne, les différentes sources d'étayage et les différentes modalités du contrôle des acteurs sur l'activité. On peut alors penser que l'un des intérêts de cet espace hybride est d'introduire de manière plus ou moins formalisée dans la conception, le mode de la cospatialité entre les espaces.

Mais ce schéma est un schéma de conception qui demande à être confronté à l'espace vécu par chacun des acteurs et à leurs pratiques effectives. Pour prendre une image, il s'agit du plan du métro plutôt que des trajets des voyageurs. Or, en tant que ressource pour l'action, l'espace du dispositif d'apprentissage est « un ensemble pratique de configurations qui se combinent en une variété d'assemblages » (Thrift, 2008 : 16). Cet espace n'est pas « habité » de la même manière par tous les acteurs et nous nous intéressons à la fois au caractère individuel et collectif de ces assemblages qui forment l'espace de formation. Notre travail s'appliquera à confronter ces différentes images de l'espace d'apprentissage pour donner la primauté aux cheminements sur la directivité affichée du dispositif.

Notre questionnement porte sur la façon dont cet espace est représenté, organisé et expérimenté par les différents participants, c'est-à-dire au processus de construction d'un territoire, entendu comme la mise en réseau de différents lieux pour former un paysage sémiotique qui implique un acte socioculturel d'interprétation (Robert, 2013). Cette

sémiotisation est à la source des pratiques. En effet, nous ne nous intéressons pas à une conceptualisation de l'espace *per se*, mais comme support de l'agir. L'espace formatif permet d'agir, détermine le régime de visibilité de l'action et est un objet chargé de valeurs (Lussault, 2000). Ces trois aspects co-déterminent l'action et la façon dont l'espace est agi. Agir dans cet espace hybride, c'est donc être capable de gérer le feuilletage de ces différents espaces et de leurs registres, et par la même occasion, donner de la valeur aux différents lieux qui se combinent, donner de la valeur aux espaces, numériques ou non.

L'hybridation de l'espace formation par l'intégration d'un espace de communication et de travail en ligne est une hybridation de fait, une « hybridation-source » (Charlier et Peraya, 2007) qui caractérise un type de dispositif qui mêle différentes modalités de formation et alterne période et espace de formation présentiels et à distance. A cette conception statique de l'hybridation, une conception plus dynamique permet d'envisager l'hybridation comme une conséquence de l'appropriation du dispositif par les acteurs. Cette « hybridation-conséquence » (Charlier et Peraya, 2007) est une réponse adaptative des acteurs aux propositions du dispositif. Ceci nous semble capital pour comprendre la situation proposée par l'intégration à un dispositif de formation déjà existant, d'éléments spatiaux en ligne. Le dispositif existe originellement sans le dispositif de communication médiatisée. La médiatisation de fait d'une partie du dispositif de formation (les parcours en ligne) et l'existence de potentialités pour une communication en ligne ne sont pas inaugurales et l'hybridation des pratiques est la manifestation d'usages. Ce sont ces conséquences, petites ou grandes, dans les pratiques, que nous souhaitons observer.

Ce schéma visualise le champ de notre attention lors de notre recherche. En considérant le réseau socio-pédagogique, les usages et les pratiques qui s'y constituent, nous voulons observer d'éventuels changements dans l'ensemble du dispositif. En termes de temps et d'usages, l'espace numérique qui focalise notre intérêt est sans doute à la marge d'une réalité de la pratique.

Porter attention à ce qui se passe, c'est-à-dire ce qui se fait et ce qui s'écrit au travers de l'espace numérique que constitue le réseau socio-pédagogique, nous permet d'envisager le dispositif de formation comme un agencement complexe, à la fois individuel et collectif :

- 1) Il s'agit d'un espace hybride de pratiques, comme arrangements complexes de lieux pour former territoire ; la notion d' « interspatialité », ou d'interaction spatiale nous sert à faire émerger des rapports entre les lieux qui composent le dispositif, positifs (coopération, complémentarité) ou négatifs (conflit, concurrence).

- 2) Les lieux qui le composent se définissent également par rapport aux modalités d'enseignement et d'apprentissage qu'ils mettent en jeu, en termes de formalité, de contrôle et d'étayage. Aux cadres définis par la spatialisation se superposent les modes de pratiques pédagogiques.
- 3) Ils se construisent par les discours qu'ils rendent possibles et qu'ils rendent visibles et accessibles. Au travers de ces espaces, les participants s'exposent et exposent leurs discours. L'hybridation de l'espace de formation permet *a priori* de diversifier les espaces d'exposition discursive que Develotte (1996 ; 2006) définit ainsi :

Nous appelons espace d'exposition discursive l'environnement d'énoncés auxquels sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré. C'est en fonction de cet espace d'exposition que chaque agent du système éducatif configure à un moment donné ce que nous appelons son espace de production discursive, c'est-à-dire les discours qu'il peut tenir dans l'institution, en fonction de son espace d'exposition discursive Develotte, 1996 : 143.

Les espaces numériques basés sur la participation accentuent à notre avis le caractère contingent de l'exposition et de la production ; l'espace d'exposition aux discours de l'institution oriente les conditions de la production discursive. « C'est en effet en fonction d'un espace d'exposition discursive que s'effectue la production d'un nouveau discours de la part d'un locuteur, sujet psychologique et acteur socialement situé. » (Develotte, 2006 : 1) C'est sur un « déjà-là » complexe que le discours va s'appuyer. La production discursive est conditionnée par l'utilisation des fonctionnalités prévues par le dispositif énonciatif.

Nous partons pour notre observation de plusieurs présupposés forts que nous pensons utile de rappeler ici. Ces présupposés tiennent à ce qu'apporte l'objet numérique communicationnel à la situation observée.

Nous pensons avec Mangenot (2011, n.p.) que « le véritable apport d'internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communauté de pratique, etc.) qu'à sa dimension transmissive ». En effet, les médias numériques « redonnent, en un sens, au langage ses fondations conversationnelles, interactives, de l'ici-et-maintenant [...] mais le font de manière sensiblement différente de la langue orale. » (Gee et Hayes, 2011 ; cf. *infra*, chapitre 5, section1).

Dans l'environnement de l'apprenant de langue et de l'enseignant, le réseau socio-pédagogique est un contexte à construire pour la communication, sachant que

le contexte n'est pas défini a priori, mais émerge dans et par l'organisation des activités des participants : il n'est donc pas à décrire par des paramètres pré-établis, mais par l'observation des

processus par lesquels les participants, en se coordonnant interactivement, s'orientent et donc rendent pertinente tel ou tel aspect, telle ou telle définition du contexte, de façon divergente. Gajo et Mondada, 2000 : 48.

Ce travail de contextualisation est fait par les partenaires d'un échange en utilisant des connaissances et des stratégies culturellement marquées ; c'est aussi un travail de co-construction de contrat de parole et de communication spécifique qui va à la fois régir la réalisation des échanges et être façonné par ces échanges.

En d'autres termes, considérer le réseau social numérique comme un objet numérique communicationnel, c'est le concevoir

- comme un objet technologique qui permet et façonne différents types de communication,
- mais aussi comme ce que le pragmatisme et la sociologie critique identifient en tant que « pragmata », c'est-à-dire une chose en tant qu'elle n'est pas donnée, en train de se faire, un objet parmi « ces choses communes qui surgissent du débat public par leur mise à l'épreuve, sans qu'on puisse faire *a priori* la liste des enjeux, des acteurs, ou des arènes de discussion » (Hennion, 2013). L'introduction de ce nouvel espace de communication ouvre un champ d'interprétations individuelles et collectives sur ce que l'objet même signifie dans la situation de formation.

Après avoir situé de manière concrète notre objet de recherche en décrivant le terrain et le dispositif pédagogique, nous terminerons ce chapitre en situant notre travail dans le champ de la recherche en didactique et de l'apprentissage médiatisé des langues.

3. Notre objet dans le champ de la recherche en ALMT

Le dispositif que nous venons de décrire s'appuie sur un réseau social numérique. Notre problématique ancre nos travaux dans les recherches en ALMT et en CMCL (cf. *supra*) et dans un réseau de recherches que nous évoquerons pour situer notre travail par rapport à des questions actuelles qui ont fait émerger les nôtres. Ces quelques éléments contribueront à dessiner le champ de notre étude et ses particularités, tout en s'inscrivant dans une lignée de recherches empiriques qui tentent de « construire une compréhension approfondie des avantages et des écueils que présentent les réseaux sociaux » en éducation et pour l'apprentissage des langues (Zourou, 2012, n.p.).

Les échanges en ligne sur les RSN constituent des corpus relativement nouveaux pour le domaine de l'ALMT. Si Guichon (2011) parle d'un « tournant CMO à partir duquel le potentiel de collaboration et d'interaction est exploré de manière plus intense par les chercheurs » (p.31), ce sont surtout les outils tels que les forums de discussion, la messagerie électronique et les clavardages qui ont fait l'objet de travaux dans le domaine de la CMO.

Depuis la fin des années 2000 cependant un certain nombre d'études se sont intéressées aux potentiels des médias sociaux pour l'apprentissage et à leur impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère. En témoignent les colloques EPAL¹⁸ de 2011 et de 2013 qui prennent pour l'un de leurs axes, les réseaux sociaux, des publications comme le numéro spécial de la revue *ALSIC* de 2012 intitulé « Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? » ou l'ouvrage de Lamy et Zourou (2013) *Social Networking For Language Education*.

Dans cette section, nous examinerons la façon dont les chercheurs des domaines de l'ALMT s'intéressent aux réseaux sociaux. Un certain nombre des travaux que nous avons pu repérés s'intéresse aux usages pédagogiques de sites qui relèvent du web social (le terme est défini dans le chapitre suivant ; par exemple Thorne et Reinhardt, 2008 ; Ollivier, 2012 ; Mangenot et Soubrié, 2014). D'autres études se focalisent plus particulièrement sur des usages informels de sites de réseautage comme *Youtube* (par exemple, Sockett, 2012) ou de sites dédiés à l'apprentissage des langues comme *Livemocha*, *Busuu* ou *Babbel* (Loiseau et al., 2011 ; Enfin, certains travaux examinent l'intérêt de ces réseaux sociaux dans le cadre de formation didactique destiné à de futurs enseignants de langue (Mangenot, 2012 ; Arnold et Paulus, 2010).

Nous détaillerons ici les problématiques de recherche des études empiriques que nous avons pu lire concernant les usages de réseaux sociaux dans un cadre institutionnel d'enseignement et d'apprentissage des langues. Ces études s'intéressent à l'impact de l'artefact sur les interactions en ligne et à l'attitude des acteurs vis-à-vis de l'artefact. Les études se focalisent généralement sur les usages et les pratiques qui se développent sur le réseau social, pour étudier l'engagement des apprenants dans l'apprentissage et la nature des interactions observables. Ces objets socio-techniques sont questionnés selon quatre axes : (1) l'accès facilité à des ressources d'apprentissage, (2) la facilitation des interactions et de la communication, (3) l'engagement social et (4) le travail collaboratif.

Tout d'abord, les RSN sont examinés comme des environnements qui permettent l'accès facile à des ressources variées pour l'apprentissage. Ils permettent de développer et de donner

¹⁸ Echanger Pour Apprendre en Ligne, <http://epal.u-grenoble3.fr/>.

accès à des contenus multimédias en les intégrant à une même interface d'utilisation (Manca et Ranierit, 2013). Ce sont des outils de développement de nouvelles littératies en émergence sur l'Internet (Reinhardt et Zander, 2011 ; Knobel et Lankshear, 2008) et peuvent être utilisés afin de développer des compétences sociopragmatiques de littératie numérique (Blattner et Fiori, 2012 ; Kabilan et al., 2010). Ils créent des contextes nouveaux pour les informations et les connaissances rencontrées qui encouragent l'expérimentation, l'innovation créative et les jeux de langage (Knobel et Lankshear, 2008).

Ces réseaux sociaux permettent de focaliser les activités sur des intérêts communs et ainsi sont des outils culturellement pertinents (Kabilan et al. 2010) car ils rejoignent les attentes des étudiants en matière de formes d'expressions de soi, de communication et de partage d'informations (Manca et Ranierit, 2013) et ces opportunités de situations de communication authentique permettraient d'accroître la motivation, la confiance et l'enthousiasme des apprenants (Blattner et Lomicka, 2012). Ces environnements favorisent les interactions en facilitant la proximité et l'individualisation des échanges avec les instructeurs, des natifs ou avec les pairs (Blattner et Fiori, 2012). Ce sont des outils intégrables de façon à promouvoir la communication entre les participants (Blattner et Lomicka, 2012 ; Combe Celik, 2012).

Ces dispositifs de communication seraient donc favorables aux interactions et inciteraient à la participation. Ils seraient donc, en situation institutionnelle, des outils de soutien au développement de relations sociales. Observer et participer à des échanges numériques est vu par la plupart de ces études comme un engagement social. Les pratiques de littératie numérique sont vues ainsi comme des ressources pour la socialisation (Reihnardt et Zander, 2011 ; Stevenson et Liu, 2010), parce qu'appuyées sur des outils de communication qui favoriseraient la création de communautés d'apprentissage transparente (Rambe, 2012), et le développement du sens de la communauté dans les classes de langue (Kabilan et al., 2010 ; Jeanneau, 2013) ou au niveau de l'institution (Stevenson et Liu, 2010).

Ainsi, ces environnements, en développant le sentiment communautaire, permettraient de faciliter et de promouvoir l'entraide et la collaboration autour d'un projet (Blattner et Lomicka, 2012) ou dans des pratiques communautaires institutionnelles (Stevenson et Liu, 2010). Il s'agit alors d'engagement mutuel dans une entreprise conjointe conçue à la fois en termes d'acquisition de connaissance et de développement de relations (Mills, 2011). Pour cela, les RSN fournissent une aide à l'organisation du travail en commun (Lampe et al., 2011).

Les réseaux sociaux numériques sont conçus par les chercheurs non pas tant comme des outils utiles à satisfaire des besoins fonctionnels, mais bien plutôt comme des environnements facilitant des pratiques sociales. Il s'agit bien de fournir des ressources pour l'apprentissage, mais dans un environnement où il serait facile de « trouver des personnes utiles, des dialogues pertinents, des chemins différents suivant les apprenants » (Dron et Anderson, 2009).

Cette brève recension de quelques études permet de situer notre recherche dans un courant de l'ALMT qui se focalise sur les échanges en ligne, questionne l'intérêt praxéologique des plateformes de réseautage social, mais surtout la façon dont les acteurs s'en emparent. Les études que nous avons citées reposent toutes sur des données empiriques et donc, s'intéressent à la réalité de ce qui se passe plutôt qu'à des potentialités de conception. La plupart de ces études s'appuie sur une analyse croisée de données mixtes (interactions écrites et enquêtes par questionnaires) et en font une analyse qualitative ou mixte (cf. chapitre 6). En revanche, par rapport à la plupart d'entre elles, notre problématique élargit l'empan de l'observation.

- Notre dispositif ne concerne pas qu'un seul groupe mais s'ancre de manière plus large en tant que projet institutionnel qui concerne l'ensemble des étudiants inscrits à un diplôme ;
- Le réseau social n'est pas *Facebook*, a contrario de tous les travaux que nous venons de citer, mais un réseau dédié et institutionnel ;
- Nous souhaitons observer et analyser les activités et les perceptions des apprenants comme celles des enseignants.

Ces paramètres nous ont amené à appuyer notre travail d'analyse sur un cadre théorique plus large pour nous intéresser :

- à une conception dispositive dynamique et tournée vers l'autonomisation des acteurs ainsi qu'à la matérialité du dispositif et de l'artefact socio-numérique, en termes de rapport entre les différents espaces du dispositif et de modes attentionnels (chapitre 2) ;
- à des trajectoires d'appropriation des acteurs et à la nature des affordances d'un réseau sociopédagogique (chapitres 3 à 5), en termes de dynamiques de sociabilité et de présence socio-affective (chapitre 4), ainsi qu'en termes de communication et de pratiques langagières conversationnelles (chapitre 5).

Nous cherchons à construire un regard adéquat pour appréhender les phénomènes émergents que constituent les formes de sociabilité et d'interactions en réseau dans des contextes pédagogiques.

4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons présenté le contexte de la recherche et son objet. Nous avons présenté l'institution dans laquelle se déroulent les activités d'apprentissage, les origines et les objectifs de la mise en place du dispositif d'apprentissage. Puis, nous avons décrit les différents éléments de ce dispositif : les acteurs concernés, les cours et les activités mises en place et le site de réseau social. Nous avons décrit ensuite le réseau socio-pédagogique comme un espace pluriel de communication, élément d'un dispositif hybride qui articule des espaces de travail, d'apprentissage et d'action à la fois organisés autour de la co-présence physique –l'espace présentiel de la classe- et autour de la co-présence écranique.

Les usages des RSN commencent à être étudiés dans le domaine de l'ALMT. Les affordances questionnées le sont en termes de ressources pour la socialisation et l'engagement social, pour la communication et les interactions, enfin pour des modalités d'apprentissage. C'est dans cet ancrage que nous plaçons notre travail de recherche.

Dans les chapitres suivants, nous proposerons des éléments conceptuels nous permettant d'affiner notre problématique et d'orienter nos analyses de façon à pouvoir répondre de manière pertinente à nos questions de recherche.

Introduction au cadre théorique

Dans les quatre chapitres qui suivent nous présentons les éléments d'un cadre théorique pluridisciplinaire dans la volonté d'orienter notre regard sur l'objet d'étude d'une manière écologique, c'est-à-dire qui envisage les éléments d'une situation comme interconnectés, interdépendants et interactionnels. Nous cherchons en effet à prendre en compte la complexité et les interrelations des processus qui se combinent pour produire un environnement d'apprentissage (van Lier, 2004 ; Inglod, 2013). Nous envisageons ces concepts comme des « concepts sensibilisants » (Blumer, 1954) dont une certaine élasticité interprétative nous permet de les adapter à notre situation d'étude et à notre problématique. Pour Blumer (cité par Latzko-Toth, 2010), de tels concepts fournissent à leurs utilisateurs des « point[s] de référence » qui les guident « dans l'approche d'instances empiriques » en leur « suggér[ant] la direction où il faut regarder » (p.33). Ils permettent ainsi de construire un cadre théorique de façon à respecter les données empiriques.

Les chapitres qui suivent s'organisent de la manière suivante :

Le chapitre deux s'intéresse au dispositif médiatisé. Les concepts de dispositif, de régimes d'interspatialité et d'attention nous permettent d'aborder d'une manière large et écologique la façon dont est co-construit par les acteurs un dispositif hybride de formation.

Le chapitre trois tente d'articuler deux approches de ce que font les acteurs en situation avec les notions d'usages et d'appropriation, d'une part, et d'affordance, d'autre part.

Les chapitres quatre et cinq développent respectivement les affordances sociales et communicatives des réseaux socio-numériques. L'étude des dynamiques relationnelles et des caractéristiques de l'écrit en ligne doit nous permettre de fonder notre analyse des interactions dans leurs dimensions relationnelles et linguistiques.

Chapitre 2 Réseau social et dispositif médiatisé

Dans ce chapitre, nous envisageons le dispositif médiatisé sur lequel s'appuie notre recherche. Nous situerons, dans un premier temps, le réseau social dans le paysage des technologies communicatives et des médias sociaux. Les aspects médiatiques (et leur caractère public) et sociaux sont en effet les caractéristiques qui fondent la spécificité de l'artefact choisi et qui façonnent et orientent les interactions entre les participants à la situation de communication.

Dans un deuxième temps, nous envisagerons le dispositif pédagogique comme espace attentionnel médiatisé pour la médiation pédagogique. L'hybridation du dispositif pédagogique introduit des formes hybrides, matérielles et numériques, de situations d'enseignement et d'apprentissage qu'il convient d'envisager en termes spatiaux et attentionnels.

1. Web, médias et réseaux sociaux

Nous consacrerons cette première section à définir l'objet communicationnel que constitue un réseau social numérique. Nous le situerons tout d'abord dans le champ des médias sociaux puis nous décrirons les principales caractéristiques de l'interface. Cette partie définitoire va nous permettre de baliser ce que la plateforme web utilisée dans le cadre de notre terrain met en jeu en termes sociaux et en termes technologiques.

1.1. Web 2.0 et web social

Un média social, ou sociable, est un média qui « augmente/améliore la communication et la formation de liens sociaux entre les personnes » (Donath, 2004). Cette expression désigne d'une part l'émergence de nouveaux dispositifs numériques qui correspondent à une évolution d'Internet marquée par l'expression « web 2.0 », et d'autre part, par le développement d'usages nouveaux médiatisés par ces dispositifs (Millerand et al., 2010).

Ainsi, le web 2.0, proposé initialement par O'Reilly (2005) est un macro-concept désignant un ensemble de sites, de logiciels, d'applications et de services du web qui repose sur le principe du couplage interactif et participatif des activités de lecture et d'écriture. Ce principe

du web 2.0 repose sur des plateformes où le contenu et les applications ne sont plus créés et publiés dans une logique individuelle, mais sont continuellement modifiés par tous les utilisateurs de manière participative et collaborative ; ce principe a été résumé dans l'expression « User Generated Content » et implique le partage d'information de manière participative et l'usage du web comme plateforme sociale (Herring, 2013). Le web 2.0 se réfère à la plateforme technologique qui permet à un web « social » de se mettre en œuvre au travers des possibilités qu'elle offre aux utilisateurs de créer, distribuer, partager, manipuler et hybrider de multiples sortes de contenus, en les rendant accessibles de manière large (Zourou, 2012 ; Lee & McLoughlin, 2010). Le terme se réfère donc aussi aux types de sites qui manifestent de tels usages (blogs, wikis, RSN, sites de partage de contenus). Ce sont des dispositifs sociaux qui se distinguent des autres en ce qu'ils proposent une structure de participation qui repose sur trois caractéristiques permises par les nouvelles plateformes (Zourou, 2012) :

(1) La participation de l'utilisateur se construit dans une architecture de participation qui incite à la réutilisation et à la manipulation des données -il s'agit d'une participation conduisant à la réutilisation- et sur l'idée de « contenu généré par l'utilisateur » (CGU), que l'on peut définir par (a) une publication (b) qui témoigne d'un effort créatif (c) en dehors de routines et de pratiques professionnelles, et qui donne une valeur à des modes informels de participation.

Les deux autres caractéristiques sont en quelque sorte induites par la première. En effet, pour que cette participation créative soit possible, il faut que les plateformes

(2) soient ouvertes, c'est-à-dire reposent sur une structure horizontale et non hiérarchique, de participation et

(3) qu'elles permettent des effets de réseau, c'est-à-dire des effets de propagation virale qui vont donner plus de valeur à un contenu (produit d'une transaction ou d'une interaction) par le nombre de personnes qui y ont accès ou qui y participent. Ces effets de réseau sont facilités par toutes les fonctions conversationnelles des nouvelles plateformes : les possibilités de partage public, de taggage, de commentaires et de marquage appréciatif, d'abord, et les possibilités de création de groupes basés sur des critères de proximité d'intérêt, ou d'intimité sociale, qui sont autant de possibilités d'adressage dans l'interaction.

L'expression « web social » permet de concevoir d'une part que ce changement n'est pas seulement technique, mais aussi socioculturel, et d'autre part, que les interactions en constituent le pivot, à travers les multiples transactions des utilisateurs avec les contenus et dans la constitution de réseaux sociaux entre usagers (Millerand et al., 2010). Son existence

tient fondamentalement aux flux permanents que constituent les interactions, les échanges et les contenus créés par les usagers.

L'expression nous permet en outre d'adopter une perspective moins technocentrée. Le web social s'apparente à un « milieu associé », tel que l'entend Simondon (1958), c'est-à-dire où l'élément humain est associé au devenir technique. L'outil n'y est pas seulement un outil cognitif qui facilite la tâche, mais il est aussi un outil psychologique qui modifie la perception du monde et de la tâche (Granjon et Denouël, 2010). Les plateformes, outils et applications d'internet ne sont pas que des outils, ils sont aussi un environnement pour l'utilisateur.

On peut affirmer que le web social repose sur les quatre éléments suivants :

- (1) Tout d'abord, le web social repose sur l'infrastructure sociotechnique du web 2.0, c'est-à-dire des plateformes et services accessibles et faciles d'utilisation, dont l'appropriation est accessible au plus grand nombre.
- (2) Ensuite, cette infrastructure supporte la capacité des utilisateurs à créer, remixer et partager des contenus ; cette activité sociale est l'élément central et la première source de valeur du réseau.
- (3) Le réseau social du web repose d'une part sur la collaboration et la force des liens faibles qui le constitue¹⁹, et d'autre part sur la visibilité manifeste (*ambient awareness*) de la contribution de chacun à la production de l'ensemble, ce qui rend ainsi publiquement et dynamiquement visible à elle-même la communauté (Auray, 2010).
- (4) Enfin, le web social est marqué par une hybridation des genres médiatiques qui contribue à façonner de nouvelles pratiques et de nouvelles formes culturelles, expressives et participatives.

Les pratiques sur le web social peuvent être appréhendées, à l'instar de Proulx et Millerand (2010) en cinq catégories : (1) les blogues et microblogues, (2) les sites de réseaux sociaux à dimension amicale ou professionnelle, culturelle ou de rencontres, (3) les sites d'échanges de fichiers musicaux, vidéos, photographiques ou communautés basées sur les contenus, (4) les sites d'écriture et de projets collaboratifs de type wiki, (5) les sites de jeux multi-joueurs en ligne, (6) les mondes sociaux virtuels.

¹⁹ le concept de force des liens faibles a été proposé par Granovetter (1973) et renvoie à « l'idée de formation opportuniste de liens et de collectifs sans intentionnalité collective ni appartenance communautaire préalable » (Proulx et Millerand, 2010 : 15). Nous y revenons avec plus de détails lorsque nous examinons les sociabilités numériques, cf. *infra*.

2.2. Les médias sociaux

A l'intérieur de ce cadre socio-technologique du web social, un média social est un média qui augmente ou améliore la communication et la formation de liens sociaux entre les utilisateurs. Le terme de « média social » insiste sur les aspects des interactions dans des contextes en ligne qui sont refaçonnés selon les usages sociaux et les caractéristiques des médias qui sont employés.

2.2.1. Le caractère *social* des plateformes

Le média est *social* en ce qu'il propose des structures de participation à travers les interactions entre les individus. L'adjectif « social » suggère de prêter attention aux façons dont les différents sites permettent d'interagir avec les autres. Le but et l'activité sur ces médias sociaux sont les interactions avec échanges d'informations. Certains chercheurs comme Kaplan (2010) affirment que « l'explosion des contenus générés par les utilisateurs provient plus d'une soif de relation que d'une exigence de participation » (p.160). Il apparaît ainsi productif à certains chercheurs (boyd et Ellison, 2007 ; Coutant et Stenger, 2010) de retenir la différence entre les sites dont le réseau est principal et ceux pour lesquels il est secondaire. Coutant et Stenger (2010) proposent d'adopter une dichotomie plus précise en fonction des usages et des buts de l'activité en ligne où l'on aurait d'un côté les médias dont l'activité principale est « la computation sociale », c'est-à-dire une activité de partage et de commentaire de fichiers, ou une « sociabilité orientée objet » (Engeström, 2005), et d'un autre, les RSN qui « focalisent l'activité sur la création et la mise en scène de cette face publique (Goffman) que constitue le profil » Coutant et Stenger (2010 : 221). Ito et al. (2008) ont distingué ainsi deux orientations participatives qu'elles nomment l' « interest-driven activity », où les activités sont orientées autour d'un intérêt, d'une passion, et la « friendship-driven activity », orientée vers l'amitié en ligne. boyd et Ellison (2007) avaient déjà pointé cette différence lorsqu'elles affirmaient que « les RSN sont d'abord organisés autour des personnes, pas des intérêts. » La structuration de l'activité ne se fait pas autour de sujets mais autour d'individus, à l'intérieur de la communauté. Cela implique une conception plurielle de la notion de liens sociaux, sur laquelle nous reviendrons au chapitre 4 car il nous apparaît essentiel de développer la compréhension de la nature des dynamiques sociales dans les réseaux sociaux numériques pour mieux saisir les engagements impliqués par la situation pédagogique médiatisée.

2.2.2. Le caractère *médiatique* des plateformes

Les médias sociaux peuvent être aussi différenciés selon leurs caractéristiques technologiques. En ce sens, le mot *média* renvoie aux multiples modes médiatiques et sémiotiques permis, de même qu'aux objets technologiques mobilisés pour les rendre possibles. Les médias sociaux sont souvent distingués de leurs prédécesseurs par le fait qu'ils autorisent l'utilisation d'une gamme plus riche de modes sémiotiques de manière simultanée ; mais il reste des différences entre les sites selon la dominance d'un style sémiotique sur les autres²⁰. Ce qui fait dire à Page et al. (2014 : 16) que « cette variation des modes sémiotiques rend parfois difficile de trouver le bon langage pour décrire la façon dont les gens interagissent sur les sites sociaux ».

Les fonctionnalités des environnements numériques offrent des ressources et des possibilités de création en même temps qu'elles contraignent la nature des interactions et des productions. Kaplan et Haenlein (2010) proposent une classification (reprise par Proulx, 2012 ; Page et al., 2014) qui a l'intérêt de coupler fonctionnalités technologiques et processus d'expression de soi (tableau 3). Les chercheurs proposent ainsi de classer ces médias en croisant deux critères : la richesse du média et son corollaire, le degré de présence sociale qu'il autorise, d'une part et d'autre part, le degré de dévoilement de soi et le type de présentation de soi qu'il permet. La théorie de la richesse du média repose sur le postulat que toute communication est la résolution de l'ambiguïté et de l'incertitude. Celle-ci va dépendre du degré de présence sociale qui repose sur la qualité du contact permise par le média.

²⁰ Par exemple, on pourrait comparer ce que donneront des productions, des interactions et des échanges sur des blogues utilisant des plateformes comme *Wordpress* ou *Tumblr*, qui sont deux plateformes de blogues qui façonnent les productions et les échanges de deux manières différentes, la seconde incitant à des formes plus courtes et sollicitant de manière plus explicite des internautes les échanges de contenus.

Typologie des médias sociaux		Présence sociale / Richesse du média		
		Faible	moyenne	élevée
Degré d'auto-dévoilement des sujets	élevée	Blogues	Réseaux Sociaux Numériques (ex. <i>Facebook</i>)	Mondes immersifs (ex. <i>Second Life</i>)
	faible	Projets collectifs (ex. <i>Wikipédia</i>)	Communautés d'échanges de contenu (ex. <i>YouTube</i>)	Jeux vidéo massivement multi-joueurs (ex. <i>World of Warcraft</i>)

Tableau 3 : catégorisation des médias sociaux, Kaplan et Haenlein (2010 : 62)

La nature des médias sociaux dépend de caractéristiques médiatiques autorisant une qualité plus ou moins riche d'informations transmises entre les participants qui façonnent le sentiment de présence sociale. Ces caractéristiques interfèrent avec les choix que les participants peuvent faire quant à la révélation d'informations sur eux-mêmes. La nature des échanges et la présence sociale due à l'auto-dévoilement des participants relèvent à la fois d'intention des individus mais dépendent également des affordances du site médiatique. Ainsi, l'auto-représentation de soi se distingue sur les médias sociaux selon les façons dont les individus peuvent présenter leurs relations avec les autres, puisque les identités se négocient au travers des interactions avec les autres.

Le média comme mode technologique se distingue par des formats de communication qui vont influencer sur l'intimité des échanges permise par le média, notamment au travers de trois caractéristiques :

- Les systèmes synchrones impliquent que les participants soient connectés en même temps, ce qui implique une structuration de l'interaction en termes de tours de parole.
- La persistance des échanges (cf. *infra*, chapitre 5, section 1) aura un impact à la fois sur le degré de présence sociale et sur le degré de dévoilement de soi induits par le média.
- Les cadres de confidentialité (*privacy*) contribuent à créer la relation entre les locuteurs et leur audience, et la nature publique ou privée de la communication.

Mais cette distinction des espaces synchrones et asynchrones de communication, avec les sites de réseaux sociaux, perd de plus en plus sa pertinence au fur et à mesure du développement d'espaces sociaux en ligne qui permettent différents modes de communication et de synchronicité, selon la présence des participants, et le passage d'un mode à l'autre de manière relativement fluide. Ainsi, La plateforme *Ning* que nous utilisons recouvre quatre des six types de médias sociaux repérés par Kaplan et Haenlein (2010). En effet, chaque participant dispose d'une page de profil et d'outils de communication qui font appartenir le site à la catégorie des réseaux sociaux numériques, mais chaque membre possède aussi un blogue, le site fournit la possibilité d'ouvrir des espaces de travail collectifs et, dans ce cadre, d'échanger du contenu. Chaque membre du réseau peut ouvrir des discussions dans les forums généraux du site et le responsable d'un groupe de travail peut ouvrir des discussions propres au groupe. L'architecture dominante de la plateforme est cependant celle d'un réseau social numérique dont nous dressons les caractéristiques dans la section suivante.

2.3. Les Réseaux sociaux numériques

Les RSN sont un sous-ensemble des « médias sociaux », que boyd et Ellison (2007) définissent en trois caractéristiques principales. Ils constituent des services web qui permettent aux utilisateurs :

- (1) de construire un profil public ou semi-public au sein de la plateforme ;
- (2) de gérer des listes d'utilisateurs avec lesquels ils partagent un lien ;
- (3) d'accéder et de naviguer sur leur liste de liens et sur celles établies par les autres membres.

La nature et la forme de ces connexions varient d'un site à l'autre, mais ce sont ces trois caractéristiques qui fondent l'intérêt et l'attractivité des sites de réseaux sociaux numériques, et non une autre activité particulière qui peut cependant être permise par la plateforme. Stiegler (2012), par exemple, décrit ainsi *Facebook* comme structuré autour de deux fonctions essentielles : la fonction qui permet l'établissement d'un profil et qui est caractérisée par le fait de se décrire à travers ses relations, et la fonction de dialogue, au centre du processus de sociabilisation que proposent les RSN.

Les plateformes et l'interface socio-technique qu'elles proposent ne sont pas neutres quant à l'activité qui advient. Même si, dans l'évolution du web, les sites intègrent peu à peu les mêmes fonctionnalités et convergent peu à peu, nous voudrions comparer l'outil de réseau social mis en place sur notre terrain, le *RezoLumière*, à deux sites populaires, *Facebook* et *Twitter*, et ce à partir des éléments caractéristiques des médias sociaux que nous avons retenus

ci-dessus. Le RSN utilisé dans notre situation, une plateforme de réseautage *Ning*, n'est pas très connu, et il nous semble alors intéressant de décrire cette plateforme en la confrontant à d'autres sites plus populaires dans la sphère privée. En effet, les outils apparaissent aux yeux des utilisateurs à travers des cultures d'usages, certes non figées mais cependant façonnées par les usages de services web dont ils ont déjà fait l'expérience et qu'ils ont pu déjà s'approprier. *Facebook* est le réseau social le plus connu et utilisé par les étudiants en règle générale et fonctionne comme une référence culturelle. Même les étudiants chinois qui ne sont pas en mesure de l'utiliser en Chine, en font très rapidement usage lorsqu'ils arrivent en France. Quant à *Twitter*, même s'il est moins connu des étudiants, il est l'un des réseaux sociaux généralistes les plus utilisés derrière *Facebook*²¹. Nous décrirons le RSN selon les quatre critères suivants : (1) la gestion du profil, (2) la gestion de la confidentialité (*privacy*), (3) l'interface du fil d'actualité (*timeline*) et les formes de publication déterminées par la plateforme.

(1) la gestion du profil.

Alors que le profil sur *Twitter* est réduit à sa plus simple expression, les deux autres plateformes impliquent la gestion d'une page de profil. Le *Rezolumière* demande, à l'inscription, de répondre à une série de questions qui vont, par la suite, figurer au cœur de la page de profil du membre et permettre une recherche indexée des membres du réseau. La photo avatar des membres récemment actifs sur le réseau est présente sur la page d'accueil et renvoie à cette page de profil. Outre des questions de l'ordre de l'état-civil (genre, âge, nationalité et ville d'origine), le futur membre doit répondre à des questions personnelles en matière de goûts, de motivation (« pourquoi êtes-vous à Lyon ? »), de désir d'implication (envie de participer à un projet d'échanges) et/ou qui vont le situer dans la communauté (« dans quel niveau êtes-vous inscrit au CIEF ? »). Ce sont les premières traces d'une identité « déclarative ».

²¹ avec Google+, notamment.

INFORMATIONS CONCERNANT LE PROFIL
Centres d'intérêts lire, aller au cinéma, manger, cuisiner, connaître d'autres cultures, voyager, visi et les musées
A part ça, qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie ? la photographie, l'architecture, les nouvelles technologies. J'aime aussi faire la j'adore le Mexique.
D'où venez-vous ? de Nantes
Pourquoi êtes-vous à Lyon ? C'est la ville française que je préfère, avec Nantes bien sûr !
Dans quel niveau êtes-vous inscrit au CIEF ? prof
Comment vous décririez-vous en quelques adjectifs ? calme mais enthousiaste.
Aimeriez-vous participer à un projet d'échanges de savoirs et de services CIEF) (recettes de cuisine, aide, conversation, cours...) ? Oui c'est sûr
Pour ces trocs, je propose : des cours de cuisine et des films français.
Pour ces trocs, je recherche : des cours de cuisine et des infos sur le cinéma, des films

Figure 6 : questions du profil sur le *Rezolumière*

Toutes les traces de l'internaute sur le réseau permettent de construire l'image de son identité numérique, que Georges (2009) propose de considérer en trois composantes : l'identité déclarative, l'identité agissante et l'identité calculée. Les données concernant l'identité déclarative ont pour spécificité d'être saisies délibérément par des utilisateurs. L'identité agissante est constituée des messages répertoriant les activités de l'utilisateur par une initiative du système. L'identité calculée se compose de variables quantitatives ou qualitatives produites d'un calcul du système. Les variables quantitatives sont exprimées en chiffres (nombre d'amis, score, classement) (Georges, 2009 : 181-182).



Figure 7 : éléments d'une identité calculée

Les autres éléments sont de l'ordre d'une identité calculée par le dispositif technologique qui va traduire en chiffre la participation et la présence du membre (figure 7), ou de l'ordre d'une identité agissante, la page de profil étant une page html dynamique qui montrent les activités

du membre dans un fil chronologique (« activité la plus récente »), ou par outil d'expression (« mes photos », « mes vidéos », « mon blog », « mes discussions »).

The image shows a web form for setting publication parameters. The first section, titled "Quelle date souhaitez-vous pour votre publication ?", has two radio button options: "Maintenant" and "Choisissez une date et une heure (si vous choisissez une date future, votre publication apparaîtra à cette date)". The second option is selected. Below it, there are input fields for "Date" (month: mai, day: 15, year: 2014) and "Heure" (hour: 11, minute: 30, AM/PM: AM, and a time zone dropdown set to CET/CEST). The second section, titled "Confidentialité et commentaires", contains two sub-sections. The first, "Qui peut consulter cette publication ?", has three radio button options: "Tout le monde" (selected), "Uniquement mes amis", and "Moi uniquement". The second, "Qui peut commenter ce billet ?", also has three radio button options: "Tout le monde" (selected), "Uniquement mes amis", and "Moi uniquement".

Figure 8 : paramètres de confidentialité des publications sur le *Rezolumière*

(2) la gestion de la confidentialité et de l'audience.

La gestion de la confidentialité ou « privacy » est « la nécessité de contrôler quels sont les individus auxquels il est pensable ou utile de faire bénéficier de ses dévoilements » (Denouël et Granjon, 2011b, n.p.), dans un espace social ouvert à des publics disparates – regroupés sous le terme « amis », les personnes n'entretiennent pourtant pas toutes les mêmes relations sociales- mais selon des scripts sociaux similaires. *Facebook* permet une gestion de l'audience des publications de manière plus précise que le *Rezolumière*. Celui-ci ne permet que trois types de publicisation, tel que le montre la figure 8.

Le réglage par défaut est une publicisation totale des contenus. Twitter permet de gérer de deux manières la confidentialité : son compte peut être public ou privé. Cependant, l'utilisateur peut, dans le cadre d'un compte ouvert, bloquer des individus avec lesquels ils ne souhaitent plus communiquer. Casilli (2010a) estime que le souci de « privacy » n'est pas primordial dans l'usage des réseaux sociaux et dans la décision de participer aux activités de networking social, en comparaison du « coût d'opportunité », qui repose sur « un calcul élémentaire des avantages qu'ils pourraient retirer du service (intégration sociale, entraide, adhésion à une mode) » (p. 110). Le « besoin d'un nous » sera toujours un facteur plus fort que les risques de violation de la privacy, selon le chercheur. Dans tous les cas, cette notion n'est pas « figée au dessus des individus » (ibid., p.106) mais une caractéristique de la relation

médiatisée qui est renégociée dans chaque rencontre, dans chaque situation et dans chaque lieu, pour reconfigurer ce qui est public et ce qui est privé.

(3) l'interface du fil d'actualité (*timeline*)

Le modèle d'interface de la *timeline* est basé sur l'actualité des membres ; il est sensé transcrire et prescrire un engagement dans des interactions sociales régulières. C'est aussi un système de recommandation par les membres de ressources, d'activités, mais aussi d'eux-mêmes, par leur mise en visibilité. Le modèle de la *timeline* peut être défini comme un flux de messages prescrivant à l'usage un engagement continu dans les relations. Ce modèle est celui adopté par la plupart des réseaux sociaux actuels. Mais il existe des différences importantes entre les réseaux. Ainsi, la *timeline* de *Facebook* affiche un contenu personnel pour chaque membre du réseau, qui va dépendre de son réseau individuel d'amis et d'affiliation (à des pages et des groupes), aussi bien que de l'algorithme propre au réseau (voir par exemple Cardon, 2013). Sur le *Rezolumière*, il existe deux types de *timeline*. Celle de la page de profil est un fil d'activités qui recense les traces d'activités de l'internaute sur le réseau, par ordre chronologique. La seconde *timeline* est celle qui apparaît sur la page d'accueil. En position centrale, elle recense toutes les activités qui ont lieu sur le réseau et les affiche par ordre chronologique. Mais, à la différence de *Facebook*, cet affichage est le même pour tous les membres du réseau, il ne se différencie pas selon les cercles personnels des membres. Toutes les activités sont visibles à tous.

(4) les formats de publication suggérés.

L'interface des médias sociaux façonne des formats de participation, notamment à l'écrit de manière plus ou moins explicite. La fenêtre de statut sur les trois RSN que nous prenons en exemple est différente (figure 9).

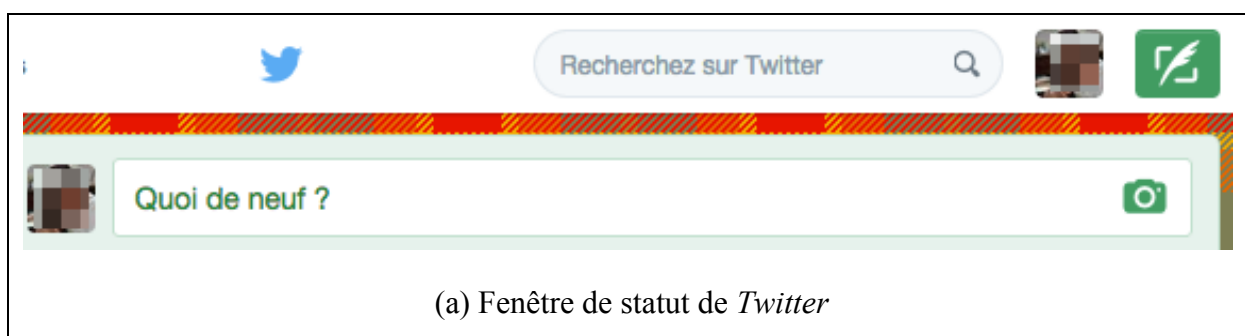




Figure 9 : fenêtres de statut de trois RSN

Les formats de publication suggérés sont plus explicites sur le *Rezolumière* que sur *Facebook*, qui incite à publier du contenu par l’amorce « exprimer vous ». Sur le *Rezolumière*, des genres communicationnels spécifiques sont indiqués. Ainsi, le membre est-il invité à publier un « billet », une « discussion », un « événement » ou encore une « remarque ».

Les réseaux sociaux numériques sont des objets communicationnels façonnés pour engager la relation sociale et inciter à communiquer. En tant que médias sociaux, ils sont des outils qui participent à une certaine vision d'un monde social et connecté et orientent des formes de sociabilité et des modes de participation et d'engagement dans le monde.

Utilisé dans un contexte d’enseignement et d’apprentissage, un site de réseau social médiatise la communication et les interactions. Dans la section suivante, nous envisageons l’impact de cette médiatisation du dispositif de formation en termes de médiation, d’espace et d’attention en ligne.

2. Le dispositif pédagogique médiatisé

Cette section est consacrée aux conséquences de l'hybridation du dispositif pédagogique par l'intégration d'un espace communicationnel en ligne. Nous entendons par « hybride » un dispositif de formation qui inclut une mise à distance d'une partie de la formation, soutenu par l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique et qui met ainsi en jeu « des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier et al., 2006 : 481 ; voir aussi Mangenot, 2011). Nous envisageons tout d'abord le concept de dispositif d'apprentissage comme espace de médiation et comment le design d'un réseau socio-pédagogique serait favorable à des processus d'autonomisation des apprenants. Nous nous appuyons ensuite sur les notions d'espace et de structures attentionnelles pour envisager la particularité des dispositifs hybrides.

2.1. Le dispositif comme espace de médiation ouvert

La notion de dispositif témoigne d'une réflexion renouvelée sur le statut des objets techniques qui propose « un autre rapport au monde matériel et objectal » (Peeters et Charlier, 1999 : 18). Le terme n'est pas neutre et, de manière générale, le fait que la notion soit largement mobilisée en sciences humaines témoigne de la technicisation croissante de nos environnements quotidiens et de la prise en compte de la dimension technique des phénomènes sociaux. Son actualité dans le champ de la didactique « coïncide avec la généralisation des TIC en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance. » (Linard, 2002 : 143). Nous vivons dans une société où le numérique et le social sont totalement imbriqués et cette forte imbrication du numérique et du social dans la société actuelle fait que les technologies jouent un rôle de plus en plus évident dans la création d'environnements d'apprentissage et des imaginaires globaux qui leur sont associés. Le numérique est à la fois une infrastructure et une source de formes sociales. En tant qu'outil d'ingénierie, les agencements dispositifs traduisent également une évolution de la conception des environnements d'enseignement et d'apprentissage vers des modes plus ouverts. Les dispositifs technologiques en éducation ont évolué vers des conceptions plus écologiques, centrées sur les conditions de l'activité des utilisateurs en situation (Linard, 2002).

Nous retiendrons quatre caractéristiques de la notion de dispositif : celui-ci est de nature (1) stratégique et dynamique, (2) ouverte et (3) organise un espace de médiation (4) favorable à l'autonomisation de l'apprenant.

2.1.1. Le dispositif comme stratégie

Le dispositif pédagogique se conçoit tout d'abord comme un ensemble d'éléments hétérogènes mais dont la réalité se forme dans l'interaction entre eux. C'est la nature des liens entre ces éléments, les pratiques et les discours qui s'y articulent qui importent : « le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments » (Foucault, 1994 : 299). Ensuite, le dispositif émane de l'intentionnalité de l'individu qui en est à l'origine et s'oriente vers un but. Le dispositif a une dimension stratégique qui répond à une intention d'action sur le monde. Le dispositif est un cadre normatif qui organise une réalité de la situation, une manière de voir qui façonne en partie les pratiques qui s'y déroulent et où l'intention du concepteur qui se révèle et donne à voir la situation dans le but de la rendre intelligible d'une certaine manière, conforme aux buts préexistants. Les éléments du dispositif et leurs agencements sont des « opérateurs matériels de pouvoir » (Candas, 2009) qui mettent en jeu des techniques, des stratégies et des formes d'assujettissement à des pouvoirs.

Tout dispositif « procède toujours d'une intention et vise toujours un effet » (Meunier : 84) et le dispositif est un « cadre organisateur de l'action » et « l'individu autonome, conçu comme porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme la figure centrale » (Peeters et Charlier, 1999 : 18). Cette intention « se réalise dans un continuum possible entre les intentions de conceptions et les usages qui en sont fait » (Guély-Costa, 2012 : 14). Entre les éléments, il y a du jeu, des changements et des modifications qui lui donnent un caractère dynamique.

2.1.2. Le dispositif comme ouvert et situé

Le dispositif n'est jamais seulement un instrument d'aliénation et de contrôle social et si la notion de dispositif est principalement inscrite dans le contrôle, tout n'est pas prévisible dans le dispositif. D'une part, le dispositif « inclut aussi l'aspect imprévisible et adaptable de l'action humaine qui active cette organisation et la rend effective. » (Albero, 2009 : 170, cité par Rivens Mompean, 2013 : 159). D'autre part, le pouvoir n'est pas une chose statique, mais dynamique : « le pouvoir, c'est en réalité des relations, un faisceau plus ou moins organisé, plus ou moins pyramidalisé, plus ou moins coordonné, de relations » (Foucault, 1994 : 302). Le dispositif a donc un caractère auto-poïétique, c'est-à-dire qu'il est une structure pour son propre développement, il s'auto-définit en ce sens qu'il survit à l'intentionnalité de sa mise en place.

On peut se demander alors, avec Klein et Brackelaire (1999), si l'on doit concevoir le dispositif comme une mise en forme de l'ordre de la virtualité ou si l'on ne peut parler de

dispositif « qu'à partir du moment où il se remplit, c'est-à-dire lorsque les potentialités se réalisent, se finalisent » (73). René (2011) évoque ainsi une double version du dispositif : un dispositif avant tout conçu comme « instrumental et fonctionnel » qui enveloppe, contient et cadre – qui instrumentalise et institutionnalise- et une version située, où la situation est « porteuse d'avenir et d'éventualités » (p.29) en tant qu'actualisation du dispositif. Rivens Mompean (2013) distingue dispositif préalable et dispositif actualisé, en introduisant la notion d' « organizing circumstance » (Spear & Mocker, 1981) : « Les circonstances d'organisation, plutôt que de pré-planification par l'individu, sont la force directrice derrière beaucoup de et peut-être la plupart des apprentissages [...] et] les détails de l'organisation spécifique sont aussi variés que les apprenants et leurs paramètres respectifs " (Spear & Mocker, 1981 : 6, cité par Rivens Mompean, p.161). Le dispositif prend sens en contexte et s'actualise dans les usages. Il convient de penser le dispositif comme articulé à une situation qui va l'activer. L'activité dépend alors du caractère « enrôleur » du dispositif. La situation est la redéfinition de ce contexte par chaque sujet agissant et le contexte changeant est en dialogue avec les normes « offertes » par le dispositif (Audran, 2007 : 13).

Pour Klein et Brackelaire (1999), il s'agit bien d'une mise en forme ouverte, « l'essai d'une cristallisation mais aussi le processus même qui consiste à tenter de rendre cohérent un ensemble d'éléments et qui permet l'émergence d'une expérience particulière » (Klein et Brackelaire, 1999 : 72). Le dispositif est donc un entre-deux entre concept et usage, de l'ordre du processus, c'est-à-dire contenant un inachèvement intrinsèque et la nécessité d'une actualisation constante.

2.1.3. Le dispositif d'apprentissage, cadre de la médiation

Le dispositif est un espace intermédiaire de relations « entre sujets et objets, entre dispositions humaines et configurations d'environnement, entre structuration cognitive et interaction sociale » (Linard, 2002 : 150). Il est souvent envisagé comme agencement en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002a) ou, plus généralement certaines actions ou certains événements (Vandendorpe, 1999). Comme « cadre organisateur de l'action », le dispositif ordonne des éléments hétérogènes, créant des effets de signification qui procurent des ressources pour l'auto-pilotage et soutiennent l'action (Peeters et Charlier, 1999). Le dispositif d'apprentissage peut se concevoir comme déterminé par son caractère à la fois facilitateur et contraignant, par les actes d'apprentissage qu'il favorise et les conditions

d'action qu'il impose (Zourou, 2006 : 192). Il est conçu comme compagnon de l'acte d'apprendre (Candas, 2009) où les enseignants jouent un rôle singulier et déterminant car vecteurs privilégiés des intentions pédagogiques. Il est à la fois objet de médiation et cadre de cette médiation. Il inclut des ressources « raffinées », didactisées et designées de façon à ce que les étudiants puissent construire un « apprentissage signifiant » (Guichon, 2006 : 14) et un accompagnement dans l'appropriation de ces ressources.

Dans la littérature, les dispositifs sont de plus en plus perçus comme devant être adaptables et individualisants, et de moins en moins perçus comme normatifs. Ce changement de perspective peut se mettre en regard de deux évolutions sociétales.

D'abord, le statut de la norme a changé dans un environnement fortement connecté qui permet des confrontations de mondes sociaux et de normes sociales pluriels. La société peut de moins en moins attendre un comportement homogène des individus et ainsi, le social cherche de nouveaux modes régulatoires, de nouvelles formes collectives de légitimisation des normes (cf. *infra* notre section sur les formes de collectifs en ligne).

Ensuite, l'identité se construit autour d'un principe d'individuation qui repose sur des principes d'autonomie et de réalisation de soi. « Dans cette perspective, les dispositifs peuvent être compris comme des cadres aménagés de façon à soutenir cette fabrique d'individualité » » (Peeters et Charlier, 1999 : 20).

Ce que nous voulons retenir, c'est qu'il y a, dans tout dispositif, une tension entre liberté et contrainte (Linard, 2002). Pour Fuselier et Lannoy (1999), un dispositif est pertinent et légitime s'il "libère en même temps qu'il régule : autrement dit, [s']il régule de la liberté" (p.189). Le dispositif, comme espace de l'entre-deux de la médiation met en relation des pôles différenciés : liberté et contrainte, réalité et imaginaire, sujet et objet. « L'entre-deux ne dissout pas les pôles, il les met en relation. » (Peeters et Charlier (1999 : 22). Il fonctionne comme espace de négociation où les participants (individus, groupe, institution) sont en mesure d'exercer un pouvoir mais aussi de légitimer ce pouvoir en régulant les degrés d'ouverture/liberté et de fermeture/contrainte.

Peraya (1999) offre la définition suivante du dispositif qui récapitule les éléments que nous venons d'évoquer.

« un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif –son fonctionnement- déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs

caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. » Peraya, 1999 : 153

Le dispositif est « une organisation » qui agence des éléments hétérogènes et qui, par sa structure, offre une modélisation qui doit faciliter l'action et façonner les comportements et les conduites des individus dans la situation. Ce dispositif est une instance, c'est-à-dire une actualisation d'une structure organisationnelle dans l'interaction sociale et c'est aux travers des pratiques que les intentions des acteurs se négocient. Le dispositif doit être un opérateur qui légitime l'activité de l'apprenant de manière à ce que « l'idéologie normative » du dispositif « se transforme en idéologie émancipatrice par sa mise à disposition au service de l'activité humaine. » (Linard, 2002 : 145). Ainsi, le dispositif est moins une programmation qu'une cartographie balisée d'actions variées possibles, adaptables aux projets des utilisateurs et manipulables par eux. Chaque acteur du dispositif contribue à son évolution par la confrontation des intentions, des méthodes, des stratégies et des résultats.

2.1.4. Un dispositif favorable à l'autonomie

La condition de l'actualisation d'un dispositif réside dans l'interaction sociale, c'est-à-dire le fait que l'individu soit autorisé et s'autorise à être acteur. Cette vision du dispositif comme cartographie de rôles accessibles se veut soutenir la réalisation de l'individu. Rappelons que l'un des objectifs du dispositif est de permettre une plus grande individualisation des formations et de participer à une autonomisation des étudiants (cf. chapitre précédent).

Cela nous amène à proposer une définition de l'autonomie comme une compétence sociale qui se développe par l'interdépendance plutôt que par l'indépendance de l'individu avec son environnement. Les apprenants ne sont jamais indépendants, mais plutôt liés aux autres individus et à leurs outils et leurs pratiques de manière complexe ; c'est-à-dire liés à toutes sortes d'« attachements » (Latour, 2007) dont la multiplicité est plutôt une richesse qu'une faiblesse. Cette perspective sur l'autonomie reconnaît l'agentivité de l'individu mais la capacité de contrôler et d'influencer ce qui se passe n'est plus centrée sur l'énonciateur. Cette capacité est distribuée entre les participants, les artefacts, les circonstances et les histoires qui construisent la situation communicative. D'autre part, nous envisageons le dispositif comme une instrumentation de l'autonomie des acteurs, à l'aide de la notion de « contrôle flexible » (Benson, 2013).

2.1.4.1. Les circonstances organisatrices d'un projet d'apprentissage

Les apprenants, s'ils sont autonomes, ne sont jamais indépendants, mais liés à des ressources et à des outils, aux autres individus, à des communautés et à leurs pratiques.

Nous dirons ainsi que l'individu n'est pas autonome par lui-même dans le sens où les cadres sociaux dans lesquels nous agissons contraignent et activent à la fois notre agentivité et l'autonomie doit être entendue « non pas comme seulement une performance individuelle mais plutôt comme une agentivité socialement orientée » (Toohey et Norton, 2003 : 58). Cette vision de l'agentivité, véhiculée par les théories socioculturelles, est proche de celle de l'autonomie, mais apparaît plutôt comme une alternative socialement orientée à la notion de l'autonomie perçue comme impliquant l'individu de manière isolée. Le processus d'autonomie serait alors « l'internalisation d'une capacité à participer pleinement et de manière critique aux interactions sociales » (Little, 1996 cité par Benson, 2013 : 77 ; notre traduction). Il s'agit ainsi également d'une autonomie relationnelle. Ce type d'autonomie est dialogique, selon van Lier (2004), intersubjective, selon Voirol (2011) : elle « dépend de manière constitutive de l'existence de relations et de la présence d'autrui » (Voirol, 2011 : 150).

Cette vision de l'autonomie implique deux caractéristiques qui rendent les artefacts sociaux potentiellement favorables au développement de cette dernière :

- Plus l'individu est capable d'intervenir dans des cercles sociaux, dans une culture publique, plus il va être en mesure d'étendre son potentiel d'action, dans la confrontation avec l'action des autres.
- Plus l'individu parvient « à s'appuyer sur des objets techniques pour déployer [ses] modes de faire et se nourrir des modes de faire des objets techniques pour élargir [ses] activités, plus s'affirme [son] autonomie » (Voirol, 2011 : 150).

Ces relations et ces actions vont rendre les activités et les ressources disponibles et accessibles au travers du dispositif de formation plus ou moins désirables pour chaque individu. En outre, l'individu n'est jamais capable de faire l'inventaire de toutes les ressources à sa disposition et ainsi, les ressources possibles et pertinentes ne sont pas toutes en jeu à un moment donné (cf. le chapitre suivant et la notion d'affordance). La médiation dans un contexte d'apprentissage a par conséquent été souvent conçue comme essentiellement organisationnelle et a véhiculé l'idée que la planification est centrale. Cette idée est pourtant remise en question par certaines recherches importantes (Spear & Mocker, 1981 ; Tremblay, 2003 ; Candas, 2009). Dans ces

études portant sur des contextes d'apprentissage auto-dirigé, les apprenants ont utilisé des ressources limitées, en petit nombre, disponibles dans leur environnement immédiat ou trouvées par hasard, des ressources fournies par les circonstances, ce qui remet en question l'idée de planification rigoureuse d'un projet d'apprentissage. Cela a amené Spear et Mocker (1981) à proposer le concept de « cadre organisateur » (*organizing circumstances*). Le processus d'apprentissage n'est pas séquentiel et unidirectionnel, et ne se construit pas par étapes prédéterminées. Un projet auto-dirigé réussi se conçoit comme un ensemble d'éléments disparates qui seront *a posteriori* agencés entre eux de manière cohérente par l'apprenant ; parmi ces éléments, certains sont perçus comme plus importants que d'autres dans la réussite du projet et il est remarquable que, dans la majorité des cas, ces éléments ressources étaient présents dans l'environnement permanent de l'apprenant et ont été obtenus par des actions exploratoires non finalisées. Candas (2009 ; 2012), dans sa recherche, a montré également que les trajectoires d'apprentissage autodirigé sont structurées par des buts très larges et flexibles et une intentionnalité flottante. Ce qui lui permet de proposer la définition de l'autonomie d'apprentissage suivante :

Sur le plan cognitif, l'autonomie d'apprentissage pourrait être définie comme la capacité à explorer son environnement et entreprendre des activités, parfois sans lien apparent, pour ensuite agencer ces différentes expériences, distantes dans l'espace et dans le temps, afin de créer du sens et ainsi d'apprendre. Candas, 2009 : 64.

Candas parle de « pilotage flou » (2009 : 9) des trajectoires et retient un pilotage qui est construit à partir de certaines capacités :

- la capacité à explorer son environnement ;
- la capacité à entreprendre des activités dans cet environnement ;
- la capacité à agencer ces activités pour donner du sens à l'expérience d'apprentissage.

Ce sont des éléments qu'un design d'apprentissage doit prendre en compte pour permettre une autonomie participative.

En outre, les trajectoires intègrent ce que les apprenants aiment et ressentent à un moment donné, confirmant l'importance de la dimension affective dans le processus d'apprentissage. L'autonomie n'est pas liée à la façon dont l'apprentissage est organisé ; elle ne se manifeste pas de la même manière à chaque fois et n'est pas un état permanent. Elle implique une mise en pratique constante. Cette capacité peut varier suivant le domaine d'activité, elle est exercée

par choix et ce choix peut dépendre de facteurs externes, liés à la situation, et de facteurs internes, comme la confiance en soi ou le manque de motivation²².

2.1.4.2. La médiation du dispositif médiatisé

S'il n'y a pas de planification et si les intentions sont flottantes, l'agentivité d'un apprenant autonome nous paraît être alors une question de choix et de contrôle des épisodes d'apprentissage. L'autonomie n'est plus alors une « prise en charge » de son apprentissage qui supposerait intention et planification *a priori* mais la capacité à assumer le contrôle de son apprentissage et les choix à faire à cette occasion (Benson, 2013). Cette autonomie ne se manifeste pas de la même manière à chaque fois et n'est pas un état permanent (Candas, 2009). Elle implique des capacités et des dispositions variées et est susceptible de varier de personne à personne, de contexte à contexte et selon le temps. L'idée de « contrôle flexible » est utile pour comprendre comment le contrôle peut être distribué à travers les situations et les événements. Un apprenant autonome peut se trouver dans des situations où choisir des situations dans lesquelles il a peu de contrôle sur les conditions de son apprentissage. Mais ce qui importe est que l'apprenant adopte un point de vue réflexif qui lui permet de se plonger dans ces situations tout en maintenant un « contrôle de principe » (Benson, 2013) qui leur permet de reprendre le contrôle si la situation l'exige.

Dans la perspective de l'apprentissage, ce qui importe alors est le processus à travers lequel les individus négocient la médiation qui provoque l'apprentissage. Ainsi, le médiateur, qui peut être l'enseignant mais pas toujours, doit non seulement préparer les apprenants à prendre la responsabilité de leur comportement dans des activités spécifiques, mais doit aussi les encourager à chercher « de nouvelles activités où leurs compétences pourront s'exercer à plein » (Lantolf, 2013 : 20). D'après Lantolf, la qualité principale d'une médiation qui tient compte de l'agentivité des apprenants est son caractère contingent, c'est-à-dire capable de transférer au moment approprié la responsabilité de l'activité à l'apprenant. Le design pédagogique est aussi une médiation socio-techno-sémiotique- qui doit permettre ce transfert de la responsabilité de la participation aux membres du réseau.

Le média social a des caractéristiques qui peuvent faciliter ce dialogue, selon Dron (2007, n.p.) : (1) Il est évolutif, dupliquant ce qui réussit et minimisant ce qui échoue ; (2) il est stigmergique, c'est-à-dire que les signes laissés dans l'environnement permettent la

²² C'est pourquoi Candas plaide pour une définition de l'autonomie en termes cognitifs mais aussi affectifs et sociaux. Nous développerons par la suite (cf. chapitre 4) en quoi le dispositif médiatisé reposant sur un réseau social met l'accent sur une présence socio-affective qui, en accord avec Candas, nous semble favorable à une autonomie.

communication avec les autres qui eux-mêmes laissent de nouveaux signes dans l'environnement ; (3) il a une structure émergente, formée plutôt par un contrôle ascendant (bottom-up) que par un design (top-down). Le média social présente à l'apprenant « des options, des liens et des chemins recommandés de manière implicite ou explicite » qui sont le résultat du comportement d'un nombre indéfini d'autres personnes. Dron y voit une forme de contrôle qui ne serait pas la détermination de la trajectoire d'un seul individu, mais une propriété émergente des interactions du groupe. Au travers du média social, le groupe est médié et réifié. Il permet de faire apparaître une structure comme le résultat d'un dialogue ; la négociation du contrôle réside dans cette structure émergente. Un apprenant dépendant pourra choisir d'être contrôlé pendant qu'un apprenant autonome pourra prendre plus de contrôle. Les deux influenceront et seront influencés par la structure qui se met en place. Le design du réseau permet ainsi d'inscrire dans la médiation sociotechnique une théorie de l'intersubjectivité. Le design numérique du RSN renvoie à trois niveaux d'intersubjectivation technique :

- la manière dont un usager va interagir avec le dispositif technique ;
- l'interaction de l'individu avec d'autres participants par l'intermédiaire de cette interface technique ;
- une collectivité d'utilisateurs, tous ces « autres » qui agissent en ligne.

Le sujet s'oriente grâce à ce que font les autres, c'est par l'image de soi que les autres lui renvoient que l'individu accède à une conscience de lui-même et de son activité (Voirol, 2011).

La médiation du dispositif médiatisé propose une cartographie de rôles accessibles aux apprenants et différents en termes de contrôle et d'interdépendance. Cette médiatisation ouvre le dispositif en ménageant des arrangements potentiellement modulables en termes spatiaux et attentionnels. Ce sont ces deux dimensions des dispositifs -l'espace et l'attention- que nous examinons dans les deux sections suivantes.

3. L'hybridation du dispositif pédagogique : de nouveaux arrangements spatiaux pour l'action

La problématique des dispositifs hybrides nous paraît appeler à une réflexion sur le concept d'espace notamment à une (re)lecture spatiale de l'Internet, de ce « cyberspace » qui n'a pas été assez questionné dans le champ de l'apprentissage. On considère souvent qu'Internet

ouvre un champ de nouvelles potentialités pour l'action, mais cette action suppose un espace. Cette notion mérite d'être interrogée pour le champ de l'apprentissage des langues. Nous voulons questionner le postulat que le numérique et l'Internet font gagner de l'espace-temps pour l'apprentissage. Nous suivons Marcoccia (2011) lorsqu'il fait remarquer que peu d'études s'intéressent à l'espace en CMO, au profit de concepts tels que la déspatialisation, la déterritorialisation qui servent la thèse de la désincarnation²³ et de la décontextualisation de la communication en ligne, les études en CMO s'étant plutôt intéressées aux échanges écrits, et en outre, quasi exclusivement aux messages transmis, en les isolant de leur contexte de production et de réception, occultant ainsi leur dimension spatiale.

L'hybridation des lieux formatifs implique des arrangements spatiaux nouveaux qui peuvent faire entrer les différents lieux dans des rapports synergiques ou conflictuels. La construction de cet espace hybride n'est pas de l'ordre de l'évidence pour les différents acteurs. Ces différents espaces amène des mises en concurrence, des valorisations différentes entre eux qui s'observent dans les pratiques et les discours. Les acteurs sont amenés à arbitrer entre les lieux disponibles à leur action et ce sont ces arbitrages que nous observons dans notre recherche et que nous cherchons à comprendre.

3.1. La spatialité numérique

Internet demande une (re)lecture spatiale des lieux interactionnels, car il entraîne une hybridation de l'espace en associant matériel et immatériel, analogique et numérique, au point de changer les qualités spatiales de notre monde (Beaude, 2012). La principale qualité d'Internet est de créer de l'espace commun, et donc un espace social « en ceci que la société est faite de liens sociaux et plus généralement de contacts, qui suppose un espace d'interaction » (Beaude, 2012 : 11). Internet rend possible une action en commun : l'interaction.

Internet est un espace qui permet de gagner de l'espace-temps en augmentant le potentiel d'interaction sociale : il met en relation « le plus efficacement possible le plus de réalités (densité) différentes (diversité) possibles » (Beaude, 2012 :35), ce qui permet de faire le plus de choses possibles en moins d'espace et en moins de temps.

²³ Rappelons ici que les communications sur Internet ne manquent pas de «traces corporelles», de portraits photos, de descriptions, de personnifications des utilisateurs. (Casilli, 2011a)

L'hybridation n'est pas un mélange de deux espaces mais une complexification de notre façon d'être au monde (Vial, 2013). L'espace hybride « multiplie[r] les lieux et les installe[r] en réseaux à la fois concrets et symboliques » (Di Méo, 2000 : 42).

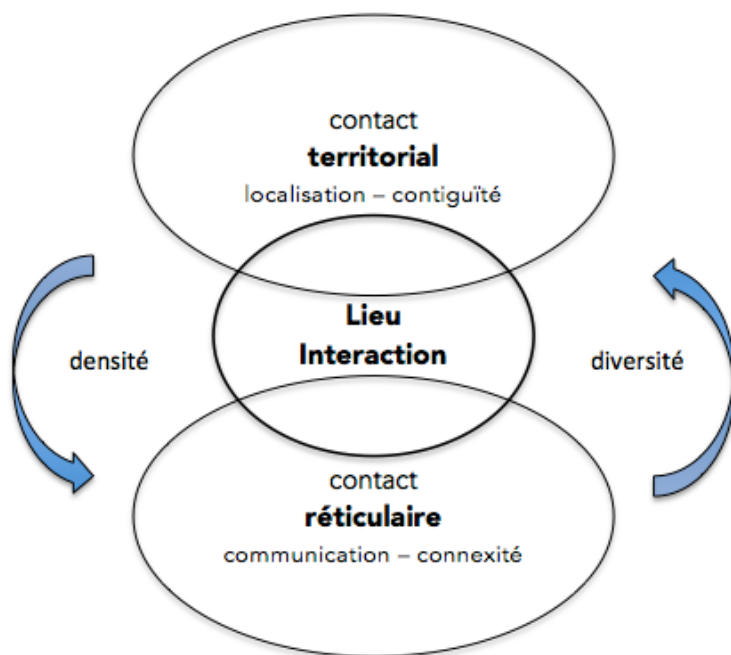


Figure 10 : représentation de l'espace hybride, d'après Beaude (2012)

Comme le représente la figure 10, le lieu peut se configurer sur des logiques territoriales, de contiguïté et des logiques réticulaires basées sur la connexité. L'hybridation permet de miser à la fois sur la densité et sur la diversité des échanges. Ainsi, cette perception de l'espace hybride remet en question les notions de proximité et de voisinage, c'est à dire « l'ensemble des espaces considérés comme proches par un acteur quels que soient les régimes de proximité utilisés pour les réunir au contact » (Lussault, 2007 : 66).

La logique spatiale d'Internet est celle d'une proximité topologique, de la connexité, alors que la logique du territoire est celle de la contiguïté, de la proximité topographique (Lussault, 2007 ; Beaude, 2012). L'espace physique de la classe comme espace d'action, repose sur une logique locale et sur la contiguïté des acteurs, leur rassemblement dans un espace physique commun. L'espace formatif en ligne repose sur une logique de connexité : la proximité ne repose plus sur une contiguïté spatiale mais réticulaire, elle s'appuie sur les relations de réseau (cf. chapitre 4).

L'hybridation de l'espace rend ces multiples espaces co-disponibles, comme autant de lieux qui vont établir la co-présence des autres de manières différentes. L'hybridation de l'espace « accroît le nombre d'espaces des acteurs qui peuvent être reconnus et utilisés » (Thrift,

2008 : 17) et produit « de nouveaux types d'espaces non seulement attentifs et réceptifs, mais aussi formatifs » construits par des grains spatiaux différents. « La connexité (être en relation) s'ajoute –voire s'impose- à la contiguïté (être à côté) comme principe de structuration du territoire » (Offner, 2000 : 227) de formation. Cette complexification du monde, en proposant une multiplication de manières d'agir, est « le remaniement le plus important de l'expérience qui a lieu actuellement » (Thrift, 2008 : 23).

3.2. Les relations entre les lieux de l'espace formatif : des modes d'interspatialité

Le potentiel des lieux est renouvelé par l'articulation d'échelles différentes et par des régimes d' « interspatialité » (Lévy et Lussault, 2003) divers. L'intérêt de cette hybridation de l'espace pour la formation est l'association d'un territoire, basé sur le contrôle et l'appropriation à l'ouverture des réseaux. Ainsi, à mesure que les objets connectés se multiplient et s'articulent entre eux, « nos relations avec les choses physiques –sociality with objects »- pren[nent] une nouvelle ampleur » (Bidet et al., 2013 : 179)²⁴ et libèrent nos activités d'un espace purement territorial pour créer des « hétérotopies », espaces sociaux « flottants » en dehors des espaces physiques habituels (Blin, 2013).

La complexité des relations entre les lieux dans des espaces hybrides peut se penser par la notion d' « interspatialité ». Cette notion a l'intérêt de faire émerger des rapports entre les lieux, que ces rapports soient positifs (rapports de synergie, de coopération...) ou négatifs (concurrence, conflits). L'interspatialité est l'interaction qu'entretiennent les espaces entre eux, selon trois modes : l'interface, la cospatialité et l'emboîtement :

- un premier mode est celui de l' « interface » que Lévy et Lussault (2003) définissent comme une famille de relations entre espaces qui se réalise sous forme de contact par juxtaposition (p.522). Les espaces se jouxtent. Le lien de connexion est souvent celui de la limite, de la frontière.
- un deuxième mode est celui de la « cospatialité ». La cospatialité est un espace feuilleté qui fait interagir des lieux nés d'agencements différents. Pour Lévy et Lussault (2003), « une des figures les plus stimulantes de la cospatialité est représentée par la cospatialité des territoires et des réseaux » (p.214), dont les « commutateurs » sont les objets connectés. Les dispositifs hybrides d'apprentissage

²⁴ L'activité collective est indexée à un environnement peuplé d'objets (Adé, 2010) qui sont des médiateurs sémiotiques (Lemke, 2000).

semblent installer ce type d'interspatialité. L'absence de cospatialité y existe pourtant. Lévy et Lussault (2003) la définissent comme « la non-interaction de plusieurs opérateurs intervenant dans un espace apparemment commun mais non réellement partagé » (p.214), ces séparations pouvant être fonctionnelles, culturelles ou sociales.

- le troisième mode est celui de l' « emboîtement » « qui relie les espaces par une transformation scalaire (petit/grand) et par une inclusion de l'un dans l'autre » (p.306). Les auteurs rappellent que « inclure ou englober n'équivaut pas à contenir » (ibid.) et que cette relation d'inclusion est ouverte, c'est à dire que chaque partie de l'ensemble constitué forme un tout.

Ces notions serviront à notre analyse pour déterminer la façon dont les acteurs organisent leurs lieux de formation entre les différents espaces à leur disposition.

3.3. Du sens des arbitrages entre les lieux

L'hybridation du dispositif se traduit par de nouveaux espaces à investir et de nouvelles compétitions entre ces espaces. Les relations qu'entretiennent ces espaces proposent de nouvelles options qui peuvent être aussi bien vécues en termes de coopération et de compétitions. Ces choix ne se font pas seulement en termes de praticité, mais véhiculent aussi des éléments identitaires et peuvent reposer sur des valeurs. Activer un espace en agissant, c'est lui donner du sens et donc de la valeur. Les lieux d'Internet expriment ainsi « des arbitrages individuels qui y trouvent un espace pertinent pour l'action » (Beaude, 2012 : 114) mais aussi modifient ce qu'il est possible d'entreprendre. Les pratiques sont rediscutées au regard des virtualités que propose Internet.

Dans cette perspective, Internet est un espace qui permettrait d'étendre et d'accroître les possibilités de connexions et d'offrir une plus large gamme d'endroits de connaissance, caractérisés par des configurations de temps, d'espace, d'acteurs et d'objets aux qualités distinctives. C'est la flexibilité spatiale qui fait l'attrait d'Internet pour l'éducation. L'espace n'est pas un matériau neutre et la pratique est une évaluation de la valeur de l'espace dans le contexte de la situation d'action. Or, les nouveaux espaces de l'Internet sont particulièrement ouverts à la transformation, peu sédimentés notamment pour ce qui est des pratiques d'apprentissage. Agir dans les espaces hybrides, c'est trouver le bon arrangement spatial pour l'apprentissage et donc, être capable de gérer la flexibilité des agencements d'espace, donner du sens et de la valeur à cette hybridité et gérer des processus collectifs et individuels d'arbitrage entre les virtualités de ces espaces. Donner du sens à l'apprentissage dans le

dispositif hybride, c'est donner de la valeur aux espaces, numériques ou non. L'espace d'apprentissage (et d'enseignement) est un agencement particulier qui se réinvente sans cesse, au gré de ces arbitrages et par les relations que les individus entretiennent avec leur environnement (espaces, groupes, institutions, objets, idées...); les stabilisations sont toujours provisoires.

Les arbitrages entre ces espaces dépendent de facteurs variés que nous déclinons dans la suite de notre cadre théorique : les dispositions et postures des acteurs face aux technologies (chapitre 3), les affordances perçues de ces espaces pour l'apprentissage (chapitres 3 à 5), mais également par des structures attentionnelles construites par l'artefact et par l'acteur agissant. C'est à travers des régimes d'attention que les acteurs agissent dans l'espace en ligne et témoignent de la valeur qu'ils donnent à l'espace de formation médiatisé.

4. L'attention dans l'espace en ligne

La question de l'attention rejoint aussi la question de la valeur accordée à la situation, à l'outil et à certaines configurations (travail collectif, participation, interaction), ainsi que celle de la médiation dans l'activité (participation, culture communicative, étayage). Elle prend une importance dans notre recherche en ce qu'elle permet de comprendre des trajectoires à travers le média et de rendre compte de la valeur donnée au lieu.

Elle prend une dimension matérielle par le design d'une interface. Le dispositif médiatisé implique une gestion de l'attention en ligne. A la fois affaire de médiatisation et de médiation, le dispositif techno-pédagogique est toujours un dispositif attentionnel, il est un « opérateur de visibilité » (Le Quéau, 2014) et de mise en formes des activités d'apprentissage. Au-delà de cela, les réseaux sociaux sont des interfaces qui s'organisent autour de la présence connectée, présence de soi et présence à l'autre.

Dans cette section, après avoir défini la notion d'attention, nous envisagerons des trajectoires attentionnelles dans les espaces en ligne à travers la notion de régimes d'attention (Boullier, 2009 ; 2014) et les spécificités de l'attention dans les nouveaux espaces d'apprentissage.

4.1. La notion d'attention

Le phénomène de l'attention, repris et redéfini ces derniers temps face aux nouveaux systèmes économiques émergents avec Internet, demande de s'éloigner d'une dichotomie

souvent installée dans les discours entre attention et inattention pour s'intéresser à des niveaux d'activation de l'attention (Roda, 2014 : 181). L'attention peut se définir ainsi :

Tout ce que nous faisons, voyons, écoutons, pensons est le résultat de choix continus entre un très grand nombre de choses que nous pourrions faire, voir, écouter, penser... Ce sont les processus à la base de ces choix que nous appelons attention. Roda, 2014 : 180.

L'attention passe par des opérations de filtrage et de cadrage « qui déterminent les conditions pour faire apparaître ce qu'il y a de vraiment intéressant au sein de chaque situation donnée » (Le Quéau, 2014 : 211).

4.1.1. Des opérations de filtrage

La fonction de filtrage, ou de sélection, est la plus souvent mise en valeur : elle consiste à sélectionner parmi des ressources et est donc affaire de capture, de saisie et de saillances, d'avant-plan et d'arrière-plan. Dans cette perspective, elle est donc toujours prise entre concentration et distraction, entre clôture informationnelle et ouverture à la nouveauté.

L'attention est façonnée par notre expérience et « notre expérience se définit par ce à quoi nous acceptons de prêter attention » (James, 1890, cité par Citton, 2014a : 16). Stiegler (2014) note que l'attention est un processus d'articulation entre des processus de rétention, c'est-à-dire tout ce que j'ai appris par le passé, mon expérience, et des processus de « protension », des désirs, des attentes. Notre expérience contribue aussi à « déterminer quelles facettes des différentes situations requiert une attention focalisée et quelles facettes peuvent être mis en arrière-plan » (Jones, 2010 : 155). Les habitudes de « prêter attention » sont construites au travers du contact avec des discours variés en place et des cadres interactifs variés (Kress, 2013). C'est la reconnaissance d'une situation qui nous autorise à ne pas prêter attention à certains aspects de la situation « afin d'être capable de distribuer notre attention de manière plus efficace » (ibid.) et de *faire* attention²⁵. La notion de reconnaissance est complémentaire de celle d'attention. Elle signifie à la fois rendre visible et diriger l'attention vers quelque chose, avec toujours l'idée d'accorder de la valeur à cette chose.

L'attention représente notre capacité à sélectionner ce qui est pertinent, pour nous et dans une situation donnée, dans le monde qui nous entoure. L'attention a donc une forme normative. C'est l'attention comme concentration ou vigilance. Mais l'attention est aussi attention à l'autre, « prise en compte attentionnée » (Citton, 2014b : 40), c'est-à-dire solidaire et

²⁵ *Prêter* attention serait un préalable, une condition de l'action ; *faire* attention serait une activité pleine, à part entière.

responsable de l'autre. En ce sens, l'attention est un rapport social façonné par des « structures attentionnelles » (Jones, 2010) ou des « régimes attentionnels » (Boullier, 2009) qui consistent en des cadres à la fois sociaux et cognitifs pour la distribution et l'attraction de l'attention.

4.1.2. Des opérations de cadrage

Il s'agit aussi d'un travail de cadrage de cette focalisation. L'attention est traitée en termes qualitatifs, plutôt que quantitatif. L'opération de cadrage consiste en un découpage d'un champ de la réalité, la construction d'une perspective. Ce n'est pas un travail individuel, mais social. « Les cadrages attentionnels ne définissent jamais *ce* qu'il y a à voir sans conditionner également *qui* est en position de le voir « comme nous » » (Le Quéau, 2014 : 212). « « Je » ne suis attentif qu'à ce à quoi « nous » prêtons collectivement notre attention », dit Citton (2014b : 39). Ces cadrages construisent donc un espace perceptif en référence aussi à celui des autres et contribuent à définir « une appartenance à une communauté attentionnelle » (ibid., p.213). Ces cadrages déterminent la façon dont nous faisons l'expérience de l'espace²⁶ « en structurant notre attention de manières particulières qui rendent certains types d'actions possibles et d'autres impossibles » (Jones, 2010 : 155).

L'attention est une condition de la présence, un « niveau de disponibilité » (Giddens, 2005 : 178) qui permet le rassemblement. De cette attention dépend le sentiment de présence et le sentiment de communauté. Nos foyers attentionnels structurent simultanément des points de vue sur le monde et des communautés réunies autour de (et par) ces points de vue. L'attention est toujours une attention sociale, car pour recevoir de l'attention, il faut prêter attention. C'est un principe de réciprocité valable dans l'attention présente, mais permis aussi par les interfaces numériques et les fonctionnalités qui rendent visibles sa présence aux autres et surtout sa disponibilité²⁷.

4.1.3. La médiatisation de l'attention

Les dispositifs techniques sont ainsi des outils pour le cadrage et le filtrage de l'attention. Ils

²⁶ de notre environnement ou de la situation, peu importe ici l'échelle, l'idée est celle d'une expérience forcément située

²⁷ Dans les dispositifs sociotechniques comme les RSN, la présence connectée, rendue visible par défaut implique une disponibilité ; c'est l'indisponibilité à l'interaction avec l'autre qu'il faut marquer de manière spécifique. La réciprocité est moins claire dans les dispositifs en asynchronie. Ce sont les modes d'interaction qui rendent les dispositifs plus ou moins propices à l'attention conjointe.

participent²⁸ « non seulement à la définition de la situation, mais également à la reconnaissance de la nature et de la valeur des choses, dans un monde donné » (Le Quéau, 2014 : 214). Ce sont des « opérateurs de visibilité »²⁹ qui font un travail de *mise en formes* de notre attention (une mise en formes sociales, et en formes sémiotiques et discursives). Les dispositifs technologiques, en nous adressant des signes, captent notre attention et orientent notre compréhension de la situation qu'ils contribuent à construire. La production de l'attention ne peut être comprise sans les supports techniques qui la font tenir. Ces supports sont des agents médiateurs de notre attention. Ainsi, les écrans sont des systèmes d'éclairage, des « réverbères » attentionnels (Bognoux, 2014), c'est-à-dire des interfaces qui ont le pouvoir de cadrer l'attention et d'en façonner des niveaux d'activation. Les systèmes médiatiques sont des systèmes d'éclairage, de focalisation et de filtrage de l'attention.

L'organisation à l'écran a son importance. En effet, « l'interface ne doit pas être comprise comme simplement ce qui apparaît sur l'écran, mais plutôt comme un médiateur entre les processus logiciels et les représentations culturelles » (Langlois, 2011 : 9). Nous devons faire attention aux interfaces comme cadre pour regarder la communication en ligne, c'est-à-dire reconnaître la dimension technoculturelle de la signification. Les sémio-technologies servent à organiser la réalité en la rendant visible, en filtrant l'attention. Ainsi, elles formalisent un ensemble d'attentes qui contribuent à maintenir ou contester des relations d'espace, de discours, de pratiques et d'acteurs. Cependant, il ne s'agit pas de tomber dans le déterminisme technique, car le média social est toujours stigmergique³⁰ (Dron, 2007, cf. *supra*). Il présente à l'apprenant et à l'enseignant des options, des lieux et des cheminements explicitement ou implicitement recommandés, mais comme le résultat du comportement d'un nombre indéfini d'autres personnes. Cette organisation mise ainsi sur les effets de réseau.

Cette mise à l'écran propose un jeu de « cadres », au sens propre de l'interface, comme au sens figuré où l'entend Goffman, c'est-à-dire des règles de mise en jeu de la rencontre qui permettent l'interaction. Pour reprendre les mots de Giddens (2005), cet encadrement permet de répondre à la question « que se passe-t-il ici ? » lors d'un rassemblement. Les cadres sont là pour permettre aux participants de donner un sens aux activités dans lesquelles s'engagent les personnes. Ces cadres sont certes des contraintes, mais « tous les types de contraintes sont

²⁸ C'est-à-dire qu'ils ne sont pas les seules ressources et qu'ils ne déterminent pas la situation, même si certains leur reconnaissent une certaine agentivité.

²⁹ L'expression est empruntée à Deleuze, par Le Quéau (2014).

³⁰ C'est-à-dire qu'il possède une caractéristique auto-organisatrice : son organisation émerge de l'activité.

aussi des types d'opportunités, des médiums qui rendent l'action possible » (Giddens, *ibid.*, p.171).

Cette mise à l'écran fabrique des jeux d'attention par des dispositifs de filtrage, qui sont des dispositifs stylistiques (Kessous et al, 2010). Les cadres d'attention des réseaux sociaux, qui reposent sur des logiques des pratiques de flux, privilégient les contacts et les signes de présence récents des membres du réseau et favorisent sans doute d'autres espaces/temps que celui de la co-présence en face-à-face. Ils misent sur une mise à jour permanente de ces espaces et donc, de leur attention.

Le dispositif de formation peut se concevoir ainsi comme « une mise en forme sociale par des dispositifs matérialisés à travers des appareillages techniques induisant certains cadrages attentionnels » (Le Quéau, 2014 : 217). Si l'on se réfère à une situation d'enseignement / apprentissage médiatisée, et pour filer la métaphore, les objets d'éclairage sont multiples : l'enseignant est sans doute le premier outil d'éclairage, les écrans peuvent en être d'autres, comme tout objet ou personne intervenant dans la situation : un tableau, un autre étudiant, un livre... Un des rôles typiques de l'enseignant est de diriger l'attention des apprenants sur des éléments pertinents. Mais tous les éléments de l'environnement peuvent entrer en conflit, en concurrence ou en congruence.

En conclusion, les processus attentionnels permettent de « se reconnaître une « province de signification » partagée, sinon « un monde commun » » (Le Quéau, 2014 : 211). Nous cherchons à déterminer

- si et de quelle manière le réseau socio-pédagogique se construit comme « province de signification » commune par les acteurs de la situation.
- comment l'attention des acteurs se porte-t-elle sur le site de façon à créer et façonner ce territoire en lui donnant un sens partagé.

4.2. Les régimes attentionnels

Nous avons besoin d'indicateurs pour traduire le sens qui est donné au réseau socio-pédagogique, à travers l'attention qui lui est portée. Nous nous aiderons pour ce faire de la notion de régime attentionnel proposé par Boullier (2009 ; 2014).

4.2.1 Une boussole attentionnelle

Boullier (2009 ; 2014) propose de situer des régimes attentionnels différents selon les situations et les projets des acteurs. Il identifie quatre régimes organisés sur deux axes : l'axe projection/immersion et l'axe alerte/fidélisation.

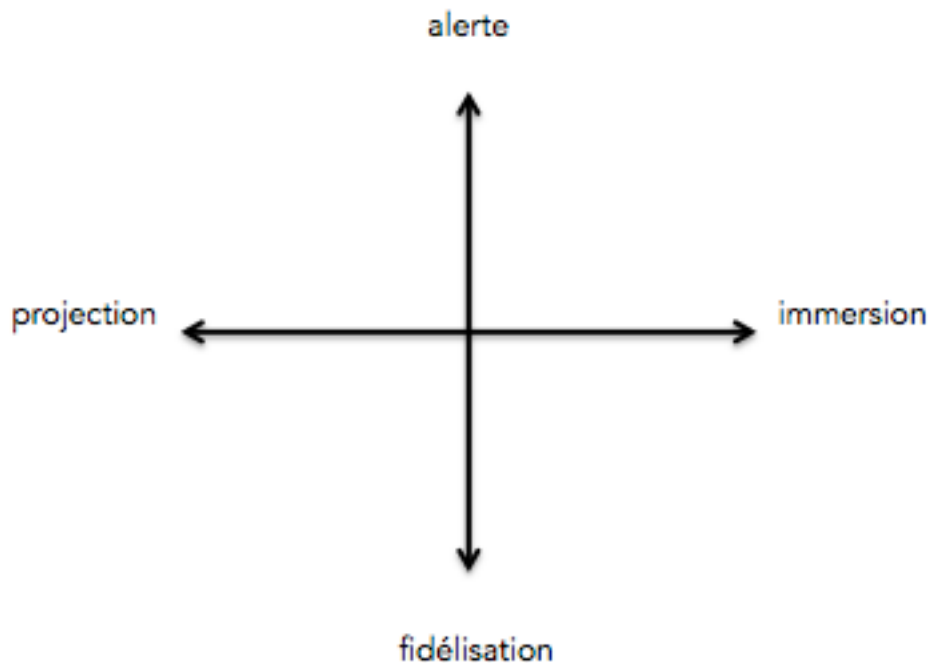


Figure 11 : une axiologie des régimes d'attention, Boullier (2014 : 94)

L'attention comporte au moins deux dimensions : **la durée** et **l'intensité**. C'est sur ces deux dimensions que repose le premier axe. La modalité centrée sur la durée correspond au modèle de **la fidélisation**, tandis que la modalité centrée sur l'intensité est celui de **l'alerte**.

Le régime de **fidélisation** est un régime où « l'attention se transforme en habitude » (Boullier, 2014 : 95), et donc se caractérise par une irréversibilité forte. C'est la répétition qui crée la fidélité et l'attention va aux indices de reconnaissance. C'est un régime d'imprégnation. L'immunité à l'égard de la nouveauté ou des activités concurrentes possibles est forte. C'est un régime d'attention rassurante, qui vise la confiance, mais qui est fortement mis en difficulté par les environnements médiatiques. Il s'installe sur le long terme et mise sur la prédictibilité des situations et des relations. C'est un régime qui tente de programmer l'attention sur des lieux, des chemins balisés, sur des personnes que l'on va suivre. Ce régime installe des cheminements installés.

Le régime de **l'alerte** est, à l'inverse, un régime d'attention qui se développe énormément. L'attention émerge d'un conflit avec l'existant –et donc se place en concurrence avec

l'attention fidèle. Dans l'univers médiatique actuel, un des outils de ce régime attentionnel est la notification, c'est-à-dire les services d'alerte à la nouveauté que les interfaces médiatiques nous proposent sur nos écrans connectés. Armano (2008) parle de logique d'interruption ambiante (*ambient interruption*). D'une manière plus générale, c'est un régime qui « prend d'assaut les habitudes organisées » (Boullier, 2014 : 96), qui déstabilisent les rituels et les ordres interactionnels. Alors que la fidélité mise sur des effets durables, l'alerte a des effets éphémères. Il s'agit d'un régime ouvert à la rencontre et alerte au voisinage, mais qui crée de l'hésitation et de l'incertitude. Il crée de l'événement. L'alerte est à la fois un régime de la superficialité et un régime de créativité. Citton parle de « distraction émancipatrice » dont le slogan serait : « faute de pouvoir être assez attentif, soyons attentif différemment » (Citton, 2014b : 170).

Ces régimes en concurrence sont deux pôles d'un continuum et toute alerte peut devenir fidélité et c'est ce qui permet de comprendre « comment des concurrences d'attention et donc d'affiliation peuvent déboucher sur des innovations et non sur de la reproduction permanente » (Boullier, 2014 : 97).

Le deuxième axe est plus un axe spatial que temporel, contrairement au premier. Le modèle de la **projection** est celui d'une clôture informationnelle, du contrôle ; l'acteur s'équipe d'un plan et d'un dispositif qui « permettent de capter l'attention autour d'un programme » d'action (Boullier, 2014 : 100). Dans le régime par projection, l'acteur « occupe le terrain et focalise le monde autour de sa vision, son modèle, de ses référents, en faisant plier le monde à son image » (ibid.), dans une logique de reproduction de manières de faire, en colonisant d'autres situations. Citton parle d'un régime qui « me permet de me sentir chez moi partout , puisque je nie en quelque sorte la diversité des lieux » (Citton, 2014b : 69) en m'efforçant d'y retrouver les mêmes caractéristiques et pour y faire les mêmes choses qu'ailleurs. Dans ce régime, et dans une situation éducative, l'enseignant est au centre, stratège, et il s'agit de « focaliser l'attention par la coordination de tous autour d'un seul point de vue » (ibid., 101), une seule perspective. L'attention est captive d'un projet unique et univoque. Le projet est au centre et son déroulement est anticipé.

Le régime de **l'immersion** combine la durée de la fidélisation et l'intensité de l'alerte. « L'actant se trouve pris et se laisse prendre, [...] affecté par le monde tel qu'il est » (Boullier, 2014 : 100), étranger, empli d'incertitude et d'imprévisibilité. Il s'ouvre au monde qui l'entoure, contrairement à la logique de projection qui est close sur un monde « hérité » (ibid.), fait de rituels, de routines et d'habitudes. L'attention n'est plus monofocalisée,

organisée autour d'un seul but, mais « multifocale et intégrée, centrée et périphérique à la fois » (ibid., 102). La situation est organisée de l'intérieur –alors que dans la projection, elle est planifiée, donc son organisation est externe. Transposée à la situation d'enseignement / apprentissage ces deux régimes impliquent des postures d'enseignant, mais aussi d'apprenants différentes, et de leurs relations respectives.

Pour résumer, nous avons quatre régimes attentionnels :

- celui de l'alerte qui est celui des médias du XXI^e siècle et de la propagation virale des réseaux de l'Internet, par les systèmes de notifications et de fil d'actualité
- celui de la fidélisation, qui correspond à bon nombre d'institutions traditionnelles, notamment les institutions d'apprentissage
- celui de la projection qui nous rassure par une « clôture informationnelle » : l'attention est orientée vers un but, et fortement planifiée ; ce régime attentionnel correspond notamment aux plateformes de cours organisées autour de l'accès à des ressources et à des tâches.
- celui de l'immersion qui nous plonge dans « l'expérience déstabilisante d'univers inédits hors de notre contrôle et loin de nos repères habituels » (Citton, 2014a : 12) ; il est par exemple celui des jeux en ligne et des mondes virtuels.

Ces régimes attentionnels ne sont pas (toujours) distincts dans la réalité. Il s'agit d'une modélisation de l'attention qui permet d'entreprendre une lecture des modalités d'usages en terme de reconnaissance attentionnelle, d'ouverture à la situation et de réaction à l'incertitude. L'attention n'a pas de place fixe parce que « sa fonction est précisément de « moduler » entre elles diverses échelles et diverses sources de perception, diverse régimes de traitement, divers registres d'action » (Citton, 2014b : 264).

Nous retrouvons dans les situations de classe des moments où le scénario de l'enseignant est clos, et donc du côté de la projection. Cela peut être le cas d'un projet de classe. A d'autres moments, les activités d'apprentissage s'identifient à des rituels et des routines que tous les acteurs sont en capacité de reconnaître et de ratifier comme tels. Certaines activités tiennent d'un univers immersif en laissant une place à l'environnement extérieur qui apporte de l'aléatoire à la situation. A d'autres moments, un événement imprévisible orientera la situation d'enseignement/apprentissage dans une activité ponctuelle répondant à la contingence de la situation.

4.2.2. Les régimes attentionnels du réseau socio-pédagogique

La mise en écran des activités installe également des modes de circulation dans le site. L'actualisation de ces modes de circulation correspond à des régimes d'attention qui peuvent varier. L'interface du réseau socio-pédagogique fabrique ainsi des jeux d'attention. En effet, les sites participatifs numériques impliquent deux règles d'agencements de l'espace.

- Un zonage de l'interface établit une homogénéisation visuelle avec des frontières et des arrangements clairs, stables. Elle propose un guidage des participants vers des catégories de contenus et contribue à installer des « sentiers temporels » (Giddens, 2005). Elle facilite des régimes d'attention qui misent sur la fidélité, la récurrence et permettent l'installation de routines à l'émergence de pratiques. Ces éléments de guidage sont marqués dans la figure par des rectangles arrondis blancs dans la figure 12.
- L'interface est aussi conçue pour organiser des flux de données, elle est alors tournée vers le nouveau et l'exploration. Elle mise sur le renouvellement des contenus, sur une mise à jour permanente de ces espaces. Ces espaces changent selon les connexions, les activités et les traces des membres du réseau. Ils incitent à la production et misent sur la co-construction pour construire le partage d'une attention mutuelle à la base de la construction communautaire. Enfin, ils privilégient les contacts et les signes de présence récents des membres du réseau et favorisent sans doute d'autres espaces/temps que celui de la co-présence en face-à-face. Ces espaces sont cerclés d'une ligne pointillée noire dans la figure 12.

Cette organisation à l'écran présente à l'apprenant et à l'enseignant des options, des lieux et des cheminements explicitement ou implicitement recommandés.



Figure 12 : organisation de l'attention sur la page d'accueil

L'interface d'accueil a évolué pendant le déroulement du projet, de semestre en semestre. La figure 13 représente le dernier état de la page d'accueil du site. Elle montre une évolution de la répartition des zones de guidage et de flux de données. Ces changements ont été faits pour mieux mettre en lumière l'activité des membres du site.



Figure 13 : état actuel de la page d'accueil

Dans cette deuxième copie d'écran de la page d'accueil du site, les flux attentionnels sont cerclés de noir lorsqu'ils misent sur la fidélisation et la projection dans des routines d'usage, en orange lorsqu'ils correspondent à des flux attentionnels qui misent sur les effets de réseau, l'exploration et la participation des membres. On remarque que la proportion s'est inversée, d'une interface à l'autre.

A l'échelle du site de RSN, ces régimes d'attention se retrouvent tous potentiellement dans le design, même si certains sont plus mis en valeur que d'autres, comme nous venons de le voir. Les environnements numériques sont souvent dessinés pour accommoder et renforcer des ordres interactifs particuliers. Mais ce sont les usages du site qui révèlent les régimes d'attention retenus par les utilisateurs. Nous nous attacherons donc à repérer ces régimes attentionnels dans les discours des acteurs.

4.3. Attention et polyfocalisation

Les arbitrages que constituent les usages découlent de structures attentionnelles qui dépendent des cadres physique et sémiotique en place, des relations sociales entre participants et des expériences passées. Les enquêtes récentes montrent que ce qui caractérise la sociabilité des jeunes tient en trois points : les temps de communication médiatisée de plus en plus longs, les combinaisons de médias les plus sophistiquées et la dextérité dans la manipulation des écrans. La communication médiatisée par les RSN est une communication qui a aussi pour but

d'attirer l'attention sociale. A cela s'ajoute une caractéristique commune qui est l'entrelacement fort entre les formes de contacts, médiatisés ou non. Les dispositifs communicationnels du web social reposent sur un « ethos de polyfocalité » (Jones, 2004). Le champ interactionnel ouvert par les RSN permet à la fois des interactions focalisées et des engagements secondaires de différents types. Cela met en jeu une « chorégraphie » (Jones, 2004) complexe des structures de l'attention. En proposant une mise en forme sociale de notre attention à travers un appareillage technique induisant certains cadrages attentionnels, les technologies communicationnelles créent un nouveau type d'accessibilité interactionnelle impliquant de nouvelles manières d'être présent et de contrôler la présence des autres. Le développement de cette présence connectée s'appuie sur l'accroissement du nombre de dispositifs de communication et est conditionnée par la disponibilité des interlocuteurs. Elle transforme en profondeur l'économie attentionnelle des individus. Ces structures de l'attention contribuent à orienter notre action dans l'espace numérique, mais aussi à façonner nos identités et relations sociales. Or, vivre dans le monde numérique, exige une capacité à se concentrer sur une tâche tout en étant disponible aux « surgissements d'autres situations et sollicitations » (Cochoy et Licoppe, 2013 : 12). L'internaute doit savoir « orchestrer », dirait Jones, plusieurs régimes attentionnels concurrents et articuler vision focalisée et vision périphérique.

4.3.1. Attention et apprentissage dans de nouveaux espaces

Examiner la situation d'apprentissage par le biais des régimes attentionnels nous permet de mieux comprendre comment nos postures attentionnelles se trouvent reconfigurées par le déploiement actuel des technologies numériques et la diversité des qualités d'attention caractérisant nos modes d'expérience. Cela est d'autant plus vrai que les sites de RSN amènent des régimes attentionnels plus variés et moins valorisés dans les situations institutionnelles et tentent à induire des pratiques autour d' « événements complexes » (Jones, 2010) dans lesquelles l'attention est distribuée entre des espaces variés en ligne et hors ligne. Ainsi, Jones (2010) note que « la plupart des pratiques de littératies scolaires promeuvent fondamentalement des attentes différentes [de celles des médias sociaux] en matière d'attention » (p. 160). Ainsi, dans de nombreux cas, la présence des ordinateurs et maintenant des écrans est considérée une « distraction » de l'apprentissage.

4.3.2. Des régimes d'attention « divisée ».

Les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur l'importance à donner au niveau d'attention dans des situations d'apprentissage. Certains pensent ainsi que ces structures attentionnelles en usage construisent des modes cognitifs différents. Nous présentons trois propositions cherchant à qualifier l'attention façonnée dans les espaces connectés et leurs conséquences sur l'apprentissage : l'hyper-attention, l'attention partielle continue et l'attention exploratoire.

4.3.2.1. *L'hyper-attention*

Hayles (2007) entrevoit une mutation cognitive attentionnelle qu'elle appelle « hyper-attention » et qu'elle oppose à une attention profonde qui serait une captation de l'attention par un seul objet pendant une longue durée³¹. L'hyper-attention est un moyen de faire avec les changements rapides d'environnements contextuels dans lesquels de nombreuses sources d'attention sont constamment en compétition. Pour Hayles, ce changement cognitif est un défi qui se présentent aux modèles d'enseignement et d'apprentissage, qui eux, se construisent sur un modèle d'attention profonde. Une des solutions qu'elle aperçoit est du côté du média social qui permettrait de « construire des ponts entre l'attention profonde et l'hyper-attention (Hayles, 2008 : 195)³². Ces deux styles cognitifs auraient donc des avantages et des inconvénients différents. Ressource puissante pour l'apprentissage et la résolution de tâches complexes, l'attention profonde serait au détriment de l'attention à l'environnement et à l'imprévu et une ressource moins flexible que l'hyper-attention, mieux adaptée quant à elle aux activités multi-tâches des environnements numériques.

4.3.2.2. *L'attention partielle continue*

Pour Davidson (2011) il existe un mode d' « attention partielle continue » qui nous oriente dans de multiples directions de manière simultanée, lorsque nous surfons sur Internet par exemple, et qu'elle conçoit comme « une compétence de survie numérique » (p.287, cité par Citton, 2014b : 267). En tant qu'attention polyphonique, elle peut être source de différence et de créativité. Il s'agit aussi d'une attention flottante présente dans les régimes attentionnels caractérisés par le détachement. On peut rapprocher ce régime attentionnel de celui du « flâneur » (Joseph, 1984). Elle présuppose une déambulation dans l'univers des choses.

³¹ La formulation montre bien qu'il s'agit d'une analyse à partir de travaux neuroscientifique qui envisage l'attention individuelle, alors que nous l'envisageons essentiellement comme un phénomène collectif. Toutefois, rappelons quand même que la concentration attentionnelle ne peut être qu'un régime temporaire et que, la plupart du temps, de nombreuses choses attirent notre attention en même temps, avant que, parfois, nous choissions de nous concentrer sur une tâche unique.

³² Le média social en effet nous paraît associer un design de la visibilité à un design de la lisibilité, que le « flâneur » et le « liseur » peuvent s'approprier tous deux.

L'expérience du flâneur à l'attention flottante, c'est celle de « l'intrus qui cherche sa place sans vouloir être celui qu'on attend » (Breviglieri et Stavo-Debauge, 2007), dans un espace que l'on ne s'est pas encore approprié, un espace dans lequel notre place n'est pas encore déterminée. Elle nécessite une « grammaire de la mobilité » (ibid.).

4.3.2.3. *L'attention exploratoire*

Selon Auray (2011), le régime d'attention exploratoire est un régime d'« attention divisée » qui maintient « une attention non focalisée, par dédoublement de l'activité intellectuelle entre une tâche planifiée et un canal de distraction » (p.331). Elle correspond à une sorte de liberté anarchique favorisée par les réseaux numériques et leurs interfaces, assez significative des réseaux sociaux et du web participatif en tant que réseau de liens, sans programmation sémantique prédéfinie. Ce mode d'engagement dans la situation propre à l'exploration

ne s'ordonne pas suivant [...] une activité planifiée. Il privilégie et valorise l'expérimentation sur la rationalisation et les tâtonnements sur les apprentissages formels. Auray, 2011 : 335.

Ce régime n'est pas simple ouverture à l'imprévu, car l'internaute doit pouvoir rattacher l'enchaînement des rencontres ponctuelles et des bifurcations aléatoires pour donner du sens à son activité. Sur Internet, l'exploration connaît trois catégories :

- l'exploration documentaire, où l'internaute passe de contenu en contenu, d'un objet à l'autre, jusqu'à s'arrêter à celui qui répond à ses attentes,
- l'hypertexte, où l'exploration est un mode attentionnel gouverné par l'hypertexte qui le mène à explorer autre chose,
- le réseautage où l'exploration peut être dirigée par l'attention portée aux autres internautes³³.

L'engagement exploratoire prend du temps ; en cela, il se distingue du régime de l'alerte, mais s'en rapproche par l'excitation curieuse sur laquelle il repose.

Ce mode d'attention curieuse est marqué intentionnellement et reconnu, identifié comme tel par les acteurs. Il s'agit d'une posture face à l'activité qui permet de « *se rendre disponible* à des perturbations, à ne pas les traiter comme des interruptions » ni comme des dispersions (Auray et Vétel, 2014 : 158).

³³ On retrouve dans ces trois modes exploratoires les modes de sociabilité numérique repérés par des sociologues comme Ito et al. (2010) : le « hanging out » est un mode d'engagement conduit par l'amitié, motivé par le fait de passer du bon temps ensemble, le « geeking out » est le fait de se plonger dans un domaine en profondeur pour en tirer une connaissance nouvelle et approfondie, et le « messing around » se réfère à l'exploration, au fait de naviguer au hasard et de se frotter à l'extérieur et au nouveau, à la navigation exploratoire pour trouver de nouveaux « trucs » (Ito et al., 2010 ; Horst et al., 2008 ; Coutant, 2011).

Ces trois façons d'envisager l'attention dans l'apprentissage en ligne nous paraissent interroger la polyfocalité de l'attention façonnée par le média en ligne et son intérêt pour l'apprentissage.

5. Synthèse

Nous avons consacré ce chapitre au dispositif pédagogique médiatisé.

Dans une première section, nous avons vu que le dispositif de formation relève d'une intention de médiation et offre un cadre pour initier et faciliter l'apprentissage. Nous retenons que :

- Le dispositif possède un certain caractère normatif, car il procède toujours d'une intention de conception. Cependant, il s'actualise toujours dans un entre-deux de liberté et de contrainte, d'autonomie et de régulation, du fait de ses caractéristiques à la fois facilitatrices et contraignantes, par les actes d'apprentissage qu'il favorise et les conditions d'action qu'il impose.
- Un dispositif émane de ses usages, c'est-à-dire d'un processus dynamique et émergent ; les usages d'un dispositif sont des arrangements particuliers que les individus construisent en situation. L'activité dépend du caractère enrôleur du dispositif.

En tant qu'instrument pour l'autonomisation des acteurs,

- il s'appuie sur les interactions entre ces éléments pour permettre des trajectoires d'apprentissage plus flexibles, moins intentionnelles, au pilotage plus flou ;
- il doit faciliter l'exploration de l'environnement et l'engagement dans des activités, favoriser une autonomie participative.

Le média social, par sa structure, peut faciliter ces processus d'autonomisation.

Dans une deuxième section, nous avons envisagé l'espace hybride proposé par le dispositif.

Un dispositif hybride implique des espaces d'apprentissage différents. Il nous apparaît important de chercher à comprendre comment s'articulent ces espaces, comment s'opérationnalisent des agencements d'espace. De tels dispositifs amènent leurs usagers à opérer des arbitrages entre les espaces. Pour comprendre ces arbitrages, il nous faut d'abord comprendre comment ces différents espaces s'articulent au sein du dispositif. Le terme qui convient pour parler de ces articulations est celui d'« agencement » ; en effet, nous pensons que ce terme reflète mieux leur caractère dynamique. Les choix, les arbitrages et les

articulations se font dans l'action et selon le contexte de l'activité. Ces choix ne sont pas définitifs, ils sont labiles, à la fois collectifs et individuels.

Ces notions nous permettront de cerner la façon dont les utilisateurs du *Rezolumière* conçoivent cet espace en ligne et le combinent ou non avec les autres espaces de leurs activités, et cela en rapport avec les autres acteurs des situations de formation dans lesquelles ils sont engagés. Cela implique pour le chercheur de tenter de « tracer les conceptions et les représentations de l'espace social soutenu et produit par les participants » (Leander, 2002 : 234) au travers de leur activité et de leurs discours. Cela implique de comprendre comment l'espace d'apprentissage est étendu par l'usage d'un média numérique. Il faut dès lors s'intéresser aux trajectoires entre les lieux d'apprentissage en déterminant la façon dont les apprenants vivent et conçoivent les rapports entre les objets spatiaux selon les modes différents :

- de **l'interface** : les espaces se jouxtent par la limite, la frontière
- de la **cospatialité** : chevauchement des espaces dans des agencements complexes
- de **l'emboîtement** : relation d'inclusion

L'émergence de nouvelles possibilités d'agencements spatiaux se traduit par de nouvelles logiques de compétition. L'espace d'enseignement / apprentissage est un agencement qui se réinvente sans cesse, selon des arbitrages individuels et collectifs.

Dans une troisième section, nous avons envisagé le dispositif pédagogique comme dispositif attentionnel. La question de l'attention rejoint la question de la valeur accordée à la situation, à l'outil et à certaines configurations de travail. L'attention représente notre capacité à sélectionner ce qui est pertinent, pour nous et dans une situation donnée, dans le monde qui nous entoure. Elle prend une dimension matérielle par le design d'une interface. Notre attention. L'attention passe par des opérations de filtrage et de cadrage qui sont médiatisées par les dispositifs techniques. Les dispositifs pédagogiques médiatisées sont des mises en forme de l'attention.

Les médiations attentionnelles peuvent se définir par quatre régimes :

- un régime de fidélisation, créé par la répétition et où l'attention va aux indices de reconnaissance ; il recherche les certitudes du connu.
- un régime d'alerte, basé sur l'attention à la nouveauté ; c'est aussi un régime de l'incertain.

- un modèle de la projection, qui permet de capter l'attention autour d'un projet planifié. L'attention est captive d'un projet unique et univoque.
- Un régime de l'immersion, où l'attention est multifocalisée.

A l'échelle du site de RSN, ces régimes d'attention se retrouvent tous potentiellement dans le design, mais ce sont les usages du site qui vont révéler les régimes d'attention actualisés par les utilisateurs. Cependant, la communication médiatisée par les RSN est une communication qui a aussi pour but d'attirer l'attention sociale et les dispositifs communicationnels du web social reposent sur un « ethos de polyfocalité » (Jones, 2004). Vivre dans le monde numérique demande de savoir orchestrer cette polyfocalité. Mais cette « compétence » est reconnue différemment suivant que l'on parle d'hyper-attention, d'attention partielle continue ou d'attention exploratoire.

Ces notions de dispositif, d'autonomie, de régimes d'interspatialité et de régimes attentionnels servent la compréhension de ce que font les acteurs dans le dispositif de formation et comment ils conçoivent et se représentent le dispositif et ses différents éléments.

Dans le chapitre suivant, nous examinerons la façon dont les acteurs intègrent de nouveaux artefacts à leur environnement de travail en nous appuyant sur les notions d'appropriation et d'affordance.

Chapitre 3 Intégration des TIC et affordances des réseaux sociaux pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Notre travail s'intéresse à ce que les acteurs font dans un espace d'interaction en ligne, c'est-à-dire à des pratiques et des usages. La mise à disposition d'un nouvel objet communicationnel au sein du dispositif de formation constitue un changement dans le dispositif de formation. Face à ce changement, nous observons des choix d'usages qui témoignent de trajectoires d'appropriation de l'objet. Ces phénomènes d'appropriation se placent eux-mêmes dans un champ social de pratiques.

La pratique se rattache à « ce que font les gens et [à] la manière dont ils donnent une signification à leurs actions et au monde par leur engagement quotidien » (Schatzki, 2001 : 20). Nos activités s'organisent socialement en réseaux « autour d'une *interprétation pratique partagée* » (ibid., p.2). Les pratiques des TIC se construisent sur des attitudes à l'égard de la technologie en contexte, elles-mêmes façonnées par des croyances et des représentations qui se construisent socialement et « se négocie[nt] au sein d'une communauté et par le biais des discours et des artefacts qui lui donnent forme » (Guichon, 2012 : 72).

L'objectif de ce chapitre est donc de situer ces différents concepts face au terrain de notre recherche.

Dans une première section, nous dresserons un état des lieux des usages des TIC dans l'enseignement, à partir de travaux de recherches empiriques qui permettent de comprendre les enjeux de l'intégration de la technologie, les obstacles et les freins, dans un champ situé de pratiques d'enseignement : un enseignement de langue, à l'université.

Dans une deuxième section, nous verrons comment les concepts d'appropriation et de représentations sociales, issus de la sociologie des usages, nous permettent de comprendre dans leur rationalité les choix engagés par les enseignants face à l'intégration des TIC dans leurs pratiques.

1. Pratiques et postures enseignantes à l'égard des TIC

Pour dresser un portrait de la façon dont les TIC sont intégrées aux pratiques de terrain des enseignants de langue et à l'université, nous nous appuyons sur les résultats de deux études s'intéressant à des publics différents : une enquête dans le contexte large de l'université française et une autre dans le contexte de l'enseignement secondaire français, mais s'intéressant aux pratiques des seuls enseignants de langue. Ce compte-rendu nous permettra de contextualiser de manière large la problématique de l'innovation et de l'appropriation d'artefact dans le champ de l'éducation et de l'apprentissage des langues en particulier et d'en récapituler les principales réalités.

Dans le cadre du projet *TEC-MEUS*, « les TICE et les métiers de l'enseignement supérieur : usages, transformations, émergences » (Barbot et Massou, 2011a), une enquête par entretiens et questionnaires a été menée en 2009-2010 dans dix universités françaises auprès d'enseignants-chercheurs en SHS (sciences humaines et sociales) sur les liens entre leur pratique pédagogique et les technologies de l'information et de la communication. L'étude s'intéresse aux modalités d'usage des outils technologiques que les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur développent dans le cadre de leur activité d'enseignant, et aux changements que ces usages induisent ou non dans les pratiques.

La deuxième enquête interroge un terrain différent, celui d'enseignants d'anglais de l'enseignement secondaire de l'académie de Lyon et permet à Guichon (2012) de dresser, pour ces enseignants, un état des lieux de l'utilisation des TIC à des fins personnelles et dans le cadre de leurs pratiques professionnelles, ainsi que de relever certains obstacles et difficultés à l'intégration des ces technologies.

Les deux enquêtes s'intéressent donc aux pratiques et les résultats amènent à des constats convergents. Elles ont été choisies parce qu'elles nous permettent de cerner les acteurs enseignants de notre recherche. Les pratiques qui nous intéressent se situent à l'université, mais ne concernent pas des pratiques de recherche mais exclusivement d'enseignement. Ces enseignants ne sont pas chercheurs, leurs pratiques et leurs formations se rapprochent d'enseignants de langue du secondaire.

1.1. Pratiques enseignantes

A l'université, Baltazart et al. (2011) notent que pour les enseignants interrogés, l'ancrage premier de la pédagogie est la communication en présentiel. Les trois utilisations principales des TIC sont (1) se documenter dans la préparation de leurs cours, (2) rédiger leurs cours et (3) mettre des contenus à disposition des étudiants. Gremmo et Kellner (2011) notent ainsi que les technologies prennent un statut de « modalités compensatoires -ou éventuellement préparatoires- du moment de médiation orale du cours en présentiel qui reste le moment d'enseignement essentiel » (p.42). Lorsque les enseignants parlent des TIC, ils évoquent essentiellement la dimension documentaire et support de contenus et, de manière très secondaire, la dimension communicationnelle. Par contre, la réflexion pédagogique sur des changements de pratiques est quasiment absente.

Quant aux utilisations professionnelles des enseignants de langue du secondaire, Guichon (2012) note que les TIC interviennent couramment dans la préparation des cours, de manière quotidienne ou très régulière. Par contre, les pratiques pédagogiques des TIC avec les élèves, restent marginales. Les TIC ne sont que rarement ou jamais (au total à plus de 70%) utilisées pour développer les compétences langagières des apprenants. Lorsqu'elles sont mobilisées, il s'agit avant tout de compréhension (de l'oral ou de l'écrit) et de compétences socioculturelles ; il s'agit d'enrichir les cours avec des supports authentiques et de faire des recherches sur la toile. Pour ce qui est des compétences interactionnelles, seulement 6% des enseignants interrogés déclarent les faire travailler régulièrement à l'aide des TIC. Et le chercheur conclure que « ces résultats viennent souligner que pour une majorité d'enseignants les TIC sont principalement utilisées pour exposer les élèves à une langue authentique et à des éléments culturels » (p.53), mais rarement comme des moyens de manipulation ou de production langagières. De plus, l'enquête permet de voir que l'intégration de certaines applications du web 2.0 paraissent envisageables dans les pratiques de classe, comme le blog (pour 40% des répondants) et d'autres beaucoup moins, comme le forum ou le wiki, dont l'usage n'est pas projeté pour 70% d'entre eux. Trois catégories synthétiques d'enseignants sont alors identifiés, selon qu'ils sont « réticents » à l'usage des TIC dans leur enseignement (37%) ou « volontaristes » (c'est-à-dire, plutôt prêts à initier des pratiques non encore présentes). Enfin, 6% d'entre eux ont des pratiques avérées d'au moins un outil technologique.

Guichon note qu'il y a une grande différence entre les pratiques personnelles et les pratiques professionnelles³⁴. Une des raisons en serait le fait que ces technologies changent les pratiques et impliquent une remise en question des représentations à l'égard du métier d'enseignant, notamment à celle de l'enseignant comme « pivot de la situation pédagogique » (p.61). Selon Guichon (2004), l'intégration des TIC engendre des déstabilisations qui contribuent à redéfinir le sens que l'on donne à sa pratique, l'identité professionnelle et la place que l'on occupe dans la communauté. Ce caractère disruptif de l'intégration des technologies dans la pratique professionnelle s'illustre notamment par la remise en cause du rôle de l'enseignant qui est vécue comme une dépossession du contrôle de son métier, des compétences et des pratiques qui le constituent. En outre, la technicisation des pratiques est vécue comme en défaveur de la médiation humaine. Cela rejoint le constat de Simonian (2011) qui note que, sous l'angle de la professionnalisation, « l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur met [ainsi] en évidence l'articulation entre des métiers en voie de professionnalisation (tutorat par exemple lié au pilotage de l'activité d'apprentissage en ligne) et des métiers déjà professionnalisés (autorat centré sur la transmission des savoirs) » (p.190).

1.2. Motivations personnelles, freins idéologiques et postures à l'égard des TIC.

Parmi les enseignants de langue qui adoptent des pratiques médiatisées, les motivations sont avant tout personnelles (faire évoluer sa pratique, changer son image professionnelle, se rapprocher de pratiques étudiantes) ou pédagogiques (capter l'attention des apprenants, accroître leur motivation, les rendre plus actifs et individualiser son enseignement), parfois opportunistes (profiter d'un équipement, d'une formation ou intégrer un projet), mais très peu souvent institutionnelles (il y a peu d'incitations professionnelles et les injonctions des discours médiatiques ne sont pas senties comme adressées de manière personnelle). Les freins perçus sont surtout liés à l'équipement des salles de classe et au manque de temps et d'accompagnement formatif et institutionnel dans la mise en place de pratiques nouvelles. Les deux tiers des enseignants interrogés dans l'enquête de Guichon (2012) s'affirment convaincus de leur intérêt pédagogique ; un tiers y reste donc hostile.

Pour l'enquête *TEC-MEUS*, Mœglin (2011) note que les motivations des enseignants à l'égard des TIC sont complexes. Ainsi, leur développement est vécu comme un « enrichissement » pour 65% d'entre eux, comme une « opportunité » pour plus de 60%, mais, dans le même

³⁴ cf. également section 2.4.2

temps, seulement 40% évoquent « satisfaction » alors que plus de 50% parlent d'« obligation », de « stress » et de « remise en cause ». Par exemple, « l'utilisation asynchrone peut être vécue comme une coercition et une incitation à œuvrer hors lieu et hors temps de travail » (Barna, 2011 : 198). Barbot et Massou (2011b) de même indiquent que, dans le cas des enseignants-chercheurs, les TIC sont perçues selon les cas comme contrainte (pression institutionnelle, usage chronophage) ou comme liberté dans l'exercice du métier d'enseignant (élargissement de l'espace-temps de la relation pédagogique, gain de temps). Les points de vue sont ambivalents quant à l'intérêt des TIC : outre une dimension ludique et esthétique, les enseignants apprécient le rapprochement avec le monde étudiant, par leur intermédiaire, tout en craignant la dévalorisation de la dimension académique de la relation pédagogique par ces mêmes modes de communication. Ils craignent également que cela favorise un plus grand consumérisme quant à l'offre de cours. D'autres craintes comme le manque de respect de la propriété intellectuelle et l'absence de frontières accrue entre sphère privée et professionnelle sont exprimées. Ces résultats rejoignent ceux de Rambe (2012) qui note dans sa revue de la littérature de l'usage de média social dans un contexte universitaire³⁵ une construction pessimiste de l'usage de ces technologies disruptives³⁶, au travers de trois critères : (1) des technologies perçues comme "distractives" générant manque d'attention et de concentration, (2) installant une surveillance verticale, et (3) pouvant favoriser une malhonnêteté académique, notamment en installant la pratique du copier-coller comme légitime.

Au travers d'études sur l'appropriation d'innovations pédagogiques dans des contextes d'ALMT, Guichon (2004 ; 2012) repère ainsi, dans les pratiques et les discours, des postures ou des attitudes à l'égard des TIC qu'il met en regard avec des profils d'utilisateur.

³⁵ mais non d'apprentissage des langues.

³⁶ C'est-à-dire l'usage de technologies qui n'ont pas été conçues pour l'apprentissage

l'immobilisation	la réticence	la prudence
les enseignants, face à leur sentiment d'impuissance, délèguent la responsabilité à la technique et à celui qui la maîtrise, et ressentent la technologie comme intrusive, hors de la situation pédagogique	les TIC sont questionnées en terme d'investissement et de rentabilité	les TIC sont questionnées sur la base de principes théoriques et didactiques et les pratiques se veulent critiques et réfléchies



Profil décontenancé	Profil suiviste	profil volontariste	profil expert
l'enseignant s'efface derrière la technologie, plus par malaise que par une dissidence pédagogique ; absorbé par l'objet, l'enseignant ne définit pas de stratégie appropriée.	l'enseignant n'investit pas personnellement le dispositif technologique mais se conforme aux prescriptions de départ ; il n'y a pas de questionnement de la situation d'apprentissage construite avec la technologie qui apparaît superflue.	l'enseignant s'avère à même d'imposer des exigences personnelles et de contextualiser la tâche et créer des passerelles avec les cours.	l'enseignant améliore le dispositif en s'affranchissant des prescriptions.

Tableau 4 : postures et profils d'acteurs, d'après Guichon (2004 ; 2012).

Ces postures et attitudes sont à croiser avec des outils, selon la manière dont ils impliquent des changements de pratiques. Ainsi, Guichon (2011) propose le schéma suivant (figure 14) qui montre les degrés d'appropriation des enseignants du secondaire selon les outils utilisés.

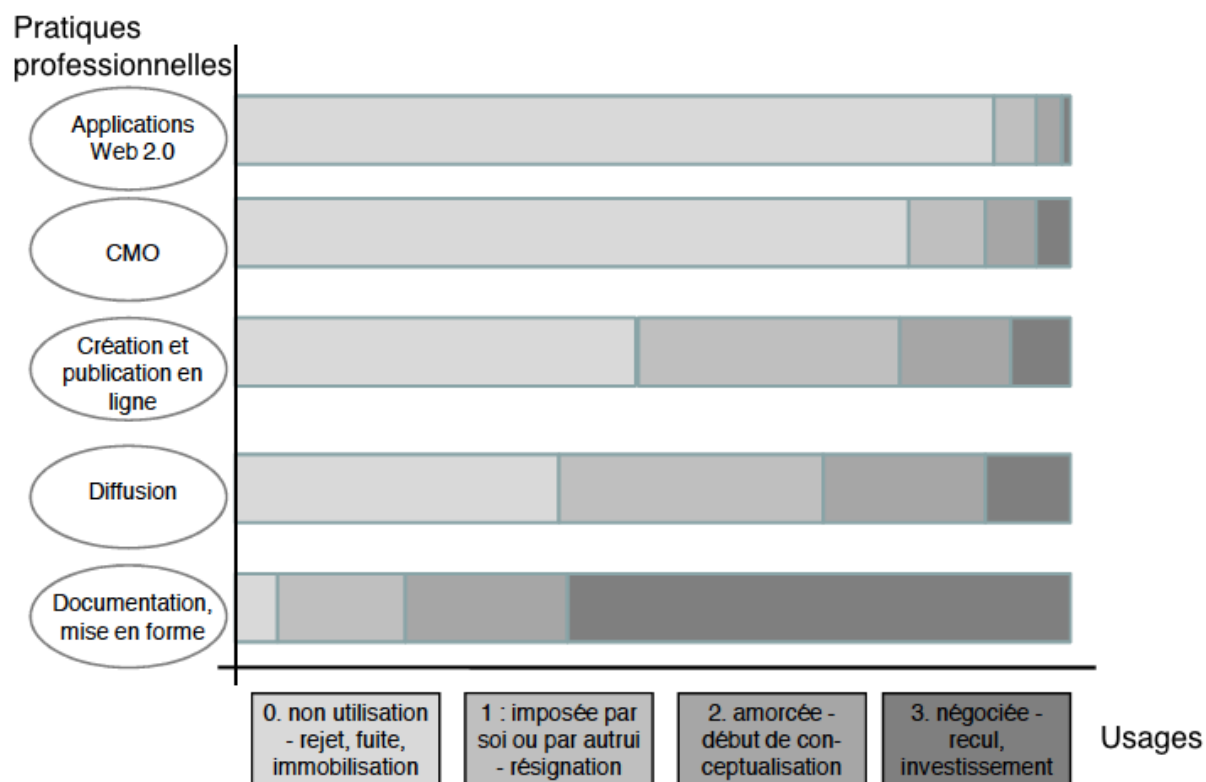


Figure 14 : continuum des postures des enseignants vis-à-vis de différents outils, Guichon (2011 : 144).

Le développement des usages n'est donc pas linéaire et « alors que certains acquièrent de nouveaux gestes professionnels, plusieurs expriment du désarroi face à des effets non voulus et reviennent même au cours magistral non médiatisé » (Barbot et Massou, 2011c : 158). Les auteurs en concluent que les TIC « sont davantage un facteur amplificateur ou accompagnateur de pratiques enseignantes et de préoccupations pédagogiques déjà existantes chez certains enseignants-chercheurs, sans être en mesure de favoriser (ou de catalyser) un réel changement dans ces pratiques » (ibid., p.159). Guichon (2012), de la même manière, conclut son état des lieux par le fait que « la majorité des enseignants de langue n'a pas adopté de nouvelles pratiques pédagogiques intégrant les TIC » (p.64).

Cela est accentué par le fait que, même si, pour la majorité des enseignants, le développement des TIC correspond à des phénomènes sociétaux, ils se méfient des prescriptions institutionnelles et revendiquent le pouvoir, en la matière, de faire des choix personnels et autonomes. Cette revendication d'autonomie est souvent associée au critère pédagogique. La culture professionnelle est marquée par la volonté de préserver une liberté organisationnelle (Kellner et al., 2010). Les enseignants sont plus dans une logique d'individualisation que de socialisation : « face aux TIC, chacun a un jeu propre, personnalisé, parfois ambivalent, pas

toujours raisonné, qui témoigne d'une fluidité dans les attitudes » (Barbot et Massou, 2011b : 15). Il n'y a pas de dynamique collective du changement, pas de tendance collective pour s'emparer des TIC dans un besoin de professionnalisation. Les dynamiques de changement paraissent, tout au moins dans les discours, circonstancielle et individuelles.

En résumé, les résultats de ces deux enquêtes convergent sur le fait que l'intégration des TIC dans l'enseignement est encore toute relative et mène à des pratiques pédagogiques peu disruptives. Les motivations des enseignants sont avant tout personnelles et les points de vue à l'égard de ces technologies sont ambivalents, pris entre une volonté de se rapprocher de pratiques ordinaires des étudiants et la crainte d'une dévalorisation de pratiques enseignantes auxquelles ils accordent de la valeur.

Dans la section suivante, nous abordons dans quelle mesure l'intégration de nouveaux objets techniques dans l'enseignement se conçoit comme un processus d'innovation et d'appropriation qui dépend de représentations sociales et façonnent des usages pluriels.

2. L'intégration des TIC : des processus de changements pluriels

L'intégration d'un nouvel objet socio-numérique dans le dispositif de formation conçu (cf. chapitres 1 et 2) amène les acteurs à s'interroger sur la valeur pratique du nouvel outil, à faire des choix et à prendre des décisions à l'égard d'usages potentiels. Toutefois, le seul fait de proposer un nouvel objet communicationnel n'est pas en soi une innovation. Nous avons vu dans la section précédente que les acteurs peuvent se saisir différemment des objets numériques qui peuvent, eux-mêmes, perdre leur caractère innovant. Le réseau social numérique qui nous occupe n'est pas conçu *a priori* pour l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue. Le nouveau réside à la fois dans l'apparition de l'objet lui-même et dans le fait qu'il s'agisse d'un objet qui nécessite une adaptation à un environnement formatif. Ainsi, nous nous intéressons dans cette recherche à l'innovation en tant que processus d'intéressement à un changement lié aux technologies.

Après avoir défini ce que sont les processus d'innovation et d'appropriation, nous nous intéresserons à ce qui conditionne les prises de décisions à l'égard des usages de la technologie. Nous verrons ensuite que les engagements dans un processus d'appropriation d'un objet communicationnel connecté ne sont pas déterminés mais situés dans un univers d'Internet particulier.

2.1. Innovation et appropriation

Dans ce travail, nous entendons l'innovation de manière large, comme « un processus [qui] permet de transformer une découverte, qu'elle concerne une technique, un produit ou une conception des rapports sociaux, en de nouvelles pratiques » (Alter, 2000 : 7). Ce processus est « une trajectoire brisée, mouvementée, dans laquelle se rencontrent intérêts, croyances et comportements passionnels » (ibid.) qui met en tension des possibilités et des choix collectifs. Cette tension est à la fois l'expression de rapports de pouvoir et des effets successifs de « traduction » (Akrich, Callon et Latour, 2006) entre différents acteurs auprès d'un même objet. Traduire, c'est rendre l'objet compréhensible et lisible pour tous les acteurs, de manière à ce qu'« il résonne dans les préoccupations et les représentations » comme un « bien commun provisoire » à tous les acteurs (Cros, 1997 : 135).

Le processus d'innovation mêle de l'incertitude, de la transgression, des interactions et des croyances. L'innovation impose, au moins dans sa phase initiale des individus qu'ils transgressent des normes en vigueur dans leur environnement habituel de travail. C'est ainsi dans une marge et de manière minoritaire que naît un usage nouveau et dans l'opposition majorité/minorité (Cros, 1997 ; Alter, 2000). En revanche, cette déviance ne s'exerce pas en dehors du système normatif ou contre lui, mais à ses frontières (Cabin, 2000). L'innovation implique donc une organisation qui accepte les pratiques non prévues.

Dans un contexte éducatif, l'objet potentiellement introducteur d'innovation a de l'importance et il ne s'agit pas de la même innovation suivant que l'on change le manuel scolaire ou de pratiques pédagogiques. Les produits en éducation peuvent être matériels, conceptuels -c'est-à-dire en lien avec les programmes et les méthodologies-, et enfin relationnels (Cros, 1997, en référence à Huberman, 1973). Dans notre dispositif, l'objet susceptible d'introduire de l'innovation est un objet technologique et social à la fois ; son appropriation implique des objets numériques, des personnes et des relations. Il propose à la fois un nouvel environnement matériel (cf. chapitre 2, section 1) qui change potentiellement les relations entre les éléments humains et non-humains du dispositif de formation (cf. chapitre 4) et des modes de communication (cf. chapitre 5). L'innovation n'est pas l'objet lui-même, mais l'usage qui en est fait à l'intérieur d'un dispositif de formation. Cela demande de s'intéresser à des « trajectoires appropriatives » (Proulx et Saint-Charles, 2004) d'un objet technique communicant.

L'appropriation d'un objet peut se définir comme sa maîtrise technique et cognitive mais aussi sa compréhension sociale, c'est-à-dire son intégration dans la vie quotidienne et sociale et la possibilité d'inventer des usages nouveaux et non-prévus (Jauréguiberry et Proulx, 2011).

Jauréguiberry et Proulx (2011) repèrent trois logiques différentes d'action chez les usagers de l'internet, qui sont pour nous des logiques d'appropriation : (1) une logique d'intégration, (2) une logique utilitaire et (3) une logique critique. La logique d'intégration est une logique qui est fonction de choix identitaires et d'appartenance en fonction de besoins du moment. L'intégration sociale passe par la connexion. La logique utilitaire recherche l'efficacité, le gain et la rentabilité. Elle ne se déploie pas en fonction de grands enjeux, mais plutôt selon « un point de vue, [d'] une lecture possible de la situation afin d'orienter son action » (Jauréguiberry et Proulx, 2011 : 109). La troisième logique est une conduite critique qui mène à la subjectivation. Elle traduit une distance réflexive sur l'action et à une volonté de contrôle et d'autonomie dans la situation. Ces logiques se combinent et s'équilibrent plus ou moins dans des trajectoires d'usage. Les usagers effectuent des passages plus ou moins rapides entre ces diverses logiques d'action dans une tension entre subjectivité, rationalité et appartenance.

En définitive, la réussite d'une innovation ne réside pas dans ses qualités intrinsèques, mais dans sa faculté à faire sens aux yeux des individus et à entrer dans les usages sociaux. De ce fait, l'évaluation de l'innovation peu difficilement se passer du sens accordé à l'objet pour l'action par les acteurs eux-mêmes et implique que nous nous intéressions nous seulement aux actions et aux traces de ces actions, mais également aux discours des acteurs sur leurs actions. Autrement dit, l'innovation suppose une appropriation sociale. La qualité de l'invention n'est pas son potentiel abstrait ou une qualité intrinsèque, mais « la possibilité de lui affecter un usage, compte tenu du système social dans lequel elle intervient » (Alter, 2000 : 13).

2.2. Croyances et représentations sociales comme filtre pour l'action

Devant les résultats des deux enquêtes que nous avons résumés dans la première section du chapitre, nous pouvons nous poser la question de savoir si les enseignants sont résistants au changement. Cros (1997) note que les éducateurs font plutôt ce qu'ils connaissent déjà et que, souvent, ils ne connaissent pas assez les travaux théoriques qui sous-tendent les principes de toute innovation. Cambra-Giné (2003 : 280) estime, quant à elle, que les cultures d'enseignement sont potentiellement innovatrices. Quoiqu'étant par nature résistantes au

changement et force d'inertie, les représentations sociales peuvent se transformer sous l'effet de nouvelles expériences, de débats, de changements dans les modèles idéologiques dominants. Elle rappelle en outre que la fonction première de la construction d'une représentation sociale est de faire face à un élément nouveau (Cambra-Giné : 221) et que la réaction d'un enseignant face à une nouvelle idée est de l'interpréter et de la transférer à une scène didactique cognitivement contrôlable. Enfin, si on peut noter l'échec de certaines formes éducatives face à la capacité de changement des enseignants, c'est, selon elle, non par immobilisme, mais car « l'innovation n'a de sens pour ceux-ci que si elle repose sur l'expérience et les savoirs pratiques personnels, dans le cadre de contexte spécifique. » (p.205-206).

Croyances et représentations de l'enseignant à l'égard des TIC jouent un rôle critique dans la transformation de leur intégration vers des pratiques plus constructivistes. Les relations entre croyances et pratiques peuvent montrer comment les enseignants prennent des décisions en matière d'intégration des TIC (Judson, 2006). Pour Tai & Ting (2011), la connaissance de la technologie et l'attitude envers elle peuvent déterminer le degré de réussite des enseignants dans l'utilisation de la technologie. Ertmer (2005) note que la plupart des enseignants n'a qu'une compréhension et une expérience limitées à propos de la façon dont la technologie devrait être intégrée pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage, mais surtout que les enseignants peuvent ne pas vouloir adopter une technologie si elle entre en opposition avec leurs croyances et pratiques effectives. Les croyances des enseignants servent de filtres à travers lesquels ils déterminent les priorités des différents facteurs et se repèrent dans les discours. Pour Judson (2006), toute croyance inclut un composant cognitif, la connaissance, un composant affectif suscitant l'émotion, un composant behavioriste guidant l'action. Dans ce cadre, la connaissance fait partie de la croyance. Cette définition rapproche la notion de celle de représentation sociale, qui articule des éléments affectifs, mentaux et sociaux. Pour Jodelet (1994), la représentation sociale est

une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Jodelet, 1994 : 36

C'est une « modélisation » (une forme de savoir) pratique (elle sert à agir) d'un objet. Elle est socialement partagée, c'est-à-dire qu'elle suppose un principe d'adhésion et de participation proche de la croyance et traduit la façon dont le groupe se pense dans ses rapports à l'objet. La représentation sociale a ainsi un rôle de maintien d'une identité sociale et donc a une

certainne fixité. Mais elle est également socialement élaborée et donc un processus continuels d'échanges, d'interactions et de négociations.

Guichon (2012) note que les TIC ont des caractéristiques spécifiques qui en font l'objet de représentations sociales dans le sens où : (1) elles débordent largement du cadre professionnel et sont intégrées dans la sphère privée des individus ; (2) leur utilisation se fait en lien avec des discours médiatiques valorisant, sur des critères d'innovation et de modernité ; (3) ce sont des technologies en évolution constante qui nécessitent une adaptation permanente des utilisateurs.

On peut considérer qu'un enseignant prendra la décision de s'intéresser à un changement selon un jugement pratique qui repose sur trois critères, l'instrumentalité, la congruence et le coût (Vandenberghe, 1986 ; Cros, 1996 ; Janssen et al., 2014). L'évaluation du changement répond aux questions du tableau 5.

Est-ce que...	Instrumentalité	Congruence	Coût
le changement, l'innovation, l'outil, la situation	<ul style="list-style-type: none"> - traduit un contenu opérationnel clair ? - correspond à des principes et objectifs adaptés ? - répond à un besoin identifié ? 	<ul style="list-style-type: none"> - est adapté à la manière habituelle et personnelle de travailler de l'enseignant ? - est compatible avec l'image que l'enseignant se fait de lui-même et à ses façons de communiquer ? 	<ul style="list-style-type: none"> - implique une reconnaissance ? De quel type et de la part de qui (étudiants, collègues, institution) ? - implique un investissement personnel (temps et efforts) ? - affectera personnellement l'enseignant (temps, énergie, compétence, émotion) ?

Tableau 5 : critères de prise de décision dans l'engagement d'un changement, d'après Vandenberghe (1986)

La congruence est le fait que le changement proposé convient suffisamment aux buts et à la pratique courante de l'enseignant. L'instrumentalité d'une pratique implique que des procédures efficaces sont disponibles pour transférer les idées innovantes en instructions concrètes. Le coût est l'investissement cognitif et temporel par rapport aux bénéfices attendus ; l'implémentation de l'innovation doit demander un investissement jugé limité par rapport aux bénéfices qui doivent être, eux, perçus comme substantiels.

Pour être adoptée, une innovation technique doit répondre à plusieurs caractéristiques : son avantage relatif (non seulement en termes de prix ou de bénéfices escomptés, mais aussi de prestige et de distinction), sa compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance et les expériences antérieures, sa complexité (plus ou moins grande difficulté à la comprendre et à l'utiliser), son « essayabilité » (possibilité de la tester et de l'expérimenter), et enfin sa visibilité (disponibilité à être observée et évaluée en fonction des résultats) (Jauréguiberry, 2012).

Ces critères sont des manières de lire la situation et d'accorder du sens à un processus de changement. Cependant, ces critères se lisent en situation, face à un objet particulier et dans un environnement précis. Dans la section suivante, nous resserrons notre propos sur les usages d'outils connectés qui s'observent dans un milieu associé spécifique.

2.3. Pluralité des régimes d'engagement dans un environnement connecté.

L'usage des objets techniques est le fruit de petites modifications et adaptations à l'échelle individuelle, sans la nécessité qu'un grand projet social soit mobilisé. Boullier (1997) parle alors de « régimes d'ajustement », quand Flichy propose la notion de « cadre socio-technique » (1995). La notion de cadre socio-technique est l'union d'un cadre de fonctionnement d'un outil à un cadre d'usage lié à une situation et une pratique. Ce cadre socio-technique est progressivement co-construit dans le temps par l'ensemble des acteurs, humains et non-humains. Ces régimes d'ajustement peuvent aller du plus replié, lorsque l'ajustement se fait de telle façon qu'il apparaît « spontané », immédiat, au plus délié, qui est le régime de la négociation, du débat ou de la controverse (Boullier, 1997). Cette notion d'ajustement est à rapprocher de la notion d'« alignement social » proposée par Rouse (2001)³⁷. Les pratiques sociales reposent sur des régularités de l'ordre des habitudes sociales

³⁷ un acteur n'a le pouvoir social d'agir que parce que d'autres acteurs sont reliés à lui.

et culturelles répétées, mais ces régularités ne sont pas des déterminations sociales et dans ces pratiques, « les individus distincts ont leurs propres chemins habituels, chemins suffisamment similaires [...] mais néanmoins distincts et différents » (Barnes, 2001 : 23).

Il nous semble que, dans le cadre d'objets communicationnels de l'internet utilisés dans le champ de la formation, il faut en préciser certaines particularités qui influent sur les trajectoires d'appropriation des usagers. D'un côté, Internet est un milieu associé aux objets socio-numériques de l'innovation. D'un autre côté, les usages d'Internet et de ces objets connectés de la part des enseignants montrent des résistances et des freins qui impliquent de repenser la question du non-usage et de pseudo immigrants du digital.

2.3.1. Internet comme milieu d'usages innovants

Les technologies numériques sont des objets « ouverts » au sens où leurs usages ne sont pas définis *a priori* (Dieuaide, 2011 : 184), des « méta-machines » qui instaurent un nouveau milieu qui ne suppose pas effacement des anciens, mais « reprise, redéfinition » (Weissberg, 1999) et qui se caractérise par sa malléabilité. Internet n'est ni une technologie, ni un objet, mais « un environnement qui laisse le champ libre à de multiples combinaisons » (Boullier, 1997 : 2) qui fait coexister quatre phénomènes :

- la translation apparemment inerte³⁸ de certaines pratiques – l'écoute musicale semble être une des pratiques les moins modifiées par le numérique-,
- le renforcement de certaines caractéristiques antérieures dans de nouveaux contextes – l'écrit apparaît renforcé par le web ; l'image conversationnelle, celle des soirées diaporama, apparaît dans de multiples contextes nouveaux, au travers des réseaux sociaux-,
- l'apparition de caractéristiques inédites – certaines formes d'écrit conversationnel s'appuyant sur des (hash)tags, par exemple –
- et enfin, l'hybridation des caractéristiques inédites avec les anciennes – le bavardage du quotidien, facilité par les réseaux sociaux, se donne à voir sur une scène de manière pérenne (Weissberg, 1999).

Ces phénomènes sont coexistants, l'innovation est toujours incertaine et il n'y a pas d'appropriation spontanée.

³⁸ au sens où le milieu numérique n'agit pas, c'est-à-dire ne modifie pas la pratique.

2.3.2. Discontinuité des usages

2.3.2.1. *discontinuité entre sphères sociales*

Ces objets de communication, lorsqu'ils sont introduits dans un cadre formatif institutionnel, ne sont pas pour autant nouveaux : « les usages sont souvent déjà là, le produit vient toujours d'ailleurs » (Boullier, 1997 :8) c'est-à-dire que tout usager tente de mobiliser ses propres « cadres d'expérience ». Pour autant, ces mobilisations ne se font pas de manière spontanée dans les contextes personnel et éducatif. Il est important alors de poser la question des relations entre ces deux univers de pratiques. Flückiger (2011) et Guichon (2012) ont pu constater que les usages qui appartiennent à la sphère personnelle sont rarement réinvestis dans la sphère scolaire ou académique. Flückiger (2011) constate « la faible diffusion en contexte de formation des pratiques de communication constatées en contexte ordinaire » (p.400). Guichon (2012), dans une étude des usages des TIC par les lycéens, repère une déconnexion entre les usages personnels et les usages scolaires. Ils sont rejoints en cela par un certain nombre d'études portant sur l'usage de RSN dans des contextes institutionnels. Dans une étude de 2012, Wodzicki et al. notent qu'aux Etats-Unis, 96% des utilisateurs de RSN le font pour rester en contact avec leurs amis alors que seulement 10% d'entre eux les utilisent pour des objectifs académiques. Jeanneau (2013), étudiant la différence d'engagement des étudiants sur une plateforme de cours et sur un groupe *Facebook*, constate que les étudiants semblent avoir du mal à faire des connexions entre les deux espaces. L'étude de Bourdet et Teutsch (2012) interrogent également la difficulté de la transférabilité des pratiques entre des contextes de formation et des contextes d'échanges privés non didactisés. Stevensen et Liu (2010) qui examinent les usages de réseaux socionumériques pour l'apprentissage des langues comme *Livemocha*, *Palabea* et *Babbel* et l'appréciation de leur utilisabilité, remarquent que les utilisateurs sont moins intéressés par les outils de socialisation et d'amitié que par les éléments d'apprentissage grammaticaux traditionnels. Les utilisateurs sont sensibles au design qui est évalué en termes de buts d'apprentissage. Ainsi, des éléments de design qui rapprochent le site des RSN les plus connus n'ont pas un impact favorable chez les apprenants adultes qui ont à l'esprit des buts d'apprentissage. Kabilan et al. (2010) montrent que le sens donné par les étudiants à l'écrit sur un RSN est celui de la communication, à l'opposé de leur idée de l'écriture académique et que ceux-ci font ainsi difficilement la connexion entre les deux formes d'écrit.

Ces quelques études³⁹ nous invitent à mieux prendre en compte la pluralité interne des sujets engagés dans l'activité de communication instrumentée. Cette pluralité - le sujet comme jeune, étudiant, apprenant...- va impliquer une pluralité des régimes d'engagement, au travers de négociations identitaires. C'est cette hypothèse de la discontinuité des pratiques qui invite à rechercher comment les mêmes outils peuvent faire l'objet de processus d'appropriation et de « genèses instrumentales⁴⁰ » (Rabardel, 1995) différents suivant les contextes d'usage (Flückiger 2011, Ito et al., 2008). Cette pluralité permet d'envisager la coexistence de plusieurs logiques d'actions différentes. De même, les approches situées de l'apprentissage et les approches socio-culturelles mettent en évidence que des formes d'usages différents émergent suivant les différents types d'outils. Lorsque, dans le cadre institutionnel, des outils de communication familiers sont mobilisés, il y a une « tension instrumentale » entre l'instrument mobilisé et les motifs de l'activité : les nécessités de l'activité « entrent en tension avec les habitudes constituées sur les autres outils, notamment ceux du web social » (Flückiger, 2011 : 408). Cette tension peut se résoudre de façons différentes qui vont faire changer les régimes d'engagement dans l'activité.

2.3.2.2. *limitations d'usages*

Une approche critique de l'usage des TIC en éducation se développe (Guichon, 2011 ; Selwyn, 2010 ; Kellner et al., 2010) et envisage l'existence de « positions hétérogènes » (Kellner et al., 2010a : 93) dans la construction des usages : le non-usage n'est pas une catégorie homogène. Certains chercheurs nous invitent à remettre en question des explications qui attribuent *a priori* un manque de compétence ou une résistance de principe aux acteurs non usagers⁴¹, pour envisager les limitations d'usage dans leur rationalité (Jauréguiberry, 2010 ; Kellner et al., 2010) et les limitations d'usages feraient partie du processus d'appropriation et permettraient une certaine distance réflexive à l'égard de l'outil. L'étude de Kellner et al. (2010a) montre qu'il n'y a pas de non-usager au sens strict, mais qu'il s'agit

³⁹ elles sont encore très peu nombreuses à s'intéresser aux usages des réseaux sociaux numériques des étudiants dans les contextes institutionnels et à les comparer à des usages de la sphère privée.

⁴⁰ L'attribution des fonctions d'un objet est liée à la situation et un instrument pourrait se définir comme un état particulier de l'objet dans les situations d'utilisation (Rabardel, 1995 ; Blandin, 2002). Pour Rabardel, l'instrument est composé d'un artefact et d'un schème d'utilisation, le processus de genèse instrumentale est à la fois instrumentation, c'est-à-dire tourné vers le sujet, et instrumentalisation, tourné vers l'artefact. Le processus d'instrumentation est un processus d'apprentissage, et en cela, il est évolutif et changeant. Les schèmes d'utilisation évoluent et se développent. De plus, ces processus se concrétisent par des transformations de l'objet et de l'action des acteurs.

⁴¹ Les modèles d'analyse de l'appropriation et de l'innovation reposent souvent sur un *a priori* favorable à l'innovation. Le non-usage traduirait une incapacité à imaginer la variété des usages potentiels ou le manque de connaissance des outils qui empêchent la réalisation d'un projet. Dans beaucoup d'études du champ de la sociologie des usages, l'usage des TIC est implicitement admis comme un objectif à atteindre. Les usagers sont souvent, dans les études, une catégorie en négatif, « reléguant les non-usagers au rang de futurs usagers à convertir » (Kellner et al., 2010b : 90).

plutôt de toute une série de limitations d'usages ou d'usages partiels et que les acteurs donnent toujours un sens social à leurs usages limités.

Il y a des raisons pour expliquer des non-usages décalés socialement. Selwyn (2003) cite ainsi celle du déficit en termes d'accès (économique, culturel ou cognitif), celle de la crainte d'une perte de contrôle de soi que l'on observe dans les discours technophobes, et enfin, celle d'un refus idéologique (face à une technologie déshumanisante réifiant le social et idéologiquement liée à un libéralisme capitaliste). Confrontés à ces grands discours qui traversent la société, les individus vont se positionner localement face à des contextes d'usage souvent plus personnels. Les pertes perçues, craintes ou imaginées, sont mesurées à l'aune des bénéfices attendus et l'hypothèse générale d'une résistance aux TIC peut s'expliquer par le confort qu'un *statu quo* de non-usager procure face aux coûts psychologiques, organisationnels ou économiques que l'adoption de nouveaux usages pourrait entraîner.

Par ailleurs, il y a beaucoup de pratiques qui ne relèvent pas d'une catégorie de non-usage. Il s'agit plutôt de pratiques de (dé)connexion partielle et choisie, de micro-connexions qui se veulent gages d'usages raisonnés. Les discours de ces usagers se confrontent à une défense d'un temps à soi, revendiquent une volonté de lutter contre des injonctions à la synchronie généralisée, à la participation constante à un environnement communicant intrusif perçu comme poussant à la distraction (Jauréguiberry, 2010). Ces non-usages là se rapportent plutôt à des « configurations identitaires relationnelles » (Kellner et al., 2010b). Les discours des enseignants ne traduisent que rarement de position de principe contre les technologies mais témoignent souvent d'une volonté de contrôle en choisissant les moments d'usage et de non-usage. Leurs représentations négatives des outils bloquent le développement de leurs compétences. Ainsi, certains enseignants mettent en place des stratégies de contrôle de nouvelles compétences : loin de chercher à les développer, ils désirent les limiter dans l'idée que ces compétences les éloigneraient du cœur de leur métier.

Dans la très grande majorité des cas, les usages restreints sont choisis et justifiés. C'est pourquoi Kellner et al. (2010a) proposent d'aborder le non-usage comme une sous-catégorie de l'usage, et l'usage comme « hétérogène et complexe, et relevant de situations qui dépendent de choix contextualisés ou contextualisables » (p.17). Il s'agit alors dans le cadre de notre recherche, de légitimer des participations non pleines, mais périphériques à des univers connectés et d'en comprendre les logiques contextualisées.

2.3.2.3. « résidents » et « visiteurs » du web

White et Cornu (2011, n.p.) proposent une métaphore pour décrire l'expérience vécue et la pratique de l'engagement technologique, celle des « visiteurs » et des « résidents », qui dresse deux profils types d'utilisateurs du numérique en fonction de leurs usages et de leur présence connectée. Les « visiteurs » voient le web comme « une remise à outils de jardin désordonnée ». Ils vont définir un but ou une tâche à atteindre avant de se rendre dans la remise pour choisir l'outil approprié. Une fois, la tâche accomplie, l'outil retourne dans sa remise. Ils reprendront cet outil, même s'il n'est pas parfait pour la tâche, dans la mesure où celle-ci a progressé. De plus, dans leurs activités, les visiteurs sont la plupart du temps invisibles, ils n'ont pas de forme de profil persistant en ligne qui projetterait leur identité dans l'espace social en ligne. Le web est pour eux d'abord un espace de manipulation d'objets utilitaires et accordent peu de valeur à l'appartenance en ligne.

Les résidents voient le web comme un lieu –White et Cornu proposent l'image du parc ou de l'immeuble- dans lequel se trouvent des groupes d'amis et de collègues avec lesquels partager de l'information sur leur vie et leur travail. Ils construisent un sentiment d'appartenance à l'égard de ces lieux et ces groupes, d'autant plus que la vie en ligne et la vie hors ligne s'entremêlent. La valeur du lieu en ligne est évaluée en termes de relations aussi bien qu'en termes de connaissances.

Ces deux profils sont pour White et Cornu les deux pôles extrêmes d'un continuum et non une opposition binaire. Un individu peut ainsi adopter une « approche résidentielle » dans sa vie privée mais une « approche de visiteur » dans son rôle professionnel. Ces profils sont des types d'engagement qui varient selon les communautés d'appartenance, et « les individus sont généralement très bons lorsqu'il s'agit de contrôler leurs différentes approches à travers les contextes et ont beaucoup d'expérience de changements d'attitude et de motivation lorsqu'ils changent entre les rôles qu'ils jouent dans les espaces en ligne » (White et Cornu, 2010, n.p.).

Cette métaphore nous paraît mieux adaptée à une approche socio-culturelle des usages de l'Internet car elle cherche à rendre compte de la pluralité des modes d'engagement dans l'univers connecté qui ne dépendent pas du seul facteur de l'âge et qui entrent en cohérence avec la notion de régimes attentionnels que nous avons évoquée dans le chapitre 2.

Ainsi, la pluralité des modes d'engagement des acteurs dépend du milieu que constitue Internet. Ce milieu, malléable et ouvert, tourné vers l'innovation, s'impose aux acteurs. Cependant, si tous sont aujourd'hui peu ou prou utilisateurs du web, ils se construisent des

engagements différents, de « visiteur » ou de « résident », selon les sphères sociales auxquelles ils rattachent leurs activités et ainsi parfois à dessein limiter ces usages.

Le web social émerge dans un contexte de convergence culturelle (Jenkins et Deuze, 2008) marqué par l'hybridité des genres médiatiques, dont la plupart ne sont pas académiques. Dans ce cadre, les investissements individuels et collectifs des acteurs de l'institution pédagogique donnent à observer différents types d'engagement avec les dispositifs. Nous allons examiner dans la section suivante, les relations entre l'objet socio-numérique et les acteurs du dispositif de formation, pour mieux cerner, à travers la notion d'affordance, le rôle de l'objet dans les choix décisionnels et les modes d'engagement des acteurs.

3. Prendre au sérieux les objets : affordances des objets socio-numériques

Dans la section précédente, nous avons confronté les notions d'innovation et d'appropriation pour saisir comment elles peuvent nous servir à comprendre, du point de vue des acteurs, une situation nouvelle construite dans l'intégration d'un objet socio-technique à un dispositif d'enseignement / apprentissage. Dans cette troisième et dernière section, nous nous intéressons à la façon dont les objets sociotechniques entrent dans notre réalité et contribuent à façonner la situation et les interactions entre les individus et leur environnement. Dans le cadre d'une théorie socioculturelle, nous nous aiderons pour cela des notions d'artefact et d'affordance.

Prendre au sérieux le réseau socio-pédagogique dans notre recherche, c'est lui donner la place qu'il mérite : il ne détermine pas les situations et n'innove pas à lui tout seul. Mais il participe à construire la réalité de la situation que vivent les participants et leur permet d'agir différemment. Prendre au sérieux l'objet technique, c'est réaliser que dans l'objet réside de la réalité humaine ; c'est redonner aux dispositifs techniques leur épaisseur humaine et sociale et ne pas en faire des objets inertes.

Le rôle des objets a été pris en compte dans la construction de la vie sociale et culturelle par la sociologie (voir la section précédente), la philosophie (Simondon, 1958 et plus récemment, Vial, 2013), la psychologie (Winnicott, 2010 ; Gibson, 1979 ; Brassac, 2004) et l'anthropologie (Conein et al., 1993 ; Latour, 2007). Les objets contribuent à construire notre réalité, au même titre que le langage. Déjà, en 1960, le philosophe du langage Searles fait de l'objet un ressort essentiel de la vie psychique (*L'Environnement non humain*, 1960). La

cognition sociale et la théorie de l'action située a fait émerger une réflexion sur les liens entre l'humain et ses objets (Suchmans, 1987 ; Hutchins, 1994). Ainsi, depuis une vingtaine d'années, un nombre croissant de travaux en SIC, en sociologie, en sciences de l'éducation et plus récemment en sciences du langage, cherchent à « penser la part des objets et de l'environnement matériel dans les situations de formation » (Adé et Saint-Georges, 2010 : 4). Dans cette partie, nous nous intéresserons donc à cette matérialité du contexte des interactions qu'est l'objet socio-technique.

En sciences du langage, les objets sont souvent envisagés comme des conditions matérielles du discours. « Les objets doivent être en effet considérés comme des contextes pour les discours et entrer dans nos cadres d'analyse » affirment ainsi Dervin et Paveau (2012 : 6). Si nous adhérons pleinement à cette remarque, il nous semble que nous devons donner plus de place aux objets comme ressources environnementales. Le champ de l'ALMT a, depuis un moment, tenté d'interroger la place des objets comme angle d'analyse des situations d'apprentissage médiatisé des langues, notamment par le biais d'une approche socioculturelle (Wertsch, 1995 ; van Lier, 2004).

3.1. L'approche socio-culturelle des objets socio-numériques

L'approche socioculturelle repose sur une affirmation : l'action humaine dépend des relations entre un sujet, un objet et des ressources de médiation. Wertsch (1995) a développé la notion vygotskyenne d'outil culturel : les objets et ressources sont appropriés dans un processus historique au travers d'une série d'actions médiées. Ainsi, un téléphone mobile, un ordinateur ne sont pas des acteurs en eux-mêmes. Ils deviennent des ressources médiationnelles pour l'action humaine lorsque quelqu'un les utilise pour quelque chose, mais les outils ne déterminent pas ce pour quoi les acteurs les utilisent (Arnseth, 2011). Dans la perspective socioculturelle, il y a une relation asymétrique entre les agents et les outils. Ce sont les humains qui agissent et les outils qui médiatisent l'action de façons différentes. L'accent est mis sur la manière dont les ressources humaines et matérielles interagissent de manière dynamique dans une situation médiatisée, « d'où l'idée que les outils technologiques jouent un rôle majeur dans la structuration et la gestion des mécanismes cognitifs des acteurs qui, à leur tour, agissent sur l'outil et s'en servent pour donner du sens à leurs pratiques instrumentées » (Zourou, 2007 : 3).

Pour les théories « humanistes »⁴² telle que la théorie socioculturelle, l'agentivité humaine naît de systèmes corporels et en même temps est tenue par des arrangements « externes » d'humains et de non-humains. Cette approche cherche à offrir une vision plus équilibrée de la distribution des capacités d'action entre l'acteur humain et son environnement matériel. Dans l'interaction entre humains et non-humains, que l'on parle d'association, d'attachement (Latour, 2007) ou de médiation (Pekarek Doehler, 2002), l'idée serait que « nous sommes toujours légèrement débordés par ce que nous faisons » selon Latour (cité par Barbier et Trepos, 2007 : 39) : l'idée d'émergence postule qu'il y a toujours du neuf dans le réagencement des éléments qui préexistent à la rencontre qui tient notamment à la capacité générative des objets dans l'action, en orientant l'action et en y introduisant une part d'indétermination⁴³ (Barbier et Trepos, 2007).

Nous développerons deux concepts de l'approche socioculturelle : la notion d'artefact et celle d'affordance.

3.2. La notion d'artefact

Pour Rabardel (1995), l'artefact désigne « toute chose ayant subi une transformation, même minime d'origine humaine » (lui ajoutant ainsi une dimension d'intentionnalité) et l'instrument est l'artefact utilisé en situation (Adé et Saint-Georges (2010 : 5) constituant donc un moyen d'action. En français, l'artefact est souvent synonyme d'objet technique, alors que dans la tradition anglo-saxonne, le concept est plus large puisqu'il désigne toute entité concrète ou abstraite ; l'artefact est alors le prolongement sensori-moteur de l'être humain, médiateur de sa perception et de son action sur le monde (Latzko-Toth, 2010 : 44). L'instrument se situe comme « intermédiaire » entre le sujet et l'objet et entre le sujet le monde sur lequel il agit (Rabardel, 1995). C'est une entité mixte composée d'un « artefact » et de « schèmes d'utilisation » qui ont des composantes sociales et individuelles (cf. chapitre 3, section 2.3). L'instrument est une relation d'utilisation. L'objet en tant qu'instrument est

⁴² Par opposition aux théories « post-humanistes » (Schatzki, 2001) comme la théorie de l'acteur-réseau (Latour, 2007) qui postulent ainsi que les non-humains ne font pas que médier, mais propagent eux-mêmes des pratiques. La différence est ontologique, l'ANT ne différencie pas les éléments du réseau d'action suivant leur intentionnalité mais « sur la base des effets que quelque chose ou que quelqu'un a sur une autre chose ou sur autrui : est acteur tout ce qui, dans le cours d'une action donnée, produit une différence, c'est-à-dire vient modifier une situation » (Adé et de Saint-Georges, 2010 : 12). Dans leur principe de symétrie, les concepts tels que agentivité, intention, but, connaissance... sont aussi appliqués aux non-humains. L'intérêt de la théorie de l'acteur-réseau est de rendre compte de mises en réseau et d'hybridations dans les ressources de l'action et ainsi de porter une attention nouvelle aux formes du social.

⁴³ le social est toujours source d'incertitudes, cf. notre chapitre 4.

une traduction fonctionnelle de nos besoins et ces besoins sont sans cesse transformés par de nouveaux objets.

Cet instrument permet d'agir en participant aux pratiques d'une communauté dans laquelle les individus trouvent les ressources symboliques et matérielles de leur action. Le paradigme de la cognition distribuée souligne le caractère collectif et distribué de la cognition en insistant sur le partage cognitif qui se fait entre les individus, leur environnement matériel et humain et les ressources dont ils peuvent se saisir. L'artefact est situé dans un réseau d'acteurs individuels et collectifs et d'autres artefacts en concurrence avec lui.

Dans une théorie de la cognition sociale distribuée (Conein, 2004), les instruments (donc les objets saisis dans l'action) sont des artefacts cognitifs –ils supportent et modifient l'activité cognitive des humains-, mais leur fonction cognitive n'est pas la même pour chaque individu. Leur matérialité est « intersubjective » (Simondon, 1958). Leur participation à la nature distribuée de la cognition consiste en la construction d'un contexte mutuellement partagé pour l'activité (Adé, 2010 : 80). L'objet n'existe qu'à travers une relation intersubjective et donc à travers le déploiement d'une pratique (Blandin, 2002). Dans ce cadre, l'objet est à la fois le produit et le producteur de significations et de relations sociales. L'artefact est en cela hybride, à la fois idéal, symbolique et matériel. Il est toujours utilisé socialement ; le sens donné à l'objet n'est jamais figé, mais l'élément central de la compréhension du contexte partagé de son utilisation et de sa pratique (Agostinelli, 2009 : 368).

L'artefact a donc une fonction de médiation sociale, car « en tant que réalité intersubjective, il fait l'objet de représentations conflictuelles en permanente (re)construction » (Agostinelli, 2009 : 368). Il a à la fois une fonction de partage des objectifs et une fonction de communication.

L'objet de notre intérêt ici, un réseau social numérique dédié à l'apprentissage, est une forme sémiotique qui n'a pas de propriétés prédéterminées ou invariables, en dehors de l'usage que les participants lui donnent⁴⁴ ; c'est dans le cours des interactions avec tous les acteurs du réseau qu'il se charge de significations particulières, dans un double mouvement de participation et de réification (cf. *infra*) qui constitue une médiation sociotechnique (Granjon et Denouël, 2011).

L'objet offre un certain « potentiel sémiotique », une « offre » pour l'apprentissage dont les participants peuvent se saisir. En effet, pour qu'il y ait apprentissage, il faut « qu'il y ait

⁴⁴ Bien sûr, la liberté d'interprétation est contrainte par l'expérience socio-historique des acteurs ; de plus, l'objet est inscrit dans ce que Simondon (1958) appelle une « lignée technique ». Cette inscription est à la fois matérielle et symbolique.

certaines formes d'engagement tangibles avec les ressources disponibles » (de Saint-Georges, 2010 : 192) car « toute situation de formation est de part en part interactionnelle et est engendrée par des processus de modelage de formes à la fois langagiers, corporels et artefactuels » (Brassac, 2010 : 259). C'est la saisie de ce potentiel sémiotique que nous observons dans notre recherche. Nous tenterons de comprendre la nature de cette saisie par la notion d'affordance, dont nous présenterons dans la section suivante une définition théorique puis que nous déclinerons par la suite dans le cadre de notre étude.

3.3. Les affordances de l'artefact

La théorie des affordances, développée d'abord par Gibson (1979) puis complétée par Norman (1988) nous permet d'envisager de manière approfondie comment est saisi ce potentiel sémiotique et en quoi il consiste. Ce « concept sensibilisant » (Blumer, 1954) apporte en effet, à notre sens, un éclairage particulier sur les artefacts et la technologie.

3.3.1. La théorie des affordances

Le terme vient de Gibson (1979) et de la psychologie de la perception ou psychologie écologique qui émerge dans les années 60-70 en réaction à une psychologie cognitive traditionnelle. Pour Gibson, « les affordances d'un environnement sont ce qu'il offre à l'animal, ce qu'il lui procure ou lui fournit, en bien ou en mal » (Gibson, 1979 : 127) Elles résident dans l'environnement, mais un environnement n'existe pas en lui-même, ni par lui-même. Il n'existe qu'en relation avec l'être dont il est l'environnement. Ainsi, les affordances d'un objet dans l'environnement sont objectives, à la fois réelles et psychiques. Pourtant, Gibson précise :

En réalité, une affordance n'est ni une propriété objective, ni une propriété subjective ; elle est l'une et l'autre à la fois en quelque sorte. Une affordance transcende la dichotomie entre objectif et subjectif, [...]. Elle est tout autant un fait de l'environnement qu'un fait de comportement. Elle est à la fois psychique et physique. Une affordance fait référence à la fois à l'environnement et à l'observateur. (Gibson, 1979 : 129).

L'affordance, chez Gibson, est binaire : elle existe ou elle n'existe pas. En ce sens, elle est un invariant de l'environnement : l'existence d'une affordance est indépendante de la capacité de l'acteur à la percevoir et elle ne change pas en fonction des changements ou des évolutions des besoins et des buts de l'acteur. Une affordance est objective dans le sens où son existence ne dépend pas de sa valeur, son sens ou son interprétation. Par contre, elle est subjective dans

le sens où elle dépend d'un acteur. Si « une affordance signifie que la possibilité d'une action est disponible dans l'environnement » (McGrenere et Ho, 2000), elle ne peut exister qu'en relation avec les capacités d'action de l'acteur à la percevoir ; or, cette capacité à percevoir une affordance, à saisir l'information qui spécifie cette affordance, peut dépendre de l'expérience et de la culture de l'acteur. Ce qui fait dire à Gibson que « la question centrale que pose la théorie des affordances n'est pas si elles existent ou si elles sont réelles, mais si l'information est accessible à la perception » (Gibson, 1979 : 140, cité par Albrechtsen et al., 2001 : 8). L'approche de Gibson est basée sur l'action. Le processus de perception est un processus continu et un processus d'action : nous percevons le monde au cours de nos actions et parce que nous y agissons (Inglod, 2013). Individu et environnement sont inséparables :

Quand un homme voit le monde, il voit également son nez ; ou plutôt, le monde et son nez sont tous les deux spécifiés et son attention peut basculer de l'un à l'autre. Celui des deux qu'il remarque dépend de son attitude ; ce qu'il faut retenir, c'est que l'information est accessible au deux. Gibson, 1979 : 116.

Cela signifie que l'information sur l'être vivant accompagne l'information sur l'environnement et les deux sont inséparables. « La perception a deux pôles, le subjectif et l'objectif, et l'information est disponible pour spécifier les deux. Chacun perçoit l'environnement et se co-perçoit » (ibid.). Cette approche insiste sur le fait que la perception n'est pas une représentation. La perception ne consiste pas à attribuer un sens à un objet, à le reconnaître comme un objet d'un certain type auquel certains usages peuvent être attachés, mais à en découvrir le sens pendant le processus de son usage (Inglod, 2013). Cette théorie s'oppose aux théories classiques de la perception qui l'envisagent comme le résultat d'un processus inférentiel inconscient. La perception de la signification fait intrinsèquement partie de la perception des choses, pour autant que celle-ci nous donne accès à des objets, des événements, des actions, des situations (Quéré, 1999). Pour Gibson, les significations sont dans l'environnement, pas dans l'esprit.

Pour résumer, les affordances, chez Gibson, sont latentes dans l'environnement et indépendantes de la capacité individuelle à les reconnaître, mais toujours en relation avec l'agent (Wright et Parchoma, 2011). Ainsi, la vision de Gibson donne une primauté à l'environnement sur les individus et ignore leur agentivité : elle reste focalisée sur les possibilités offertes par l'environnement en occultant ce que la personne imagine qu'il est possible de faire avec l'objet et aussi, si l'objet ne permet pas d'agir, sur les alternatives qu'il peut imaginer en inventant d'autres outils.

Norman (1988) reprend le concept en distinguant affordances « réelles » et affordances « perçues », dans une acception à la fois relationnelle et psychologique qui inclut l'interprétation subjective et l'activité mentale de l'individu. Pour lui, « les affordances reflètent les relations possibles entre les acteurs et les objets » (Norman, 1988 : 10 ; cité par Wright et Parchoma, 2011). Alors que pour Gibson le cadre de référence est les capacités d'action de l'acteur, pour Norman il s'agit des capacités mentales et perceptuelles de l'acteur, les affordances sont des propriétés perçues. Alors que pour Gibson, une affordance est la possibilité d'action elle-même, pour Norman elle est à la fois la possibilité d'action et la façon dont cette possibilité d'action est conçue et visible pour l'acteur. Norman combine aussi les deux préoccupations du design, l'utilité d'un objet –donc, le fait qu'il apporte une possibilité d'action- et la façon par laquelle cette utilité est transmise à l'utilisateur, dont va dépendre l'utilisabilité. En distinguant affordances réelles et affordances perçues, Norman sépare les affordances de leur visibilité. Il permet de distinguer l'utilité (l'affordance elle-même) de l'utilisabilité (l'information qui spécifie l'affordance). Ce qui est rendu disponible ne conduit pas forcément à l'action puisque celle-ci est aussi déterminée par la perception de l'utilisateur ; c'est la différence entre « l'utilité » d'une fonction et son « utilisabilité », c'est-à-dire la perception effective de cette possibilité par l'acteur. C'est la différence entre « affordance » et « possibilité ». A sa suite, Gaver (1991) parlera d' « affordances cachées » pour les affordances mises à disposition par l'environnement, mais pas forcément perçues par l'utilisateur.

Nous retiendrons que les affordances ne sont des propriétés ni de l'acteur, ni de l'environnement. Elles sont des propriétés émergentes lorsque nous interagissons avec le monde physique et social (van Lier, 2004 ; Bardini, 2007 ; Ingold, 2013). En effet, différents individus ont différentes perceptions du monde et la complémentarité et l'interaction entre les individus et l'environnement émergent de pratiques sociales différentes. En traduisant une « possibilité pour », la notion d'affordance permet de comprendre qu'un dispositif n'est pas un texte que l'utilisateur doit lire pour l'utiliser, mais permet au contraire un certain nombre d'utilisations. Les affordances sont des propriétés émergentes de la perception du dispositif par l'utilisateur. Les affordances sont perçues dans le contexte d'une pratique et l'éventail des affordances sera limité par l'effectivité du sujet, c'est-à-dire par ce qu'il est concrètement capable de faire et, inversement, les effectivités du sujet seront limitées par les affordances des objets rencontrés (Ingold, 2013). « En conséquence, les outils, dans la mesure où ils permettent d'étendre les effectivités de leurs utilisateurs, peuvent transformer radicalement la

perception de l'environnement » (Ingold, 2013 : 139 ; voir aussi Vial, 2013). L'affordance est l'adéquation entre la possibilité offerte par l'objet et la perception de l'acteur (Allaire, 2006).

Certains auteurs se sont interrogés sur la pertinence de ce terme, au vu de ses usages différents et labiles, qui lui font perdre en cohérence. Wright et Parchoma (2011) affirment que le terme est hautement inconsistant, parfois confondu avec les caractéristiques techniques des outils, et proposerait bien souvent une simple relation causale entre l'appareil et son usage. Le concept est fréquemment aujourd'hui réduit à faire référence au design aspectuel d'un objet qui suggère comment il doit être utilisé. Le terme est problématique, à la fois dans ses origines et ses applications, notamment parce qu'il a été utilisé dans des domaines de recherche différents de celui de son origine. Oliver (2005 : 411) pointe le risque d'une réflexion qui sous-estime le rôle de l'utilisateur (c'est la critique que Norman fait à Gibson) ou celui des conventions culturelles apprises, dans le cas de Norman. Albrechtsen et al. (2001) soulignent une autre difficulté. En considérant les affordances comme des invariants, des phénomènes de surface plus ou moins statiques, les conceptions de Gibson et Norman impliquent une vision plate et détachée des contextes d'usage des acteurs. Mais surtout, les recherches dans le domaine des affordances se sont beaucoup focalisées sur des actions non médiées et peu intéressées à des problèmes cognitifs de haut niveau, comme le langage ou l'apprentissage. Il est capital de s'intéresser à des contextes d'usage « non uniforme », « caractérisé par un haut degré d'incertitude dans la tâche et un haut degré de liberté et de diversité du contrôle cognitif parmi les acteurs impliqués » (Albrechtsen et al., 2001 : 13), afin, par exemple de creuser des domaines importants de ces activités comme la capacité des individus à explorer durant l'usage de nouvelles possibilités, les différences individuelles et bien sûr, la signification de la saisie de l'affordance dans l'activité sociale.

Notre étude portant sur un contexte d'usage d'un objet social, nous détaillerons dans les lignes qui suivent les caractéristiques des affordances auxquelles notre analyse prêterait plus particulièrement attention.

3.3.2. Les affordances pour l'apprentissage de la langue

Pour van Lier (2000, 2002, 2004), le concept d'affordance est pertinent pour l'apprentissage de la langue, tout d'abord parce que, dans une perspective relationnelle du langage⁴⁵, il permet

⁴⁵ Pour van Lier (2000 : 251), une perspective relationnelle de la langue, une « écolinguistique » est une étude du langage comme relations (de pensée, d'action et de pouvoir), plutôt que comme objets (mots, phrases, règles).

de considérer l'environnement comme opportunités pour l'action et l'interaction langagières et donc pour l'apprentissage : « Activité, perception et affordance sont les ingrédients, le matériel sauvage à partir desquels les signes grandissent et la langue émerge. » (van Lier, 2002 : 151). L'individu est immergé dans un environnement plein de sens potentiel. Les significations de cet environnement lui sont accessibles graduellement au fur et à mesure qu'il agit dans et avec l'environnement. Cet environnement est rempli de demandes et d'exigences, d'opportunités et de limites, de refus et d'invitations, de facilitations et de contraintes ; l'activité d'enseignement est en grande partie un travail de design d'un environnement favorable à l'apprentissage et au développement langagier. La situation, pour l'apprenant de langue doit fournir un « budget sémiotique » riche et « l'unité d'analyse n'est pas l'input linguistique ou l'objet perçu, mais l'apprenant actif, ou l'activité elle-même » (ibid.).

L'intérêt de la théorie de l'affordance comme perception directe dans le cadre de l'apprentissage pose le problème de la nature de la médiation. Celle-ci est d'abord une question de la façon dont nous nous orientons dans l'espace, dans notre environnement physique ; comment nous nous voyons à travers de ces espaces. Cela a à voir avec la structure de l'espace physique et aussi de notre orientation au travers de celui-ci. L'apprentissage peut se concevoir comme un déplacement dans un environnement où « nous découvrons des objets significatifs [...] en nous y déplaçant » (Ingold, 2013 : 140). La « niche » (Gibson, 1979) environnementale d'un individu est « l'incarnation des activités passées » (Ingold, 2013 : 143) et l'apprentissage est l'agrandissement de cette niche. Baerentsen (2000) suggère que les affordances dépendent du degré avec lequel l'utilisateur est capable de savoir ou de sentir par intuition où il se trouve dans l'espace écologique. Le concept d'affordance implique une compréhension du contexte exploratoire de l'utilisateur dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire la dimension de l'apprentissage. De plus, l'affordance est la saisie perceptive d'une information qui permet de s'orienter dans le monde. A ce titre, ce n'est pas tant la quantité d'informations qui compte, mais sa qualité et son intensité. Simondon évoque l'existence d'une « polarité perceptive » (1989 : 88) des objets qui va orienter notre attention dans l'espace. C'est pourquoi, dans notre chapitre deux, nous avons envisagé le dispositif d'apprentissage en termes de construction d'espace pour l'apprentissage et de structures attentionnelles qui guident son appropriation. C'est effectivement, dans la construction d'un dispositif de formation que les focalisations différentes que propose notre cadre théorique – usage, appropriation et affordance- s'articule.

Elle relie aussi les énoncés verbaux à d'autres aspects de la construction de sens, comme les gestes, les dessins, les artefacts, etc.

3.3.3. Les affordances sociales des objets socio-numériques

Norman (2008) distingue la notion d'affordance pour ce qui concerne les objets et appelle « signifiant social » « un signifiant créé ou interprété par les individus ou la société, signifiant une activité sociale ou un comportement social approprié » (2008), c'est-à-dire un signal dans le monde social qui peut être interprété symboliquement et pertinent pour des usages sociaux. Norman donne l'exemple du quai de gare. Vous êtes en retard. Si le quai est encore plein de monde, le train n'est pas encore arrivé ; si le quai est vide, alors c'est que vous avez manqué votre train.

Les objets sociaux comme les objets communicationnels combinent les deux types de caractéristiques. Par exemple, une boîte à lettres n'a d'affordance que dans un système social où les échanges épistoliers ont un sens social. Ce type d'objet est étayé socialement et a d'autres affordances que celles matériellement perceptibles. Notre perception des choses constituant notre environnement social implique « la médiation de normes et d'institutions fixant les usages et mésusages des objets sociaux » et « repose sur l'adhésion continue et renégociée d'un groupe social à un ensemble de règles, de pratiques instituées et d'agencements organisationnels » (Quéré, 1999 : 318). Dans le cadre des objets communicationnels connectés, ce sont des affordances qu'Allaire (2006) appelle « socionumériques » (p.11). Il suggère de considérer le concept d'affordance relativement aux groupes et aux communautés d'individus, de manière à mieux prendre en compte la co-influence entre les individus, les groupes et leur environnement social et matériel. C'est particulièrement le cas du réseau social numérique, média qui incite à laisser des traces de son cheminement, traces dont les autres usagers vont tenir compte ultérieurement pour agir et laisser les leurs. C'est cette combinaison des affordances sociales, qui impliquent les interactions sociales à l'intérieur d'une communauté, et des affordances numériques, qui viennent en soutien à l'apprentissage, qui mérite le plus d'être explorée. Kreijns et Kirschner (2001) les définissent ainsi :

Les affordances sociales sont des propriétés des environnements d'apprentissage collaboratif supportés par l'ordinateur qui agissent comme des facilitateurs sociaux contextuels pertinents pour les interactions sociales des apprenants. Kreijns et Kirschner, 2001 :14.

Pour que les interactions se développent au travers d'un réseau socio-pédagogique, d'une part, l'environnement d'apprentissage numérique doit satisfaire aux intentions sociales du participant dès lors que ces intentions émergent. D'autre part, les affordances sociales doivent

être signifiantes et doivent anticiper ou soutenir les intentions sociales des participants. Ainsi, « lorsqu'un membre devient visible (perception), les affordances sociales ne vont pas seulement inviter mais aussi guider un autre membre à initier un épisode communicatif avec le membre saillant (action). La saillance de l'autre membre peut dépendre de certains facteurs comme les attentes, le focus de l'attention et/ou du contexte actuel du membre compagnon » (ibid.). Il s'agit de « faire circuler les signes de la présence » (Jacquinot-Delaunay, 2002 ; Develotte et Mangenot, 2010). Dans notre chapitre 4, nous examinerons comment ces objets contribuent à façonner les formes des relations sociales des personnes qui en font usage.

3.3.4. Les affordances communicatives des objets socio-numériques

Les réseaux sociaux numériques sont conçus pour la communication. Ces affordances sont des caractéristiques des objets qui fournissent « des opportunités pour s'engager intentionnellement dans des actions avec les autres » (Hodges et al., 2012). La langue est le produit « des processus sociaux constamment reconstruits dans une sensibilité aux facteurs environnementaux » (Canagarajah, 2007 : 94, cité par Pennycook, 2010 : 9) et doit s'entendre en termes d' « inscription sémiotique de la pratique communicative » (Thorne et Lantolf, 2007 : 189). Ainsi, la perception et l'interprétation de l'environnement permettent certaines pratiques linguistiques sociales, et cela doit influencer la façon de voir le phénomène de l'apprentissage de la langue, de manière à ce que « de nouvelles pratiques surgissent au point de contact entre les affordances communicatives des artefacts et les structures normatives du discours-en-interaction » (Develotte et al., 2011 : 18-19). Nous développons ces affordances dans notre cinquième chapitre.

4. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord dressé un rapide état des lieux de l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues dans le supérieur qui montre que le développement de nouveaux usages liés aux TIC ne se fait pas d'une manière linéaire et que les pratiques médiatisées peinent à se développer. Nous avons ensuite mis en relation deux approches permettant d'appréhender les actions des différents acteurs et leurs représentations sous des angles complémentaires. Nous nous sommes ensuite donné des outils pour analyser

- dans la lignée des travaux de la sociologie des usages, les trajectoires d'appropriation des acteurs, le sens qu'ils donnent à ces usages et la façon dont ils font des choix.

- dans la lignée des travaux de la psychologie de la perception et de la CMO et des théories socioculturelles de l'apprentissage, la perception des affordances des objets socio-numériques par les acteurs et pour le champ de l'apprentissage médiatisé des langues.

Nous retiendrons les points suivants :

- Les TIC font l'objet de représentations sociales qui jouent un rôle critique dans leur intégration à des pratiques et dans les processus de changement.
- Les processus d'intégration du changement reposent sur trois critères : l'instrumentalité, la congruence et le coût. Ces critères sont des manières de lire la situation et d'accorder du sens à un processus de changement.
- Les approches situées de l'apprentissage et les approches socio-culturelles mettent en évidence que des formes d'usages différentes émergent suivant les différents types d'outils. Les processus d'appropriation d'objets sociotechniques connectés comme les réseaux sociaux numériques dans l'enseignement sont particuliers en ce sens que ces derniers relèvent d'un milieu innovant et qu'au moment de leur intégration, ils sont déjà là, intégrés à d'autres mondes sociaux. Or, un certain nombre d'études montrent que les usages qui appartiennent à la sphère personnelle sont rarement réinvestis dans la sphère scolaire ou académique.
- Les limitations d'usages à l'égard de ces objets sociaux observées de manière empirique sur des terrains comparables au nôtre, doivent être envisagées comme faisant partie du processus d'appropriation en permettant une certaine distance réflexive à l'égard de l'outil. Cette approche compréhensive des limitations d'usage légitime des participations périphériques à des univers connectés et permet d'en comprendre les logiques contextualisées.

Une approche socioculturelle reconnaît une fonction de médiation aux objets socio-numériques. Situé dans un réseau d'acteurs individuels et faisant partie d'un environnement de ressources sémiotiques, l'objet a un certain potentiel sémiotique que nous analysons en termes d'affordances. Nous retiendrons quatre points concernant l'affordance qui guideront notre analyse de la situation.

- Les affordances émergent des activités et des pratiques.

La théorie de l'affordance permet de ne pas dissocier perception et action : la perception est à la fois une invitation à l'action et un composant essentiel de l'action. Il s'agit d'une triade entre l'environnement, l'utilisateur et l'activité (Dourish, 2001 ; van Lier, 2004). Dans le cas de

l'apprentissage d'une langue, l'affordance émerge de la participation et de l'usage qui impliquent des opportunités d'apprentissage.

- Les affordances sont des processus dynamiques.

Les affordances construisent un terrain relationnel commun entre l'environnement et celui qui l'habite. Dans un même contexte, ce ne sont pas nécessairement les mêmes affordances qui sont mises en jeu selon les cadres d'activité et selon les participants. Les affordances sont dynamiques (O'Rourke, 2005) parce que la relation utilisateur / outil est mouvante (O'Rourke, 2005 ; Develotte et Mangenot, 2010 ; Mangenot, 2013) : il s'agit de processus situés dans le temps et dans l'espace d'un apprentissage. Cela implique que, pour une même situation, un même environnement, ou un même objet, on ne peut faire une liste d'affordances toujours possibles, parce que cette liste sera socialement construite et située, donc en référence à des pratiques sociales locales toujours en évolution.

- Les affordances sont culturellement et socialement construites.

La nature émergente des affordances suggère que les affordances sont mieux comprises au travers de l'usage réel et de la pratique. Mais l'usage de la technologie ne peut être compris uniquement au travers des activités et de scénarios pratiques de travail. Pour la théorie de l'affordance, l'interprétation active des usagers est centrale dans l'émergence de l'affordance, tout en réaffirmant le fait que le lieu de la cognition n'est pas celui de la représentation, ni celui de la planification de l'action. Elle envisage la cognition comme distribuée ; les significations sont dans le monde, pas dans l'esprit.

Nous pensons que les notions de trajectoires d'appropriation et d'affordances dynamiques envisagées dans ce chapitre, bien qu'issues de champ disciplinaires différents, se rejoignent dans la notion d'émergence de l'apprentissage par la pratique et la traversée d'un environnement sémiotique riche, constitué dans notre contexte de recherche par un réseau socio-pédagogique. Dans ce contexte de l'apprentissage de la langue, nous nous intéressons plus particulièrement aux affordances sociales et communicatives. Ce sont ces deux catégories d'affordances que nous allons maintenant examiner en détails dans la suite de ce travail de cadrage théorique.

Chapitre 4 Affordances sociales du réseau socio-pédagogique

Nous avons défini les RSN comme des plateformes web qui orientent une vision sociale du monde communicant et qui contribue par cela à façonner non seulement des formes de participation et de communication (ce sera l'objet du chapitre suivant) mais aussi des formes sociales nouvelles. Les affordances sociales d'un réseau socio-pédagogique dans un contexte homoglotte reposent sur une sociabilité numérique qu'il convient d'analyser avec plus de détails parce qu'elle fait l'objet de représentations sociales s'appuyant sur des discours médiatiques⁴⁶ qui opposent la plupart du temps une sociabilité de face-à-face à une sociabilité numérique dans un rapport où la première est une sociabilité pleine alors que la seconde est une sociabilité de remplacement. Nous nous proposons de partir d'une approche du social en termes de dynamiques relationnelles (Bès et Grossetti, 2003 ; White, 2011 ; Bidart et al., 2011). Nous situerons en premier lieu les particularités de la situation d'étudiants apprenants de français en contexte homoglotte. Nous aborderons ensuite les dynamiques relationnelles dans une sociabilité de réseau, afin de comprendre comment le numérique modifie la sociabilité et nous donner des outils d'analyse des types de relations construites dans les échanges en ligne sur un réseau social et leurs régulations. Nous discuterons dans un troisième temps des formes sociales construites par ces relations en ligne et du concept de communauté d'apprentissage en ligne. Nous terminerons ce chapitre par les méthodologies pour étudier la présence sociale en ligne, sur laquelle repose la sociabilité et le collectif.

1. La socialisation d'étudiants étrangers de langue en contexte homoglotte

Aborder la notion de réseau social dans l'apprentissage d'une langue en contexte homoglotte permet de porter un regard sur les processus d'acquisition langagière en lien avec l'activité sociale des individus. Cette association repose sur une approche socioculturelle de l'acquisition et de l'apprentissage langagiers qui les envisage comme pratique locale

⁴⁶ Il y a une dimension imaginaire accompagnatrice de chaque technologie qui a pour but de socialiser la technique, qui mobilise, selon Musso (2009), deux types de représentations sociales : les unes, des représentations sociétales, sont des grands récits sociétaux du type de « la société de l'information et de la communication » ; les autres, des micro-représentations, sont des fictions et des discours reliés à chaque objet technique en particulier. Nous verrons que le réseau social numérique n'échappe pas à la règle.

d'intégration à une communauté langagière et de discours. La langue est une activité sociale médiée (Scollon et Scollon, 2003), et son acquisition repose sur la socialisation langagière (Duff et Talmy, 2011). En outre, les actions et les points de vue qui construisent l'individu ne sont pas essentiellement psychologiques, ils sont sociaux et interactionnels (Ochs, 2002). Nous nous plaçons dans une approche écologique de l'apprentissage qui insiste sur l'interconnexion entre le psychologique, le social et l'environnemental (van Lier, 2000 ; Lam et Kramsch, 2003). L'apprentissage d'une langue implique une socialisation qui va permettre de développer une capacité de participer à de nouvelles communautés discursives et dans lesquelles l'apprenant doit se construire une place de locuteur compétent –c'est-à-dire capable de participer à des activités de négociation d'un pouvoir et d'une identité à travers le langage. Cela se fait en participant à des activités sociales et en interagissant. L'apprentissage se conçoit comme le résultat des interactions interpersonnelles entre l'individu, son environnement et les autres individus présents dans l'environnement et appartenant à son réseau social. Envisager l'apprentissage de la langue comme une socialisation par l'interaction avec d'autres individus engagés dans une activité commune et participant à une communauté sociale partagée est une approche qui implique de s'intéresser aux relations de réseau. En effet, les réseaux de nos relations « dessinent l'espace de [notre] action sociale » (White, 2011 : 52) et est « une sorte de structure sociale qui émerge des interactions » (Bès et Grossetti, 2003 : 43). Les acteurs sociaux n'agissent pas comme des « atomes en dehors de tout contexte » ni « n'adhèrent servilement à des destins écrits pour eux » par les structures sociales, mais « leurs tentatives d'action intentionnelles sont plutôt encadrées dans le système concret des relations sociales » (Granovetter, 1985 : 487). L'action individuelle est encadrée dans les réseaux sociaux, elle est à la fois contrainte et rendue possible par les réseaux. Le réseau social constitué par une organisation instituée d'apprentissage peut ainsi s'envisager comme une carte individuelle de représentations des liens –effectifs ou potentiels- entre les personnes de cette organisation. Ce réseau constitue aussi un tissage de structures de contraintes et d'opportunités négociées et activées entre les individus.

Les acteurs étudiants de notre recherche sont confrontés aux aspects hétérogènes et pluriels des groupes sociaux qui forment leur réseau (Rampton, 1999 ; Morita, 2003 ; Lam et Kramsch, 2003). Cela rend leur socialisation complexe. La plupart des étudiants étrangers en France doivent reconstruire une sociabilité en dehors de leur sociabilité primaire⁴⁷. Une étude

⁴⁷ La sociabilité primaire définit un type de rapport social dans lequel la relation –la famille, la parenté, l'amitié...- l'emporte sur le rôle fonctionnel qu'elle joue. Cette sociabilité se définit par sa réciprocité et par la circulation généralisée du don. Chacun noue des relations d'alliance sur la base d'un endettement mutuel positif. Pour Berger et Luckmann (1986), la socialisation secondaire consiste en un processus postérieur qui permet

sur la socialisation des étudiants étrangers en séjour d'études en France a ainsi montré que les étudiants ne saisissent pas de manière systématique les opportunités de communiquer en L2 et que leur cercle social le plus dense est constitué de locuteurs natifs de leur L1 (Gautier et Chevrot, 2012). Rares sont les études consacrées aux réseaux sociaux des étudiants étrangers. Par contre, la figure de l'étranger dans l'espace social a été depuis longtemps étudiée en sociologie (Simmel, 1955 ; Goffmann, 1963, 2013). Les étrangers sont « des personnes qui sont si peu renforcées par leur insertion dans des lieux sociaux qu'ils n'ont qu'une existence floue » ; ils apparaissent comme des silhouettes entre parenthèses « activé[es] dans le monde concret seulement à travers des rencontres » (White, 2011 : 97).

Négocier de nouveaux rôles et identités dans une nouvelle communauté est ainsi à la fois un défi social significatif et une stratégie d'apprentissage importante pour les acteurs. Il est possible de parler de défi social, dans la mesure où l'étranger occupe une position fragile. Selon les mots de Joseph, « c'est un « social bègue », obligé de traduire les schémas d'interprétation de la réalité au mot à mot, isolé de son savoir d'origine, toujours en bordure de carte, à la limite du territoire qu'elle couvre » (1984 : 67). Il n'est jamais au centre de la carte ou du territoire collectif, jamais au centre de son milieu de vie. Il doit se lancer constamment dans des opérations de traduction du réel, vérifier auprès des autres la pertinence de ses traductions en les éprouvant dans l'interaction. Il est intéressant de penser le séjour de nos étudiants en France comme une rupture de trajectoire sociale qui oblige à « agir en situation d'incertitude et d'inquiétude » (Soulet, 2009 : 282). Ce contexte de « bifurcation » dans la vie sociale est marqué par un affaiblissement des structures ordinaires d'action et un vacillement des cadres normatifs. Dans son nouveau cadre, l'acteur va éprouver des difficultés à agir – Soulet parle d' « agir faible », Goffman (1991) de « vulnérabilité de l'expérience »- du fait de la complexité éprouvée à donner du sens aux situations, projeter le résultat de ses actions et juger de l'adéquation des ressources à la situation.

Par ailleurs, se socialiser est aussi une stratégie d'apprentissage déterminante car négocier une identité à laquelle un certain pouvoir a été restitué dans la relation sociale « peut contribuer grandement à une participation et à une transformation significatives sur le plan personnel » (Morita, 2003 : 46). Selon Soulet, pour que l'agir en situation d'incertitude soit « un espace de transformation de soi et de son rapport à la situation » (Soulet, 2009 : 285), il faut des appuis sociaux sur des « appareils de conversation » (environnement social, personnes ressources,

d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société. Dans le cadre de la sociabilité secondaire, c'est la fonctionnalité et l'impersonnalité qui prime sur la personnalité. Mais cette seconde socialisation doit se faire dans un cadre socialisant proche de la socialisation primaire. Il s'agit d'un lien social contractuel qui s'appuie sur l'intérêt mutuel.

institution) qui vont apporter ressources et opportunités d'action, en même temps que permettre des formes de confirmation sociale des nouvelles affiliations. Ces appareils de conversation sont des formes sociales qui construisent la sociabilité.

Notre travail contribue à interroger le postulat qu'un réseau social numérique permet une meilleure articulation des différentes scènes sociales des internautes étudiants, membres de la communauté apprenante (Denouël, 2011 ; Pierre, 2014), une congruence entre ce qui se déroule socialement en ligne et hors ligne, permettant une articulation des lieux territoriaux et réticulaires⁴⁸ (Beaude, 2012) renforçant la possibilité de créer du lien social. Le fait de se chercher et de maintenir des relations en ligne devient un moyen de « faire face à des situations d'inadéquation et de manque de socialisation » (Casilli, 2010 : 243). Internet et les technologies de la communication, peuvent parfois correspondre à des usages potentiellement désocialisant, mais ils sont aussi des outils de « remédiation contre l'isolement et la déliaison » (Mercklé, 2011 : 84). C'est pourquoi nous étudions les formes de sociabilité dans les sections suivantes.

2. La vie en réseau

L'expression « réseau social », qui véhicule des représentations sociales du monde, est de plus en plus prégnante dans les discours médiatiques et publics, perçue tantôt comme outil de libération, tantôt comme outil d'aliénation. Déjà en 1987, en analysant une possible nouvelle sociabilité permise par les outils télématiques tel que le minitel, Jouët envisageait la question de « l'atomisation de la société, [d'] un isolement accru des individus » ou « d'une nouvelle convivialité, un renouveau de l'échange social » posée par les technologies de l'information et de la communication. Borel (2015) parle d'une « axiomatique⁴⁹ des réseaux », qui permet aux acteurs sociaux de se positionner à l'égard de nouveaux champs d'expérience qui se développent dans un monde réticulaire. Selon Borel, il est de plus en plus admis que le réseau est un fait social total, que notre monde social répond désormais au principe de connexité selon lequel tout peut se connecter à tout. Le réseau est à la fois un fait matériel et technique dont Internet, les réseaux sociaux virtuels et les technologies de la mobilité forment l'armature, et un fait social dans le sens où la société se pense sous la forme d'un vaste réseau et les liens sociaux sont envisagés à partir des individus et de leurs associations spontanées.

⁴⁸ voir le chapitre 2 pour une définition de ces lieux.

⁴⁹ c'est-à-dire un ensemble de vérités personnelles indiscutables.

En sociologie, le terme « réseau » est utilisé pour penser de nouvelles formes de société et de sociabilité en émergence (Mercklé, 2011). Il permet de décrire et de comprendre de nouvelles formes d'échanges sociaux, de coordination et d'articulations entre le local et le global, et à un niveau plus micro, de nouvelles formes d'interactions sociales médiatisées et s'appuyant sur des liens faibles. En ce sens, il est un outil d'analyse « pour comprendre le social en train de se faire » (Borel, 2015 : 59).

Cet outil d'analyse doit nous permettre de comprendre la façon dont fonctionnent les collectifs qui émergent de notre situation et ce que cette situation offre comme opportunités sociales aux participants. Dans cette partie, nous nous référons à une sociologie des dynamiques relationnelles (Bidart et al., 2011 ; Bès et Grossetti, 2011) qui déplace quelque peu l'objet de l'analyse structurale des réseaux. La sociologie des dynamiques relationnelles, en se préoccupant de la dynamique des liens en construction et en évolution peut nous permettre de saisir l'impact des médiations sociotechniques qui outillent les contacts, dans la construction de ces réseaux sociaux (Fribourg et al., 2009).

Dans cette section, nous définirons tout d'abord les concepts de relations, de liens de réseaux et de cercles sociaux. Nous établirons un cadre de compréhension des dynamiques relationnelles que nous appliquerons à l'analyse des échanges sur le réseau socio-pédagogique. Enfin, nous envisagerons ce que le numérique change aux formes et aux processus sociaux.

2.1. La sociabilité : liens de réseaux et cercles sociaux

La sociabilité⁵⁰ sera pour nous « l'ensemble des relations qu'un individu (ou un groupe) entretient avec les autres, compte tenu de la forme que prennent ces relations » (Degenne et Forsé, 2004 : 36). Les relations interpersonnelles sont le résultat de pratiques de sociabilité et forment la base d'une structure fondamentale du monde social, les réseaux sociaux. L'ensemble des relations d'un individu constitue ainsi son réseau social. Par contre, tout lien ne s'inscrit pas dans un réseau, sachant qu'une « relation » se conçoit comme « l'existence d'un lien qui dépasse la simple interaction, qui s'est inscrit dans le temps et s'est cristallisée au-delà des échanges ponctuels » (Bidart et al., 2011 : 6). Ainsi, lorsqu'une personne commence à bavarder avec quelqu'un qui lui est étranger à un arrêt d'autobus⁵¹, cela ne constitue pas un lien de réseau. Pour cela, il faut un contexte et des liens de coordinations,

⁵⁰ La sociabilité n'a pas, bien sûr, dans notre propos ici, une dimension psychologique. Nous ne cherchons pas à voir qui est sociable ou qui ne l'est pas.

⁵¹ L'exemple est de White (2011 : 70).

c'est-à-dire un « contexte de réseau » White (2011 : 71). Par contre, un lien relationnel implique les individus dans d'autres relations, car c'est savoir que d'autres extensions, d'autres relations, à partir de ce lien, sont possibles ; une relation est donc « autant une projection qu'un enregistrement » (ibid., p.74). La notion de réseau contient donc l'idée de potentiel relationnel.

Le monde social ne se réduit pas à une seule forme qui serait celle du réseau. En effet, les relations sociales des individus fonctionnent pour la plupart principalement au sein de « cercles sociaux » (Degenne et Forsé, 1994 ; Bès et Grossetti, 2003 ; Bidart et al., 2011), qui peuvent se définir comme des formes de collectifs dont la réalité ne se résume pas à l'addition des personnes qui les constituent et des relations interpersonnelles qui les relient. Ce sont des entités d'une autre nature que celle du réseau et qui prennent forme « lorsque des acteurs en relation (formant donc un réseau) prennent conscience de constituer un ensemble, lorsqu'ils se dotent d'un nom collectif » (Bès et Grossetti, 2003 : 47). Ces « cercles sociaux » se distinguent du réseau par les frontières que définissent leurs membres -même si elles sont parfois floues et changeantes-, par leur nom et par une culture spécifique plus ou moins normée et institutionnalisée. Ces collectifs servent de référence ou de modèle pour l'action sociale. Ils fabriquent des normes, des opinions, des savoirs spécifiques, parfois des codes langagiers, qui deviennent des ressources sémiotiques pour l'action. Leur utilité est d'assurer une place moins fragile dans la vie sociale aux individus puisqu'ils « impliquent des façons claires de reconnaître d'autres personnes avec qui de nouveaux liens d'un genre équivalent peuvent être établis et mobilisés » (ibid., p.101).

La sociabilité est donc la forme que prend toute relation entre des individus et se définit selon quelques critères que nous reprenons à Degenne et Forsé (1994). On peut distinguer :

- une sociabilité *formelle* et une sociabilité *informelle*, selon que le réseau ou le cercle est organisé ou pas ;
- le caractère *collectif* ou *individuel* de la sociabilité, selon que la relation existe en dehors d'un groupe constitué ou non ;
- une sociabilité de *faible intensité* ou de *forte intensité*, selon la nature perçue de la relation (cf. *infra*, la notion de lien faible) ;
- une sociabilité basée sur des relations *électives* ou affinitaires, et une sociabilité où les relations ne sont *pas choisies*.

Ces quelques critères permettent d'attribuer une signification à une relation en tenant compte de sa place dans un ensemble social.

2.2. Les dynamiques relationnelles

La sociologie relationnelle tente une interprétation « relationnelle » du monde social, c'est-à-dire « une interprétation qui envisage les relations dynamiques entre les entités plus que leur répartition dans un espace statique » (Bidart et al., 2011 : 313) et s'attache à identifier des dynamiques en repérant des séquences et des mouvements relationnels (couplage et découplage, singularisation des relations, centralisation ou dissociation du réseau).

2.2.1. Dynamiques de découplage, d'encastrement et de commutation

Les relations entre individus sont des entités en constante évolution dont on peut repérer quelques principes dynamiques.

La dynamique de singularisation, ou de découplage, consiste à détacher une personne d'un cercle, à la découpler du contexte ou de l'activité qui l'a vue naître. Une relation peut survivre au cercle qui l'a constituée ; toute relation peut s'autonomiser de son contexte de formation. Si par exemple, la relation peut être identifiée par un individu comme un lien d'amitié, cela signifie que la relation n'est plus référée à un cercle social, mais qu'elle est devenue autonome. Si le cercle qui a vu naître la relation disparaît, la relation peut lui survivre et s'insérer alors dans un réseau.

La dynamique d'encastrement, à l'inverse, « consiste à insérer une relation dans un cercle social, à l'inscrire dans un groupe, dans des activités collectives, dans des enjeux communs » (Bidart et al., 109).

Ces deux dynamiques permettent à une personne d'étendre son réseau de relations.

La dynamique de commutation est le passage d'un cercle social à un autre. La constitution d'un cercle implique, de manière simultanée, « la mise en relation de ce cercle avec d'autres et donc [de] son encastrement dans un réseau de cercles » (Bès et Grossetti, 2003 : 52). White (2011) décrit les mouvements de commutation par l'image des forums sur internet. Il est possible de commuter entre eux en se déconnectant par exemple d'un forum sur le football et en se connectant sur celui qui concerne la sociologie.

Même lorsque nous nous déconnectons, notre inscription et notre identité dans le forum restent et nos messages ne disparaissent pas du fait de la déconnexion. En ce sens, notre activité a laissé une trace sociale faite de liens avec d'autres identités dans le forum, mais l'interaction a simplement commuté d'un [forum] à un autre. White, 2011 : 45.

Il n'y a jamais à choisir de manière exclusive entre les formes sociales, il s'agit plutôt toujours des trajectoires d'investissement et de contrôle.

2.2.2. Régulations relationnelles et typologie de liens

Le processus social humain s'oriente principalement autour d'interprétations de relations qui vont donner des significations aux événements de la vie sociale. Cette vie sociale, selon White (2011), est chaotique et l'individu a le « besoin primordial de trouver certains appuis sociaux pour trouver comment agir dans un monde par ailleurs désordonné » (White, 2011 : 53). Avant tout, le contrôle consiste à trouver des appuis parmi d'autres individus. Ces principes dynamiques de contrôle de la relation sont des principes de régulation que Bidart et al. (2010) résument dans la figure 15. Dans ce schéma, chaque sommet désigne un des systèmes de régulation relationnelle. Ce sont des systèmes de confiance qui fonctionnent comme des mécanismes de réduction de la complexité sociale. Ils se fondent sur des éléments divers, culturels, institutionnels, collectifs ou simplement dyadiques, c'est-à-dire construits dans l'interaction à deux.

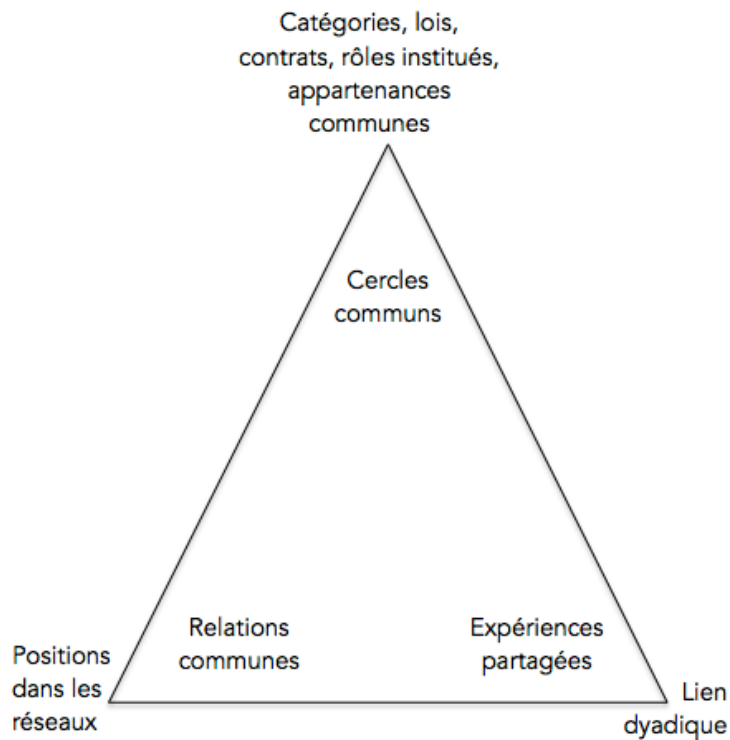


Figure 15 : triangle des régulations relationnelles (Bidart et al., 2011 : 46)

Le premier type de régulation repose sur des dispositifs matériels, institutionnels, des lois et des règles sociales d'une part, et sur des connaissances culturelles communes et des rôles sociaux, d'autre part. Tous ces éléments partagés reposent sur l'appartenance à des cercles communs et vont servir de médiation à la confiance. Tout ce qui matérialise ces cercles dans le quotidien peut être considéré comme des ressources de médiations, c'est-à-dire d'ajustements à la situation (Grossetti, 2009).

Le second type de régulation de la relation repose sur des effets de réseau. La confiance est placée dans la relation par le degré de proximité que l'on entretient avec la personne ou avec quelqu'un qui lui est proche. La proximité est interpersonnelle ici, non référée à un groupe, à un collectif. Ainsi, les choix effectués au sein des réseaux reflètent les représentations que les gens se font de ceux avec qui ils sont liés, dépendent de l'estimation du coût, de l'opportunité et du temps que ces relations constituent.

Enfin, le troisième type de régulation concerne la relation comme fruit d'une expérience partagée qui ne repose pas sur l'exercice d'un rôle, comme dans le premier cas. La relation n'est pas collective mais dyadique. Il s'agit de ce qui est, dans une relation, spécifique aux deux partenaires et à leur histoire commune, de ressources qui ne valent que pour les deux personnes en relations.

Dans l'histoire d'une relation, celle-ci peut s'initier au sommet de l'un de ces types et évoluer vers un autre type, ou se métisser avec un autre type de relation. Les trois types de relations peuvent se chevaucher, ne sont pas exclusifs les uns des autres et la plupart des relations puise dans ces trois formes de confiance à des degrés divers. Toute relation est ainsi régulée et encadrée par des attentes et des références sociales. Ce sont en quelque sorte des effets de cadrage. De plus, comme ces efforts de contrôle et de régulation de la relation s'enchevêtrent, ils ne peuvent pas être considérés comme des projets d'acteurs individuels.

Nous postulons qu'un RSN institutionnel est un artefact qui matérialise ces types de relations, leur existence et leurs articulations potentielles. En premier lieu, l'appartenance au *RezoLumière* réifie sur la toile l'appartenance à un cercle commun, celui de l'institution éducative, puisque c'est une condition pour en être membre. Cette réification structure ce cercle de manière particulière, en le présentant comme un réseau social. Les relations de réseau sont matérialisées par les profils et les amis. La présence des avatars des membres, sur la page d'accueil, est une manière de réifier les extensions possibles des relations qui rend manifeste et qui amène à porter attention à l'extension potentielle des relations à l'intérieur de ce réseau. C'est l'affordance sociale que boyd appelle « renforcement de la conscience périphérique » (cité par Zourou, 2012) caractéristique d'une « culture de la connectivité », ou ce qu'Auray (2010) ou Zappavigna (2013) envisagent comme *ambient awareness*. L'adhésion à ce réseau est donc, comme le dit White (2011), à la fois enregistrement d'une appartenance et projection vers de futurs liens potentiels. La liste d'amis, sur laquelle reposent les RSN, est une réification des liens dyadiques. Quant aux groupes de travail, ils invitent les membres à une participation à des cercles communs, une fois qu'ils se seront reconnus dans l'un de ces groupes, qui correspondent soit à des groupes classes, soit à des groupes d'intérêt. Les interactions qui matérialisent les relations peuvent se définir et se réguler selon ces trois axes. Les membres du *Rezolumière* sont donc amenés à gérer et cadrer leur participation selon les trois types de régulation.

Dans le cadre d'un réseau socio-pédagogique, les types de régulations relationnelles nous paraissent devoir être combinés avec l'intention de la relation. Celle-ci peut être orientée vers une activité (pédagogique ou non) ou avoir pour but d'entretenir la relation (cf. *supra*, Stenger et Coutant, 2010 ; Ito et al., 2008). Selon Fribourg et al. (2009), on peut postuler deux modèles de relation que les chercheurs appellent « association » et « lien ». Les *associations* sont des relations « étroitement ancrées dans des activités partagées », alors que les liens sont des relations « autonomisées » (p.239). Ce sont des relations idéal-typiques qui ont pour

intérêt de montrer la nature composite d'un réseau social. Dans le cas des associations, ce qui relie les personnes est une activité commune, clairement identifiée. La relation est un « faire-ensemble » généralement rattaché à un collectif institué. Les relations sont « encastrées » dans l'activité, des conséquences de l'activité ; elles prennent souvent fin avec l'activité, ou la fin de l'activité est en quelque sorte une mise à l'épreuve de la relation. L'*association* peut disparaître, se reconstituer autour d'une nouvelle activité, ou se transformer en lien entretenu pour lui-même. Le second type de relations ne dépend pas directement d'un contexte d'activité partagée ; les relations en sont « découplées ». L'entretien de ce type de relation que les chercheurs nomment *lien* est une fin en soi et le résultat d'un travail relationnel généralement instrumenté. La relation vaut pour elle-même et fait l'objet d'un travail qui correspond à la « production endogène d'une biographie de contacts » (p.241). Pour ce type de relation, les chercheurs identifient deux registres différents : un registre « attentionnel », qui recrée une forme d' « awareness », et un registre « relationnel » (p.248). Il s'agirait de deux formes de support au travail relationnel, une forme faiblement focalisée, du côté du réseau relationnel, et une forme plus forte, du côté de l'individu.

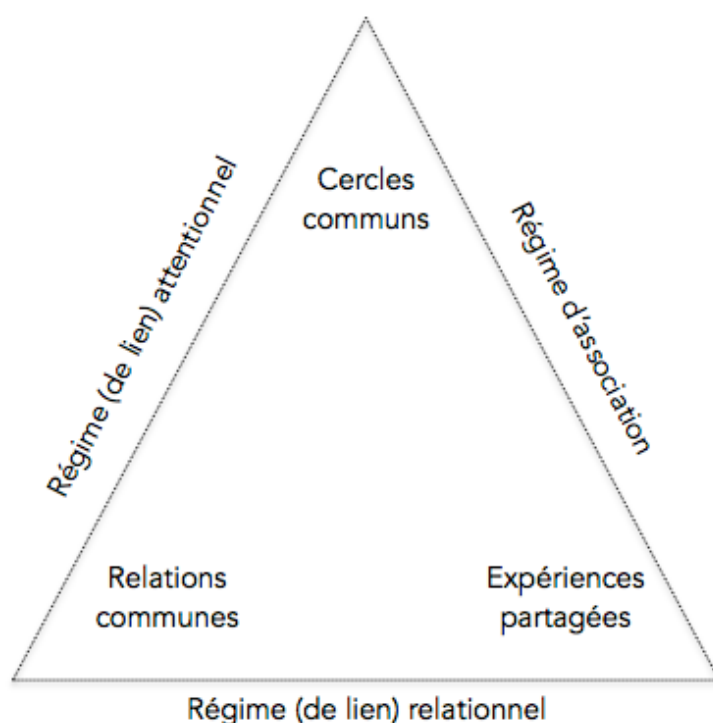


Figure 16 : triangle relationnel

Ces modèles de relation nous permettent d'enrichir notre représentation des régulations relationnelles de la figure 15 par une orientation ou un style relationnel(le) (figure 16) et sur lesquels va se construire la présence sociale (voir section 3.4) et la communication (voir

chapitre suivant). Nous postulons que les échanges en ligne traduisent ce que nous appellerons des styles interactionnels, selon que l'interaction sociale est orientée par l'activité commune, par l'attention au réseau ou par la relation dyadique. Chaque échange qui apparaît sur le réseau pourrait se placer plus ou moins proche d'un angle selon son mode de régulation et plus ou moins proche d'un côté du triangle selon son régime de lien. L'ensemble de ces échanges sur le réseau socio-pédagogique donne une texture relationnelle au réseau socio-pédagogique que nous chercherons à qualifier à l'aide de ces vecteurs.

2.3. La sociabilité numérique

2.3.1. La force des liens faibles

L'idée de réseau repose sur des caractéristiques de liens : le nombre d'individus avec lesquels une personne peut communiquer, la proximité entre les membres -c'est-à-dire le nombre de liens nécessaires pour atteindre un autre membre via des connaissances intermédiaires-, et l'intensité perçue de la relation (White, 2011). Granovetter (1973) classe les liens interpersonnels en fonction de leur « force » selon quatre critères : leur durée (l'ancienneté de la relation et le temps passé ensemble), l'intensité émotionnelle, l'intimité et les services réciproques que se rendent les partenaires. Selon la théorie de la force des liens, « à une extrémité se trouve le lien multiplexe⁵² des bavardages occasionnels » et de l'autre, le lien d'intensité maximale, qui comprend des échanges fréquents et réciproques (White, 2011 : 80). Les rapports de liens et de réseau s'entrelacent de manière *a priori* paradoxale. Ce sont les liens les plus faibles qui créent la plus forte connectivité dans le réseau. Les liens faibles sont les plus puissants à interconnecter une plus grande partie des liens potentiels du réseau. Les liens forts, auxquels les individus donnent la priorité⁵³, sont faibles dans un contexte plus large, car ils s'insèrent dans des ensembles forts, refermés sur eux-mêmes, et peu sensibles à la rumeur du réseau. Ce sont les liens faibles qui permettent à l'information de circuler dans un réseau plus vaste, alors que les liens forts ne sont jamais des ponts entre cercles (même si tous les liens faibles ne sont pas nécessairement des ponts). Cela explique que les liens faibles

⁵² La multiplexité est « la mesure selon laquelle deux acteurs sont connectés par plus d'un type de lien » (Kilduff et Tsai, 2003 : 135).

⁵³ Les gens préfèrent des relations équilibrées, reposant sur un principe de réciprocité (si P est ami avec O, alors il y a une forte pression pour que P soit ami avec O) et de transitivité (si P est ami avec O et que O est ami avec X, alors il y a une forte pression pour que P soit ami avec X). Les gens préfèrent interagir avec des personnes qui partagent des points communs forts. Mais si la relation est considérée comme faible, alors la pression pour une relation équilibrée est moins forte, elle est moins contrainte. Ainsi, Kilduff et Tsai (2003) notent que si P a des liens faibles avec O et X, on observe deux conséquences : (1) P sert de pont pour un flux d'informations entre les deux cliques, et (2) il n'y a pas de pression pour que P équilibre la relation triadique P-O-X parce qu'il s'agit de connaissance et non d'amitié.

sont plutôt des facteurs de cohésion sociale, et que les liens forts engendrent de la fragmentation sociale.

Par ailleurs, et pour les mêmes raisons de puissance à connecter des membres de collectifs différents, les liens faibles sont utiles au capital social de l'individu. Le concept de capital social peut être défini comme les ressources potentiellement activables « intrinsèques à l'ensemble des liens sociaux d'un acteur » (Kilduff et Tsai, 2003 : 26). Maximiser son capital social sur des réseaux numériques de type *Facebook* n'est pas une activité individuelle, mais de groupe. Pour utiliser le capital social, il est nécessaire d'exploiter la coopération d'un acteur pour demander de l'aide ou un conseil, par exemple. Plus un individu a des relations qui ne sont pas redondantes, qui ne se connaissent pas entre elles, plus il peut espérer tirer de son réseau des bénéfices importants. Plus ces liens de connectivité (*bridging*)⁵⁴ sont nombreux, plus le capital social est important (Mercklé, 2011). Cependant, le pouvoir que donne ce capital social n'est rien sans la confiance qui, elle, s'installe grâce à des liens forts de type cohésif (*bonding*)⁵⁵, qui augmentent à la fois l'intensité des relations et la densité des réseaux, facteurs d'efficacité relationnelle. De plus, les liens de connectivité sont des relations fragiles, qui se maintiennent peu dans le temps et doivent être donc entretenus de manière régulière. En bref, les réseaux de liens forts sont plus stables que les réseaux qui s'appuient sur des liens faibles. Les uns favorisent la confiance, alors que les autres favorisent la transformation.

2.3.2. La sociabilité « globale » des réseaux numériques

Les études les plus récentes sur la sociologie des réseaux numériques montrent que la sociabilité numérique entre en convergence avec les autres types de rapports sociaux (Casilli, 2010, 2013 ; Mercklé, 2011). La sociabilité numérique repose sur l'activation de liens faibles, flexibles, tout en permettant de maintenir des liens forts. La richesse des contacts et des activités sur les réseaux sociaux numériques s'appuie sur des liens interpersonnels forts, dans différentes sphères sociales. Cette sociabilité de l'internet ne crée pas du lien *ex-nihilo* ; la majorité des usages des réseaux sociaux numériques se fait en interaction avec des personnes que l'on connaît déjà ou que l'on fréquente dans la vie hors ligne. Un réseau social ouvert « convainc surtout de son utilité quand il est utilisé pour parler à quelqu'un (ou de quelqu'un)

⁵⁴ Nous garderons cette traduction même si l'anglicisme est le plus rencontré.

⁵⁵ Nous garderons également cette traduction par la suite (cf. Casilli, 2010 : 28).

qui appartient au quotidien de l'internaute » (Casilli, 2010 : 98). Si l'on peut créer du lien en ligne, la plupart des études montrent qu'une relation qui ne s'actualise pas « hors ligne », à un moment ou à un autre, ne dure pas. Il permet d'élargir les réseaux de connaissances plus rapidement, en augmentant les occasions de contact, tout en suivant les rythmes des rencontres en face-à-face. Ainsi, le web ne remplace pas la communication en face à face, mais il l'articule et la complète, en s'ajoutant aux autres formes de communication (Casilli, 2010b). Les réseaux sociaux numériques mettent à l'œuvre de manière coordonnée les deux dynamiques de connectivité et de cohésion (Casilli, *ibid.*) et le modèle d'un réseau « glocal » fait coexister ces deux dimensions de la sociabilité. Ce qui compte, c'est d'être lié à des personnes faciles à joindre. Dans le contexte homoglotte de l'apprentissage du français à l'université en France, il va donc s'agir de renforcer les liens créés dans la vie sociale de cette culture et particulièrement ceux créés au travers de l'institution et du groupe-classe. La deuxième dynamique est celle de la connectivité. Elle consiste à créer des ponts entre les groupes sociaux. Elle permet aussi de s'ouvrir des réserves de possibles sociaux et d'activer des liens dormants (ce sont ces liens et ces groupes qui existent potentiellement dans l'institution).

Cardon et Smoreda (2014), dans leur introduction à un numéro de la revue *Réseaux* réaffirment que de nombreuses études permettent de dire que les liens numériques et les liens hors ligne se recoupent et se recouvrent largement et ne s'opposent pas à une vie sociale hors ligne mais la prolongent bien plutôt.

On constate ainsi généralement quatre types d'attente dans la recherche d'amitiés virtuelles (Lethiais et Roudaut, 2010) : (1) le besoin de rencontres, qui montre que les espaces en ligne sont investis comme espaces potentiels de rencontres ; (2) le besoin d'échange et de compréhension, où l'on attend de ces contacts attention, complicité et réconfort, en dehors des cercles sociaux amicaux et familiaux ; (3) l'apprendre des autres ; (4) le besoin de former des groupes, qui montre que la fréquentation des lieux d'internet se fait dans une dynamique de socialisation et suscite la volonté d'intégrer groupe ou communauté. Ces attentes sont sensiblement les mêmes que celles des rencontres en face-à-face. Ainsi, l'amitié en ligne sur les RSN, est l'acte de « devenir ami avec quelqu'un », c'est-à-dire la création d'un lien entre deux profils d'utilisateurs. Ce lien peut être unidirectionnel ou bidirectionnel, suivant les plateformes. Ainsi, sur des réseaux comme *Facebook* ou comme *Ning*, l'amitié en ligne implique une réciprocité. C'est donc au départ un processus technologique, avec ses spécificités et ses contraintes techniques imposées par l'artefact. Mais la requête constitue,

également l'équivalent d'un « speech act », le fait même de le déclarer en détermine l'existence (Casilli, 2010). Elle agit comme stabilisateur social et fournit plus d'occasion de s'entraider et moins d'occasion d'entrer en conflit. Les amis en ligne sont des passeurs qui font circuler l'information et le capital social parmi les petits cercles sociaux indépendants auxquels chaque usager continue d'appartenir. La différence est que cette « amitié » est plus stratégique et plus théâtrale car elle doit afficher les signes de sa présence.

La nouveauté est, non pas dans une révolution de la nature des liens forts qui renforcent la vie sociale, mais bien plutôt dans l'ouverture d'espaces en ligne nouveaux pour l'organisation des liens faibles qui étendent le réseau de relations et le rend activable selon les besoins. La plupart des coopérations que permettent les outils du web sont dites « faibles », c'est-à-dire qu'elles sont le produit de participations publiques sans plan d'action, de coopération ou de motivation préalable. Le fait que ces coopérations reposent sur des liens faibles est une force, en ce sens qu'elles peuvent fonctionner à différents niveaux d'engagements, à très large échelle et mêler des utilisateurs aux pratiques très différentes. Ce sont donc des coopérations distantes, ténues et c'est leur agrégation qui leur donne de la force. Alors que les coopérations fortes correspondent aux sociabilités courantes qui reposent sur le sentiment d'appartenance à un groupe qui a une vision commune, les coopérations faibles connectent à des territoires d'exploration (Cardon et Aguiton, 2007).

En conclusion, nous retiendrons quatre caractéristiques de cette sociabilité en ligne :

- La continuité entre la sociabilité de face-à-face et la sociabilité médiatique ; les usages des outils de communication sont fortement associés aux interactions en présence ;
- Un appui sur la force des liens faibles pour étendre les réseaux de sociabilité ;
- de nouvelles formes de liens, comme l'amitié en ligne, qui instaurent des dynamiques relationnelles plus labiles et changeantes ;
- Enfin, la fabrication de nouvelles formes de collectif sur la base des interactions et des traces dont les trajectoires dépendent de l'activité.

2.3.3 Les qualités sociales d'un RSN comme espace public

Il nous semble pertinent de penser l'espace en ligne du réseau social numérique comme un espace public. C'est un espace commun pour l'action d'apprentissage. Le caractère public de

cet espace pour l'apprentissage est à nos yeux une des caractéristiques les plus décisives pour penser comment les individus y agissent.

L'espace public comme « arrangement spatial » pose le problème de l'accessibilité, de la visibilité et de l'audibilité réciproques entre membres et celui de la distribution spatio-temporelle des événements, des rencontres et des activités à l'intérieur de cet espace (Cefaï, 2013). L'espace public peut se définir comme un espace de circulation régi par un droit de visite (l'espace se caractérise par son ouverture et son accessibilité) et par un droit de regard des autres sur son action (Clos-Godard et Tillous, 2008). Le « droit de regard » qui caractérise l'espace public en fait un espace de représentation, un espace scénographique. Dans un lieu public, il y a un devoir de se rendre accessible et de répondre à des demandes d'engagement. C'est donc un « espace-traffic » superposé à un « espace-affiche » (Joseph, 1984 : 72), où il faut signaler sa position. Mais l'espace public est un espace où règne « une alternance d'ostentation et de réserve », un espace qui préserve également « des zones d'opacité, des moments de réserve et d'indifférence civile » (Joseph, cité par (Clos-Godard et Tillous, 2008 : 119) pour échapper au regard inquisiteur. Cette alternance en « clair-obscur » (Cardon, 2008) se retrouvent dans les espaces numériques : les individus projettent une représentation de soi en clair-obscur, dont les paramètres de visibilité sont toujours en négociation –par exemple, visible en clair pour les proches mais dans la pénombre pour les membres des cercles plus éloignés.

L'espace public est un espace de la proximité spatiale et de la distance sociale (du fait de la diversité des personnes en présence) qui met les individus à l'épreuve d'une condition commune de visibilité et d'observabilité mutuelles. Cette condition de l'espace public est une contrainte et une ressource pour l'individu, lui imposant de « distinguer formellement, dans toute situation de coprésence en public, des participants non ratifiés, des personnes dont la présence n'est pas autorisée, des intrus ou des exclus, et des participants qui sont apparemment « à leur place » » (Joseph, 1996 : 3). Cela implique pour l'individu de pouvoir « moduler ou modaliser ses engagements » (ibid.) par l'évitement, l'indifférence civile, ou la conversation. L'espace public est vivable s'il ménage un « cloisonnement de l'attention », des positions de retrait, des filtres et des écrans pour l'engagement (Cefaï, 2013 : 259).

Cette forme de socialisation de passage est sensible à l'hybridité culturelle et donc à la « désorganisation sociale » (Joseph, 1996 : 6). Joseph, en faisant référence aux travaux de Gumperz (1989) et de Hymes (1981), envisage ces espaces comme des situations de contact entre individus appartenant à des cultures différentes ou se référant à des registres de

justification de leurs activités différents et où nous dépendons de la coopération avec des gens qui ne partagent pas forcément notre culture. La pluralité des codes disponibles peut fonctionner comme un élargissement et un enrichissement des modes d'expression, mais dépend des « ajustements entre acteurs sociaux inégalement compétents ou inégalement disposés à se comprendre à demi-mot dans des situations problématiques » (ibid., p. 7). Le réseau socio-pédagogique peut être le lieu sensible où des individus aux cultures numériques se côtoient et doivent agir dans des registres communicationnels qu'ils maîtrisent plus ou moins.

L'espace public est ainsi le lieu des « interactions non focalisées » que Goffman définit comme des « formes de communication interpersonnelle qui résultent de la simple coprésence » alors que « l'interaction focalisée suppose qu'on accepte effectivement de maintenir ensemble et pour un moment un seul foyer d'attention visuelle et cognitive » (Goffman, 1961 : 7 ; cité par Joseph, 1996 : 4). Pour Joseph, « les ressources constitutives des interactions non focalisées appartiennent à la sphère des informations prélevées au passage dans un champ de visibilité » (ibid., p.4). C'est pourquoi il envisage l'espace public comme un espace qui se découvre dans le temps du déplacement. C'est un espace à l'hospitalité minimale qui implique une accessibilité ouverte à l'autre et des prises pour l'activité en cours, « tout en ménageant la possibilité de se *déprendre*, d'évoluer dans un monde de liens faibles » (Joseph, 1996 : 6). Joseph parle de « mise aux normes de conjonction dans « la réserve exposée des liens faibles » (ibid.) où les échanges sont furtifs, la visibilité est mutuelle mais pas nécessairement conviviale et le nous est problématique. C'est la pluralité et l'enchevêtrement des différences qui génèrent des effets de mobilisation ou au contraire d'immobilisation (Joseph, 1984).

Cet espace est un espace d'accessibilité sociale. Joseph envisage le territoire social d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs, en deçà de toute appropriation, comme « une région de rôles *accessibles* », un espace de situations significatives et « constitutives d'une culture indigène faite de conversations » (Joseph, 1984 : 23). Le mode collectif du rassemblement n'est pas celui du groupe, trop étroit et qui implique un sentiment d'appartenance, ni celui de la population, trop large et totalement abstrait, où la disponibilité à l'autre est tout à fait particulière. L'espace public est un univers de circulation, dans lequel la vie sociale s'éprouve par une « compétence de rassemblement » (Joseph, 1996). Celle-ci se définit par la capacité à reconnaître et s'ajuster à une pluralité de champs normatifs, à définir et interpréter une situation.

Ces conditions de l'espace public permettent de définir des lieux sociopètes et des lieux sociofuges. Les premiers, à l'inverse des seconds possèdent les qualités suivantes (Cefaï, 2013 : 255) :

- ils « favorisent la rencontre plutôt que l'évitement »,
- ils sont facilement accessibles, en s'offrant à divers usages et à diverses populations, ouvert à la « pluralité des mondes sociaux »,
- ils ménagent des occasions de retrait pour la conversation privée sans que les écrans soient infranchissables en restant ouvert à la circulation de tous,
- ils « procurent ce sentiment de voir et d'être vu sans se sentir menacé d'intrusion ou d'espionnage »,
- ils permettent d'installer un sentiment de confiance,
- ils créent « du sens commun sans pour autant être approprié sur un mode communautariste », les participants se sentent responsables de ce qui s'y passe,
- leur fréquentation fait appel à des « compétences de rassemblement » plutôt que d'appartenance,
- les liens faibles y sont la règle mais la rencontre et la prise de parole sont possibles.

Le caractère social d'un lieu est sa « qualité écologique » (Breviglieri et Stavo-Debauge, 2007) qui « se mesure partout où il continue de se rendre interactif avec un public *pourtant* incompétent », c'est-à-dire dont l'hospitalité prend en compte la vulnérabilité, la fragilité et les incompétences des individus. L'hospitalité d'un lieu installe une dramaturgie dédramatisante des regards, à l'encontre d'une dramaturgie faite de territoires exclusifs, où l'on ne se sent pas à sa place, et de vigiles qui donnent l'impression d'être sous surveillance (Breviglieri et Stavo-Debauge, 2007).

Nous cherchons ainsi à déterminer comment l'espace d'interactions que construit le *Rezolumière* est perçu par ses utilisateurs. A-t-il ces caractéristiques sociopètes ou reste-t-il un espace public de la déambulation anonyme qui autorise l'absence d'engagement et le retrait ?

Mais au delà du lieu public qu'il constitue, le réseau socio-pédagogique se construit dans un dispositif qui implique des objectifs communs en termes d'apprentissage et d'enseignement de la langue et qui construit des formes collectives. Nous consacrerons la prochaine section à ces formes collectives en ligne.

3. Les formes sociales collectives en ligne

3.1. La communauté en ligne

Le concept de communauté en ligne⁵⁶ a émergé depuis une vingtaine d'années avec l'arrivée d'Internet, et a fait florès depuis, mais il reste un concept assez flexible d'autant plus que les formes concrètes de ses apparitions évoluent avec les plateformes relationnelles du web. Nous voudrions en proposer une relecture critique.

Rheingold (1995) a été l'un des premiers à définir les communautés en ligne comme « des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du *cyberespace* » (p.6). Lave et Wenger (1991) retiennent quant à eux l'idée qu'une communauté consiste en un « agrégat de personnes qui se rassemblent à la faveur d'un engagement mutuel dans une activité » (Eckert and McConnell-Ginet, 1992 : 464) et que c'est à la faveur de cette activité que les particularités de la communauté, ses pratiques, vont émerger : manière de faire et de parler, croyances, valeurs et relations de pouvoir. Ces deux définitions conjuguent les éléments essentiels de tout collectif, la relation et la participation : Rheingold met l'accent sur la relation alors que Lave et Wenger mettent l'accent sur la participation dans la pratique. Pour les auteurs, une certaine quantité dans la relation (nombre d'individus / temps) et une certaine qualité de la participation (engagement mutuel) semblent nécessaires. La construction d'une communauté relèverait ainsi de la pérennité d'histoires partagées entre les membres (Rovai, 2002), construisant des sentiments d'appartenance et de connectivité, d'interdépendance mutuelle reposant sur la confiance, des valeurs, des attentes et des buts communs.

Le concept de communauté étant très vaste, de nombreux auteurs se sont attelés à tenter de définir les types de communautés en ligne, selon des critères variés. La tentative la plus aboutie dans le champ de l'éducation est sans doute celle proposée par Henri et Pudelko (2003), dont la typologie a été reprise de nombreuses fois.

⁵⁶ ou « communautés virtuelles » pour certains auteurs, mais nous souhaitons éviter l'ambiguïté du terme « virtuel » et la dichotomie réel / virtuel ; nous renvoyons à Vial (2013) et Latzko-Toth & Proulx (2006) pour une analyse de la notion de virtuel. De plus, nous considérons qu'il n'y a pas de différence essentielle dans le fonctionnement social des communautés en ligne et des communautés présentiels.

Cette catégorisation des communautés s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social de Lave et Wenger (1991) et donc sur l'idée d'un apprentissage situé. L'intérêt de leur proposition et d'établir une typologie qui part du contexte d'émergence de la communauté.

Les auteurs définissent les types de communauté en mettant en interaction deux composantes du contexte social de leur émergence : la force des liens sociaux et la force de l'intention à l'origine du rassemblement. La communauté d'intérêt est le rassemblement dont le degré d'intentionnalité et les liens sociaux sont les plus faibles, alors que la communauté de pratique est un rassemblement à haut degré d'intentionnalité et où les liens sociaux entre les membres sont forts. Les communautés qui intéressent les auteurs sont des communautés centrées autour d'objectifs et donc intentionnelles. Elles sont plutôt centralisées autour de membres dont la reconnaissance et l'activité sont les plus fortes, organisées entre un cœur et une périphérie. Les auteurs se défendent de réaliser tout « classement normatif » de communautés, mais cherchent à « fournir des repères pour observer, analyser et évaluer leur activité » (Henri et Pudelko, 2003 : 28).

Les communautés sont conçues comme différentes des réseaux sociaux par la dynamique des liens qui s'y installent. La communauté se caractériserait par « la force du lien social qui unit ses membres qui ont un centre d'intérêt partagé » (Henri et Pudelko 2006 : 107). Pour Casilli (2010), l'idée de communauté sur le web réside éminemment dans le mécanisme du don et du contre-don, qui correspond à l'idée que le comportement de chaque individu peut faire la différence. Des contributions fréquentes et de qualité suscitant réactions et commentaires engendrent un sentiment d'efficacité qui profite autant au groupe qu'aux individus. La participation et l'engagement correspond à « l'idée que, dans le cadre d'une communauté virtuelle, le don de temps et d'énergie pour la collectivité serait récompensé de manière claire, immédiate et proportionnelle à l'effort » (Casilli, 2011 : 54). Cela fait dire à Dillenbourg et al. (2003) que le terme de communauté est à prendre comme un label qualité relatif au fonctionnement du groupe et à la richesse des interactions.

Dillenbourg et al. (2003) relèvent certaines caractéristiques communes à ces formes communautaires :

- l'interdépendance et l'implication : chaque membre a un intérêt commun avec les autres et la vie de la communauté repose sur l'implication de chacun. L'objectif peut évoluer selon la vie de la communauté, sa connaissance en est diffuse ; de même, l'implication des participants n'est pas homogène.

- une micro-culture : l'expérience collective contribue à construire un discours autour de la réalité de chacun des membres. Cette micro-culture repose sur des valeurs, des pratiques, des codes, des règles conversationnelles et de comportement ainsi que sur des rites. Elle contribue à développer une identité commune.
- une organisation sociale : plutôt informelle, elle est parfois installée par une hiérarchie de droits.
- une sélection spontanée, une croissance non planifiée et un processus d'intégration progressive des membres.
- la longévité : une communauté s'installe pour durer et passe par des cycles de vie qui la font évoluer.

Dans cette perspective, le concept de communauté se place vers l'une des extrémités d'un continuum qui classe les regroupements sociaux selon la force des liens, comme le montre le schéma suivant (figure 17), tiré de Bos-Ciussi (2007).

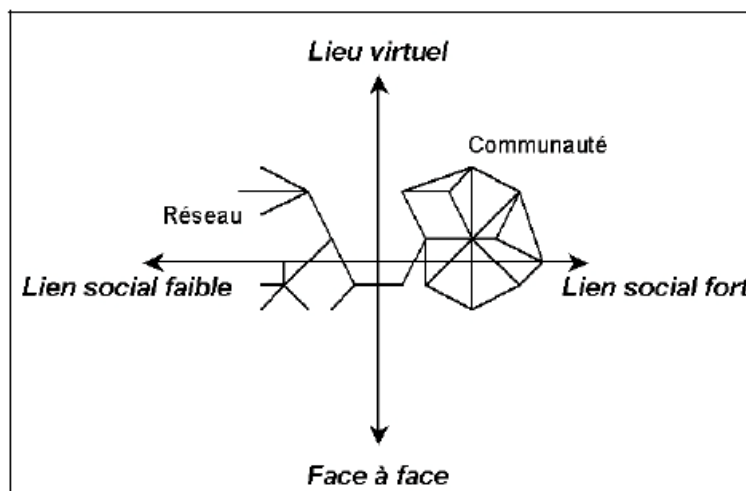


Figure 17 : genèse des formes sociales (Bos-Ciussi, 2007 : 184)

Un tel schéma linéaire de ce type ne saisit pourtant pas tout à fait la façon dont coexiste tout un ensemble disparate et émergent de regroupements sociaux, construits sur différents types de liens, plus ou moins forts. L'auteur avertit elle-même qu'« il n'est pas facile de départager le type de lien social qui est vécu par les membres » (Bos-Ciussi, 2007b : 4), du fait de l'entrelacement des espaces et de la nature non figée des liens sociaux qui sont en évolution constante. Casilli (2010) propose un schéma moins linéaire d'un réseau « glocalisé » (p.58) qui permet de mieux visualiser le caractère multiple des regroupements (figure 18).

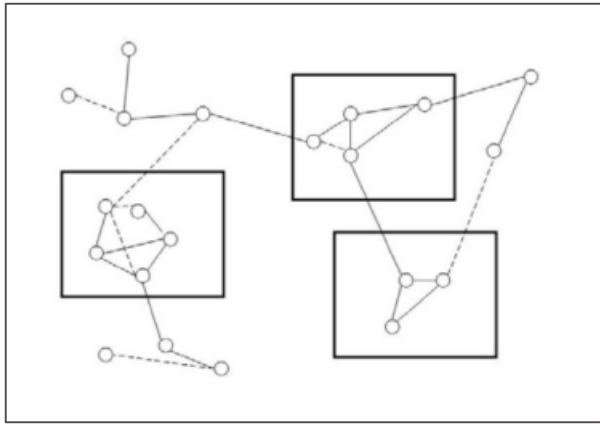


Figure 18 : réseau glocalisé (Casilli, 2010 : 58)

La typologie des communautés de Henri et Pudelko (2003) comporte à nos yeux deux écueils. Une telle présentation des communautés semble impliquer un objectif de départ, clair et déterminé *a priori*, unique et au centre des activités de la communauté, ce qui est sans doute le cas pour des organisations contraintes et à l'activité orientée vers des tâches bien définies, mais pas systématiquement à l'origine de tout rassemblement. Il nous semble devoir concevoir des rassemblements d'une part dont l'objectif n'est pas forcément clair à l'origine et se détermine -ou du moins se précise- dans le temps des interactions, et d'autre part dans lesquels tous les acteurs n'ont pas forcément le même objectif, au départ et au même moment. Le deuxième écueil, à notre sens, est que cette classification fixe une norme quant à la nature du lien et de l'engagement. Certes, les critères de contexte d'émergence, d'objectifs de rassemblement et de types d'apprentissage sont essentiels pour décrire ce que les gens font, mais ils restent insuffisants pour comprendre le fonctionnement de ces rassemblements. Un tel modèle de communautés a tendance à uniformiser les activités et les relations de tous les individus qui en sont membres. La plupart des groupes sociaux met en place des protocoles d'adhésion qui servent à uniformiser les objectifs, les activités et les comportements. Mais on peut supposer qu'il existe des types de communautés plus ou moins centralisées et où les chemins de participation sont moins uniformes. Les communautés en ligne, par la nature des outils interactionnels, ont tendance à diversifier les façons de s'engager, d'interagir et de participer.

C'est pourquoi Dillenbourg et al. (2003) proposent de mettre la forme sociale communautaire au centre d'un continuum, dont les extrêmes seraient le groupe d'amis, dont le centre de l'activité serait de maintenir la relation, et le groupe formel basé sur un intérêt ou un projet commun. La communauté repose sur une dimension fonctionnelle de la participation, mais la

dimension collective de la relation est basée sur l'adhésion volontaire, les affinités personnelles et un investissement émotionnel fort.

3.2. Le collectif et son intention

Le concept de « communauté » préjuge selon nous de manière probablement un peu optimiste de l'établissement de liens sociaux forts et d'une certaine interdépendance entre les membres (Mangenot, 2011). Il convient de prendre conscience des variations en termes d'engagement et de participation car même placé au centre d'un continuum, le concept reste figé dans une configuration qui se voudrait équilibrée et idéale. En outre, sur les média sociaux, la question du collectif se pose. Sur le net, nombre de communautés reposent sur la «coopération des liens faibles» (Cardon et al., 2008, n.p.). Les chercheurs notent que, « à la différence des coopérations « fortes » qui se fondent sur une communauté préexistante de valeurs et d'intentions, les coopérations faibles se caractérisent par la formation « opportuniste » de liens et de collectifs qui ne présupposent pas, préalablement, d'intentionnalité collective ou d'appartenance « communautaire ». » Elles « favorisent une dynamique de bien commun à partir de logiques d'intérêt personnel ». Les auteurs remarquent qu'il est souvent abusif de parler de « communauté » sur le web car il s'agit plus souvent d'engagements collectifs « provisoire[s], imparfait[s] et labile[s] », qui se caractérisent aussi par « une très grande hétérogénéité des formes de participation », ce qui leur permet de dire que « les communautés ne sont que des réseaux solidifiés ». Aguiton et Cardon (2007) relèvent de leur côté que les conceptions des usagers de l'internet font souvent la part trop belle aux motivations de l'utilisateur comme un plan d'action explicite et clair⁵⁷. L'idée d'une coopération horizontale entre les participants ne fait souvent pas partie du plan d'actions des usagers. Le web social est plutôt un web relationnel qu'un web participatif (Kaplan, 2010) et le collectif est plutôt le résultat que le projet qui s'avère, lui, plus souvent incantatoire que réelle expérience (Hugon, 2011). Dans les réseaux et les collectifs, les structures (de la participation, de l'action et de l'apprentissage) naissent des actions des membres (Dron et Anderson, 2009) et il s'agit plutôt d'une dynamique d'individualisation : l'accroissement du capital social, le désir de reconnaissance et de visibilité, l'expérimentation de nouvelles formes de construction identitaire, la recherche de notoriété, sont les premières motivations à participer. Par contre, ce sont toujours des processus hautement relationnels, les individus construisent leur identité

⁵⁷ En termes de théorie de l'apprentissage et de l'action, cela rejoint le concept d'action située qui questionne l'importance de la planification dans l'action et insiste sur le caractère émergent de l'activité sociale et opportuniste de l'action (Berry, 2008).

à travers la recherche continue de la reconnaissance dans les yeux des autres. Le social est toujours présent. En pratique, les buts des usagers sont peu définis, plutôt flexibles et pragmatiques, mais évoluent avec l'importance et la régularité de leur investissement. Il faut donc concevoir qu'un RSN n'est pas une communauté *a priori* (même si les communautés émergent des réseaux sociaux), mais « un terreau sur lequel peuvent émerger des communautés » (Coutant et Stenger, 2010 : 222).

3.3. La communauté d'apprentissage

Certains chercheurs dans le domaine de l'éducation ont depuis questionné le paradoxe qui existe entre les cadres du web social et l'idée de communauté d'apprentissage, ou de pratiques. Barton et Hamilton (2005) font remarquer que dans les pratiques quotidiennes, un certain nombre de champs de l'action sociale ne sont pas caractérisés par des objectifs partagés stables et bien définis, mais les acteurs agissent avec des logiques différentes et potentiellement conflictuelles. Alors que l'idée de communauté d'apprentissage se rattache à l'idée d'une organisation plutôt contrainte et à celle d'une activité orientée vers des tâches bien définies, certaines formes de collectif peuvent avoir des modes d'adhésion diffus, soutenir des régimes d'engagement ambivalents – les participants peuvent jouer un rôle actif dans l'environnement ou bien se laisser guider par les structures émergentes de la participation des autres- et des répertoires incomplets de ressources partagées. Ces caractéristiques ne sont pas forcément marginalisantes, notamment sur le web. Mais, notent Dron et Anderson (2009, n.p.), le paysage institutionnel ne conduit pas souvent à des systèmes sociaux informels et émergents, « les écosystèmes développés dans les contextes institutionnels ressemblent plus à des jardins qu'à des jungles, tenus et cultivés par des enseignants pleins de ressources ». Le véritable potentiel des réseaux et des collectifs, selon eux, en particulier leur rôle comme déterminant de la structure, n'est pas exploité. Ces nouvelles formes collectives permises par les espaces interactifs sociaux en ligne remettent en question la participation et l'engagement des étudiants. Certains chercheurs dans le domaine de l'éducation ont ainsi questionné cette association entre liens forts et communautés, haut degré d'engagement et réseaux sociaux (Zourou, 2012).

En termes d'apprentissage en ligne, se saisir du terme de « communauté » signifie prendre en compte les théories socio-constructivistes qui voient l'apprentissage comme l'intégration d'une culture par les interactions sociales. Il permet de se dégager fortement d'une empreinte behavioriste trop longtemps attachée à l'emploi des technologies. Il met en valeur la structure

sociale pour laisser secondaire la technologie, car « le terme ne décrit pas un environnement technique, mais une construction sociale utilisant cet environnement » (Dillenbourg et al, 2003 : 14). Mais la forme sociale communautaire comme « label qualité » des interactions et de la sociabilité en ligne semble trop faire référence à ce profil idéal-typique de l'internaute et de l'apprenant, « individu altruiste motivé par l'action collective » (Aguiton et Cardon, 2007 : 52). Les espaces du web social ne sont pas investis de la même manière partout en même temps, les régimes d'appartenance et de participation sont diffus et variés et les espaces sociaux d'apprentissage, même institutionnels, n'échappent pas à ces règles. Cela nous invite à mettre l'accent sur des dynamiques de réseau et de processus. Le concept de réseau comme « maillage de pratiques » (*nexus of practice*, Scollon et Scollon, 2003) permet de prendre en compte des formes de collectifs « émergeant de la fluidité générale de l'interaction sociale » (Barton et Hamilton, 2005 : 26) sans les figer *a priori* dans des formes communautaires définies et de manière idéal-typique. L'analyse des réseaux permet de mieux prendre en compte la dynamique du monde social comme « caractérisé par de multiples appartenances », aux frontières non résolues et dont les formes collectives « existent dans une variété de relations de l'une à l'autre, dans un rapport à la fois de soutien et de compétition » (Barton et Hamilton, *ibid.*). Ces formes collectives n'impliquent pas une entité culturelle partagée homogène, « ni une nécessaire co-présence, un groupe bien défini et identifiable ou des liens sociaux visibles » mais « la participation à un système d'activité à propos duquel les participants partagent une même compréhension de ce qu'ils sont en train de faire » (*ibid.*, p.98).

Ces formes diffuses de collectif profitent de dynamiques sociales propres à l'Internet et des effets de réseau qui les font évoluer de manière auto-organisée. Nous parlerons de « trajectoire de réseau » (Kilduff et Tsai, 2003 : 88) pour rompre avec des descriptions de réseau qui suggèrent une stabilité peu réaliste, et parce qu'il s'agit d'étudier des changements dans les réseaux. Kilduff et Tsai (2003) identifient deux processus de mise en réseau, qui vont produire des trajectoires différentes : une trajectoire de réseau dirigée par un objectif (*goal directedness*) et une trajectoire dirigée par une sérendipité (*serendipity*).

Les trajectoires dirigées par l'objectif se développent autour de buts que les membres partagent, alors que dans les réseaux conduits principalement par la sérendipité, les trajectoires se développent de manière aléatoire à partir des interactions des acteurs individuels. La première trajectoire se relie à la finalité alors que la seconde capitalise sur des processus de chance et d'opportunité. Dans les processus par sérendipité, il n'y a pas de buts

pour conduire le processus d'interaction et les acteurs individuels font des choix à propos des personnes avec qui se connecter et sur l'objet de la transaction, sans guidage *a priori* concernant les buts et les stratégies.

Le premier type est centralisé autour de leaders clairement identifiés, d'un agenda clair et de buts communs qui renforcent le réseau ; les membres sont connectés avec un nombre important d'autres membres, les frontières sont claires entre membres et non-membres, avec un contrôle explicite concernant l'adhésion. Dans les réseaux de sérendipité, ou qui préservent la sérendipité, il n'y a pas de cœur centralisé de membres et ceux-ci ne sont connectés qu'à une petite partie du réseau dont les frontières sont lâchement définies. Les membres n'ont pas de vision claire de la structure du réseau, pas de vision fonctionnelle et les bénéfices et les responsabilités des membres sont donc peu claires ou sont tacites. L'addition ou la perte de membres n'affectent que peu l'ensemble du réseau qui observe souvent un turn-over relativement important. Les interactions sont généralement permises soit par la localisation géographique, soit par un contexte social.

Dans les mêmes réseaux, il est possible de voir, dans le temps et dans l'espace, des périodes alternées ou concurrentes de direction par le but ou de sérendipité.

Notre but est de déterminer, en examinant les échanges en ligne sur le réseau socio-pédagogique, si les processus interactifs font évoluer le réseau vers des trajectoires dominées par l'activité et une intention ou vers des trajectoires aléatoires, par opportunité.

Nous retiendrons donc une définition souple de formes de collectifs, puisque, nous l'avons vu, le terme « communauté » véhicule des idées quelque peu maximalistes en termes d'engagement et de collaboration. Le point de départ d'une définition serait celui que Barton et Tusting (2005) proposent dans l'introduction de leur ouvrage *Beyond communities of practice* : des gens se regroupent pour réaliser des activités, dans la vie de tous les jours, sur le lieu de travail ou en éducation. Ces regroupements sont perçus comme distincts des structures formelles de ces mêmes domaines et se caractérisent par trois aspects essentiels : (1) les membres interagissent entre eux de manières variées, (2) dans un effort attentionnel au collectif et (3) ces interactions développent dans le temps un répertoire partagé de ressources de langages, de styles et de routines qui construit une identité collective imaginée. Mais cette identité est toujours en recomposition, Cette conception permet de reconnaître les variétés des réseaux et des groupes à l'intérieur même d'institutions et de structures formelles, et les autres façons de se grouper en équipes, selon les lieux et les relations. L'entreprise partagée est définie par les participants en cours de processus, le fruit d'une négociation. L'organisation

collective est une constellation de pratiques, une conception plus large qu'une communauté, dont les regroupements sont de tailles multiples et temporaires et reposent sur le sentiment de présence ambiante caractéristique des réseaux. C'est cette notion de présence en ligne que nous étudierons dans la section suivante.

4. La présence en ligne

Il paraît paradoxal de vouloir penser qu'un artefact en ligne, même social, apporte de la présence, *a fortiori* dans le contexte d'une formation en présentiel. Si un RSN aide à construire du lien social et à enrichir les interactions entre les participants à la formation, comment cette mise à distance apporte-t-elle la présence nécessaire au lien social et la construction communautaire ? On peut décliner le concept de « présence » avec Shin (2002) en des éléments variés : la présence est (1) présence comme richesse et réalisme du média, (2) présence comme transport, c'est-à-dire comme sentiment de proximité spatiale, (3) présence comme immersion dans un environnement, enfin (4) présence comme acteur social. Ces éléments de présence contribuent à permettre le contact. Nous présenterons dans cette section les termes d'une présence à distance dans les dispositifs de formation.

4.1. La présence à distance

Flückiger (2011) montre que, dans les formations en présence, on voit l'émergence d'autres formes de distance que la distance physique et géographique. Selon le chercheur, les étudiants sont déjà confrontés à des formes de distance dans les formations en présentiel, puisque les formes de communication à distance en situation éducative se développent en dehors même de la mise à distance des formations elles-mêmes, émergeant des usages privés d'internet et des outils de communication. Ces formes sont des formes de distance « invisibles » et émergentes parce qu'elles sont nouvelles et qu'elles surgissent des usages des utilisateurs. C'est une des raisons pour lesquelles on assiste à une remise en question de la dichotomie distance / présence⁵⁸. Il s'agit maintenant, plutôt que d'opposer les deux, de « faire circuler les signes de la présence » (Jacquinot-Delaunay, 2002) de manière différente, par des dispositifs qui vont associer les types de présence. Comme le dit Giddens (2005), « le concept de « disponibilité de présence » est un complément indispensable à celui de co-présence. Le « étant ensemble » de la co-présence exige que les acteurs disposent des moyens de se

⁵⁸ voir notamment les deux numéros de *Distances et savoirs* consacrés à la question « où va la distance ? » de 2011.

« rassembler » » (p. 177). Les sites de RSN offrent, à cet égard, des façons diverses de rassemblement, raffinant les modalités de coexistence qui supposent un équilibre subtil entre la distance, nécessaire à l'individu pour exprimer son individualité, et le contact, indispensable à la société pour assurer sa collectivité (Beaude, 2012 ; Lévy, 1999). Il y a quelques siècles, dans toutes les cultures, les communautés qui affichaient un haut degré de disponibilité de présence étaient des groupes de personnes qui vivaient à proximité les unes des autres. Aujourd'hui, on peut parler de formes plurielles de présence (Licoppe, 2012). Pour Licoppe, « être présent » se conçoit plus comme un processus que comme un état. « Etre présent » est « la manière dont les personnes affectent et sont affectées par les situations dans lesquelles elles sont engagées » et « le fruit d'un travail incessant des acteurs pour participer aux situations selon des modalités variées » (Licoppe, 2012, n.p.) . Cette présence repose sur des compétences (notamment la compétence de rassemblement, cf. *supra*, section 2), des dispositions (individuelles et collectives) et des dispositifs sociotechniques. Les nouveaux dispositifs d'interaction en ligne proposent et façonnent de nouvelles formes et possibilités de présence à l'autre et remettent en question des formes plus normées. Les normes sociales de coprésence reposent en effet sur « des idéologies de la présence, qui attribuent une valeur à différentes formes de présence relativement au déroulement et aux conséquences des interactions humaines » dont la plus répandue privilégie « la présence incorporée et l'engagement focalisé » où « co-présence et concentration attentionnelle sont confondues en une configuration unique », une forme « pleine » par rapport à d'autres qui traduirait manque, déficit ou aliénation (ibid.)⁵⁹.

Les nouvelles formes de présence à distance remettent en question l'idée que la pleine disponibilité de la présence à l'autre passe obligatoirement par le face-à-face physique. La « téléprésence » (Weissberg, 1999) est à la fois la sensation d'être quelque part, la sensation d'être ensemble et la sensation d'être avec l'autre. Elle est le fruit d'accommodements numériques. Dans un contexte éducatif, la téléprésence « résulte de certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre le formateur et les apprenants » (Jézégou, 2010 : 261).

⁵⁹ Or, « la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute » (Jacquinot-Delaunay, 2002 : 104). Cf. également notre chapitre sur l'attention polyfocalisée.

4.2. Les trois types de présence

Trois types de présence sont requises pour que l'apprentissage ait lieu dans des environnements en ligne : la présence cognitive, la présence sociale et la présence éducative (Garrison et al., 1999 ; Garrison et Anderson, 2003 ; Akyol et Garrison, 2008 ; Jézégou, 2012 ; Halic et al., 2012). Jézégou (2010, 2012) décline la notion de « présence » en trois dimensions : la présence cognitive (1), sociale (2) et éducative (3). Certaines formes d'interaction sociale, verbales, entre des apprenants engagés dans la même activité collaborative, ou entre apprenants et enseignants, créent de la présence et « cette présence favorise à son tour l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage » qui permet « la construction individuelle et collective des connaissances » (Jézégou, 2012). Nous récapitulons leurs principales caractéristiques dans le tableau 6.

Type de présence	Définition	Indicateurs
La présence socio-affective, ou présence sociale.	Des interactions « qui permettent de créer un climat socio-affectif favorable aux transactions entre apprenants », reposant sur la symétrie, l'empathie et un climat de confiance. La présence sociale est « l'habileté des participants à se connecter avec la communauté dans un environnement de confiance afin de construire des relations personnelles avec les autres membres » (Jézégou, 2010 : 261).	Communication ouverte, personnelle et affective Projection de soi / expression d'émotion Cohésion de groupe Climat d'apprentissage : expression sans risque
La présence cognitive	Des transactions entre apprenants, « c'est-à-dire des interactions sociales de confrontation de leurs points de vue » (Jézégou, 2010 : 261), de négociations et d'ajustements mutuels. La présence cognitive permet de soutenir la communication entre les membres de la communauté pour mener à la construction du sens (Halic et al., 2012).	Exploration Échange d'informations Connexion d'idées Application de nouvelles idées
La présence éducative ou enseignante	Des interactions entre le formateur et les apprenants pour soutenir les transactions entre apprenants et contribuer à un climat socio-affectif favorable. La présence enseignante se construit par le design des activités, la facilitation et l'aide, et par l'instruction directe.	design de l'organisation : cadres de curriculum et de méthodes Instruction directe et discours facilitateur Façonnement d'échanges constructifs Focus sur les résultats

Tableau 6 : formes de présence en e-learning, d'après Jézégou (2010) et Akyol et Garrison (2008)

La perception de la présence va au-delà de la perception d'un espace et d'un temps partagés, ou de l'identification de la localisation de l'interlocuteur, mais a plutôt à voir avec le besoin de connexions des étudiants avec les ressources d'apprentissage et des sources de soutien à cet apprentissage. La notion de « présence transactionnelle » (Moore, 1993 ; Bouchard, 2000 ; Shin, 2003) permet de concevoir le lien éducatif. Elle désigne le degré avec lequel un étudiant à distance perçoit la disponibilité et la connectivité des enseignants, des pairs et de l'institution. La « disponibilité » implique la réactivité des relations interpersonnelles. La « connexité » indique le sentiment de lien réciproque et implique « un jugement subjectif sur l'importance de l'engagement dans les relations avec les autres » (Shin, 2003 : 71). La distance transactionnelle est « l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à un écart perceptuel/communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant. Cet écart se mesure à la présence (ou l'absence) d'un dialogue éducatif, d'une part, et à la présence (ou l'absence) d'une structure plus (ou moins) contraignante, d'autre part. » (Bouchard, 2000 : 69). Chaque situation pédagogique comporte son indice propre de distance transactionnelle. La réduction de cette distance repose sur le dialogue, c'est-à-dire par les interactions. Le degré de distance ou de présence transactionnelle dépend de trois variables interreliées : 1) le dialogue entre apprenants et enseignants, 2) la structure du programme d'instruction, 3) l'autonomie de l'apprenant. La nature interactive des médias utilisés dans la situation de communication est un déterminant majeur du dialogue dans l'environnement d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, les interactions entre les membres de la communauté, sources d'apprentissage, sont grandement facilitées par cette présence. C'est à la fois celle-ci et les interactions sociales qui en découlent qui vont, peu à peu, contribuer à construire la communauté d'apprentissage par la constitution du lien social et le sentiment d'appartenance au groupe. La présence sociale se repère, dans les interactions, à travers des indicateurs de réactions affectives, de l'ouverture à la communication et de réactions de cohésion par rapport au groupe, dans les interactions avec l'enseignant comme avec les pairs (Garrison et al., 1999 ; Akyol et Garrison, 2008 ; Lowenthal, 2009). La présence sociale est impérative pour le développement de la présence cognitive, qui est elle-même influencée par la présence éducative. La présence socio-affective est indispensable dans le soutien de l'apprentissage et cette présence a elle-même besoin d'être soutenue par la présence de l'enseignant. L'enseignant, par sa présence et les interactions qu'il construit, participe à la construction d'un certain climat socio-affectif dans la situation d'apprentissage.

Ces trois construits sont interdépendants ; la présence sociale semble au cœur de ces interrelations. Celle-ci peut être un fort indicateur de la manière dont le processus

d'apprentissage comme pratique sociale prend place dans l'espace en ligne (Lowenthal, 2009).

4.3. La présence sociale

La présence sociale joue un rôle d'appui à la formation des relations et à l'échange d'information, donc à l'apprentissage. La présence sociale peut être considérée comme un prérequis à l'interaction et à l'apprentissage (Oztok et Brett, 2011). D'après ces chercheurs, la présence sociale connecte les individus et les motive à prendre un rôle actif dans le processus de construction de sens. Nous retiendrons la définition de la présence sociale de Garrison, Anderson et Archer (1999) comme « la capacité des participants à projeter leurs caractéristiques personnelles dans la communauté ainsi que de se présenter aux autres participants comme des personnes réelles » (Garrison et al., 1999). La présence sociale, selon Oztok et Brett (2011), est un construit important pour comprendre les comportements en ligne des étudiants et peut servir à expliquer pourquoi, dans un même environnement, certains individus interagissent plus quand d'autres ne participent ni ne partagent. Lowenthal (2009) propose (tableau 7) des marqueurs langagiers de cette présence socio-affective dans les interactions en ligne et différencie trois catégories d'indicateurs qui relèvent (1) de l'affectif, (2) de l'interactif, c'est-à-dire des indicateurs qui relèvent d'un rapport à l'autre, et (3) de la cohésion, c'est-à-dire des indicateurs qui font référence à l'émergence ou à la prise en compte d'une forme sociale à laquelle le locuteur prend part au moyen de l'interaction.

Catégories	Indicateurs
Affective	expression des émotions sens de l'humour dévoilement de soi
Interactive	poursuite d'un fil citation d'autres messages référence explicite aux autres messages questions complimenter, exprimer une appréciation, s'exprimer
Cohésive	accord vocatifs adresse ou référence au groupe utilisant des pronoms phatiques, salutations

Tableau 7 : indicateurs de la présence sociale, Lowenthal (2009 : 5)

Bos-Ciussi (2007) propose de repérer, à travers également trois catégories de marqueurs, des « phases d'évolution socio-discursives » (figure 19).

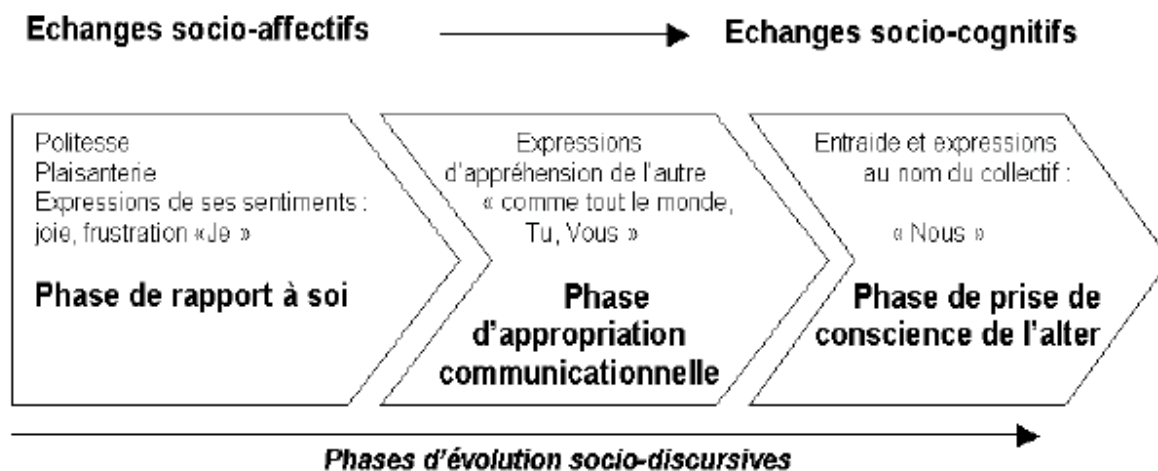


Figure 19 : rites d'interaction, Bos-Ciussi, 2007 : 213.

Les trois phases que repèrent Bos-Ciussi peuvent être rapprochées des trois phases que déterminent Pakdel et Springer (2010) et représentent trois aspects de la dynamique sociale :

- la première phase, phase de rapport à soi chez Bos-Ciussi, phase de dévoilement de soi chez les seconds auteurs se repère par l'emploi de mots faisant référence à soi même, employés pour partager une opinion, un sentiment un souvenir.
- la deuxième phase, celle d'appropriation communicationnelle est aussi celle de l'établissement de liens socio-affectifs (expressions d'appréhension de l'autre, termes d'adresse tu/vous)
- enfin, la dernière et troisième phase est celle de la prise de conscience de l'autre, qui correspond au développement d'une identité commune (expressions au nom du collectif, termes faisant référence explicitement ou implicitement au groupe ou à ces membres).

Nous préférons insister sur l'interrelation de ces éléments, plutôt que sur leur développement dans le temps, même si les deux dynamiques ne sont aucunement contradictoires. Tout d'abord, « la présence ne jaillit pas d'une narration individuelle, mais surgit du partage et de la conversation avec les autres » (Casilli, 2011 : 222). Ainsi, le schéma de Bos-Ciussi propose une perspective du développement discursif qui peut paraître peu attentive à la dynamique de construction du lien social. De plus, à une échelle collective plus large que celle du groupe restreint, les évolutions du lien social sont fragiles et non linéaires. Nous proposons le schéma

synthétique suivant (figure 20) des indicateurs socio-discursifs de la présence sociale.

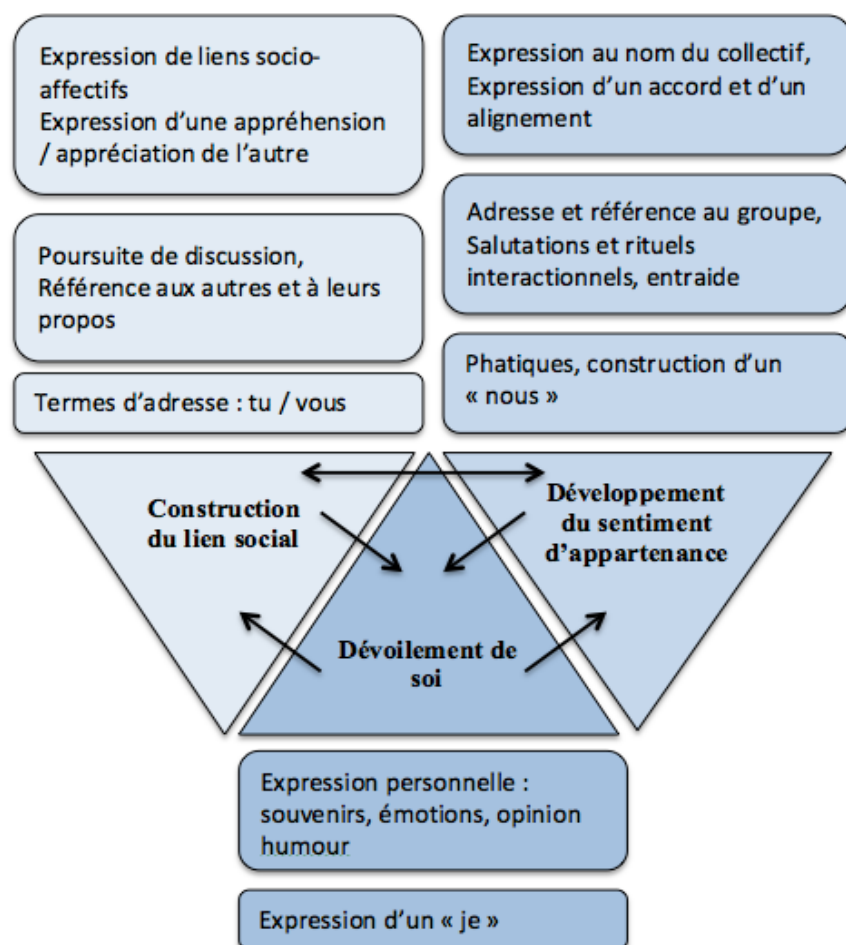


Figure 20 : indicateurs linguistiques de la présence sociale

Ce schéma se veut multidirectionnel. Nous pensons que nous ne devons pas représenter la construction de la dynamique du lien social de façon linéaire. Nous avons placé au centre du schéma les trois dimensions de cette présence sociale, le dévoilement de soi, la construction du lien social et le développement du sentiment d'appartenance. Les flèches bidirectionnelles formalisent leur interdépendance. La présence sociale peut, selon les situations, les activités et les individus, se construire différemment. Les dimensions affective, interactive et cohésive sont émergentes des interactions et s'entretiennent l'une l'autre ; on ne peut présager d'un développement graduel. Ces indicateurs de la présence sociale relèvent à la fois du sens donné aux interactions –représentés par les rectangles en haut de chaque colonne d'indicateurs - et des formes langagières qui leur sont données –rectangles suivants.

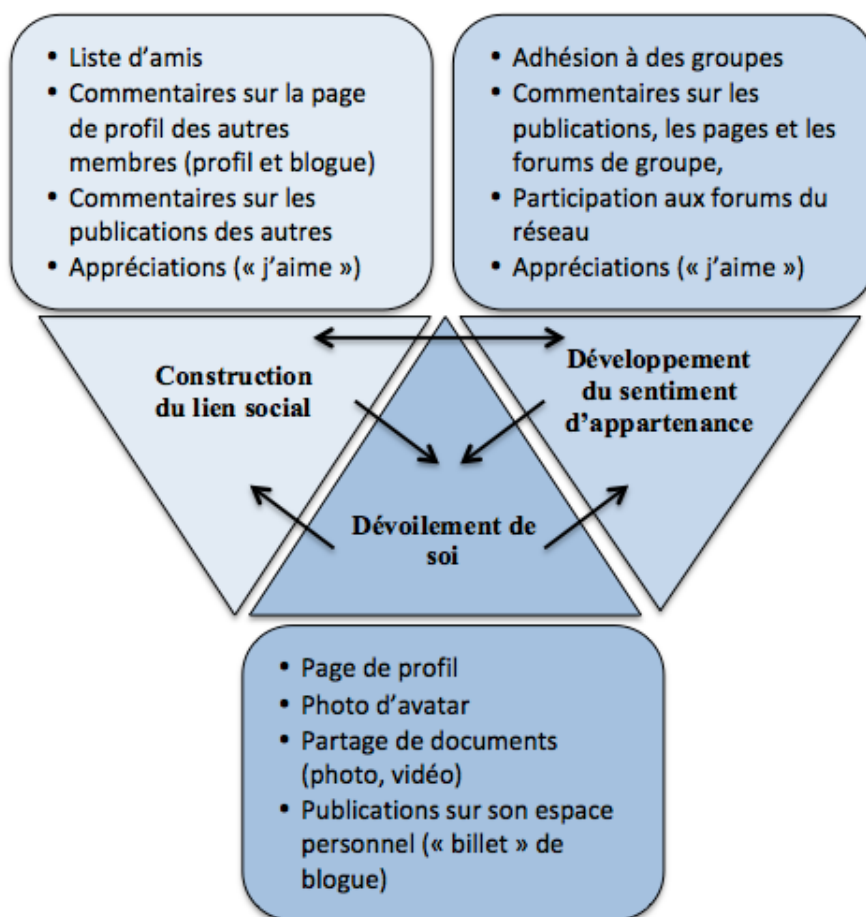


Figure 21 : affordances de la présence sociale sur le *Rezolumière*

Le RSN proposent en effet une interface qui repose sur la visibilité des membres et de leurs réseaux. Le réseau socio-pédagogique *Rezolumière* organise à l'écran la présence sociale en ligne par des ressources et des fonctions d'interface caractéristiques des réseaux sociaux que nous reprenons dans la figure 21. C'est dans le cadre d'une « géosémiotique »⁶⁰ (Scollon et Scollon, 2003) que les signes et les traces déposés par les individus seront interprétés et compris. Le sens ne peut être compris qu'en contexte et en tenant compte de la matérialité de l'environnement.

Le *Rezolumière*, en tant que réseau social numérique, offre une interface organisée autour de la présence sociale des membres. Cette interface incite à un certain dévoilement de soi, par la mise en visibilité des avatars des membres et de leurs activités sur le réseau. La mise en valeur, sur la page d'accueil, des activités des membres par le fil d'activités chronologique, est une affordance technologique à la construction du lien social. Les fonctions d'interaction

⁶⁰ « l'étude du sens social à donner aux signes, aux discours et à nos action dans le monde matériel, en tant qu'ils entretiennent un rapport avec l'emplacement matériel qui leur sert de cadre » (Scollon et Scollon, 2003 : 211)

langagière que sont les commentaires et iconique du bouton cliquable « j'aime » permettent de s'adresser à l'autre, par l'intermédiaire d'un contenu partagé ou d'une publication sur les espaces personnels, et ainsi, de construire du lien. Mais les mêmes fonctions, selon l'espace du site, permettent aussi de construire un sentiment d'appartenance à un groupe, puisque les commentaires et le bouton appréciatif se trouvent également sur les pages de groupe. Ainsi, selon les espaces de publication, individuels ou collectifs, et selon la nature des publications elles-mêmes, les échanges peuvent être interprétés comme des échanges interpersonnels ou tournés vers l'adhésion à un / des collectif(s). A chaque fois, il s'agira d'une reconnaissance de la présence de l'autre ou du groupe, d'une forme de construction du lien interpersonnel ou d'une forme d'adhésion à une pratique de groupe. Le choix de l'espace d'intervention par le membre du réseau intervient parallèlement au contenu de l'échange, pour construire le sens de cette intervention : « l'emplacement d'une action signifiante lui confère en effet toujours un sens » (Lamy, 2008 : 101).

5. Synthèse

Nous avons consacré ce chapitre aux affordances sociales d'un réseau socio-pédagogique pour l'apprentissage et l'enseignement d'une langue. Nous avons cherché à comprendre ce que cette situation offre comme opportunités sociales aux participants, la façon dont fonctionnent les collectifs qui émergent de la situation d'enseignement / apprentissage créée dans l'usage du réseau socio-pédagogique.

Le réseau social d'une personne dessine l'espace de son action sociale et émerge des interactions. Or, la plupart des étudiants étrangers en France doivent reconstruire une socialisation et négocier de nouveaux rôles et identités dans une nouvelle communauté. La plupart des relations sociales s'installent à l'intérieur de cercles sociaux qui sont des formes sociales qui fabriquent des normes, des opinions, des codes langagiers qui deviennent des ressources sémiotiques pour l'action. Les relations évoluent et se régulent en s'appuyant sur des réseaux, des cercles communs et des liens dyadiques.

Nous postulons que les échanges en ligne traduisent ce que nous appelons des styles interactionnels, selon que l'interaction sociale est orientée par l'activité commune, par l'attention au réseau ou par la relation dyadique. L'ensemble des échanges en ligne donne au réseau socio-pédagogique une texture relationnelle que nous chercherons à déterminer par l'analyse des interactions. Nous postulons également qu'un RSN institutionnel est un artefact

qui matérialise ces types de relations, leur existence et leurs articulations potentielles et qui contribuent à les faire émerger.

La sociabilité en ligne permise par les réseaux socio-numériques s'appuie le plus souvent sur une continuité avec la sociabilité de face-à-face et les usages des outils de communication sont fortement associés aux interactions en présence. Elle permet cependant de nouvelles formes de liens, comme l'amitié en ligne, qui instaurent des dynamiques relationnelles plus labiles et changeantes, en s'appuyant sur la force des liens faibles pour étendre les réseaux de sociabilité. Cette sociabilité ouverte a des avantages dans la situation d'isolement social de la plupart des étudiants étrangers.

Le web social est un « maillage de pratiques » (Scollon et Scollon, 2003) qui fait émerger des formes de collectifs, plus fluides, dont les régimes d'appartenance et de participation sont diffus et variés, et qui ne sont pas toujours caractérisés par des objectifs partagés stables et bien définis. Internet facilite la circulation des ressources matérielles et cognitives, comme la coopération et la coordination (mais aussi la compétition), mais ne présage en rien d'un résultat collectif : le groupe, la communauté, le rassemblement restent à définir. Ce qui définit Internet est « d'autoriser des modalités pratiques de coopérations inédites » (Beaude, 2012 : 166) ; ainsi la légitimité du rassemblement peut émerger *a posteriori*, l'aléatoire des relations être important et la coopération peut prendre des formes passives relativement invisibles (dont le *lurking* peut être une forme, cf. *infra*).

Ces constructions « communautaires » ont besoin d'une structure affective et dépendent du degré de présence et de disponibilité des participants. Elles reposent sur la présence sociale qui dépend de l'habileté des participants à se connecter avec la communauté dans un environnement qui supporte la construction de liens de confiance. Nous cherchons à voir si, dans un dispositif de formation en présentiel, un site de réseau social permet de renforcer cette présence par des outils qui rendent manifeste la possibilité d'entrer en contact et de communiquer et dont le design mise sur la visibilité et la mise en évidence de la présence sociale. Nous nous sommes donné des indicateurs pour, dans notre travail, repérer cette présence en ligne sur le réseau socio-pédagogique. Le rôle du réseau socio-pédagogique serait d'apporter au dispositif de formation d'autres moyens de permettre la présence et d'autres moyens de se rassembler, dans l'objectif de l'apprentissage.

La présence en ligne reposant sur les interactions, nous étudierons dans le prochain chapitre la nature de ces interactions permises et façonnées par le réseau socio-pédagogique et les affordances communicatives du RSN dans une perspective d'apprentissage de la langue.

Chapitre 5 Affordances

communicatives du réseau socio-pédagogique

Nous examinons dans ce chapitre, la façon dont les sites de réseaux sociaux numériques et les outils de communication qu'ils procurent sont des ressources constitutives de et pour l'interaction. L'un de nos objectifs dans ce travail est d'étudier l'« inscription sémiotique de la pratique communicative » (Thorne et Lantolf, 2007 : 189) dans ces dispositifs de communication en ligne. Nous entendons ces sites comme des « dispositifs interactionnels » (Bonu et Denouël, 2011 : 207) et des « objets communicationnels » (Proulx, 2009 ; Breton et Proulx, 2012) qui font émerger des formats interactionnels alternatifs ou différents des interactions de classe.

Le site d'une interaction est « à la fois un contexte spatial et un cadre », c'est-à-dire « un dispositif cognitif et pratique d'organisation et d'interprétation de l'expérience sociale » (Develotte et al., 2011 : 25) qui, dans le cadre des interactions en ligne, implique un travail d'ajustement qui porte « à la fois sur l'objet technique et l'interaction », transformant l'objet en « artefact interactionnel » et l'interaction en « interaction-médiatisée-par-un-objet-technique » (de Fornel, 1994, cité par Develotte et al., 2011 : 21).

Ces objets communicationnels sont des objets disposant d'une force sociale « pouvant favoriser des pratiques d'interactions, d'échange, de coopération, de coordination entre individus et entre groupes » et, à ce titre sont « des agents médiateurs qui suscitent les interactions sociales » (Proulx, 2009 : 14). Ce sont des objets « ouverts » conçus pour servir la réalisation d'un ensemble indéfini d'activités s'ils sont activés dans des conditions et un contexte particuliers qu'il appartient aux individus eux-mêmes de spécifier (Dieuaide, 2011 : 184). Ces objets ne déterminent ni le contenu, ni les formes d'une communication, tout au plus ils la suscitent ou la façonnent. Ils fournissent des affordances communicatives en induisant « des possibilités de communication pratique du seul fait de [leur] présence dans l'environnement cognitif et aux sein d'un réseau d'acteurs » (Breton et Proulx, 2012 : 281). Ce sont ces affordances que nous examinons en détails dans ce chapitre.

Le média communicationnel pose des problématiques nouvelles, notamment liées à la matérialité de la conversation (Marcoccia, 2004 : 25). Dans le cadre de notre travail, nous

nous concentrons sur les interactions écrites. Les outils du web social exercent une « pression sémiotique » nouvelle et intéressante sur le langage (Zappavigna, 2013). Ils changent la matérialité du texte, en complexifient la mise en texte, contribuant à une « hétérogénéité croissante et plastique dans les procédés d'écriture » (Chardenet, 2004), notamment parce que ces « machines à communiquer sont en effet des sortes de caméléons qui reflètent, à l'instar de ces animaux changeants, la texture du contexte dans lequel ils se trouvent » (Perrault, 1989 : 204).

Les dispositifs communicationnels en ligne introduisent de nouvelles formes textuelles dont nous examinons certaines caractéristiques dans une première section. La deuxième section est consacrée à la façon dont ces dispositifs de communication façonnent les modes d'engagement et de participation.

1. L'écrit en ligne

L'artefact communicationnel en ligne que nous observons, en tant que média social (cf. *supra*), associe diffusion et production de l'information. Nous rappelons que les moyens de communication disponibles sont des moyens sémiotiques multimodaux, avec une domination de l'écrit. En effet, même si la diffusion de l'image et de la vidéo est facilitée, le mode d'expression disponible est avant tout l'écrit, par les outils de publication asynchrone de commentaires, de statuts, de blogue et de forum et l'outil quasi-synchrone du clavardage. Si l'écrit n'est pas a priori favorable aux systèmes langagiers par tours de parole, les médias sociaux se conçoivent cependant comme des outils conversationnels, c'est-à-dire favorables aux systèmes rapides de tours de parole (Norris et Jones, 2005 : 7). Les outils disponibles ici pour la conversation en ligne écrite sont considérés par Norris (2004) comme des moyens « faiblement multimodaux⁶¹ », mais à forte intensité modale écrite. Nous considérerons donc ici le média numérique comme une « machine textuelle » (Davallon et al., 2003 : 25) à laquelle on accède et que l'on manipule à travers et par l'écriture, un objet avant tout dédié à l'écriture. Pour les médias numériques, l'écrit a un rôle organisateur et médiateur de la communication. Ils transforment tout en texte, « de l'objet à l'action en passant par la communication » (ibid., p.36). Dans cette section, nous nous intéressons aux formes de cet écrit et abordons certaines de ses caractéristiques qui nous semblent déterminantes.

⁶¹ Selon la chercheuse, la complexité modale réside dans le fait que les multiples modes sémiotiques sont entrelacés de manière complexe, alors que l'intensité modale est l'idée que plus le poids du mode dans l'interaction est grand, plus l'intensité modale est haute.

Premièrement, les outils de communication façonnent le rythme, la structuration et l'orientation des échanges. Deuxièmement, l'écrit numérique a des caractéristiques dialogiques et conversationnelles. Troisièmement, l'écrit numérique sur les réseaux sociaux est un écrit semi-public qui nécessite une gestion de l'audience. Enfin, l'écriture en réseau s'appuie sur des activités d' « entextualisation » (Bauman et Briggs, 1990) et de partage d'objets sémiotiques qui sont facilitées par le caractère persistant de l'écriture numérique.

1.1. Structuration et rythme des échanges

Le fait que les espaces de communication du web social mobilisent le couple lecture/écriture de manière fluide sur la même interface a de forts effets sur la structuration des échanges. Cependant, les outils utilisés mobilisent différemment ce couplage. Ainsi, on peut passer d'une situation d' « asymétrie maximale » (Beaudouin, 2002), lors de la publication sur un site web, à une situation d'équilibre dans les outils de communication synchrone, « où lecture et écriture s'enchainent au même rythme », en passant par des situations où les échanges s'étirent dans le temps, comme sur les blogues ou sur certains forums. Le rythme de l'échange est un autre trait qui va distinguer les types d'écrits connectés. Certains échanges, proches de la conversation orale, s'enchainent de manière quasi-synchrone, et un énoncé adressé implique une relance rapide, d'autres sont plus souples. Ainsi, la messagerie électronique permet des modes de gestion du temps très différenciés, et s'adapte aux situations et à l'urgence ressentie (quasi-dialogue à certains moments de la journée, rythme étalé sur quelques jours dans d'autres cas, notamment dans les situations de travail). Dans les espaces de conversation en synchronie, les temps de la lecture et de l'écriture sont proches et s'organisent par tours de parole (la plupart des interfaces de clavardage aujourd'hui avertissent les interlocuteurs lorsque l'un d'eux est en train d'écrire, par exemple, ou au moins indique sa présence en ligne), l'enjeu étant la coprésence temporelle des participants. A l'inverse, les outils de communication qui sont conçus pour l'écriture longue, comme les sites web institutionnels et les blogues, pour lesquels la communication repose sur la publication d'un ou de plusieurs auteurs, sont des espaces qui proposent une écriture asymétrique et de forte asynchronie.

De fait, le temps de l'écriture reste un temps plus long que celui de la lecture ; sur le web, il y a plus de lecteurs que d'auteurs et les compétences en lecture sont plus répandues. Ainsi, on remarque que, dans le cas du forum, les règles et les cultures d'usage prônent très souvent la qualité de l'expression, impliquant une prise de risque du scripteur importante, d'autant plus

que le message est public et destiné à rester accessible longtemps. Les forums impliquent souvent que l'on lise plus que l'on écrit, et que l'on lise avant d'écrire. Le coût de l'écriture est élevé, alors que celui de la lecture est réduit du fait de l'accessibilité et de la permanence du texte. L'exercice d'écriture induit un travail cognitif plus rigoureux que lors des échanges oraux.

Beaudouin (2002) note que l'élasticité du rythme des échanges (c'est-à-dire de l'alternance production / réception / réaction) dépend fortement de la focalisation de l'interaction. Dans les situations d'échanges synchrones, l'adressage est marqué et l'interaction très focalisée. Dans les forums ou la messagerie électronique, plus l'adressage est marqué clairement, plus la temporalité de l'échange est rapide.

Dans d'autres espaces sociaux dont les interfaces sont conçues pour l'interaction, le rythme des échanges dépendra des cultures d'usage liées à l'outil, mais aussi de la situation de communication. Ainsi, les rythmes des échanges ne seront pas les mêmes sur un blogue personnel et sur un blogue associé à un média national par exemple. Les échanges se font en fonction de l'information véhiculée et sur les sites médiatiques, son obsolescence est assez rapide. A l'inverse, sur d'autres types de sites sociaux, les échanges peuvent s'étaler sur une période temporelle longue grâce à la persistance de l'écrit.

Ce que nous retiendrons pour le cas du réseau socio-pédagogique, est d'abord que la lecture et l'écriture s'élaborent sur le même support et s'articulent étroitement, ce qui peut être un avantage pédagogique puisque les ressources et l'outil d'expression sont associés. Dans un espace en ligne de ce type, « le focus idéationnel du partage d'information et l'emphase interpersonnelle de la connexion sociale » ne peuvent être séparés (Zappavigna, 2013 : 29). Internet articule, dans les mêmes espaces, des activités d'information et de communication et crée ainsi « un dispositif de mise en relations pour de nouveaux écrits » (Beaudouin, 2002 : 207). Par rapport à d'autres outils de communication en ligne, le réseau socio-pédagogique ajoute une dimension relationnelle et composite.

Ensuite, en tant que média social, le réseau socio-pédagogique est construit par les échanges qui s'y produisent, avec une plus grande gamme de formats interactifs que lorsqu'un seul outil communicatif est disponible. Les inscriptions des usagers construisent un discours global qui fait référence à une communauté (ou un collectif) en creux. Les traces numériques sont la valeur du réseau ; on peut parler, du fait de la permanence de ces traces, de mémoire discursive. Ces traces sont lisibles à divers endroits de l'interface, du fait de l'hypertextualité. Un commentaire s'affichera là où il a été publié, mais aussi sur la page

d'accueil dans le fil d'activités du réseau et sur le fil d'activités personnel de la page de profil de son auteur. A chaque fois, une lecture tiendra compte de ce contexte différent -ce qui en changera ou pas son interprétation ou du moins, son angle de lecture. Ces processus de visualisations multiples installent une interdiscursivité et une polyphonie propre aux sites de réseaux sociaux.

1.2. La conversationnalisation de l'écrit connecté

Dans les médias numériques, les textes sont donc médiateurs des interactions. Barton et Hamilton (2010) rappellent que si l'interaction sociale humaine peut apparaître comme étant basée sur la langue parlée, la plupart des interactions sont en même temps des événements de littératie. Dans ces événements, les interactions se font très souvent à propos de textes écrits ou du moins leur processus se déroule en co-présence de textes et/ou à propos de textes. Ainsi, dans l'univers numérique, les interactions orales ordinaires du quotidien sont médiées le plus souvent par des textes. Les médias numériques comme la messagerie textuelle, *Twitter* ou d'autres médias sociaux, donnent au langage écrit un caractère conversationnel, interactif et permettent une interprétation flexible et dialogique à la langue écrite plus importante que dans l'écrit traditionnel (Gee et Hayes, 2010).

1.2.1 La notion de « conversationnalisation »

La « conversationnalisation » (Fairclough, 1992, 1995) est une caractéristique des discours contemporains qui peut être vue d'une part comme une « colonisation du domaine public par les pratiques du domaine privé » (1995 : 138) et d'autre part, comme une ouverture des discours publics à des sphères de pratique plus larges. La conversationnalisation implique une restructuration des frontières entre les ordres publics et privés du discours. D'ailleurs, Gadet (2010) relève que la relation entre oral et écrit n'est jamais stable, ni intemporelle. Les changements forts des technologies de la parole associés aux changements des modalités de gestion des activités publiques ont brouillé la frontière entre oral et écrit depuis la fin du 19^e siècle. De nouvelles modalités de communication et de nouveaux fonctionnements des institutions ont ainsi rendu ordinaires, pour un nombre important d'utilisateurs, des formes communicatives qui combinent oral et écrit.

Pour Fairclough (1995), la « conversationnalisation » est le « modelage du discours public sur les pratiques discursives de la vie ordinaire ». Sur les médias sociaux, ce phénomène se réfère

à une forme de « scénographie rhétorique de la proximité » (Koren, 2013 : 5) qui instaure de nouveaux genres discursifs.

1.2.2. La conversation en ligne

Sur le web, on utilise l'écrit pour une pratique autrefois réservée à l'oral, celle de la conversation ordinaire. Le rapprochement de ces deux activités autrefois disjointes, l'écriture et la conversation, par l'interface produit des « effets de contamination » (Beaudouin, 2002 : 210) entre les deux. L'apparition de « formes écrites transitoires » (p.202) comme la conversation sous forme écrite, modifie ainsi les statuts de l'écrit et de l'oral, ainsi que les frontières entre le formel et l'informel.

La conversation nous intéresse comme affordance du réseau socio-pédagogique de deux manières :

- comme instrument d'extension des groupes sociaux. Toute communauté « suppose une vie publique » (Conein, 2006 : 170) pour une transmission horizontale de l'information et de la connaissance au-delà des dyades ou des tryades. De plus, elle permet des « niches relationnelles » (ibid.) qui permettent de choisir ses partenaires et d'étendre son réseau de relations.
- comme instrument d'apprentissages langagiers.

C'est aux caractéristiques langagières de la conversation que nous porterons maintenant notre attention.

1.2.2.1. La notion de conversation

La conversation est un type de dialogue qui a les caractéristiques de base suivantes (van Lier, 1996 ; Bigot, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni, 1996) :

- les échanges ne sont pas planifiés à l'avance (ou seulement certains éléments peuvent l'être) et sont donc imprévisibles, dans leur séquentialité, leur résultat et leurs thèmes ;
- il s'agit d'un type de dialogue qui aspire à un haut degré de symétrie : les droits et devoirs des interlocuteurs sont également distribués dans le déroulement de l'interaction ;
- elle est soumise à une contingence (c'est-à-dire un caractère dépendant et incertain) réactive et mutuelle et à une forte indexicalité⁶² ;

⁶² On peut définir l'indexicalité comme la propriété de dépendance au contexte des signes (Jones, 2014 ; Scollon et Scollon, 2003). Ce sont des caractéristiques de la « présence connectée » (Licoppe, 2012 ; cf. chapitre précédent).

- elle a un caractère plus ou moins familier.

La notion de « conversation » peut être plus ou moins restrictive que celle pensée par l'usage courant de la conversation « à bâtons rompus », sans finalité particulière, où

l'élément central pour définir la conversation par rapport à d'autres types d'interactions est son objectif, que l'on caractérise parfois par son absence, en taxant la conversation d'activité gratuite. Traverso, 2002 : 142, cité par Combe Celik, 2010 : 102.

Nous choisissons pour notre part une définition plus large de la conversation, à l'instar de Gee et Hayes (2011) qui envisagent la conversation comme un continuum qui irait de la « petite conversation » (*small talk*), où l'interaction sociale est plus importante que le contenu, à la « grande conversation » (*big talk*)⁶³, où le contenu est plus important que l'interaction ou la relation sociale, en passant par la conversation « moyenne » (*middle talk*), où l'interaction / la relation sociale et le contenu sont d'égale importance. Ce continuum de la conversation est celui d'une performance qui cherche à accomplir une certaine solidarité sociale et un lien avec les autres *versus* une conversation qui exprime plus de distance sociale et moins de solidarité et de liens (Gee et Hayes, 2011 : 30). Pour Goffman (1991), la conversation n'est pas en prise avec des « sujets sociaux d'envergure ». Il s'agit plutôt des « petits bavardages » qui accompagnent un « projet d'envergure » et se logent dans ses « interstices », pour y « demeurer sans conséquence » (p.491).

1.2.2.2. La conversation en ligne

Dans un article portant sur l'analyse conversationnelle des forums de discussion, Marcoccia (2004) discute de l'acception du mot conversation au travers de la matérialité du média social. Ainsi, la première question qu'il se pose est l'unité de l'interaction. Il rappelle la définition qu'en donne Kerbrat-Orecchioni (1990) :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit qu'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. Kerbrat-Orrecchioni, 1990 : 216 ; cité par Marcoccia, 2004 : 27-28.

L'unité de la conversation se fait autour d'une unité thématique et/ou d'une unité de site. A partir de cette définition, nous posons, avec Marcoccia, les éléments de définitions suivants en les étendant aux sites de réseaux sociaux qui nous intéressent :

⁶³ voir aussi *infra*, Cardon (2012).

- l'asynchronie et l'étalement dans le temps de l'interaction favorisent la dispersion thématique dans les conversations ;
- l'unité du cadre participatif est difficile à faire car il n'y a pas de groupe de participants identifié *a priori* alors même qu'il y a beaucoup d'entrée et de sorties de participants ;
- les conversations sur les RSN et les forums sont persistantes et discontinues, ce que Goffman désigne par « un état de parole ouvert » (Goffman, 1987 : 40).

De la sorte, nous retiendrons que les outils de communication des sites de réseaux sociaux permettent des « polylogues discontinus médiatisés par ordinateur » (Marcoccia, 2004 : 28) qui favorisent la fragmentation, l'émergence et la bifurcation de sous-groupes conversationnels. Ces dispositifs de communication en ligne sont des « dispositif[s] interactionnel[s] permettant l'émergence d'interactions focalisées au sein d'un espace d'interaction diffuse » (de Fornel, 1989 : 33).

1.2.2.3. Le cadre participatif en ligne

Le cadre participatif des interactions en ligne a ses particularités. Si l'on considère participant à l'interaction toute personne qui peut se trouver à un moment donné dans l'espace de l'interaction, il est possible d'identifier trois types de participants, selon leur mode d'engagement (Marcoccia, 2004) :

- les lecteurs silencieux (*lurkers*, cf. *infra*) qui ne laissent aucune trace dans l'espace d'interaction ;
- les participants occasionnels ;
- les animateurs qui se distinguent des seconds soit par la qualité des messages publiés qui va traduire le rôle qu'ils assument dans l'espace d'interaction et la nature des relations avec les autres participants, soit par la quantité des messages postés.

Le problème de la ratification des participants à l'interaction est complexe. Les médias sociaux prévoient la lecture à l'insu comme forme de participation et donc rend normale la position de *lurker*, c'est-à-dire de « celui qui écoute aux portes » (Marcoccia, 2004 : 35). On va alors pouvoir distinguer deux ordres de participants « non-ratifiés » :

- ceux qui sont en mesure de surprendre la conversation mais tout en étant perçus par les autres (ceux qui accèdent à l'espace en ligne en se connectant) et
- ceux qui sont en mesure de le faire mais dont la présence n'est pas perceptible (ceux qui accèdent à l'espace en ligne sans se connecter).

Le *Rezolumière*, comme tout RSN, fournit d'autres outils de conversation que le forum, dont les affordances communicatives sont proches bien que l'interfaçage de la conversation soit différent. Des ordres de conversation différents se construisent selon les lieux de leur inscription discursive. Le mode conversationnel le plus minime est le « j'aime ». Un acte plus impliquant, générant une relation plus dyadique est la demande d'amitié. Sur le RSN qui nous occupe elle est d'ailleurs indispensable à d'autres actes d'échanges en dyade, comme l'envoi de courrier électronique. Parfois, elle s'accompagne d'inscription sur la page de profil de l'autre membre avec lequel on souhaite installer un début de conversation. Les deux autres outils sont l'actualisation du statut et la fonction de commentaire de publication qui conversationnalisent l'espace en ligne⁶⁴.

1.2.2.4. Les unités de l'échange

La plupart des définitions de la conversation présuppose le « tour de parole » et l'unité de base comme la paire adjacente. On peut donc identifier, avec Combe-Celik (2012) quatre unités de la conversation :

- La contribution isolée : une contribution initiative postée par un membre qui est resté isolée car personne n'y a directement répondu.
- L'échange dialogal : un échange entre deux contributeurs constitué d'une contribution initiative suivie d'une contribution réactive ;
- L'échange polylogal : un échange d'au moins trois interlocuteurs constitué d'une contribution initiative suivie de plusieurs contributions réactives.
- L'appréciation « j'aime » : une contribution réactive *a minima* propre aux médias sociaux.

Cependant, par rapport aux forums, les sites de réseau sociaux permettent des échanges conversationnels plus asymétriques et où la réciprocité est moins obligatoire. L'« échange communicationnel réciproque et fréquent » (ibid.) n'existe qu'entre personnes du premier cercle⁶⁵. Les utilisateurs ne sont pas obligés de compléter un échange conversationnel, ce n'est pas synonyme de rejet car il y a moins d'attente à l'égard d'une réponse personnelle. On observe ce que Zappavigna appelle « une dilution des obligations de la conversation » (2013 : 31). De plus, la persistance des traces permet aux participants de pouvoir entrer et sortir de la

⁶⁴ *a fortiori* sur le *Rezolumière* qui ne permet pas de sélectionner de manière fine les personnes qui ont accès à votre activité (cf. chapitre précédent).

⁶⁵ Selon les données de la Facebook Data Team, un utilisateur de *Facebook* ne développe une communication réciproque qu'avec 5 personnes pour les hommes et 7 pour les femmes (Cardon, 2012 : 36)

conversation. Celle-ci s'étend dans le temps. La notion de persistance est la dimension permanente de l'interaction écrite à l'écran et a été proposée par Herring (1999). La dimension persistante permet notamment la cohérence de l'échange médiatisé dans une temporalité élargie.

1.2.2. La persistance des échanges et la polyfocalité conversationnelle

La dimension persistante de la conversation écrite sur les dispositifs interactionnels du web modifie profondément la temporalité des échanges en permettant une plus grande élasticité temporelle de la conversation qui ne rompt pas pour autant la cohérence interactionnelle (Bonu et Denouël, 2011). Selon les chercheurs, la persistance des écrits d'écran favorise une plus grande flexibilité des modes d'engagement dans l'interaction. Les participants ont la possibilité de s'engager dans plusieurs conversations à la fois. Les outils de communication combinent des procédures techniques de mise en visibilité de l'écrit, de l'activité scripturale et des personnes connectées qui favorise « la multi-activité à l'écran » (Bonu et Denouël, 2011 : 208). Les participants s'inscrivent alors dans un espace-temps structuré par la disponibilité interactionnelle des acteurs, par leur co-présence. Ces dispositifs complexifient encore l'entrelacement des formes d'interaction possibles, entre des formes focalisées et des formes non focalisées. Pour Goffman (1961), comme le rapporte Joseph (1996), « les interactions non focalisées sont ces formes de communication interpersonnelle qui résultent de la simple coprésence » et où la réciprocité des perspectives y est réduite à l'observabilité mutuelle. Par exemple entre deux personnes qui ne se connaissent pas mais se regarderaient du coin de l'œil dans un espace public. Par opposition, « l'interaction focalisée suppose qu'on accepte effectivement de maintenir ensemble et pour un moment un seul foyer d'attention visuelle et cognitive » (Goffman, 1961 : 7). Les participants d'une interaction focalisée peuvent participer également à d'autres interactions non focalisées. Joseph (1996) note que les ressources constitutives des interactions non focalisées appartiennent à la sphère des informations prélevées au passage dans un champ de visibilité ; c'est ce champ de visibilité que les outils de CMO tendent à étendre et à faire évoluer. L'extensibilité et l'évolutivité de de l'espace en réseau⁶⁶ étendent les régimes de co-visibilité et d'observabilité mutuelle, c'est-à-dire le caractère à la fois public (co-visibilité) et publicisant (mutuellement observable) des interactions. Les RSN sont des espaces qui favorisent donc la multi-activité et la

⁶⁶ comme processus réticulaire d'expansion.

polyfocalisation de l'attention (cf. chapitre 2). Le *microblogging* et la conversation sur les réseaux sociaux peuvent se concevoir comme des outils de *back-channel communication* (Zappavigna, 2013), c'est-à-dire comme un média supplémentaire fonctionnant en parallèle avec d'autres formes principales de communication. Pour Selwyn (2009), les usages que les étudiants font de *Facebook* en classe relève du « bavardage de la rangée arrière de la salle de conférence » (p.170). Pour Zappavigna (2013), cela permet de nouvelles formes complémentaires, auxiliaires ou accessoires, de participation aux événements. Dans les deux cas, il s'agit d'être capable, pour participer et communiquer, de gérer simultanément plusieurs contextes en compétition (cf. la notion d'attention divisée du chapitre 2). Par ailleurs, la persistance de l'écriture pourrait aussi aider les processus cognitifs en suscitant une plus grande réflexivité (Henri et Charlier, 2004), la trace des échanges constituerait une ressource utile en terme d'apprentissage vicariant, pour ceux qui n'ont pas participé aux échanges. Les conversations se construisent comme des objets observables de l'extérieur et cette réification peut en faire des objets d'apprentissage réflexif.

1. 3. Formes d'énonciation et gestion de l'audience

Dans les échanges médiatisés par écran, qu'il y ait coprésence temporelle ou que la coprésence soit écranique⁶⁷, il y a oscillation entre communication publique et communication privée, « les dispositifs techniques facilitent les glissements et la négociation de ces transitions du public vers le privé, du direct au différé et inversement » (Beaudouin, 2002 : 219). Ils permettent ainsi des glissements d'interactions non-focalisées à des interactions focalisées.

1.3.1. Formes d'énonciation dans l'espace public numérique

Les médias sociaux ébranlent les frontières entre paroles privées et paroles publiques. celles-ci ne disparaissent pas mais semblent par contre « submergées par la revendication de visibilité » (Cardon, 2012 : 35) : la communication interpersonnelle et la prise de parole

⁶⁷ Beaudouin définit la présence écranique comme « le fait de partager un même contexte, une même situation définie par un ensemble de textes disponibles à l'écran » (2002) ; son principe est que chacun se rend présent à l'autre à travers des inscriptions à l'écran.

publique sont partiellement réunifiées par les individus dans un processus de publicisation⁶⁸ et réorganisés par les processus d'énonciation. Les internautes, sur les réseaux sociaux, mêlent

petite et grande conversations en faisant varier le périmètre de leur public en fonction du degré de distanciation des énoncés qu'ils publient : les propos personnels parlent aux liens forts, les commentaires généraux s'ouvrent aux liens faibles » (ibid., p.38).

Cette co-existence de membres d'un même RSN qui « reflètent différents contextes sociaux et ont différentes attentes sur ce qui est approprié » (Androutsopoulos, 2014a : 63) est appelée « context collapse »⁶⁹ et a été utilisée pour décrire la façon dont les utilisateurs perçoivent leur audience sur des RSN semi-publics (Androutsopoulos, 2014a ; Seargeant and Tagg, 2014). Une audience potentielle d'un utilisateur se dessine à travers des personnes variées qui forment la liste d'amis, et la composition exacte de l'audience d'une seule publication est inconnue. L'effet du « context collapse » mène à gérer de multiples proximités co-existantes :

Confrontés à un context collapse, les usagers apprennent à gérer les tensions entre le public et le privé, les initiés et les non-initiés, et les performances de devant ou de derrière la scène
Androutsopoulos, 2014a : 63).

Les individus développent alors des stratégies pour faire la distinction entre différentes couches de cette audience potentielle, et pour présenter leurs énoncés de manière à cibler certains individus et à en exclure d'autres. Ce sont les signes de l'énonciation textuelle qui font osciller le texte produit vers la conversation privée ou vers l'énonciation publique. Les interlocuteurs vont avoir recours à de l'implicite (formes allusives, propos ancrés dans un contexte particulier) ou à des formes explicites d'adressage qui vont ratifier ou non les participants éventuels. Dans des espaces d'interactions semi-publics, Seargeant et Tagg (2014) notent que l'influence plus grande n'est pas forcément celle des destinataires et la moins grande celle des participants non ratifiés⁷⁰. Ce qui est nouveau dans ces cadres participatifs, c'est que « le public des liens faibles peut aussi être témoin d'énonciations familières » (ibid., 39). Il y a une promotion et une publicisation de ce que l'on peut appeler une « intimité à distance » conversationnelle (Hutchby, 2001). L'affordance communicative

⁶⁸ Ainsi, par exemple, Zappavigna (2013) note que les usages de *Twitter* les plus fréquents sont le bavardage du quotidien, la conversation, le fait de prendre des nouvelles de quelqu'un, mais aussi le partage d'informations et de liens.

⁶⁹ En effet, tout échange communicatif se construit normalement sur une sorte de réciprocité des perspectives sur le monde qui nous entoure (Linell, 1998).

⁷⁰ Les auteurs prennent ainsi l'exemple d'un dialogue entre deux enfants en présence de la mère de l'un d'entre eux pour montrer que le participant non ratifié –Goffman appelle toute personne qui a accès à une interaction, un participant- peut avoir une influence importante sur la nature et la forme de l'interaction. Mais cela pourrait se concevoir aussi d'un dialogue dans une salle de classe ou sur un réseau socio-pédagogique où l'enseignant peut être ce participant non-ratifié officiellement mais qui influence fortement la teneur de l'interaction.

des médias numériques serait de faire de « l'étranger intime » une réalité à large échelle (Gee et Hayes 2011 : 35).

Cela implique des formes d'énonciation variées et plus souples dans les espaces d'expression en réseau que Cardon (2012) représente dans le tableau ci-dessous (tableau 8). Les propos portant sur des objets familiers et livrés de manière spontanée et émotionnelle dans la conversation quotidienne relèvent d'une énonciation contextuelle (a) ; ce sont les bavardages et les petits récits du quotidien, l'humour, les moqueries et les humeurs quotidiennes. Les propos portant sur des objets publics et livrés dans une mise à distance de soi et de ses émotions relèvent d'une énonciation distanciée (b) ; ce sont les opinions et l'argumentation, les témoignages et la critique.

Enonciation	Objet de l'énoncé	
	Familier	Public
Contextuelle	(a) Propos personnel	(d) Jugement contextuel sur questions publiques
	↓	↑
Distanciée	(c) Récit personnel distancié	(b) Prise de parole publique

Tableau 8 : Quatre formes d'énonciation dans l'espace public numérique, Cardon (2012 : 40)

Sur le réseau socio-pédagogique, les énoncés ont toujours une forme de visibilité qui implique une audience publique. On pourra repérer, avec Cardon (2012) des stratégies énonciatives pour introduire dans les conversations numériques la prise en compte d'un certain public. La première consiste à « faire circuler, davantage qu'à l'accoutumée, des objets publics dans leurs bavardages », c'est-à-dire (c) « introduire un énoncé public dans une énonciation contextuelle », la seconde à « se raconter de manière réflexive », c'est-à-dire (d) « introduire un énoncé familier dans une énonciation distanciée » (p.42). La gestion des publics se fait par des choix énonciatifs. Cardon propose ainsi quatre formes d'énonciation dans l'espace public numérique qui amorce une « grammaire des formes de la parole publique » (ibid.).

Nous retiendrons ainsi, avec Tagg et Seargeant (2014), que, dans les environnements de RSN, trois éléments permettent de créer une dynamique communicative spécifique à la manière dont les personnes interagissent et gèrent leurs relations : (1) une forme de design d'audience, (2) des enjeux autour de choix langagiers (code, variété, registre, script...), (3) une référence à une communauté⁷¹. Construire une audience, c'est se positionner à partir de décisions au sujet du style, de choix langagiers, de sujet de conversation et elle se construit à partir des pratiques partagées. Les styles langagiers sur un RSN sont façonnés par une tension entre intimité et publicité, puisque ces derniers permettent le dialogue intime en même temps que l'adresse à une audience publique.

1.3.2. La dimension phatique des échanges en ligne

La notion de « communion phatique » est « une façon de décrire la communication au service de l'établissement ou de la solidification de liens sociaux plutôt que de servir des buts de communication d'idées » (Zappavigna, 2013 : 28). Le média social développe des formes de « culture médiatique phatique » dans lesquelles la multiplication des contacts fait lien (Licoppe, 2009) et c'est « la connexion avec les autres qui est signifiante » (Zappavigna, *ibid.*). Les actualisations de statuts, les commentaires et les appréciations (que permettent les boutons cliquables « j'aime ») prennent part à une sociabilité phatique médiatisée nécessaire à maintenir la présence connectée. Comme l'observent Desprès-Lonnet et al. (2003), le temps de la discussion écrite devient une donnée de mesure de la relation, l'écrit est réifié comme un signe d'implication et la conversation, observable de l'extérieur, permet de porter un jugement sur le discours et sur la personne. Ainsi, tous les échanges sont loin d'être informatifs, mais prennent des formes courtes qui favorisent les jeux de style et l'humour (Guillaud, 2011). Il faut montrer qu'on porte attention à l'autre et ainsi les outils de communication du web démultiplient signaux et rituels pour s'appréhender les uns les autres. Les commentaires, images, liens, photos, *like*... fonctionnent comme des signes de présence et d'attention à l'autre. Ces signes d'attention à l'autre ne sont pas propres à la communication numérique. Goffman (1991) note que « nous passons le plus clair de notre temps à [...] étayer nos sympathies, nos justifications, nos bienveillances » tandis que ceux qui nous écoutent « s'emploient à afficher une sorte de sensibilité d'audience, une passion [...] qui doit s'exhiber, avec ses signes » (p.493-4). Mais les RSN fournissent des affordances à l'affichage de cette sensibilité là.

⁷¹ que les auteurs appellent « translocale » (p. 162), afin d'insister sur l'hétérogénéité de l'audience.

1.4. L'écriture comme « entextualisation » et activité de partage

Ces dispositifs d'écriture reposent sur une seconde affordance qui est la « répliquabilité » (boyd, 2010)⁷². Cette « répliquabilité » en réseau met en jeu un processus d'« entextualisation » mis en place dans des activités sociales de partage d'informations et de communication.

1.4.1. Le processus d'« entextualisation »

La mise en réseau d'un texte est un processus d'« entextualisation », processus qui consiste à faire sortir un texte ou un élément d'un texte de son cadre interactif originel pour le recontextualiser dans un nouvel espace de discours (Bauman et Briggs, 1990). Il s'agit d'une relocalisation textuelle. Cette opération peut consister en la publication d'un hyperlien vers un texte qui se trouve dans un autre espace, d'un copier-coller du texte original ; aujourd'hui, les interfaces des réseaux permettent de faciliter ces opérations d'entextualisation par des outils de partage social en un clic. Androutsopoulos (2014b) propose de redéfinir le concept au regard des activités de resémiotisation et de recontextualisation que proposent les médias sociaux, l'appliquant notamment à une analyse du partage sur les sites de réseautage social. Tout d'abord, le partage sur un réseau social est envisagé comme un accomplissement interactif qui implique à la fois celui qui partage et les membres de l'audience dont le feedback encourage et parfois façonne les activités de partage futures. C'est la coopération entre internautes qui va donner un nouveau sens au texte dans un nouveau contexte. En effet, à l'inverse des discours institutionnels traditionnels, dans lesquels les agents d'une institution « entextualisent » leur discours de manière hautement contrôlée et compartimentée, les médias sociaux offrent un dispositif d'entextualisation participatif. Beaucoup d'activités de la classe de langue sont des activités d'entextualisation. Un élément d'un texte est repris dans la classe –le texte d'un article de journal photocopié et distribué en classe, par exemple- et utilisé dans un autre contexte que celui de sa production, à des fins d'apprentissage de la langue. Sur les médias sociaux, cette activité est plus symétrique que dans le cadre institutionnel où l'enseignant garde souvent le contrôle de ce processus. De plus, cette entextualisation a *a priori* toujours le même sens dans la classe de langue : réfléchir et

⁷² boyd (2010) suggère quatre affordances particulièrement significatives des RSN : la persistance, la répliquabilité, l'extensivité ou l'évolutivité et le caractère « investigable » (*findable*) des productions.

apprendre sur la langue. La mise en partage d'un écrit sur les réseaux sociaux est une entextualisation ouverte, par rapport aux contextes institutionnels.

Une analyse de l'entextualisation sur les réseaux sociaux met l'accent sur trois aspects des pratiques langagières : leur matérialité sémiotique, l'accès aux ressources du réseau et l'orientation envers l'audience du réseau (Androutsopoulos, 2014b). L'auteur propose d'analyser les pratiques de partage en « moments signifiants » qui sont entextualisés et négociés interactivement dans un espace semi-public construit socialement. Ces moments sont des « événements de littératie⁷³ » (Barton et Hamilton, 2005 : 47) importants pour un participant et son réseau d'amis. Un texte peut être un point de référence pour partager du sens et peut synchroniser les activités. Il s'agit d'intertextualité mais aussi de la façon dont les textes et leurs sens sont réaménagés dans différents contextes. Ces formes nouvelles et facilitées d'entextualisation peuvent être favorables à un design pédagogique participatif.

1.4.2. Les activités de partage en réseau

Le partage est une des activités centrales sur les médias sociaux et est un mot clé de la culture de l'internet, les médias sociaux pouvant être considérés comme des dispositifs de partage participatifs. Le partage consiste en deux opérations, la distribution⁷⁴ et la communication : il est une commande qui permet de faire circuler l'information entre les réseaux et les sites mais aussi un processus de communication qui couvre un ensemble de pratiques langagières du réseautage social -par exemple, mettre à jour son statut, dire quelque chose, laisser apparaître une information. Le partage va prendre des sens différents suivant les plateformes et leur interface. Ainsi, sur *Facebook*, la fonction de partage est associée à l'interface de la *timeline*. Le processus de communication peut se décomposer en trois étapes (Androutsopoulos, 2014b) : la sélection du contenu et du moment à partager, l'entextualisation (la mise en texte) de l'objet⁷⁵ à partager et la manière dont cela engage des choix de style, et enfin, la négociation qui se réfère à la façon dont l'audience va s'engager dans la conversation autour de l'objet.

Ces activités de partage se réalisent sur les réseaux sociaux très souvent à partir d'objets – images, vidéos, documents- que l'on pourrait dire conversationnels. Les réseaux socio-numériques sont construits autour de tels objets sociaux. Pour Engeström (2005), les réseaux

⁷³ Les « événements de littératie » sont « des épisodes observables qui émergent des pratiques et sont façonnés par elle » (Barton et Hamilton, 2010 : 47) La notion d' « événement » souligne la nature située de la littératie.

⁷⁴ Si, dans le champ du numérique, le partage signifie une multiplication par copie et échange, étymologiquement, il est division et répartition (Aigrain, 2015). C'est un terme polysémique qui renvoie à la fois à un avoir en commun, concret (des fichiers) et abstrait (opinion, information).

⁷⁵ objet entendu au sens large de sa matérialisation numérique : texte, image, vidéo...

sociaux exigent ce genre d'objets sociaux qui facilitent la conversation, et donc l'interaction sociale. Il s'agit d'une « sociabilité orientée-objet » (Engeström, 2005 ; cf. chapitre 2). Nous pouvons prendre l'exemple des images dont le partage s'est développé de manière exponentielle depuis une dizaine d'années sur les réseaux. Gunther (2014) définit l'image conversationnelle comme le « produit inattendu de la rencontre de la numérisation des contenus visuels et de l'interaction documentée ». L'image, sur les RSN, est là pour documenter la vie, pour être montrée, discutée et rediffusée (Gunther, 2014). Elle est intégrée à la « sociabilité égalitaire de la conversation » du web participatif et il ne s'agit plus alors de conversations *à propos* des photos, mais de conversations *avec* les photos (Beuscart et al. 2009), « les systèmes communicants [conférant] également aux images la fonction d'embrayeur de conversation ou d'unité dialogique » (Gunther, 2014).

A travers l'usage de ces objets sociaux, les personnes développent des intérêts partagés en créant des conversations autour de ces objets. Ces objets sont en outre nécessaires à la création de tâches, de contenus d'apprentissage et d'épisodes d'apprentissage (Bouman et al, 2007) adaptés à des environnements numériques d'apprentissage et qui vont faire émerger conversations et dialogues. Le contenu doit pour cela exister dans un cadre instrumenté approprié qui fournit les bonnes affordances pour ce type d'interaction sociale, et à l'intérieur d'un réseau d'utilisateurs qui utilise les objets sociaux comme des événements signifiants. La participation à ces activités de partage est « à la fois action et connexion » (Wenger, 2005 : 61) à une entreprise commune. Pour participer, il ne s'agit pas seulement de construire une intelligibilité commune de la situation, mais également une « association de perspectives » qui déplace la focalisation des acteurs « de ce qui est connu vers ce qui peut être partagé » (Bidet et al., 2013 : 174). Weller (2008) identifie ainsi trois éléments nécessaires pour un mode d'éducation conduit par les objets sociaux :

1. du contenu qui agit comme un objet social,
2. des outils qui facilite l'interaction autour de ces objets,
3. une communauté d'apprenants qui trouvent les objets sociaux engageant.

L'activité de partage semble alors montrer des potentialités d'usage dans des contextes d'apprentissage, puisqu'elle associe la diffusion d'une information et l'engagement d'une négociation du sens de la recontextualisation que constitue le partage.

Dans cette section, nous avons vu les caractéristiques des activités communicationnelles écrites en ligne. Dans la section suivante, nous examinons les modes d'engagement et de participation que les objets communicationnels favorisent.

2. Les modes de participation aux échanges en ligne

Les outils de communication conditionnent des modes d'engagement dans les échanges et des activités de participation. Les affordances communicatives de ces objets sont, comme toute affordance, à la fois fonctionnelles et relationnelles (Hutchby, 2014) : fonctionnelles en ce qu'elles façonnent (en énonçant et en contraignant) l'engagement dans l'activité ; relationnelles dans le sens où elles peuvent différer, pour un même objet, selon les contextes d'utilisation. Les pratiques de l'écrit communicatif sur Internet émergent à travers des « cultures d'usage » différentes qui sont « les caractéristiques historiquement sédimentées qui s'accumulent dans l'usage quotidien d'outils de communication médiatisée » (Thorne, 2003 : 40). Cette culture d'usage, assumée ou inconsciente, façonne la participation, les formes langagières et l'engagement dans des pratiques de littératie dans les contextes médiatisés (Thorne et Black, 2007). Ces médias fournissent des possibilités de s'engager dans les mêmes formes d'interactions communicatives qui étaient disponibles avant leur émergence, mais aussi des structures et des dynamiques communicatives différentes ou alternatives et en retour, les médias sociaux en ligne ont un impact profond sur les pratiques linguistiques et communicatives dans lesquels les gens s'engagent (Seargeant et Tagg, 2014). L'utilisateur de ces outils de communication en ligne, puise dans un répertoire organisé de genres et de formes de discours oral ou écrit, selon la situation d'écriture et de lecture, l'artefact utilisé (clavier et écran), l'intimité de la relation et le motif de l'échange (Beaudouin, 2009).

2.1. Modes de participation avec les outils de CMO

La complexification des moyens technologiques de la communication, qui amène à mobiliser des ressources matérielles, sémiotiques et langagières diverses, implique de la part des participants des compétences sociotechniques pour déterminer, par rapport à de multiples possibilités de communication médiatisée, « celle qui convient du point de vue du lien et de la dynamique des rencontres à travers laquelle il se construit » (Fribourg et al., 2009 : 252) et pour organiser d'éventuels passages d'un dispositif de communication vers un autre si ce dernier paraît plus apte à maintenir la communication ou à lui donner la coloration ou le style que l'on souhaite (plus ou moins formel, plus ou moins conversationnel, plus ou moins intime). Chaque outil façonne en effet des modes d'engagement et des styles de participation.

Certains chercheurs, dans une démarche comparative, se sont ainsi intéressés aux structures de participation dans différents outils de CMO. Nous reprenons trois études qui, de manières différentes et dans des contextes différents, se sont intéressées aux structures participatives.

Ainsi, dans un contexte d'apprentissage de l'anglais à des non-spécialistes, Sarré (2012) a comparé l'impact des outils⁷⁶ de CMO sur la « charge interactionnelle » et sur la qualité de l'output, qui traduisent, selon le chercheur, le degré de prise en compte de l'autre et l'intensité de la participation, en s'appuyant notamment sur une analyse sociométrique des réseaux sociaux. Sa conclusion est que les outils de CMO utilisés pour interagir influencent l'intégration des participants dans la communauté d'apprentissage. Son étude montre comment, en contraste avec des outils de CMO synchrones comme le clavardage ou la visioconférence, le forum n'est pas un outil avec lequel les apprenants de langue mobilisent des compétences et des ressources interactionnelles pour la co-construction et la co-gestion de l'interaction. Les forums, en contexte pédagogique, sont des outils qui induisent une production écrite de type monologale, à faible charge interactionnelle, le forum étant souvent considéré comme « une sorte de copie électronique » (Sarré, 2012 : 16). Ainsi, le clavardage serait un outil favorisant cette intégration, alors que les apprenants utilisant le forum électronique auraient plus de mal et resteraient en périphérie de la communauté. Dans les forums pédagogiques, on peut observer un plus grand nombre de « lurkers » et de monologues parallèles⁷⁷. Ceci montre que, bien souvent, il y a un écart entre la participation prévue par l'enseignant et ce qui se réalise effectivement. Sur les forums, le mode prédominant des échanges est le mode question / réponse, alors que l'on souhaiterait observer de longs échanges⁷⁸. Les modes de participation observés dans les dispositifs d'apprentissage ne semblent pas différents de ceux que l'on rencontre sur la plupart des forums dans d'autres contextes. Mais les attentes à leur égard dans le contexte éducatif sont liées à un imaginaire relatif à tous les médias sociaux dans leur ensemble et qui sont celles d'un média participatif au contenu moins régulé et plus fluide (Seargeant et Tagg, 2014). De plus, le forum favoriserait peu les rencontres entre participants silencieux puisque aucun dispositif ne donne à voir ce public invisible (Beaudouin (2002)⁷⁹.

⁷⁶ Le chercheur parle de « modes » de CMO, nous lui substituons le terme d'« outil » pour des soucis de clarté et de cohérence, puisque nous préférons garder le terme « mode » pour parler du mode sémiotique -verbal écrit, verbal oral, gestuel...

⁷⁷ Henri et Charlier (2004) citent des études qui ont montré qu'un faible pourcentage des étudiants était responsable de la grande majorité des messages et que plus de la moitié des étudiants ne postaient rien.

⁷⁸ Cf. également Henri et Charlier, 2004.

⁷⁹ Ce qui n'est pas le cas des RSN, basés sur la page de profil des membres.

Rau et al. (2008), comparent la participation entre les communautés en ligne traditionnelles, reposant sur des forums de discussion, et les réseaux sociaux numériques. Ils remarquent que les membres de communautés en ligne traditionnelles autour de forums, construisent leur participation dans le but d'améliorer leur compréhension d'un sujet ; même si certaines communautés sont construites autour de l'échange de « supports émotionnels » (p. 2759), ces échanges se passent très souvent entre étrangers plutôt qu'entre connaissances de la vie hors ligne. La participation dans les communautés en ligne traditionnelles serait structurée de manière descendante, centrée sur le lieu, contrôlée par un modérateur, conduite par le sujet, centralisée et architecturée. La participation dans les RSN serait quant à elle développée de manière ascendante, centrée sur les individus, contrôlée par les utilisateurs, conduite par le contexte, décentralisée, et auto-organisée. Les chercheurs affirment d'une part que les relations entre les membres sont plus visibles dans les réseaux que dans les communautés et qu'ainsi de tels sites impliquent une participation publique et active des utilisateurs. D'autre part, ils remarquent que publier activement sur de tels espaces relève de motivations et de comportements différents des communautés en ligne traditionnelles.

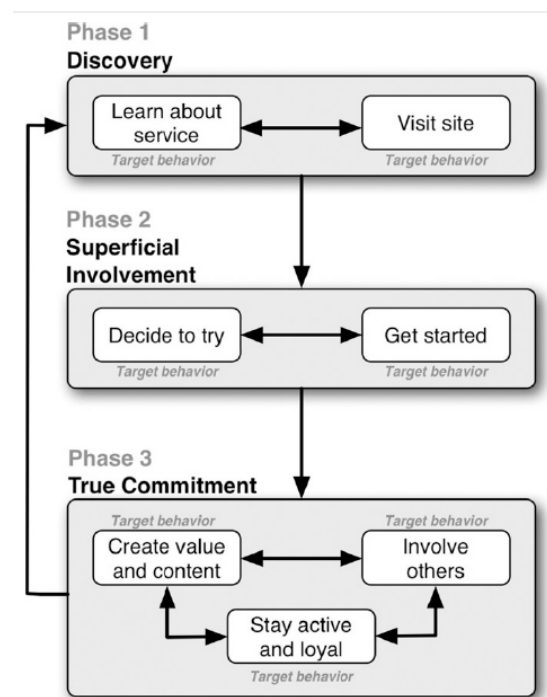


Figure 22 : modèle de chaîne comportementale (Vasalou et al., 2010 : 720)

Enfin, l'étude de Vasalou et al. (2010) s'intéresse aux activités sur le réseau *Facebook* et à aux motivations des usagers pour utiliser le réseau. Les chercheurs s'appuient sur un « modèle

de chaîne comportementale » (p.720) retraçant la gamme de comportements qu'un site doit favoriser par son design⁸⁰ pour que l'utilisateur adopte le service. Ce modèle se construit sur trois phases : la découverte, l'engagement superficiel et l'engagement réel (figure 22). Les chercheurs s'intéressent à la troisième phase. À cette phase, le design des RSN est caractérisé par trois cibles comportementales : (1) créer de la valeur et du contenu, (2) rester actif et loyal (par exemple visiter le site fréquemment), et (3) impliquer les autres. Ce sont les trois cibles d'un design participatif.

L'étude de Vasalou et al. montre ainsi que, dans la phase d'engagement réel sur le réseau *Facebook*, les usagers créent du contenu et de la valeur à travers cinq usages principaux : (1) poster des photos, (2), jouer à des jeux, (3) participer à des quizzes, (4) utiliser des applications et (5) mettre à jour leur statut. De plus, ils engagent les autres ou sont engagés par les autres au travers de neuf usages : (1) regarder des photos, (2) être « taggés » sur des photos, (3) tagger des photos, (4) découvrir des applications parce que les amis les ont ajoutés, (5) organiser des événements, (6) recevoir la requête d'un ami, (7) voir le statut des autres, (8) utiliser la recherche avancée pour voir des types spécifiques de personnes, (9) joindre des groupes.

Ces comportements généraux peuvent se modifier selon le temps d'appropriation du service. Ainsi, les utilisateurs plus anciens accordent moins d'importance aux applications interactives et aux jeux et plus d'importance aux statuts et aux photos, notamment parce que les photos s'avèrent des objets adéquats pour l'expression ou la co-construction de l'identité sociale. Or, les statuts et les usages liés à la photo font visiter *Facebook* plus souvent alors que les applications y font passer plus de temps. On peut en conclure que les usages se tournent avec le temps de plus en plus vers des activités de conversation sociale, une fois que les réseaux d'amis sont formés. L'apprentissage social de *Facebook* s'avère être un apprentissage vicariant. Plus le réseau d'amis augmente et plus le partage de photos augmente.

Ces trois études différentes montrent que, suivant les outils de CMO, les modes de participation diffèrent. Les réseaux sociaux sont des outils plus conversationnels, mais la durée de l'engagement sur le site implique des modifications de comportements : les activités plébiscitées par les acteurs ne sont pas les mêmes.

Il est ainsi capital de voir, à la suite d'Erickson (1982), la situation d'apprentissage instruit comme reposant sur deux ensembles de connaissances pratiques, les structures de tâche académique et les structures sociales de participation, qui constituent « un ensemble

⁸⁰ Le travail du concepteur est ici de dessiner les formes de l'usage (Merzeau, 2010).

schématique de contraintes fourni par la logique d'une séquence » d'apprentissage (Appel, 2010). Il s'agit de distinguer le focus pédagogique de l'interaction et les structures de participation. Dans une situation d'enseignement en présentiel, le tissage entre les deux structures se façonnent de manière simultanée. Dans le cas des situations d'apprentissage en ligne, les structures sont découplées dans le temps et dans l'espace et le maillage des deux se construit différemment (Mangenot, 2008). Dans les deux situations, le présentiel et le en ligne, « la participation contraint l'apprentissage et l'affecte en fournissant un espace et des opportunités aux processus cognitifs » (Appel, 2010), mais sans doute pas de la même manière, puisque dans les espaces d'apprentissage en ligne, la participation laisse des traces rémanentes et est donc réifiée, de manière beaucoup plus systématique que dans l'enseignement en présentiel. Dans le but d'avoir accès à des opportunités d'apprentissage, c'est-à-dire d'être actif, les apprenants doivent non seulement comprendre la logique derrière la tâche académique, mais aussi les formes de participation prévues par l'enseignant au travers du dispositif socio-pédagogique en ligne.

2.2. La question de la (non-)participation en ligne

Le succès des RSN semble dépendre de la participation qui est souvent mesurée par le nombre de traces numériques laissées par les membres sur l'espace en ligne. Ces traces prennent un sens particulier sur les réseaux sociaux, de même que leur absence. En termes de cadres participatifs, il y a un apparent paradoxe à constater que, sur des artefacts qui incitent à la participation, la majorité des membres ne publient pas. Cela incite à questionner sur le sens, le statut et la valeur de ces traces numériques.

2.2.1. Les traces numériques de la participation

Le terme de trace numérique, selon une définition de Wikipédia⁸¹ désigne les informations qu'un dispositif numérique enregistre sur l'activité ou l'identité de ses utilisateurs, soit automatiquement, soit par le biais d'un dépôt intentionnel. Cette notion de trace est questionnée par les nouveaux appareils de communication connectée. Elle propose en effet « un mode inédit de présence et d'efficacité, lié aux caractéristiques techniques et sociales des réseaux (Merzeau, 2009 : 1).

Nous ne parlerons pas ici de la trace comme marquage d'une transaction avec la machine qui reste invisible (adressage des pages visitées, identification des ordinateurs, login...). Cette

⁸¹Article « trace numérique », accessible à l'adresse : https://fr.wikipedia.org/wiki/Trace_num%C3%A9rique.

dimension est importante car dans le monde numérique « on ne peut plus ne pas laisser de traces » (Merzeau, 2009 : 2). Mais ce qui nous intéresse est non l'interaction avec la machine, mais l'interaction rendue possible par la machine avec les autres membres, c'est-à-dire toutes les traces qui peuvent être rattachées à une énonciation⁸².

Les traces qui apparaissent aux membres de l'activité d'un participant peuvent se définir comme « l'apparition d'une proximité » (Benjamin, 1989 : 484, cité par Renaud, n.d.). Mais sur l'Internet et notamment sur les réseaux elle est moins la trace *de* quelque chose passée, éloignée, donc d'une absence, que le signe d'une présence. Elle n'est pas secondaire mais la présence elle-même ; elle est originaire à la présence⁸³. Ces traces numériques façonnent l'être-ensemble sur le réseau socio-pédagogique. Elles fabriquent aussi les identités des membres, à l'intérieur du réseau et de la communauté d'apprentissage, au travers d'une « collection de traces ». En tant que trace identitaire, la trace écrite sur les réseaux est à la fois trace matérielle, affective et documentaire (Serres, 2002). Ainsi, leur absence autant que leur présence, ou plutôt leur visibilité autant que leur invisibilité, ont une signification pour l'ensemble des membres. Les traces visibles placent leurs auteurs dans un collectif et leur donnent un rôle périphérique, central, de visiteurs, d'animateurs... que l'activité au sein du réseau permet de définir.

Nous nous attarderons dans la suite sur le sens d'une participation invisible, face à des dispositifs construits sur la visibilité des acteurs et la publicisation des contenus.

2.2.2. *Lurking* et participation

Sur tout RSN ou dans toute communauté en ligne, un nombre important de membres sont des « lurkers ». Des études ont cherché à voir dans quelle mesure ce statut d'observateur était, au sein des communautés, perçu et accepté ou non comme forme de participation. En 2004, l'étude de Preece, Nonnecke et Andrews a recueilli le discours de deux cent dix neuf *lurkers* de trois cents soixante quinze communautés fonctionnant avec l'outil MSN à propos du fait qu'ils ne publient pas. L'étude montre que les *lurkers* ont de nombreuses raisons pour ne pas publier et ne sont pas des membres égoïstes de la communauté. Les principales raisons de ne pas publier sont :

⁸² Or, on peut considérer avec Merzeau (2009) que nombre de traces produites sur les interfaces ne sont plus toujours rattachées à une personne qu'elles identifient, par le fait que tous nos actes produisent de l'information, tout informe. Pour ce type de traces, on pourrait parler d' « empreinte numérique ».

⁸³ au sens derridien ((Renaud, n.d. ; Derrida, 1972).

- ne pas avoir besoin de publier ; la recherche et la lecture s'avèrent suffisante à satisfaire le membre ;
- avoir besoin d'en savoir plus sur le groupe avant de participer ;
- penser que publier ne serait pas utile parce que l'on n'a rien offrir à la communauté ou que ce que l'on pourrait écrire a déjà été proposé ;
- ne pas être capable d'utiliser le service ou ne pas en avoir le temps ;
- ne pas aimer la dynamique du groupe ou considérer que la communauté est de peu d'intérêt ; l'évaluation de la qualité de ce qui se publie ou des membres est négative.

Un acteur va agir en fonction de sa perception de l'environnement. Ainsi, un *lurker* peut croire que sa contribution peut ne pas être la bienvenue, selon la manière dont il comprend l'objectif de la communauté. Preece et al. (2004) notent que dans de nombreuses études, ce comportement est expliqué comme un moyen de comprendre les normes et les règles de la communauté et fait partie d'un processus qui mène à une intégration plus complète. Zhang et Storck (2001) notent que, dans les communautés en ligne, la permanence de l'historique des échanges contribue à aider les membres à la périphérie à comprendre la communauté sans avoir à interagir avec les autres membres. Publier un message en cohérence avec l'histoire des échanges est possible. Par contre, la communication sociale est plus problématique et demande un engagement récurrent. Les membres à la périphérie semblent plus concentrés sur la tâche dans la communauté en ligne que les autres membres, sans doute parce que ces derniers socialisent plus.

Dans les grandes communautés, le *lurking* peut être désirable. Ces lurkers peuvent être considérés comme des observateurs passifs, futurs participants potentiels, lorsque le collectif le nécessitera du fait d'une moindre participation des participants les plus actifs, ou comme des observateurs impliqués qui apportent de la cohérence au groupe en favorisant les mécanismes de la reconnaissance et de la confiance, en constituant une audience par les traces de leur passage. Dans des petites communautés peu actives par contre, le *lurking* est un problème puisque personne ne souhaite participer à une conversation où personne ne dit rien. Le *lurking* peut être problématique dans certains contextes et dans certains collectifs. Nous l'avons dit, les petites communautés vont être affectées de manière plus sensible et problématique au *lurking* et à la non-participation. De plus, les dispositifs interactifs numériques conduisent parfois à une atomisation de la participation, en la contraignant sous des formes courtes, de type « post-it », « like » et autres manifestations minimales, qui

confinent à de simples techniques managériales de participation et enferment le sujet dans des schémas participatifs routinisés dont la fonction, parfois, s'arrête à montrer la participation.

2.2.3. Le *lurking* en situation pédagogique

Dans les communautés d'apprentissage, le *lurking* peut faire partie d'un processus d'apprentissage vicariant « durant lequel les lurkers peuvent bénéficier socialement et cognitivement de l'observation de l'apprentissage des autres » (Rau et al., 2008). Le repli d'une posture de *lurker* peut correspondre à « une stratégie d'entrée progressive dans une communauté » (Depover et al., 2013 : 179). Pour McKendree et al. (1998), dans l'effort pour comprendre un sujet nouveau, être capable de « jouer le voyeur » peut offrir certains avantages importants, notamment un engagement moins chargé émotionnellement et cognitivement. De plus, la persistance des dialogues sur les plateformes d'interaction en ligne permet de construire la saisie et la réutilisation des discussions en tant que ressources pour l'apprentissage.

Dennen (2008) a étudié la participation des étudiants de deux cours universitaires d'éducation de format hybride, dont l'activité en ligne reposait sur des discussions dans l'environnement *Blackboard*. L'étude de Dennen cherche à déterminer si le *lurking* est une forme de participation réelle et viable, si les apprenants le perçoivent comme contribuant à leur expérience d'apprentissage, s'il correspond à une forme de prise de modèle, avant la participation, ou à une forme de réflexion, une fois la discussion terminée, et enfin, si ce comportement peut être lié à une performance haute. Les résultats montrent qu'un certain type de *lurking*, qu'elle nomme « *lurking* pédagogique », est conçu comme faisant partie de la participation de classe. Il s'agit d'un *lurking* temporaire lié à la situation ou au sujet de discussion. A l'inverse, elle identifie une forme de participation paradoxale. En effet, les participants qui publient des messages seulement afin de répondre aux exigences du cours sans lire les messages des autres ne considèrent pas l'activité de discussion comme pertinente pour leur apprentissage. Cette étude montre que le *lurking* n'est pas une activité qui implique le manque d'engagement ou d'implication. La moitié des étudiants interrogés pense avoir appris au travers de l'expérience de discussion en ligne et que lire et publier des messages a contribué à leur apprentissage ; ils sont entrés dans la discussion avant de publier afin d'obtenir un modèle de participation et sont retournés plus tard pour y chercher des réponses et réfléchir à leur participation.

L'absence de traces de participation est cependant souvent problématique dans les communautés d'apprentissage, car il est difficile à interpréter autrement qu'une absence. Cette manifestation d'une position en retrait peut être la position d'avant la participation. Elle peut être aussi une position devant un lieu social considéré comme trop public ou pas assez public :

- trop public pour que l'on s'y expose devant le sentiment d'espionnage ou d'être espionné ;
- pas assez public pour que l'on prenne conscience de la présence de l'autre et de la nécessaire prise de responsabilité à l'égard de ce qui se passe dans ce lieu public. Il s'agit à la fois d'un problème de distribution des rôles dans l'espace de communication et de saisie des rôles accessibles aux membres. Goffman, dans les *Cadres de l'expérience* (1991), nous invite à ne pas prendre ces expériences négatives de participation comme des non-expériences, même si elles témoignent d'errements et de ratages communicatifs, mais à les comprendre dans leur fabrication discursive.

2.2.4. La participation périphérique légitime

Nous avons envisagé dans le chapitre 4 la façon dont les espaces de l'Internet permettaient l'éclosion de rassemblements plus flexibles, évolutifs et qui ne misaient pas toujours sur un but collectif défini *a priori*. Ces regroupements permettent différentes formes de participation et d'engagement. Le design des RSN permet d'offrir des formes variées d'accès légitime à une pratique. En cela, ces formes sociales légitiment la participation périphérique (au sens où l'entend Wenger (2005)). Ce concept permet de repenser la participation de manière plus fine qu'une opposition entre participation et non-participation mais distingue périphéricité et marginalité. Par périphéricité, Wenger désigne le fait qu'un certain degré de non-participation peut être facteur de participation, alors qu'une marginalité est une forme de non-participation qui empêche la pleine participation. Ainsi, la position en périphérie s'analyse comme un certain degré de non-participation qui est essentiel à la pratique. La périphéricité permet une réduction des risques, un allègement de la pression et un encadrement individuel et soutenu (Wenger, 2005). Dans ce cas, c'est la participation qui domine. Dans une position marginale, il s'agit d'une forme de non-participation qui écarte de la participation pleine et entière ; la dimension de non-participation prévaut. Les combinaisons participation / non-participation sont des formes d'identité car elles témoignent de la façon dont nous nous positionnons socialement, de ce qui retient notre attention et de ce que nous négligeons (voir *infra*, la notion d'attention, chapitre 2, section 4). La périphéricalité suggère qu'« il y a des manières multiples, variées, plus ou moins engagées et inclusives de se situer dans le champ de la

participation » (Lave et Wenger, 1991 : 35). Wenger identifie la communauté de pratiques comme « un champ de trajectoires possibles » (ibid., p.173) : des trajectoires périphériques, c'est-à-dire qui ne mènent jamais à une participation complète ; des trajectoires vers l'intérieur, de novice à participant à part entière, ou des trajectoires vers l'extérieur, qui mène à l'abandon, provisoire ou définitif, de la participation ; des trajectoires vers l'extérieur, qui mène à l'abandon, provisoire ou définitif, de la participation ; des trajectoires intérieures où les formes de la participation changent ; des trajectoires frontières, c'est-à-dire orientées vers d'autres regroupements et qui créent des liens entre regroupements.

Nous tenterons donc en dressant un état des lieux de la participation sur le réseau socio-pédagogique de déterminer des formes de trajectoires participatives et leur orientation.

3. Synthèse

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressé aux affordances communicatives des objets communicationnels. Dans une première section, nous avons décrit certaines caractéristiques des formes d'interactions médiatisées par écrit. Les technologies de l'Internet modifient profondément le paysage sémiotique et linguistique disponible pour une communauté.

Tout d'abord, les médias sociaux contribuent à façonner la structure et le rythme des échanges qui vont se rapprocher plus ou moins des rythmes de la conversation, selon la focalisation des échanges et des cultures d'usage liées à l'outil. L'intérêt d'un réseau social en contexte de formation est de renforcer le couplage activité de lecture et activité d'écriture et de construire un espace polyphonique et interdiscursif pour de nouveaux écrits.

Les médias numériques proposent aussi une hybridation intéressante des propriétés du langage oral et du langage écrit. Cette hybridité prend la forme, dans certains cas, d'une « conversationnalisation » de l'écrit numérique, ou d'une mise en scène de la proximité dans les médias sociaux de laquelle découle une discursivité fortement contingente et indexicale. Sur les médias sociaux, les cadres de la conversation sont reconfigurés face à la persistance de l'interaction et son ouverture. L'unité du cadre participatif est difficile à cerner, l'interaction peut s'étaler dans le temps. Il s'agit de formes ouvertes, discontinues et persistantes de conversation.

Nous avons ensuite envisagé les réseaux sociaux comme des espaces semi-publics où les échanges oscillent entre communication publique et communication privée. Les styles langagiers sur un RSN sont façonnés par cette tension entre intimité et publicité, puisque ces

derniers permettent le dialogue intime en même temps que l'adresse à une audience publique. Les individus développent alors des stratégies pour faire la distinction entre différentes couches de cette audience potentielle. Dans les processus de publicisation des médias sociaux, la communication interpersonnelle est réorganisée autour des processus d'énonciation. On voit mise en avant une « intimité à distance » conversationnelle (Hutchby, 2001) qui impose de prendre des décisions en matière de style, de choix langagiers et de sujet de conversation. Nous postulons que le réseau socio-pédagogique permet l'apparition de ces formes d'énonciation personnelle contextuelle ou distanciée par lesquelles les participants gèrent l'audience de leurs contributions.

Cette audience se construit à partir des pratiques partagées. Les activités d'entextualisation et de partage sur les réseaux sociaux sont des moments signifiants de l'activité sociale qui construisent l'activité sociale autour d'objets sociaux. La notion de partage met en exergue la centralité des événements de littératie numérique dans le motif des activités quotidiennes contemporaines et la façon dont les gens agissent dans un monde social textuellement médié. Nous postulons également que la force communicationnelle du réseau socio-pédagogique, comme d'autres formes de réseau socio-numérique, repose sur le partage d'objets sociaux perçus comme engageants pour la communauté.

Dans une deuxième section, nous avons envisagé la façon dont les outils de communication conditionnent des modes d'engagement dans les échanges et des activités de participation, de même que des cultures d'usage liées aux objets façonnent la participation et l'engagement dans des pratiques de littératie numérique. Ainsi, nous retenons que :

- le forum est, en contexte pédagogique, un outil qui induit une production écrite de type monologale, à faible charge interactionnelle (Sarré, 2012).
- les relations entre les membres sont plus visibles dans les réseaux que dans les communautés en ligne traditionnelles et ainsi de tels sites impliquent une participation publique et active des utilisateurs (Rau et al., 2008).
- le design des RSN est caractérisé par trois cibles comportementales : (1) créer de la valeur et du contenu, (2) rester actif et loyal (par exemple visiter le site fréquemment), et (3) impliquer les autres (Vasalou et al., 2010).

Le succès social des RSN semble dépendre de l'engagement dans la communauté, mais le *lurking*, fréquent dans tous les espaces d'interaction en ligne, pose la question de l'engagement social et de la participation. Des études montrent que cette activité peut être source d'apprentissage vicariant mais que les facteurs sociaux et émotionnels ont un impact

important sur le comportement participatif. Le *lurking* peut être pédagogique et le signe d'une participation périphérique à la communauté. Il peut aussi être une expérience négative de marginalisation dans un espace perçu comme trop ou pas assez public. Un certain degré de non-participation peut être facteur de participation, alors qu'une marginalité est une forme de non-participation qui empêche la pleine participation.

Ces éléments nous permettront d'analyser la participation à la fois en tant qu'engagement dans l'apprentissage et dans l'espace socio-pédagogique et dans ses formes discursives. Les médias sociaux et les littératies qu'ils médiatisent façonnent des pratiques participatives beaucoup plus conversationnelles que celles typiques de la classe de langue. Nous voudrions voir si un style interactif se dégage des usages du réseau socio-pédagogique, si certains agents, humains ou non-humains, tirent ces pratiques vers l'une ou l'autre des forces configurantes de deux cadres participatifs *a priori* différents : celui de l'interaction de classe et celui plus libre et ouvert des réseaux sociaux.

Conclusion au cadre théorique

En guise de conclusion, le schéma suivant (figure 23) récapitule les éléments essentiels de notre cadre théorique et les relations entre eux. Les concepts que nous convoquons dans ces chapitres construisent un système ouvert, c'est-à-dire fait de « concepts rapportés à des circonstances et non à des essences » (Deleuze, 1990 : 48). La recherche en ALMT, et *a fortiori* en CPMO a besoin de constamment réévaluer des concepts face aux situations d'interactions pédagogiques nouvelles dont elle se saisit. Dans chacun de ces quatre derniers chapitres, des éléments théoriques se font écho et notre texte aura pu paraître à certains moments décousu et répétitif. Ce schéma cherche à donner une image globale et relationnelle des outils conceptuels que nous mobilisons dans l'analyse des phénomènes étudiés dans ce travail.

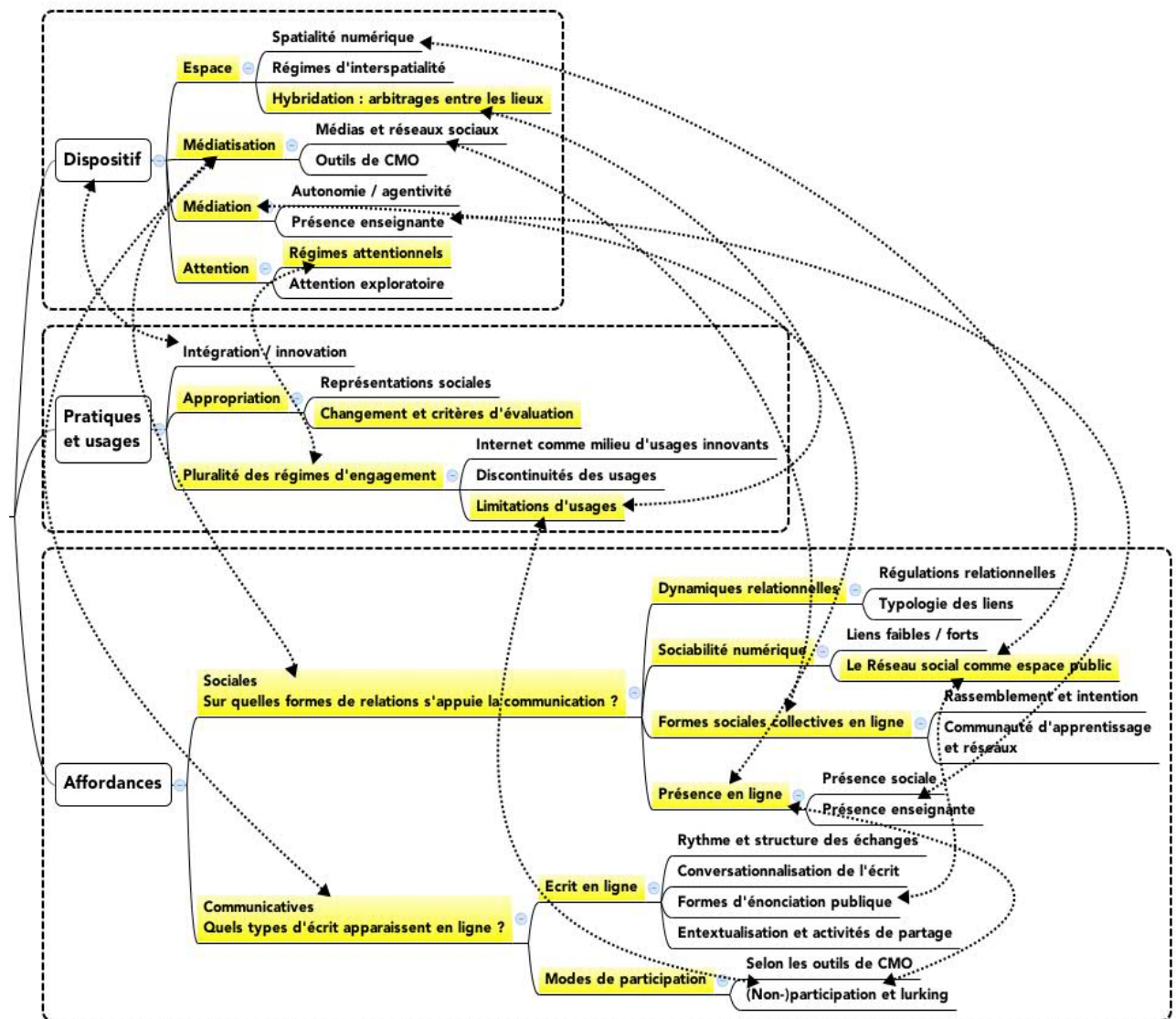


Figure 23 : cadre théorique

Chapitre 6: Méthodologie, recueil et traitement des données

Après avoir dressé, dans les quatre chapitres précédents, un tableau des concepts théoriques que nous retenons comme pertinents pour nous amener à construire notre objet de recherche, ce chapitre présente nos choix méthodologiques et notre manière de recueillir des données, de constituer notre corpus et de l'analyser en conformité avec nos objectifs de recherche. Notre recherche-action se fixe comme objectif de mieux comprendre ce qui se passe sur la scène socio-numérique du dispositif de formation, en termes de participation et d'interactions, de façon à être en mesure de concevoir une amélioration des pratiques d'enseignement à l'aide d'un réseau socio-pédagogique.

Nous présenterons ainsi dans une première section notre positionnement épistémologique duquel va découler nos orientations méthodologiques, de façon à expliciter notre choix de mener une recherche qualitative. Dans un deuxième temps, nous présenterons notre corpus, le mode de recueil des données et les modes d'analyse retenus pour répondre à nos questions de recherche.

1. Positionnement épistémologique

1.1. Notre positionnement face à l'objet de la recherche

Le risque qui découle de notre position première de praticien dans le projet de terrain, caractérisée plutôt par une « culture du faire » (Albero et Robin, 2004) ou une théorie reposant sur l'usage (Argyris et Schön, 1989), est d'aborder l'objet d'étude avec un seul point de vue, celui d'une « idéologie technique » que l'on pourrait, avec Guichon (2011) résumer ainsi : toute nouvelle forme de technologie est une promesse de progrès qui amène *de facto* à l'innovation pédagogique et la technologie est bonne en elle-même. Le risque est de devenir militant de sa propre innovation (Guichon, 2006). Il est clair que le praticien ne peut s'abstraire des discours sociaux sur la technologie, des mondes sociaux que ces discours façonnent et qui les façonnent, mais cette idéologie technique, déterministe et positiviste, réduit le dispositif technique à ses seules finalités fonctionnelles. Or, nous préférons penser, avec Linard (2004, n.p.), qu'en tant qu'artefacts cognitifs,

« [les dispositifs techniques] sont des médiateurs permanents de l'interaction entre intention et action, sujets et objets [qui] ne peuvent plus être conçus en dehors de leurs présupposés théoriques sur ce que c'est connaître et apprendre, ni en-dehors de leurs usages, ni leur usage en-dehors des usagers, ni les usagers en-dehors de l'intention des commanditaires et des concepteurs qui élaborent le système. Ils ne peuvent plus non plus être proposés en-dehors du contexte dans lequel ils vont fonctionner et indépendamment de leurs conséquences à court et moyen terme, pratiques, psychologiques, sociales, éthiques. » (Linard, 2004, n.p.)

C'est pourquoi nous souhaitons adopter, dans notre analyse d'une situation pédagogique intégrant des acteurs humains et non-humains, une perspective herméneutique qui évite les positions techno-déterministes, celles qui minimisent le rôle des outils médiateurs de l'activité et de l'apprentissage, de même que celles qui négligent les aspects sociaux des situations et des interactions. Notre approche, de ce fait, est systémique et écologique et construit un cadre d'analyse qui permet « d'intégrer le fait et sa signification, la vision subjective d'un acteur et celle objectivée, incorporée et stabilisée dans des objets et des artefacts » (Olszewska, 1999 : 81, cité par Zourou, 2006 : 175). Notre position s'appuie sur des approches théoriques telles que les théories socio-culturelles (Wertsch et al., 1995), les théories de la cognition située (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1995) et distribuée (Conein, 2004), les théories de l'action (Thévenot, 2006), et une approche méthodologique compréhensive. Cette position est d'autant plus importante par rapport à notre objet d'étude que la situation observée met en jeu un artefact dont l'interprétation n'est pas encore stabilisée dans l'action. L'artefact ne répond pas à une culture d'usage stabilisée, la situation fait apparaître des conflits eux-mêmes révélateurs de positionnement et d'agencements qui peuvent être problématiques. L'objectif de l'analyse est alors de relier les significations qui émergent des situations.

Une épistémologie constructiviste postule qu'il n'y a pas de réalité indépendante des représentations de l'observateur, que les sujets et les connaissances sont inséparables puisque les connaissances se construisent à partir de l'expérience et des interactions avec l'environnement (Linard, 2004). Nous retenons deux conséquences essentielles de ces postulats. Tout d'abord, le chercheur travaille sur des processus plutôt que sur des objets, sur des dynamiques plutôt que sur des états. Nous avons vu que le dispositif d'apprentissage s'actualise dans un arrangement propre à une situation. L'analyse de cette situation ne doit pas figer les acteurs et leurs relations avec les éléments non-humains du dispositif dans des positions essentialistes. Ensuite, le chercheur fait partie de la situation observée. La situation ne peut être analysée de l'extérieur et le chercheur est impliqué dans sa recherche. Il construit l'objet de sa recherche par le regard qu'il lui porte. Ce regard est façonné par les outils

conceptuels qu'il se donne pour observer la situation, et par son expérience et son identité socio-culturelle. Ce sont ces éléments que nous développons dans la section suivante.

1.2. Une approche compréhensive

La démarche compréhensive est une posture de recherche qui permet de tirer profit des tensions entre théorie et pratique d'une part, et distance et engagement d'autre part (Dayer et Charmillot, 2012). Selon ces auteurs, l'approche compréhensive se focalise sur le sens que les acteurs donnent à leur action, individuelle et collective et tente de mettre à jour « le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières » (Schurmans, 2003 : 57, cité par Dayer et Charmillot, 2012 : 165).

Selon Schurmans (2008), la démarche compréhensive en sciences sociales articule nécessairement recherche et intervention, puisqu'elle s'intéresse principalement à « la dynamique de confrontations des interprétations du monde, dans l'interaction collective, et [à] ses retombées, dans la constitution de la personne et dans l'orientation de l'agir » (p.95).

Cette démarche a une conséquence méthodologique. Là où la démarche explicative est linéaire et repose sur un cadre théorique stabilisé en amont de l'enquête de terrain, la démarche compréhensive repose sur une logique dialectique. La construction de l'objet de la recherche est progressive, l'exploration théorique et l'exploration empirique ont la même légitimité et sont conduites conjointement. La démarche est spiralaire : « l'information du terrain est lue à travers les concepts dont dispose le chercheur, mais elle l'engage aussi à affiner de plus en plus sa conceptualisation, à la compléter, à la réviser » (Schurmans, 2008 : 98, cité par Dayer et Charmillot, 2012 : 167).

Notre implication forte sur le terrain nous a ainsi amené à choisir une démarche de recherche qui nous permettait d'assumer cet engagement, de l'ordre de la recherche-action. Nous explorons dans cette recherche une situation dont nous sommes l'instigateur et que nous partageons avec les acteurs que nous interrogeons. La démarche compréhensive considère que le chercheur fait partie de la collectivité socio-historique qu'il étudie et qu'il participe aux interactions structurantes qui s'y développent (Dayer et Charmillot, 2012 : 165). Dans le sens où elle prend au sérieux l'engagement du chercheur sur son terrain, elle est une approche ethnologique. Ce type de recherche ne peut s'engager que dans la proximité : elle demande une forte implication du chercheur mais aussi ne peut se passer de tous les acteurs du terrain, de la prise en compte des usages et des habitus, de l'histoire d'un lieu, de ses ressources. Il

s'agit aussi d'une posture épistémologique constructiviste (cf. *infra*) et pose deux questions fondamentales qui sont deux enjeux de la recherche de terrain (Fassin, 1999) :

- quelle connaissance objective peut-on produire sur un monde d'objets dont on fait soi-même partie (enjeu épistémologique) ?
- quelle position axiologique peut-on défendre dans l'étude de phénomènes mettant en jeu des valeurs sur lesquelles on porte soi-même des jugements (enjeu politique) ?

L'engagement dans la sphère sociale, de nature politique, est indissociable de la distanciation par rapport à l'objet étudié, de nature épistémologique. Reprenant l'articulation des deux pôles de l'action humaine proposée par Norbert Elias, Fassin affirme que « l'engagement n'est donc pas seulement une inclination politique, de même que la distanciation n'est pas uniquement une opération épistémologique » (1999 : 44). Notre rapport au monde se constitue dans la confrontation dialectique entre engagement et distanciation.

La possibilité de toute vie de groupe ordonnée repose sur l'interaction, dans la pensée ou l'activité humaine, d'impulsions dont les unes tendent vers l'engagement et les autres vers la distanciation.
Elias, 1993, cité par Fassin, 1999 : 41.

Notre positionnement de chercheur nous amène à penser ces deux pôles ensemble, le rapport du chercheur à son objet étant fait à la fois d'engagement et de distanciation, « la diversité des formes d'engagement et de distanciation correspondant à la multiplicité des paradigmes des sciences sociales » (ibid., p.44). Fassin propose deux axes de perspectives : la perspective de l'action, qui va de la recherche appliquée à la recherche fondamentale, et la perspective de l'analyse, qui va de l'adhésion à la critique. L'idée est que l'on n'est « pas plus ou moins engagé, plus ou moins distancié, dans l'absolu : on l'est par rapport à une forme particulière d'activité (l'analyse, l'action) et dans un registre spécifique de la construction de son objet » (p.21). Cela définit trois positions idéal-typiques : la première se révèle dans une position « appliquée » de proximité dans les deux axes de l'action et de l'analyse ; la seconde est une position « critique », distanciée, et enfin, une position que Fassin appelle « impliquée », l'association d'une proximité de l'action et d'une distance dans l'analyse. C'est ce positionnement épistémologique, méthodologique et contextuellement « impliqué » dont nous cherchons à rendre compte dans cette partie. Il définit en effet la singularité de notre rapport scientifique à notre objet d'étude et réalise concrètement notre engagement et notre distanciation de chercheur.

Notre position « impliquée » est celle d'une recherche-action. Notre projet a pour point de départ l'analyse d'une pratique dans l'institution en vue de l'améliorer. Nous avons appuyé

notre travail de recherche sur une démarche de changement -instaurer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage sur un réseau social numérique- reprise par l'institution pour proposer de l'individuation et inciter à des pratiques en autonomie. Nous nous accordons avec Guichon (2011) sur la visée praxéologique de toute recherche en didactique des langues :

L'approche du didacticien est fondamentalement critique car ses recherches sont souvent mues par un désir de transformer la situation d'enseignement-apprentissage, non pas de manière radicale ou militante, mais en créant, à partir de travaux, un réseau de compréhension puis d'actions, qui, en s'organisant, en diffusant les connaissances qu'il produit, crée un levier pour ménager un changement au sein de l'institution. Guichon, 2011 : 161.

Nous sommes engagé sur le terrain dès le départ, adoptant une démarche compréhensive dans l'abord des données et dans la méthode de recueil des discours des acteurs sur leur action. Partant d'un corpus électronique, il nous a fallu, pour le construire en objet d'analyse, réinterroger les cadres disciplinaires et conceptuels à notre disposition (Mourlhon-Dallies et al., 2004). Notre posture relève ainsi d'une triple implication : celle de l'individu, celle du praticien et celle du chercheur. Il s'agit, en quelque sorte, de comprendre autrement, à la marge, tout en restant à l'intérieur.

Il s'agit, à notre avis, d'une posture « en tensions » entre les pôles enseignement et recherche, pratique et théorie, engagement et distance (Dayer et Charmillot, 2012) qu'il faut penser plutôt qu'éliminer. La question de la posture du praticien-chercheur est non seulement celle de l'engagement et de la subjectivité de la recherche, mais aussi celle du processus de transformation de soi-même et de créativité au cœur de la recherche (de Lavergne, 2007). Ces dimensions se déclinent dans des rôles et des attitudes –l'enseignant de langues, le spécialiste des technologies pour l'éducation, le concepteur du dispositif technologique, le praticien réflexif, l'(apprenti-)chercheur- qui témoignent de plusieurs « attachements » (Latour, 2007) et qui se vivent ensemble dans des dynamiques de tensions internes, et non dans l'alternance. Il s'agit d'une position de « chercheur de l'intérieur », car nous sommes, sur le terrain, plus (re)connu comme praticien que comme chercheur. Cette posture est celle d'une implication plurielle qui reconnaît le caractère construit de son point de vue sur la situation observée, la nécessité de l'interaction avec les acteurs comme moyen de production de la connaissance, et implique également « une exigence d'éthique qui veut que l'on s'expose soi-même quand on sollicite le témoignage d'autrui » (de Lavergne, 2007 : 37). Nous ne croyons donc pas à la distance comme source de lecture objective des phénomènes et à la possibilité de s'effacer de la situation, non plus qu'à celle de « réalité objective » et de recueil de « données brutes » (cf.

infra). Dans notre cas, il s'agit d'un passage de la participation pure à l'observation par une « conversion à la recherche ».

Dans la perspective d'une recherche pragmatique, l'engagement volontariste et optimiste du chercheur, parce qu'il fait le pari d'engager les autres dans sa réflexion, devient un moyen pour l'enquête, pour faire surgir quelque chose dans la situation de travail : « parce que le chercheur s'engage personnellement, les différences entre ses goûts et ceux de son interlocuteur deviennent pertinentes » (Hennion, 2003).

Le fait d'entamer un travail de recherche sur notre propre terrain professionnel est une prise de position, le fait de mettre au cœur de la situation observée un artefact technologique en est une autre. Ces positions ne constituent pas un rapport biaisé à l'objet de recherche, même si elles se lisent différemment sur le terrain de la recherche et sur le terrain de la pratique, mais font que le chercheur construit sa problématique dans un rapport personnel avec l'objet de sa recherche (Narcy-Combes, 2002). Prendre conscience de ce « point de vue » sur l'objet étudié n'est pas pour s'en distancier mais pour en faire varier les angles.

En résumé, nous adoptons une démarche de recherche-action conçue comme recherche située. Nous assumons une position de chercheur de l'intérieur dont les points de vue engagés sur la situation nous engagent dans une démarche compréhensive.

Ces postulats nous orientent vers une méthodologie de recherche qualitative. En effet, les objets de recherche en sciences humaines et sociales « ne sont jamais des items isolés et/ou isolables, il s'agit d'interaction(s) d'objets dans des systèmes complexes » (Narcy-Combes, 2002), et ces interactions sont mieux rendues visibles par les approches qualitatives.

1.3. Une méthodologie à dominante qualitative

L'analyse qualitative consiste en une lecture des traces laissées par les différents acteurs. Elle construit un contexte de lecture, un cadre conceptuel, mais aussi un cadre d'observation car « le sens émerge toujours d'une mise en contexte » (Paillé et Mucchielli, 2010, cité par Zourou, 2006 : 176).

La recherche qualitative est fréquente dans le champ de la didactique des langues parce qu'elle est mieux à même de fournir une perception des facteurs sociaux, culturels et situationnels qui déterminent et façonnent l'usage de la langue, comme le note Dörnyei (2007 : 35) et se prête mieux que d'autres approches à l'examen des dimensions socio-affectives ou culturelles (Mangenot, 2007). Nous retenons trois aspects principaux, dans le cadre de notre travail :

Le cadre de la recherche est « naturel », c'est-à-dire que les éléments de la situation sont peu contrôlés par le dispositif de recherche, ce qui permet une meilleure vue d'ensemble et aide à donner du sens à la complexité. Notre corpus se construit sur les traces de l'activité visibles sur un site de réseau social (cf. *infra*). Les activités sur ce site ne sont pas construites pour la recherche et le champ de l'observation n'est pas déterminé *a priori* sur l'une ou l'autre de ces activités. Seul, le groupe d'étudiants observés a été défini en amont. Dans les traces observables sur le réseau social numérique, nous cherchons les pratiques émergentes qui se mettent en place.

La nature émergente du design de recherche signifie que les catégories et les concepts sont définis durant le processus de recherche. Ce dernier est par nature exploratoire, ce qui est particulièrement intéressant lorsque le phénomène est peu connu, comme c'est le cas de notre objet d'étude ; les usages d'un réseau socio-pédagogique pour la formation en langue ne sont pas inscrits dans les pratiques habituelles des acteurs. Selon Paquay (2010), la démarche qualitative ne réside pas seulement dans le type de données traitées, mais aussi dans une démarche à dominante inductive et dans une visée herméneutique. Pour autant, nous nous intéressons aussi bien aux faits qu'aux significations et notre processus de recherche nécessite des boucles « inductivo-hypothético-déductives », qui nous ont amené à préciser certaines de nos questions de recherche. Ces allers-retours entre le terrain et la théorie, entre les concepts et les données sont une nécessaire confrontation de l' « objet sensible », c'est-à-dire l'appréhension de la situation concrète, de l'intérieur, à l' « objet construit », le modèle ou la représentation qu'en donnent les concepts dont le chercheur s'équipe comme outils méthodologiques (Narcy-Combes, 2002).

La recherche concerne les opinions, les expériences et les sentiments des individus et son but explicite est d'explorer les vues des différents participants. En effet, nous retenons que dans les approches qualitatives, l'intérêt premier se porte sur la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent (Crahay, 2010 ; Cambra-Giné, 2003). Dans ce paradigme, une action comprend le comportement physique et les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. Selon Paquay (2010), ces approches impliquent l'idée qu'il faut étudier les faits qui créent notre monde, mais il faut aussi investiguer la signification que les individus leur attribuent et la façon dont ils s'échangent ces significations. Nous cherchons à comprendre la situation qui construit notre objet d'étude autant en observant et en traçant les faits, c'est-à-dire les activités qui ont lieu au travers du

dispositif médiatisé observé, qu'en recueillant les discours des acteurs sur cette activité, la leur et celle des autres.

Nous intéressant à observer les traces de l'activité sur le site de réseautage, nous avons aussi effectué des comptages et une analyse quantitative exploratoire de ces traces. Cette approche quantitative nous a permis d'aborder globalement les traces écrites sur la plateforme pour nous permettre de saisir l'engagement global et, dans le temps du semestre, de repérer des trajectoires de participation dans l'espace de formation.

Au niveau qualitatif, nous nous sommes focalisé sur la nature de ces traces interactionnelles, afin de définir des relations sociales, des modes de communication et des formats linguistiques. Nous nous sommes également focalisé sur les discours des acteurs pour comprendre le sens qu'ils donnent aux situations éducatives.

En résumé, notre pratique de l'analyse est liée à une approche de terrain, selon une logique de proximité. Elle s'accommode dans notre cas d'une pratique artisanale de l'analyse (voir *infra*) et d'une orientation clinique, entendue comme centrée sur le cas, avant le multiple, et à visée pragmatique.

1.4. Synthèse

Dans cette section, nous avons expliqué notre positionnement épistémologique. Notre approche épistémologique cherche à éviter les déterminismes sociaux et technologiques. Nous adoptons une approche compréhensive qui nous permet d'analyser les pratiques et les représentations sur ces pratiques pour mener à bien une recherche-action. C'est pourquoi, nous revendiquons une implication forte sur le terrain, une position de chercheur de l'intérieur, que nous mettons en tension en analysant la réalité observée par une méthodologie qualitative.

Cette méthodologie de recherche implique une construction *in situ* de l'objet de recherche, une interrogation émergente des données de terrain par des allers et retours entre notre cadre théorique et nos observations de terrain. Elle nous amène à construire la recherche en interrogeant à la fois les faits et les discours sur ces faits.

Notre recherche-action, qui a pour but une intervention sur les pratiques, se veut avant tout une recherche de proximité, intéressée aux acteurs et au sens qu'ils donnent à leur action.

Dans la section suivante nous présentons le recueil des données de la recherche et son objet.

2. Recueil et traitement des données

Dans ce chapitre, nous décrirons les méthodes que nous avons utilisées pour identifier, collecter et analyser les données de notre projet et pour répondre aux questions de recherche qui l'animent.

2.1. Mode de recueil des données et constitution du corpus.

En accord avec Cambra-Giné (2003) lorsqu'elle affirme que « les données ne viennent pas illustrer des thèses mais celles-ci émergent en cascade, se profilent et se définissent progressivement » (Cambra Giné, 2003 : 17), nous voudrions d'abord évoquer le corpus de notre étude en tant qu'objet construit, et non issu d'une « réalité objective ». C'est le regard que pose le chercheur sur cette « réalité », l'interaction de sa réflexion théorique et de sa position épistémologique avec le terrain qui va, peu à peu, construire ce corpus. Sa construction est donc aussi le signe d'un positionnement épistémologique (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). Il n'y a pas de données à l'état brut, rappelle Cambra-Giné après Laplantine (1996), mais « des faits émergents auxquels nous attribuons des significations » (p.223), selon à la fois une approche épistémologique et des concepts « sensibilisants » (Blumer, 1954, repris par Blowen, 2006 et Latzko-Toth, 2010).

Selon Blanchet (2011) le rôle du corpus dans la recherche en sciences humaines et sociales peut se placer sur un continuum dont les deux pôles extrêmes lui attribueraient :

- un statut primordial où les données sont « prélevées » dans le « réel » et analysées en elles-mêmes ; la méthodologie se focalise alors sur l'élaboration du corpus et sa présentation et
- un statut secondaire où les données sont un « exemplier d'observables » de ce que le chercheur a pu tirer de sa fréquentation du terrain, interprétables en les recontextualisant ; la méthodologie se focalise alors sur les modalités d'investissement dans le terrain social.

Nous considérons que notre démarche compréhensive et de proximité à l'égard du terrain et de ses acteurs, ainsi que le choix d'observer une situation restreinte en contexte « naturel » nous situe à mi-chemin de ces deux pôles extrêmes du continuum. En effet, notre position de praticien-chercheur nous a permis d'avoir accès, de l'intérieur à des données d'observation multiples.

3.1.1. Types de données

Notre intention initiale était de nous intéresser à l'action langagière des acteurs du dispositif numérique. Notre premier recueil a donc été celui d'un corpus électronique. Ensuite, répondant aux exigences méthodologiques d'une recherche qualitative, nous avons croisé les types de données pour pouvoir adopter une analyse compréhensive de l'activité et du sens que les acteurs impliqués dans la situation lui donnaient. Nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec eux. Nous avons recueilli les discours des apprenants, à la suite des deux premiers semestres de l'année d'installation du dispositif, puis dans un second temps celui des enseignants (figure 24).

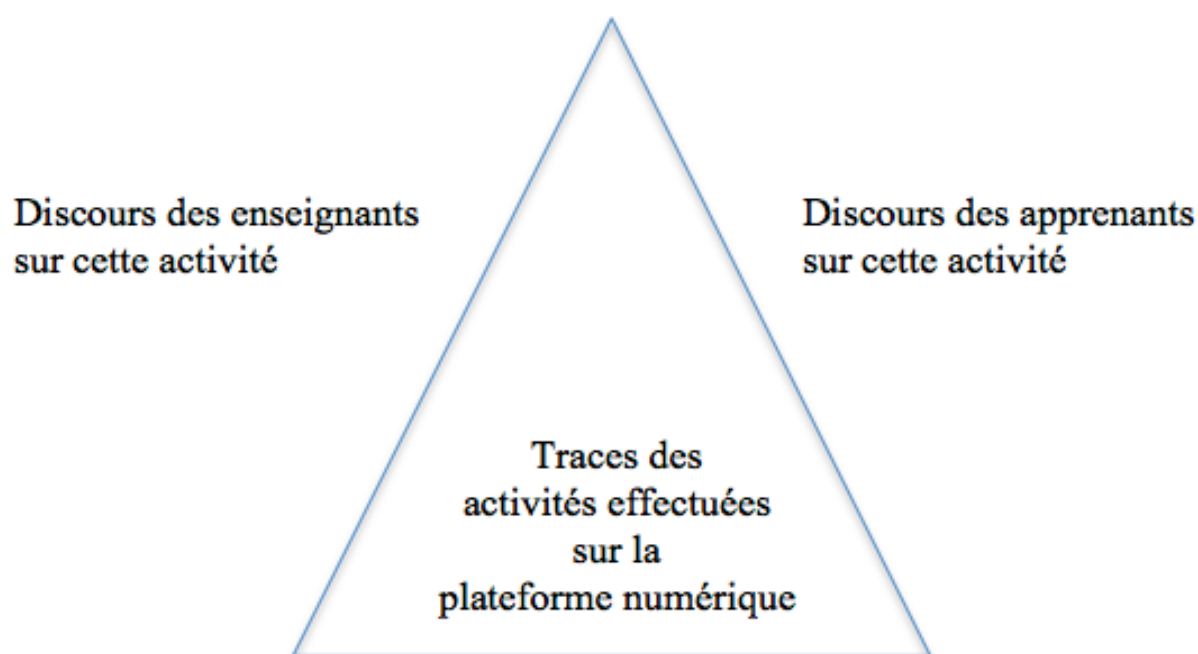


Figure 24 : types de données recueillies

La collecte des données a donc consisté dans le recueil :

- des traces numériques d'activités discursives (interactions asynchrones, productions textuelles et autres « traces » d'interactivité) prélevées sur la plateforme de réseau social ;
- des discours des participants sur leurs actions.

Nous entendons ici par traces numériques ce que le dispositif numérique enregistre par le biais d'un dépôt intentionnel, c'est à dire les traces volontaires du membre sur le réseau socio-

pédagogique et qui sont de l'ordre de la création de contenus (cf. *supra*). Les discours des acteurs ont été recueillis par entretiens semi-dirigés.

Ces données ont été complétées par des interactions informelles avec les acteurs de l'institution. Autrement dit, si nous considérons l'interface du réseau social numérique comme la scène d'observation, nous avons trois types de données :

- une observation de la scène matérielle fournie par l'interface numérique,
- le discours des participants sur ce qu'ils font et la place qu'ils se donnent sur cette scène, qui correspond à ce qu'un individu peut décrire de son expérience vécue,
- des interactions avec les participants, formelles ou informelles, autour de cette expérience.

3.1.2. Une approche mixte des données

Notre recherche a un caractère exploratoire et non de vérifications d'hypothèses *a priori*. Selon Van Der Maren (2010), il convient alors de construire, dans la collecte des données, ce qu'il appelle une « triangulation élargie », qui consiste « non pas à confronter des données, mais à enrichir des données obtenues par un instrument favorisant certaines expressions par celles obtenues par un autre instrument stimulant d'autres facettes du discours et à enrichir l'apport d'un informateur par le point de vue d'une autre source d'information. » (p.76). En effet, nous ne cherchons à pas, en croisant des données issues des traces objectives laissées sur la plateforme que l'on considère comme des actions des participants à des données issues d'entretiens avec les participants sur ces actions, à vérifier la vraisemblance du témoignage, par exemple, mais bien plutôt « à augmenter la pertinence du témoignage par la prise en compte de la complexité du terrain » (ibid.).

Van der Maren classe les différentes sources de données en trois catégories : invoquées, suscitées et provoquées. Alors que les données invoquées sont constituées indépendamment du chercheur, « les données provoquées sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance. » (Van der Maren, 1996 : 83). Les données suscitées, quant à elle, sont « des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que de l'autre » (ibid.).

Le schéma suivant (figure 25) indique la temporalité à l'œuvre dans le recueil des données, tout au long du projet de recherche.

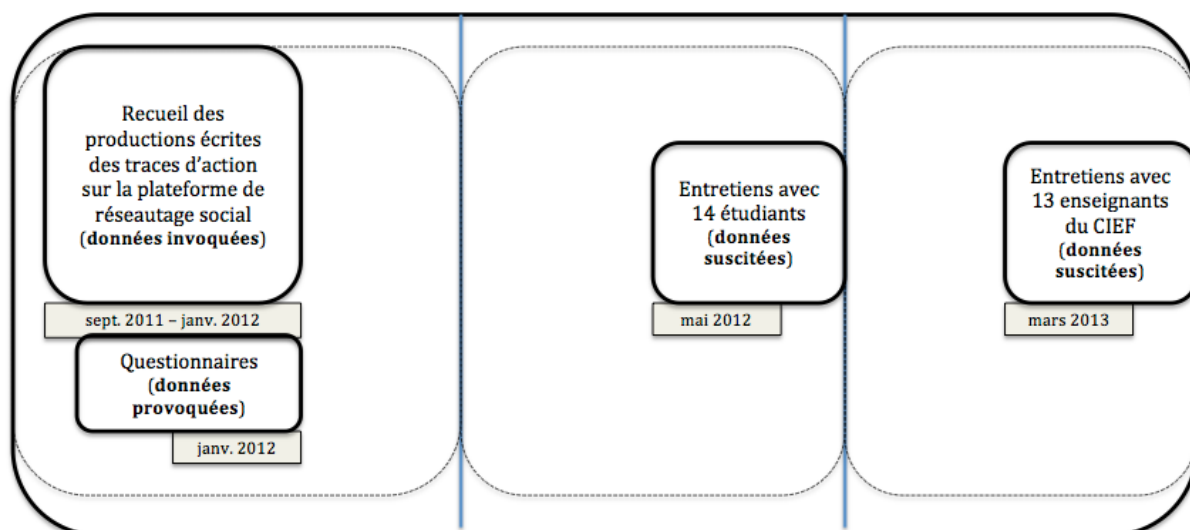


Figure 25 : temporalité du recueil des données

Cette temporalité, relativement étalée, on le voit, nous a permis de pouvoir inscrire le questionnement de notre recherche dans une démarche qualitative, liée à une approche de terrain. Dans un article qui questionne les conditions de l'analyse qualitative, Paillé (2011) indique que toute recherche qualitative est une méthodologie de la proximité –c'est-à-dire qu'« elle s'exerce au plus près des phénomènes qu'elle souhaite mettre en lumière » (p.5). Une condition de cette proximité est qu'elle soit basée sur une approche de terrain dont les implications sont :

- une mise entre parenthèses, en début d'enquête, des hypothèses théoriques « car si l'on enquête sur le terrain, c'est que l'on souhaite faire des découvertes et non retrouver d'emblée nos hypothèses théoriques » (p.4) ;
- l'alternance de la collecte et de l'analyse des données ;
- le travail d'enracinement des analyses dans les données empiriques.

Ces écarts entre les prises de données suscitées nous ont permis de construire ces points de vue alternatifs entre données empiriques et théorisation, permettant d'enrichir peu à peu le questionnement du premier corpus de données invoquées.

La succession dans le temps du recueil des différentes données a permis que les entretiens avec les enseignants soient nourris par d'autres informations que leur propre action, par leurs interactions avec l'action des autres, évolutive, mais aussi avec des informations sur le projet (par exemple, les compte-rendu de l'activité évaluée des apprenants sur les « parcours en ligne », en fin de jury de diplôme).

3.1.3. Les traces sur la plateforme

Nous avons recueilli toutes les traces écrites des étudiants participant au module de formation en ligne, sur le réseau social, quel que soit l'espace dans lequel elles se trouvent (espace dédié au cours, espaces personnels, espaces collectifs autres) :

- productions écrites répondant à des consignes de cours sur des forums ;
- productions écrites en lien aux parcours en ligne sur les forums dédiés ;
- production écrites personnelles : statuts et commentaires ;

Ces productions se trouvent en annexe. Nous avons effectué également des comptages des partages de photographies, de vidéos et des appréciations. Nous entendons ainsi par traces tout signe visible d'une activité sur le site par les autres membres (cf. *supra*, chapitre 1).

Seules les traces asynchrones écrites seront relevées, pour deux raisons. Pour une raison pratique, il ne nous a pas été possible de relever les traces d'usage des outils synchrones comme le chat. Même si nous utilisons les entretiens pour connaître l'usage des outils de communication synchrones faits par les étudiants, nous nous intéressons davantage aux traces persistantes des activités. En effet, ce sont ces traces qui vont constituer la partie la plus visible de l'identité numérique du participant à la communauté d'apprentissage ; leur visibilité et leur accessibilité pérennes permettent des jeux d'attention sur les autres et leurs activités ; ce sont ces traces qui pourraient permettre des effets de stygmergie, c'est-à-dire d'auto-organisation qui modifieraient les comportements des acteurs de la communauté d'apprentissage.

Marcoccia (2004) note qu'un corpus électronique recueilli sur un forum est un corpus idéal pour l'analyse des conversations et des discours car il s'agit d'échanges authentiques produits en l'absence de l'analyste et de corpus homogènes définis par leur mise en mémoire (Marcoccia, 2004 : 25). Une particularité est que l'archivage est établi automatiquement et connu par les participants. C'est le cas sur la plateforme de réseautage, hormis pour le clavardage, qui permet une conversation écrite quasi-synchrone peu pérenne⁸⁴ en mode public ou en salon privé. Nous ne nous sommes donc pas intéressé à recueillir ce qui se passait sur le clavardage, pour des raisons techniques, mais aussi parce que l'archivage n'est pas induit par les participants. Il y avait donc un intérêt à limiter notre corpus à cet archivage qui correspond à l'acceptation d'une participation visible. Outre l'avantage d'une simplicité dans la collecte, il y en avait un autre : l'accès à ces traces écrites ne pose pas de problème éthique en

⁸⁴ Les messages restent sur le salon communautaire pendant quelques heures seulement.

l'occurrence, puisque le dépôt en est accepté par les participants. Toutes les traces recueillies étaient accessibles à tous.

Ces traces ont été récupérées de façon manuelle, le système ne permettant que des sauvegardes de l'ensemble des traces produites par l'ensemble des participants.

3.1.4. Les entretiens

Ces entretiens ont pour but de prendre en compte le contexte social et institutionnel des échanges et de l'activité d'apprentissage dans laquelle ils s'inscrivent. Nous ne voulons pas analyser l'activité seule (c'est-à-dire les interactions, la participation et les réifications), mais nous cherchons à comprendre ces actions dans le contexte où elles naissent.

L'intérêt de tels entretiens est bien sûr capital dans une recherche compréhensive. En effet, nous pensons, avec Cambra-Giné (2003) qu' « au cours d'un entretien de recherche, il ne se produit pas seulement un acte d'information mais bien un acte négocié de réflexion et d'interprétation » (p.223). Ils permettent d'accéder au sens que les participants donnent à leur action, c'est-à-dire aux représentations que les acteurs se donnent de leur action. L'idée est que ces entretiens soient des « conversations avec propos » (Cambra-Giné, 2003), c'est-à-dire que la conversation soit conduite par l'expérience vécue des participants et non par ce qui est important aux yeux du chercheur.

Nous nous sommes, dans ces entretiens, focalisés sur les actions que les participants avaient eu au travers du réseau social, sur le sens et la place qu'ils donnaient à ces actions dans leur travail d'enseignement ou d'apprentissage et à la représentation qu'il avait du dispositif numérique mis en place ainsi que de l'outil interface qui le médiatisait⁸⁵. Pour nous, ces représentations ne sont pas des croyances. L'acteur n'est pas un « idiot culturel » (Garfinkel, 1967 : 68), il est capable de produire des représentations du monde car il est par nature réflexif (Giddens, 2005; Schön, 1993) ; sa connaissance s'installe dans l'interaction et « l'essentiel de l'activité des humains consiste à la fois à faire et à se regarder faire, c'est le caractère pragmatique de notre univers » (Hennion, 2003). Pour le dire autrement, les acteurs savent ce qu'ils font, ils ne savent pas tout, mais s'interrogent de manière réflexive. Si l'on suit la sociologie pragmatique, ce n'est pas une vérité que formule les acteurs dans leur discours. L'objet de leur attention est une interrogation qu'ils instrumentent pour agir, l'instauration d'un « commerce avec le monde ». Ainsi,

⁸⁵ Le guide d'entretien se trouve en annexe.

Au lieu d'avoir cette grande opposition entre croire et savoir, nous avons une espèce de feuilletage en pelure d'oignon dans plusieurs directions, avec de la réflexivité, et de la réflexivité de réflexivité.
Hennion, 2003.

Lors de ces entretiens, la discussion s'est déroulée dans les murs de l'institution. Le regard des participants était tourné vers l'interface du réseau social numérique. La possible consultation du site permettait non seulement de rafraîchir la mémoire des participants, mais aussi montrer à l'interlocuteur ce qu'il faisait ou ce qu'il pouvait faire. Le but était que ce site de réseau social soit un objet intermédiaire entre nos regards, comme il est potentiellement un objet-frontière pour nos représentations (cf. *infra*).

Avant de commencer l'entretien, les répondants ont été informés de la nature et des objectifs du projet de recherche, et leur consentement à participer a été recueilli oralement et figure dans le verbatim des entretiens. Par la suite, les entretiens ont été anonymés.

3.1.4.1. Les entretiens avec les apprenants.

Ces entretiens ont été conduits de manière semi-dirigée avec quatorze étudiants. Les étudiants concernés devaient avoir suivi une formation préparant au DUEF B1 (cf. *supra*) au cours de l'année et s'être vu proposé les « parcours en ligne »⁸⁶. L'appel à participer à ces entretiens a été lancé par le réseau social et par l'intermédiaire des enseignants qui avaient tutoré les « parcours en ligne ». Les entretiens ont eu lieu juste après les examens de fin de semestre, en mai 2012. D'une durée de 15 minutes à 1 heure, ils ont été menés soit de manière individuelle soit en groupe de 3 à 5 étudiants. Nous les avons organisé selon deux protocoles, pour tenir compte à la fois de la disponibilité des étudiants et de leur capacité linguistique, mais principalement pour permettre à des étudiants d'un niveau intermédiaire (B1) de participer à une conversation.

- Protocole E1 : entretien individuel semi-dirigé.

Leur longueur a souvent dépendu de plusieurs facteurs : l'aisance de l'apprenant en français en est un, mais surtout son implication dans les activités sur le réseau socio-pédagogique.

- Protocole E2 : entretien de type *focus groupe*, avec 3 à 5 étudiants.

Ces entretiens ont souvent été faits avec des étudiants de groupes différents mais qui se connaissaient plus ou moins. Le fait de participer à un entretien qui avait des caractéristiques plus conversationnelles (et par là, sans doute, moins formelles) nous a, semble-t-il, permis de recueillir des points de vue plus personnels que certains étudiants n'auraient pas osé donner

⁸⁶ pour une définition de ces éléments de formation, voir *supra*, chapitre 1.

dans le face-à-face avec le chercheur. La confrontation des points de vue se faisait plus facile entre les apprenants. Nous en exploitons quelques exemples dans nos analyses.

Si certains de ces participants ont été nos étudiants, il faut noter que le plus important d'après nous est que tous nous identifiaient comme enseignant utilisateur de la plateforme de réseautage. Par ces entretiens, nous voulions recueillir le point de vue émique des participants. Cela a impliqué, dans la conduite de l'entretien, d'insister sur liberté à prendre et à assumer face à un interlocuteur impliqué dans la situation faisant l'objet de l'entretien. Par ailleurs, le fait que tous ces entretiens se soient passés juste à la fin du semestre, c'est-à-dire à une période où les étudiants sont invités à faire le bilan de leur apprentissage et à évaluer le déroulement de leur formation (par divers questionnaires distribués par l'institution ou de manière personnelle, par certains enseignants), le fait par ailleurs que nombre de ces étudiants ont l'habitude de se voir proposer ce genre d'évaluation, et enfin le fait que pour la plupart d'entre eux, cette date corresponde à la fin de leur séjour en France ou au moins, à la fin de leur formation au CIEF, faisaient entrer ces entretiens dans un ensemble de situations de bilan réflexif propice au recueil d'une parole plus libre que celle que nous aurions recueillie en cours de formation et en cours d'année universitaire.

Nous n'avons pas sélectionné les participants aux entretiens ; les étudiants sont tous volontaires et l'on peut supposer que cet acte volontaire a été guidé soit par leur rapport de proximité avec l'enseignant qui les sollicitaient (nous-mêmes ou un autre enseignant), soit par leur curiosité à l'égard de la situation sur laquelle on leur demandait de réfléchir.

Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits verbatim⁸⁷. Ils ont porté sur leur usage du réseau et leur évaluation de ces activités pour leur apprentissage.

3.1.4.2. Les entretiens avec les enseignants.

Nous nous sommes entretenu avec treize enseignants du CIEF. Ces entretiens ont été conduits de façon semi-dirigée, avec des enseignants ayant ou non participés aux modules en ligne et ayant ou non une activité sur le réseau⁸⁸. Le non-usage nous paraissait devoir aussi être compris et écouté. Ils se sont déroulés au mois de mars 2013 et ont duré entre quarante-cinq minutes et une heure trente. Ils ont été transcrits verbatim.

Nous souhaitons donc recueillir cette parole enseignante la plus diverse possible quant à notre objet d'étude. Ainsi, les enseignants que nous avons interrogés avaient des positionnements très différents à l'égard du dispositif hybride qui nous intéressait. Tous en

⁸⁷ Des exemples de ces entretiens se trouvent en annexe.

⁸⁸ Le guide d'entretien figure en annexe.

avaient entendu parler mais nous avons choisi de ne pas restreindre notre choix des informateurs à des pratiques avérées sur le réseau socio-pédagogique. La raison première est que peu d'enseignants auraient alors été concernés et que nous étions également intéressé à ce qui pouvait empêcher ses pratiques. De plus nous voulions enquêter auprès d'enseignants de statuts différents. Sur ces treize enseignants qui forment notre panel d'informateurs, tous les statuts sont représentés (cf. tableau 8, chapitre 1). Il nous est paru inutile de multiplier les informateurs au-delà de ce groupe, car nous nous sommes rendu compte, dans nos observations informelles, que nombre d'enseignants autour de nous estimaient n'en avoir pas une connaissance suffisante⁸⁹ pour penser l'objet comme faisant partie d'un répertoire d'outils potentiellement à leur disposition.

3.1.5. Les questionnaires

Des questionnaires ont été administrés en ligne et sur papier dans les trois groupes observés. Cinquante-deux questionnaires ont été recueillis. Cette enquête (en annexe) avait pour but essentiel d'avoir une idée de la satisfaction des apprenants à l'égard des « parcours en ligne » et des médiations technologiques. Elle avait avant tout un objectif pratique d'amélioration du dispositif pédagogique, mais nous nous en servons pour dresser une première image évaluative de l'activité des participants. Elle nous a également guidé dans la conduite des entretiens.

3.2. Traitement des données et questions de recherche

Mourlhon-Dallies et al. (2004) définissent le parcours de la construction d'un corpus de recherche en trois étapes qui distinguent objet d'étude, objet d'analyse et objet de recherche.

Pour les auteurs, le corpus comme objet d'étude relève d'un mode de désignation qui renvoie à la matérialité des discours. Dans notre cas, il s'agit de traces électroniques sur un réseau socio-pédagogique. Ces traces ont une matérialité variée, puisque leur contexte est aussi bien celui d'un espace de travail qui sert au dépôts de textes répondant à des consignes de travail données par un enseignant, que ceux d'une page personnelle de profil, ou d'une page de blogue. Mais elles sont toutes à dominante textuelle.

3.2.1. La construction de l'objet de recherche

Le corpus d'étude se constitue en objet d'analyse par référence aux cadres disciplinaires qui

⁸⁹ ce terme reste subjectif et émane de nos discussions avec les enseignants.

sous-tendent la réflexion : du sens instruit, à savoir le sens impliqué et émergeant à un observateur disponible, au sens construit à savoir « l'explicitation de l'édifice intellectuel qui a permis de produire le sens » (Mourlhon-Dallies et al., 2004 : 15). Dans la tentative de définition, les options théoriques du chercheur apparaissent ; le corpus fonctionne comme un outil d'exploration des champs disciplinaires qui correspond au souci de la part du chercheur d'une intégration conceptuelle en un discours épistémologiquement valide. Pour nous, notre corpus s'est construit autour des traces que nous pouvions recueillir en ligne sur le réseau socio-pédagogique. Nous voulions nous pencher sur cette modalité communicationnelle et de travail, *a contrario* des interactions et des activités de classe hors ligne. Ainsi, notre objet d'analyse s'est rapidement tourné vers les types d'interactions en ligne qui apparaissaient au travers des usages. Nous nous sommes donc penché sur le réseau socio-pédagogique comme outil médiateur d'activités sociales pour interroger les types de discours et d'interactions qu'il permet.

Pour Mourlhon-Dallies et al. (2004), l'objet d'analyse doit se faire objet de recherche, passage que les chercheurs décrivent ainsi : « en quoi les objets d'analyse ainsi construits s'inscrivent dans des problématiques de recherche pour constituer des objets de recherche relevant d'une théorisation plus avancée » (p.10). Il s'agit de penser la façon dont ces objets d'analyse accèdent au rang d'objets de recherche, par exemple en reconfigurant certaines problématiques phares des disciplines. Cette démarche qui fait passer du corpus à l'objet d'étude, de l'objet d'étude à l'objet d'analyse et de l'objet d'analyse à l'objet de recherche nous paraît de l'ordre de la boucle récursive plutôt que linéaire.

Nous pouvons définir notre objet d'étude de la manière suivante :

- Comment la communication en ligne rendue possible sur un réseau social numérique vient s'intégrer à un dispositif d'enseignement / apprentissage en présentiel ;
- Comment cette possibilité modifie les pratiques en reconfigurant les modes de communication, d'action et de travail.

Le but de la recherche est de mieux comprendre les configurations des activités pour proposer une amélioration de la pratique. Pour cela, nous avons besoin de mieux comprendre le fonctionnement social qui impliquent que des interactions en ligne sont produites, quels textes ces interactions forment et quels discours facilitateurs apparaissent et s'avèrent nécessaires pour développer la participation.

Notre objet de recherche est donc l'observation d'un dispositif d'apprentissage et d'enseignement dans sa partie médiatisée. Nous cherchons à comprendre ce qui se passe dans

l'espace en ligne. La situation observée est celle des pratiques qui s'installent dans la médiatisation de l'environnement. Elle émerge d'un dispositif mis en place et dans des scénarios actualisés par les enseignants, les tuteurs et les apprenants. C'est cette actualisation qui est visible dans l'espace numérique.

Nous nous demandons quelle est l'expérience vécue par les différents acteurs de la situation, comment ils perçoivent l'utilisation de la plateforme de réseautage et quel sens ils donnent à leur participation. Il s'agit de déterminer comment les acteurs se (re)présentent le RSN dans le contexte. Nous cherchons à comprendre la façon dont les acteurs s'engagent de façon publiquement intelligible et reconnaissable pour eux et pour les autres dans l'activité sociale en ligne. Nous entendons les concepts de contexte et de représentation comme des phénomènes socialement distribués et négociés où chaque participant va déterminer les affordances du dispositif de formation et donc accorder une certaine valeur à l'espace en ligne. La question de la valeur accordée à la tâche, à l'outil pour la tâche et à certaines configurations de la tâche (travail collectif, participation, interactions...) rejoint la question de l'attention portée à l'espace communicationnel en ligne. Nous voulons ainsi déterminer :

- comment les participants se représentent ce qu'ils peuvent faire dans l'espace numérique, individuellement ou collectivement,
- quel regard –c'est-à-dire quelle attention- ils portent à cet espace, quelle valeur ils lui donnent et
- comment ils font avec dans la situation, notamment quant au contrôle qu'ils gardent sur leur activité.

Nous nous demandons si le réseau socio-pédagogique est interprété comme un environnement social et symbolique dans lequel les participants peuvent développer un sentiment d'appartenance à un groupe et s'y construire une identité collective. Cela nous amène à observer le contenu de ce qui est produit, sa nature, les traces du sentiment de présence et de communauté. Décrire un dispositif en ligne revient à décrire non seulement un dispositif technologique mais surtout un dispositif énonciatif et discursif. L'analyse de discours nous aide à repérer et analyser les traces de cette présence socio-affective importante à la qualité de la situation d'apprentissage. Nous nous attachons à caractériser les marques énonciatives permettant de repérer l'établissement d'une communauté d'apprentissage ou plus largement les marques caractérisant le lien socio-affectif (Develotte et Mangenot, 2004).

Nous cherchons également à repérer des types d'interaction et des types de participation. Les interactions observables sont-elles de nature monologique, dialogique ou conversationnelle ?

La nature plus ou moins conversationnelle de celles-ci peut en effet nous amener à déterminer des types de participation. Y a-t-il des structures de participation ou des modèles de comportements que les étudiants et les enseignants manifestent par leur participation ? Nous voulons principalement déterminer des types de participation et caractériser la nature des interactions en ligne, pour apprendre de ce que font les acteurs en ligne quant à

- la porosité des moyens formels et non-formels d'interactions dans l'espace d'apprentissage et
- la construction d'une communauté d'apprentissage qui légitimerait leur participation à des pratiques langagières sociales de nature différente, même de manière périphérique.

Cependant, si nous voulons comprendre la logique socio-culturelle à l'œuvre dans l'appropriation de l'espace social numérique, nous ne devons pas seulement nous focaliser sur le contenu de ce que les usagers disent en ligne, mais aussi nous intéresser aux discours des acteurs sur leur action. Ils nous informent sur les conditions dans lesquelles l'expression de l'utilisateur peut avoir lieu (Langlois, 2011) et dont les traces écrites (ou leur absence) sont la réification.

L'analyse de nos données s'est fondée sur l'approfondissement d'axes thématiques qui répondent à notre problématique et nos questions de recherche exposées ci-dessous. Cet approfondissement s'est fait dans des allers et retours entre les différentes données et le recours à des cadres théoriques issus de champ disciplinaires multiples. L'objet de notre recherche s'est donc construit peu à peu dans cette confrontation et s'en est trouvé modifié. Nous revendiquons par ailleurs, comme le fait Paillé (2011), une pratique artisanale du projet d'analyse, qui a pour avantage de ralentir le processus d'analyse. Cette lenteur nous ayant surtout permis d'enrichir notre regard sur les matériaux de notre corpus et de nous engager, de manière posée, avec les partenaires de notre recherche que sont les acteurs du dispositif.

3.2.2. Rappel des questions de recherche

Nous tentons de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont l'engagement et la participation des étudiants au réseau social numérique ?
2. Quel sens les acteurs donnent-ils au RSN dans la situation d'enseignement /apprentissage ?

Nous déclinons cette question en nous intéressant :

- aux affordances sociales, communicatives et pédagogiques perçues
- à la manière dont les acteurs orientent leur activité sur le site

3. Comment les enseignants conçoivent-ils les conditions de leur action pédagogique sur l'espace en ligne ?

1. Pour répondre à la première question, *-quel est l'engagement et la participation étudiante au réseau social numérique ?-* nous analysons les traces des interactions des étudiants sur le site en deux temps. Tout d'abord, nous nous intéressons à la nature des relations interpersonnelles, puis à la nature de ce qui est partagé.

Dans un premier temps, nous déterminons des types d'activités contributives sur le réseau. Puis, nous analysons ces activités contributives pour déterminer l'orientation relationnelle qu'elles manifestent. Les interactions sont –elles tournées vers la tâche pédagogique ou vers la relation ? Nous cherchons à déterminer quelles formes de sociabilité elles manifestent de la part des étudiants. Enfin, nous analysons ces interactions pour déterminer la présence sociale des apprenants sur la plateforme. Nous nous sommes donné des indicateurs qui relèvent de l'analyse interactionniste (Pekarek-Doehler, 2000) pour déterminer le dévoilement de soi, la construction du lien social en ligne et le sentiment d'appartenance au collectif.

Dans un deuxième temps, nous analysons la nature des échanges et leur format interactionnels. Nous avons observé les traces des interactions resituées dans leur contexte et porté attention à la matérialité des échanges.

Les enseignants n'ayant pas ou quasiment pas laissé de traces visibles d'activités, nous ne procédons pas à une analyse de leur participation de ce type, mais procédons à une rapide récapitulation de ces traces et de leur répartition.

2. Pour répondre à la question *-quel sens les acteurs donnent-ils au RSN dans la situation d'enseignement /apprentissage ?-*, nous analysons les discours des acteurs sur leur activité.

Nous repérons par une analyse des discours des acteurs *quelles sont les affordances sociales et communicatives perçues et la manière dont ils orientent leur activité sur le site.*

Pour les étudiants :

Dans un premier temps, nous proposons une analyse linéaire et thématique deux entretiens que nous avons eu avec deux étudiantes dont la participation révèle des profils participatifs différents.

Dans un deuxième temps, en nous servant de cette première lecture, et par une analyse de contenu, nous déterminons les affordances perçues par les étudiants pour le lien social, la communication et l'apprentissage de la langue. Nous repérons également leurs logiques de connexion au site et la façon dont ils perçoivent le design pédagogique du site.

Pour les enseignants :

De la même manière que pour les discours étudiants, nous repérons les affordances perçues. Puis, nous nous intéressons aux représentations à l'égard de la communication en ligne et à la sociabilité numérique. Dans un troisième temps, nous repérons dans leurs discours la manière dont ils ont intégré l'entrelacement des différents espaces du dispositif et les régimes attentionnels adoptés à l'usage du site.

3. Pour répondre à la question *-comment les enseignants conçoivent-ils les conditions de leur action pédagogique sur l'espace en ligne ?-* nous partons des exemples des activités dans lesquelles les enseignants se sont engagés sur le réseau social et nous les confrontons à leurs discours. Nous repérons ainsi la nature des obstacles et des freins à la participation enseignante. Nous analysons la façon dont les activités sont configurées sur le réseau et analysons les contrats didactique et de parole qu'elles impliquent.

3.3. Synthèse

Dans cette section, nous avons présenté les types de données recueillies : les traces des activités sur le site de réseau social et le discours des acteurs sur cette activité. Puis, nous avons décrit notre méthode d'analyse. Nous adoptons une approche mixte des données. Nous étudions les traces médiatisées et les interactions en ligne dans une approche interactionniste. Nous analysons les discours de manière thématique en éclairage des données interactionnelles recueillies. Nous terminons en rappelant nos questions de recherche.

Les choix méthodologiques exposés dans cette partie témoignent de notre forte implication sur le terrain. Si la plupart des recherches concernant les usages des réseaux sociaux pour l'apprentissage de la langue dans des contextes académiques que nous avons pu recenser dans le premier chapitre (section 3) sont des études de cas dans lesquelles les auteurs sont impliqués, la plupart repose sur l'observation des interactions et une enquête par questionnaire. De plus ces études de cas s'intéressent aux usages lors d'un seul cours. Notre focus de recherche est quelque peu différent puisque nous nous intéressons à l'intégration de ce réseau socio-pédagogique dans un dispositif plus large. Nous avons donc choisi de recueillir des données à partir d'une cohorte d'étudiants confrontés à un même curriculum, mais à des enseignants différents et donc, à des manières de faire différentes. De plus, nous avons mené des entretiens avec des étudiants et des enseignants concernés par le dispositif de manière aléatoire. Cette construction du corpus fixe les limites de notre analyse. Nous ne sommes pas en mesure de comparer l'incidence de chaque facteur de la situation -le rôle de

l'apprenant, de l'enseignant, des tâches, du groupe- les uns par rapport aux autres. Nous avons préféré un recueil de données plus écologique afin de garder un focus sur la diversité de ce qui se passe sur le réseau socio-pédagogique et comment, confrontés à cette diversité des potentiels d'action, les différents acteurs réagissent, en acte et en discours.

C'est cette analyse du corpus que nous proposons dans les trois chapitres suivants.

Introduction aux analyses

Dans nos analyses, notre intention est de mettre à jour la façon dont le « jeu » -au sens d'attribuer une signification- social et langagier de la participation à un RSN dans le cadre d'une formation à la langue française, est mis en œuvre par les acteurs.. S'intéresser aux usages pour l'apprentissage d'un RSN, c'est ainsi examiner de quelle manière ces usages reconfigurent la culture communicative de la classe et de l'institution éducative et de quelle manière ces cultures communicatives structurent elles-mêmes les événements communicatifs individuels et collectifs médiatisés par le réseau. D'un point de vue pédagogique, un RSN offre une variété de bénéfices potentiels comme celui d'accroître le potentiel des interactions en dehors du temps de classe traditionnel, de fournir un input langagier authentique et contextualisé et un espace pour des interactions signifiantes, dans une interface à l'architecture qui repose sur la mise en contact des membres dans une perspective horizontale incitant à la participation. C'est l'actualisation de cette « offre sémiotique » que nous analysons dans les quatre prochains chapitres.

Dans un premier temps, nous proposerons une analyse des interactions en ligne. Dans un second temps, nous analyserons la perception des étudiants de leur activité sur le réseau social de l'institution d'apprentissage. Dans un troisième temps, nous analyserons la place que prend et que se donne l'enseignant sur la scène numérique. Nous terminerons par un chapitre qui discutera les principaux résultats en proposant des pistes praxéologiques d'intervention sur le dispositif.

Chapitre 7 : La participation étudiante au réseau socio-pédagogique

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéressons à la participation des étudiants aux activités médiatisées par le site de RSN. L'objectif est d'analyser les traces d'activités laissées par les étudiants et les textes produits afin d'étudier la façon dont ils se saisissent des opportunités d'interaction au cours de leur apprentissage de français.

Notre regard portera moins sur la nature des activités proposées que sur celles des textes produits : où sont-ils produits ? Sur l'injonction de qui ? Quelles sont les caractéristiques de ces textes liées aux cadres d'interaction et de participation que la plateforme propose ?

Ce chapitre apportera tout d'abord un éclairage quantitatif sur les traces d'activités que nous avons pu recueillir pendant notre observation du dispositif et sur l'importance que les étudiants donnent à ces activités au sein de leur apprentissage. Dans un deuxième temps, nous proposerons une typologie de la participation et de l'engagement des étudiants, à partir du type d'écrits produits sur le réseau. Nous analyserons ensuite les marques de la présence en ligne et notamment de la présence sociale, à partir des interactions. Enfin, nous analyserons les activités de partage qui ont lieu sur le réseau.

1. Tracer la participation

Cette première section s'intéresse aux traces numériques de l'activité comme mémoire d'une participation. Nous nous servons des résultats d'un questionnaire soumis aux étudiants de notre corpus sur leur activité ainsi que d'une vision de l'ensemble des traces numériques visibles sur la plateforme pour définir une vision chiffrée, de l'extérieur, comme prolégomènes à l'analyse détaillée de l'activité étudiante.

1.1. Une participation déclarée

Le questionnaire (voir annexe x) soumis en fin de semestre aux étudiants de la cohorte leur proposant de faire le bilan de leur usage du réseau social numérique à l'intérieur du dispositif de formation a été élaboré par l'institution essentiellement à des fins d'évaluation du module

du dispositif de formation qui se déroule en ligne, médiatisé par le site de réseau numérique. A ce titre, il donne une idée de l'attention globale et *a posteriori* que les étudiants donnent à cet espace d'apprentissage en ligne et d'une certaine expérience d'utilisateur. Les chiffres que nous analysons dans cette section permettent d'évaluer d'une manière globale l'attention portée sur le réseau socio-pédagogique, autrement dit la valeur que les étudiants lui donnent. Nous préciserons par la suite, avec d'autres indicateurs, cette première image.

En premier lieu, la fréquence à laquelle les étudiants déclarent se connecter au site sur le semestre est relativement variable, même si la majorité d'entre eux le fréquente.

Fréquence déclarée de connexion au RSN	Pourcentage
Jamais	11,8
Rare	45
Régulière	35,3
Fréquente	7,9

Tableau 9 : fréquence déclarée de connexion au *Rezolumière*

Si près de 12% des étudiants ne tiennent pas compte de cet outil qui leur est proposé dans le dispositif de formation, 43% des étudiants l'ont intégré à leur environnement d'apprentissage, en déclarant s'y connecter de manière régulière ou fréquente. Le questionnaire ne précisait pas ce qu'il fallait entendre par « fréquent », « régulier » et « rare » et puisqu'il s'agit de déclaratif, cela relève de l'appréciation subjective de l'acteur et de sa façon d'apprécier son action par le biais du réseau.

Dans la suite de notre analyse, nous croiserons les différents résultats aux autres questions avec cet indicateur. En effet, la fréquentation du réseau socio-pédagogique est sans doute un facteur important d'appréciation du site et de ce qu'il propose à l'étudiant.

Globalement, le *Rezolumière* est perçu comme utile pour apprendre le français à 86% et, dans une moindre mesure, comme motivant (à 64%).

A la question « aimeriez-vous travailler davantage sur le *Rezolumière*, 46% des étudiants répondent positivement. Le graphique suivant (figure 26) montre que le souhait d'utiliser le réseau socio-pédagogique s'accroît avec le taux de fréquentation du site.

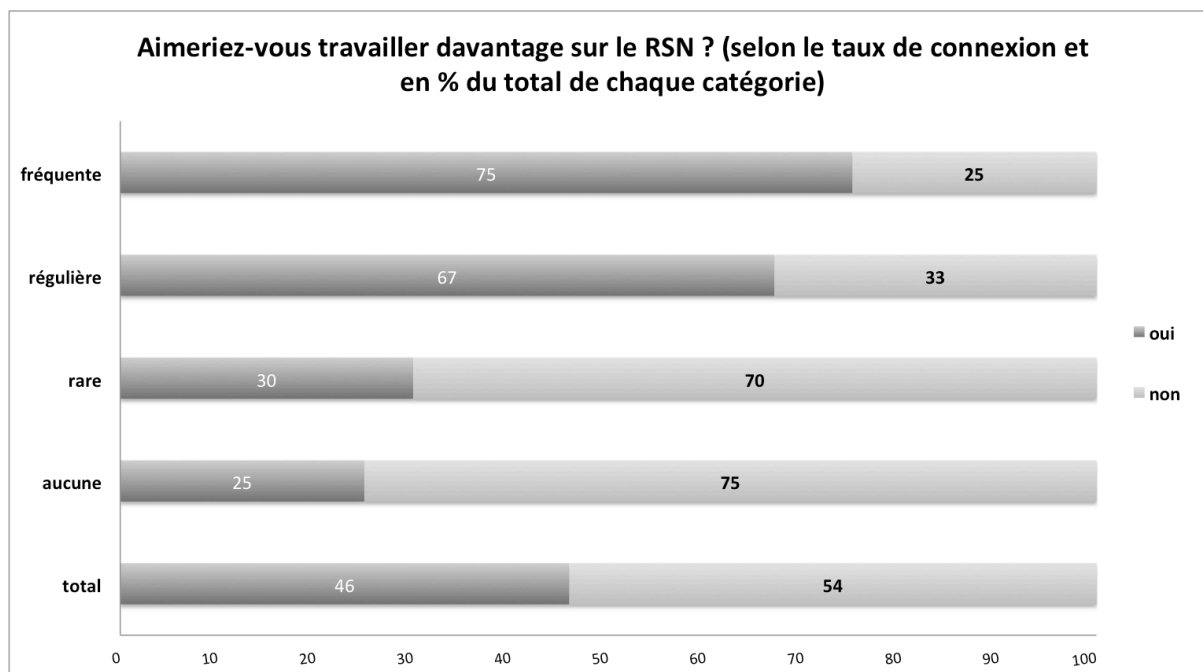


Figure 26 : souhait d'utiliser du réseau

Ceux qui ne l'utilisent pas ou peu, ne souhaitent pas l'utiliser plus, pour la grande majorité d'entre eux. A l'inverse, ceux qui l'utilisent sont prêts à l'utiliser plus dans leur apprentissage.

Le souhait de travailler ou non avec le réseau socio-pédagogique augmente avec la fréquence de connexion. A ce stade, nous ne pouvons faire que des conjectures que nous tentons de confirmer par les formes de participation et les entretiens. La participation à des activités et des échanges ne fait pas l'unanimité, le public étudiant est partagé, cependant un nombre important envisage la possibilité d'utiliser davantage le réseau pour son apprentissage.

Les types d'activités et leur fréquence⁹⁰ (figure 27) apportent deux informations. D'une part, peu d'activités s'installent de manière régulière dans les pratiques étudiantes, la plupart étant occasionnelles. D'autre part, les activités les plus plébiscitées sont autour de la lecture et de l'écriture de textes, de l'information de la vie de l'institution et de la communication avec l'enseignant.

⁹⁰ Cette question fait partie d'un second questionnaire qui a été administré en ligne, mais auquel un tiers des étudiants a répondu.

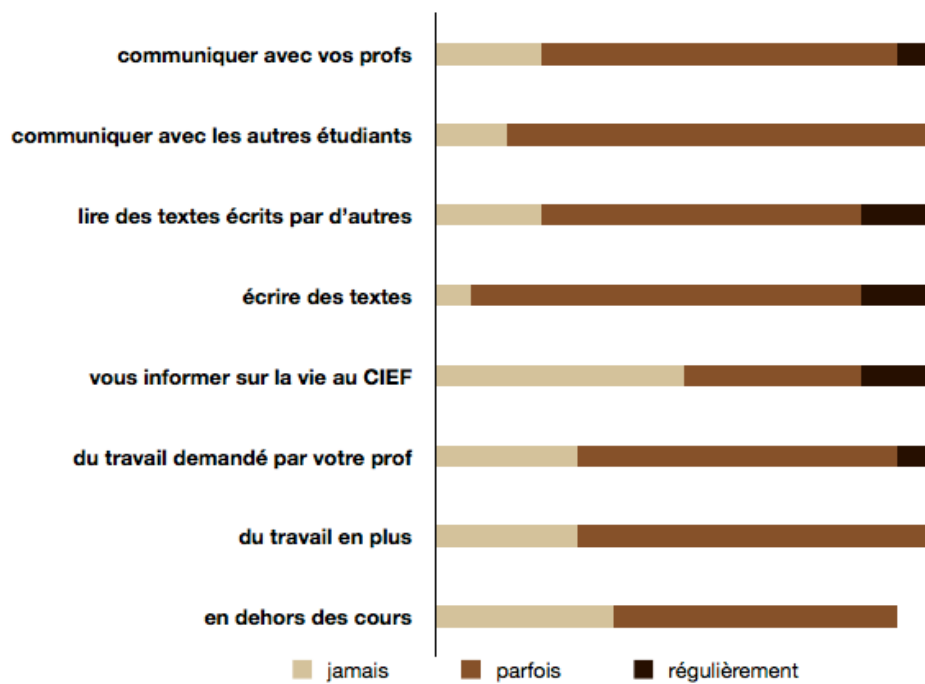


Figure 27 : activités déclarées et fréquence

Les étudiants ont également été interrogés sur l'utilité qu'ils percevaient pour un certain nombre d'activités. La figure 28 montre les réponses de la manière suivante : les chiffres correspondent au pourcentage d'étudiants qui ont trouvé le site utile pour l'activité. La ligne centrale, en jaune, rend compte des résultats pour le total des étudiants. La ligne rouge, la plus étroite, correspond aux résultats des étudiants les moins connectés (ceux qui déclarent ne pas se connecter ou se connecter rarement au site). Enfin, la ligne verte, la plus large, correspond aux résultats des étudiants déclarant se connecter le plus souvent.

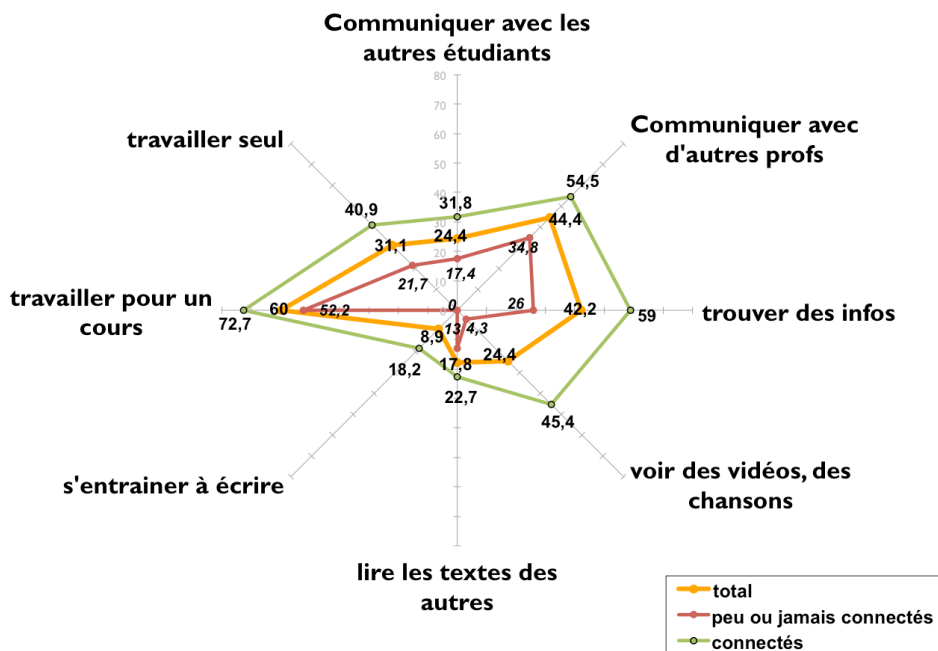


Figure 28 : utilité perçue du *Rezolumière* selon l'activité

L'affordance majoritairement perçue est pour un apprentissage en lien avec un cours, puisque 60% des étudiants déclarent voir un potentiel pour le travail qui accompagne un cours. Les deux autres utilisations qui recueillent le plus de représentations favorables sont la communication avec les enseignants (44,4 % du total) et la mise à disposition d'informations par l'intermédiaire du site (42,2%). Ces chiffres paraissent faibles, mais nous devons rappeler qu'il s'agit d'une formation en présentiel où les étudiants ont environ 17 heures de cours en face-à-face par semaine. Le module de travail qui est médiatisé par le réseau s'ajoute à ces heures.

Si l'on s'intéresse aux différences d'appréciation, certaines sont majeures. Les étudiants les moins connectés perçoivent le réseau comme un outil de travail pour le cours et pour communiquer avec leurs enseignants (pour un tiers d'entre eux). Les étudiants les plus connectés perçoivent ce site également comme un site de travail pour le cours et pour communiquer avec leurs enseignants, mais perçoivent une gamme plus large d'affordances :

- plus d'étudiants l'utilisent comme une source d'informations et d'accès à des documents multimédia ;
- la communication avec les pairs est envisagée par un tiers d'entre eux ;
- la possibilité de travailler seul sur le site est envisagée par 40% des étudiants.

Les étudiants connectés sont plus nombreux à envisager d'autres modalités de travail avec le *Rezolumière* que le travail pour un cours, de manière accompagnée par l'enseignant.

Les activités les moins plébiscitées par l'ensemble des étudiants semblent être les activités les plus participatives et contributives : moins de 10% des étudiants sont intéressés à publier leurs propres textes sur le réseau, moins de 20% à lire les textes de leurs pairs et à peine un quart à communiquer avec leurs pairs par l'intermédiaire du réseau.

Les affordances propres à un RSN ne semblent pas perçues et le *Rezolumière* est envisagé de manière assez classique comme plateforme de cours, permettant l'accès à des activités et des ressources de travail. Le fait que les activités autour de l'écrit (lecture et écriture) soient les moins appréciées peut s'analyser de deux manières :

- le site n'est pas perçu comme pouvant soutenir l'apprentissage dans des activités d'écrit (en lecture comme en écriture), et l'écrit en ligne ne fait pas de différence avec une modalité traditionnelle d'écriture ;
- l'intérêt des étudiants dans leur apprentissage est moins centré sur l'écrit que sur d'autres compétences et les ressources multimédias sont plus utiles.

Enfin, les étudiants interrogés avaient à se prononcer sur la nature des obstacles à l'utilisation du site dans leur travail (figure 29)⁹¹. Les items étaient proposés dans le questionnaire d'enquête et plusieurs réponses étaient possibles.

⁹¹ Nous n'avons pas séparé les résultats selon la fréquence de connexion, car il n'y a pas de différence pertinente entre les catégories.

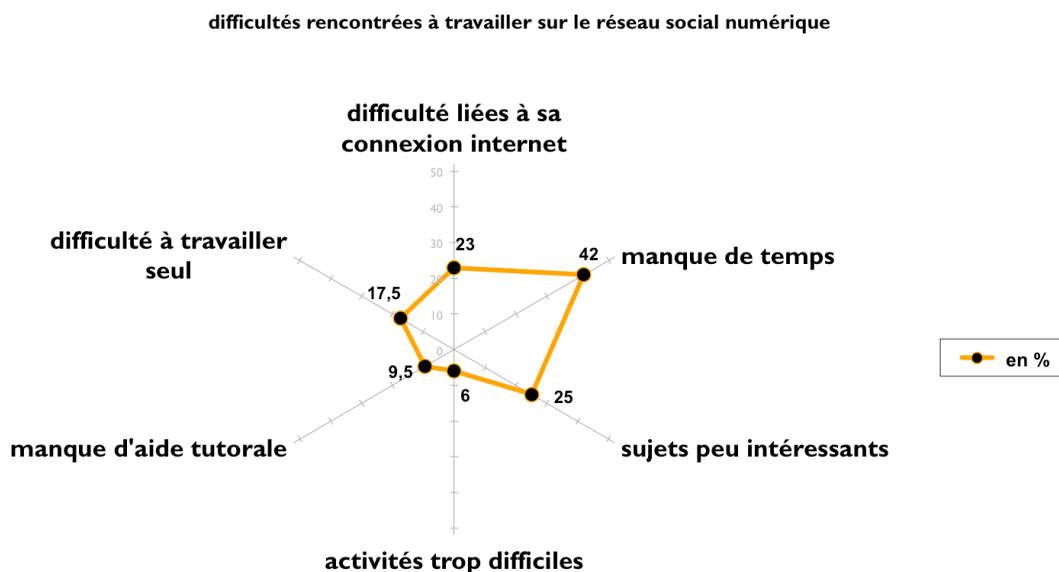


Figure 29 : nature des difficultés à l'usage du *Rezolumière*

La principale raison énoncée pour ne pas se connecter au réseau socio-pédagogique est le manque de temps. Rappelons que le site vient en soutien et en complément d'un dispositif de formation en présentiel qui prodigue environ dix-sept heures de cours par semaine aux étudiants. Un petit quart des étudiants exprime également des difficultés quant à l'accès à Internet à leur domicile. Certains s'avèrent aussi ne pas être à l'aise avec le fait de travailler seul. S'il est à noter cependant que le travail individuel n'est pas la seule modalité des pratiques qui font usage du RSN dans le dispositif de formation, ce dernier est souvent assimilé à la situation de travailler devant son écran chez soi. Quant au contenu de ce qui est proposé, un quart des étudiants juge peu intéressants les thèmes des activités qui, par ailleurs, semblent d'un niveau adapté. 10% expriment le besoin d'un guidage supplémentaire pour utiliser ce réseau.

En conclusion, ces premiers indicateurs révèlent que :

- La cohorte des étudiants se partage entre une moitié qui ne se connecte pas au site et une autre qui s'y connecte de manière régulière. 12% des étudiants ne s'y connectent jamais et 8% s'y connectent fréquemment.
- Les étudiants aimeraient voir son usage développé dans le dispositif d'apprentissage pour la majorité de ceux qui l'utilisent et pour plus d'un quart de ceux qui ne l'utilisent pas.

- Peu d'activités se sont installées de manière régulière au travers du site dans le travail des apprenants. Le site est perçu comme essentiellement associé et utile à un cours en présentiel et pour la communication avec l'enseignant. Les étudiants les plus connectés plébiscitent plus que les autres les activités d'information et l'accès à des ressources multimédias, ce qui correspond aux usages classiques des plateformes de cours. Les affordances spécifiques aux réseaux sociaux numériques ne semblent pas perçues : les aspects communicationnels et contributifs sont peu valorisés, l'apport des pairs également.
- Le premier obstacle perçu à la fréquentation du site est le manque de temps.

Ce qui ressort de cette enquête par questionnaire est que les usages du site ne sont pas installés de manière systématique chez les étudiants et que le réseau est utilisé de manière conventionnelle comme un outil institutionnel pour des activités de cours en ligne mais que ces usages tiennent peu compte du design social du site.

1.2. La participation visible au rythme du semestre

Les traces qui ont été laissées par les étudiants de leur activité sur le site sont représentées à l'échelle temporelle du semestre sur la figure 30. Ce schéma permet d'avoir une image quantitative de l'activité qui apparaît sur le site et de sa répartition temporelle.

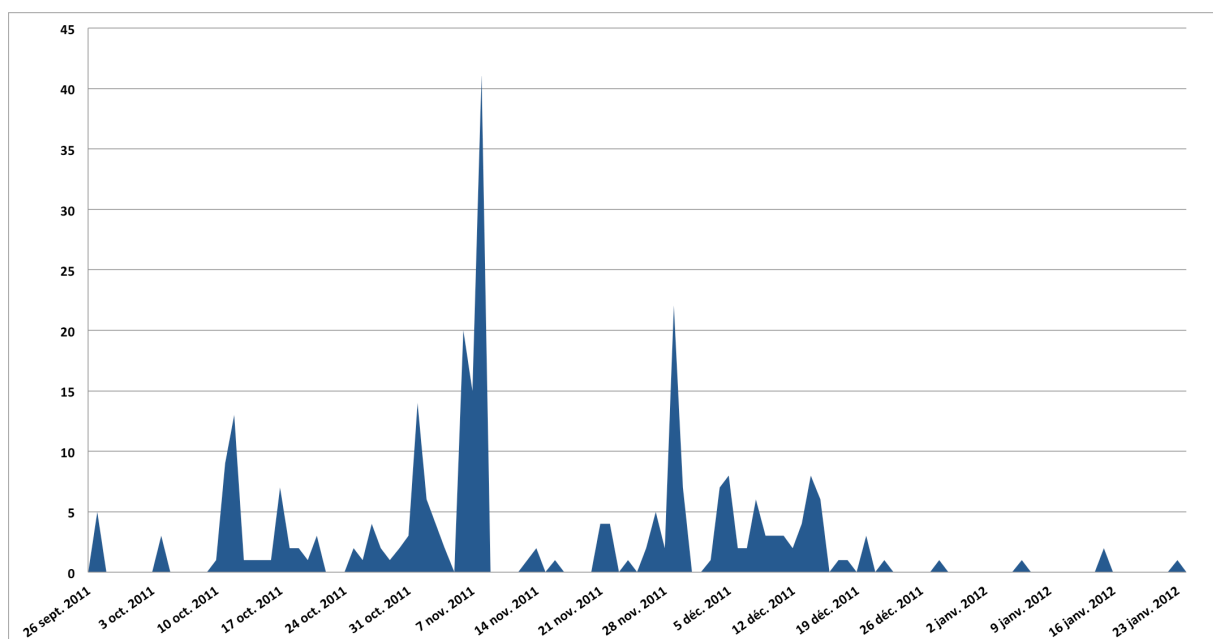


Figure 30 : traces de l'activité sur la plateforme

Cette activité est assez inégale au cours du semestre. On observe des pics importants et des vides réguliers. Les traces d'activité deviennent sporadiques à partir de la dernière semaine de décembre, ce qui correspond à une pause dans les cours en présentiel. L'activité ne reprend pas après cette pause. Les traces cessent presque entièrement une fois la période de cours terminée.

Sur le temps du semestre, 284 traces ont été recueillies, dont 224 traces textes textuelles et 60 autres activités comme le partage de photographies ou des interactions *a minima* du type « j'aime ». Nous rapprochons cette représentation temporelle des traces d'interaction avec celle de l'enregistrement des sessions ouvertes que fournit l'outil *Google Analytics*⁹² (figure 31) et qui permet d'élargir le focus à l'ensemble de la fréquentation du site sur la même période.



Figure 31 : nombre de sessions ouvertes selon la date (*Google Analytics*)

Cette représentation temporelle des visites du site permet de se rendre compte d'un rythme de visites globales. Les deux creux observables dans la ligne correspondent aux pauses des vacances durant la période de cours (dernière semaine d'octobre ; dernière semaine de décembre et première semaine de janvier). Le rythme de visite du site se fait selon une courbe assez régulière : les visites augmentent en milieu de semaine pour diminuer durant les week-ends.

On observe un léger décalage entre les deux courbes, lors de la première pause de fin octobre. Les cours s'arrêtent pendant une semaine, mais l'activité sur le site ne cesse pas. A l'inverse, après la pause des vacances de fin d'année, les visites sur le site reprennent sans que l'on observe une reprise significative des activités visibles sur le site.

Ces deux courbes permettent d'observer un rythme d'usage, sur lequel nous ferons trois remarques :

⁹² *Google Analytics* permet de collecter, mesurer et analyser des données liées au trafic et à la navigation des internautes sur un site Internet mais ne permet pas de savoir quels sont exactement les internautes qui visitent le site, c'est pourquoi cet outil n'est pas adapté à l'analyse de l'apprentissage d'une cohorte d'étudiants. Le site *Rezolumière* est un site ouvert et accessible à tous, il n'y a pas de possibilité de tracer l'activité d'un étudiant en particulier. Nous nous servons de ces données de manière illustrative.

- Les consultations du site paraissent suivre un calendrier semestriel institutionnel et un calendrier hebdomadaire d'activités de cours. Sur la courbe des sessions de la figure 31, le rythme hebdomadaire est clairement visible, ainsi que les deux pauses calendaires de vacances.
- Les traces d'activité sont moins rythmées par ce calendrier mais particulièrement irrégulières et forment une courbe en dents de scie. De plus, alors que l'on observe une densification des productions entre les mois de novembre et de décembre, à un rythme plus régulier, elles s'arrêtent quasiment avant la fin du semestre.
- Ces observations laissent à penser à un usage fortement institutionnalisé du site au détriment d'un usage social de contact en dehors des cours.

2. Les types d'engagement et de participation

Dans cette section, nous analysons la participation contributive des étudiants au *Rezolumière*. Nous déterminons dans un premier temps des types de ces interactions contributives créées sur le réseau. Nous nous intéressons ensuite aux régimes d'engagement qu'elles installent et proposons une typologie de l'orientation participative des membres étudiants. Enfin, nous analysons de manière plus spécifique la présence en ligne et les affordances mobilisées pour manifester cette présence.

2.1. Les types d'activités contributives sur le réseau

Nous appelons ici activités contributives toute activité qui se matérialise sur le réseau socio-pédagogique par des signes sémiotiques. Nous appelons contribution les traces visibles de participation afin d'insister sur le fait que leur visibilité contribue au contenu et à la valeur du site. Nous différencions ces traces selon deux critères : (1) la modalité sémiotique de la contribution et (2) l'insertion ou non de la contribution dans une activité pédagogique programmée.

(1) Dans notre travail, du fait de la nature faiblement multimodale des outils communicationnels disponibles sur le réseau, nous nous contentons de distinguer deux modes de production : d'un côté, les productions écrites et d'un autre, tous les autres types d'interaction que permet l'interface du site (partage d'une photo, action appréciative...).

(2) La participation contributive peut être produite lors d'une activité élaborée par un enseignant et donc prescrite par un scénario pédagogique ; à l'inverse, elle peut être le fruit de

l'initiative de l'étudiant et ne pas répondre à une consigne pédagogique explicite. Dans cette catégorie de contributions, nous avons également distingué les productions liées à une activité pédagogique en fonction de son insertion dans le dispositif. L'activité pédagogique peut être liée à un cours en présentiel ou au module en ligne médiatisé par le *Rezolumière*.

Nous obtenons ainsi quatre types de productions :

- Des contributions écrites conçues comme réponses à une consigne, c'est-à-dire initiées par une activité pédagogique et insérées dans une séquence pédagogique :
 - Des **productions de cours** (catégorie *Textes*, dans la figure 32). Ce sont des contributions textuelles qui ont été produites en réponse à une consigne insérée dans une activité programmée et initiée par un enseignant d'un cours en présentiel. Ces activités sont effectuées à l'occasion du cours en présentiel, soit en classe, soit en dehors. Les contributions apparaissent presque exclusivement dans les espaces dédiés à un groupe, soit créé explicitement pour un groupe-classe, (un groupe de niveau ou un cours spécifique), soit créé de manière thématique –par exemple, « photographie », « cuisiner facile », « que faire le dimanche ? »- et censé pouvoir être investi de manière transversale⁹³.
 - Des **productions de scénarios d'activités en ligne** (catégorie *Parcours*). Ce sont des contributions textuelles programmées par les scénarios des modules d'activités en ligne « Parcours en ligne » (décrit dans le chapitre 1, p. 35) qui s'insèrent dans le dispositif de formation. L'étudiant décide seul d'effectuer les parcours qu'il désire. Ces textes sont produits par l'apprenant de manière plus autonome, hors du temps de classe, de manière volontaire, mais avec l'aide du guidage d'un enseignant. Le travail s'effectue en ligne, en dehors d'un cours en présentiel, et est conçu comme complémentaire aux activités de cours en présentiel. Les scénarios d'activité sont accessibles sur un espace de groupe prévu à cet effet. Les textes produits et publiés sur le réseau sont la tâche finale d'un scénario d'activités ; ils sont corrigés par un enseignant-tuteur avant d'être publiés par l'étudiant sur un fil de discussion consacré au parcours. Ces textes représentent 17% des productions textuelles.
- Des contributions qui ne sont pas écrites en réponse à une consigne pédagogique.

⁹³ Selon nos observations, ces groupes thématiques sont quasiment toujours le lieu de productions écrites initiées par un seul enseignant, ce qui n'empêche pas des étudiants d'autres groupes de s'y inscrire, mais ils n'y produisent pas.

- Des **contributions textuelles** libres, entendues comme non soumises au scénario pédagogique (catégorie *Commentaires*). Ces contributions sont des productions écrites publiées de manière libre, dans le contexte d'usage du réseau. L'architecture du site incite effectivement à produire ce type de textes par deux fonctionnalités à la disposition des membres : (1) la possibilité de publier un « commentaire » sur toutes les pages –profil, groupe, événements...- ainsi que sur tout « objet » partagé –photo, vidéo- et la possibilité d'y répondre pour entamer une conversation ; (2) la possibilité de publier un « statut » à partir de la page d'accueil du réseau, statut qui apparaît sur le fil d'activités du site, comme toute autre publication. Ce type de publications correspond à 19,8% des textes produits sur la plateforme pendant la période observée.
- Des **contributions produites par d'autres modes sémiotiques** que le mode textuel (catégorie *Autres*). Elles prennent le sens d'activités conversationnelles ou de partage. Nous en avons répertorié quatre formes : le partage de photographie ou de vidéo, l'appréciation à l'aide du bouton « j'aime » (qui est un commentaire *a minima*), l'offre de cadeau virtuel (sous forme d'image) et enfin, l'inscription à un événement publié sur le réseau.

284 contributions ont été répertoriées (tableau 10). Nous observons la répartition suivante : sur ces 284 contributions, 224 sont des interactions sous forme textuelle. 173 d'entre elles ont été initiées par une consigne, 51 ont été initiées hors du cadre pédagogique. Sur le total des contributions textuelles, 68% ont été initiées dans le cadre d'un cours, 17% dans le cadre d'un cours en ligne, et 23% hors du cadre pédagogique.

		Mode textuel	Autres modes sémiotiques	Total des contributions par situation
Contributions-réponses à une consigne dans le cadre d'une activité pédagogique	Liées à un cours en présentiel	135	--	173
	Liées à un module d'activités en ligne	38		
Autres contributions		51	60	111
Total des contributions par mode		224	60	Total général : 284

Tableau 10 : contributions participatives sur le *Rezolumière*

Dans la figure 32, nous représentons ces quatre catégories sous la forme d'une répartition temporelle, afin d'apprécier l'articulation de ces différents types de participation.

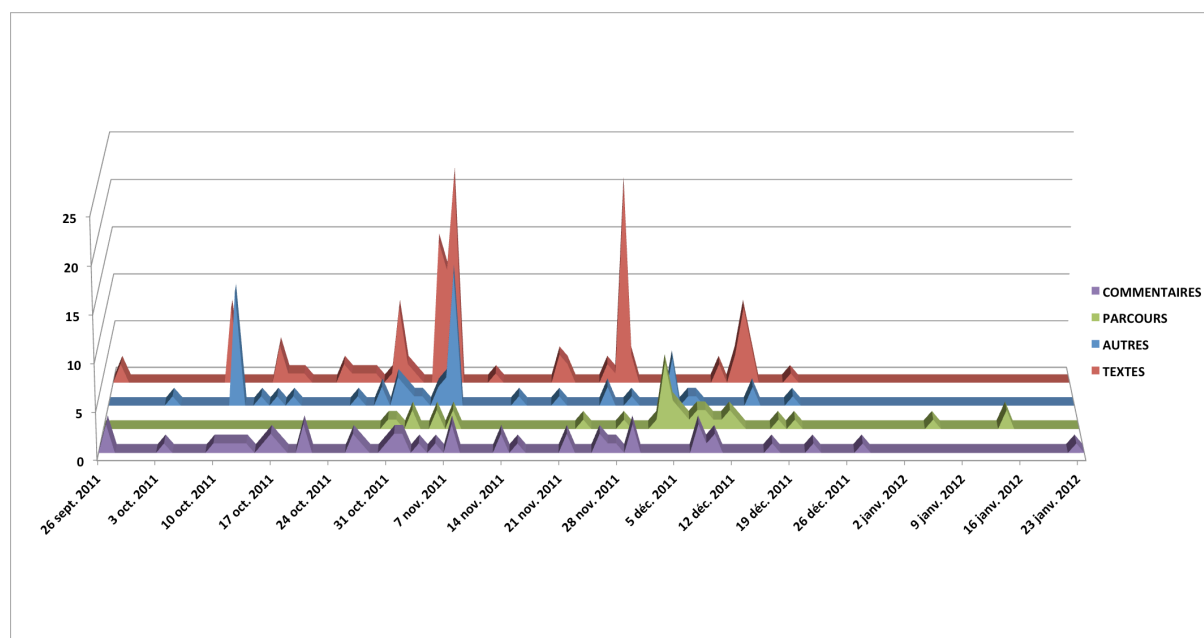


Figure 32 : types de contributions et répartition dans le temps

Cette représentation nous permet de voir que toutes les formes de contributions se font sur des rythmes relativement identiques. Les périodes de plus grandes contributions et celles où il n'y a pas de contributions sont assez parallèles.

De manière attendue, les publications de textes liés aux cours présentiels apparaissent le plus souvent par pics. Les étudiants sont amenés, à la demande de l'enseignant, à publier sur le site un texte, pour un cours ou pendant un cours. De ce fait, les publications sont faites à peu de choses près au même moment par le groupe d'étudiants. Pour certaines activités d'écriture, les temps de publications sont plus étalés et le pic s'étale sur quelques jours.

De manière plus surprenante, la courbe des publications des textes liés aux parcours en ligne est la plus hétérogène. Le module d'apprentissage des parcours en ligne a été ouvert trois semaines après le début des cours. On voit apparaître des publications début novembre, mais, contrairement à ce que l'on aurait pu penser du fait de la modalité de travail proposée –en ligne et individuelle-, qui laisse à l'étudiant une plus grande autonomie dans son temps de travail, celles-ci n'apparaissent pas tant de manière isolée et individuelle, et réparties sur l'ensemble du semestre. Deux périodes de publications apparaissent, une première début novembre et une seconde, beaucoup plus importante au mois de décembre. La majorité des publications apparaît assez regroupée à la fin du semestre. Les apprenants semblent ne pas avoir saisi l'opportunité de travailler en complément des cours, à un rythme individuel et autonome, par rapport à des besoins personnels. Le rythme de publications laisse penser que les relances des tuteurs en fin de semestre ont joué un rôle incitatif.

La courbe des contributions « autres » est assez proche de celles des contributions initiées pédagogiquement. Les deux pics observables sur la courbe apparaissent en parallèle à deux pics de productions liées aux cours, en présentiel pour le premier pic, et en ligne, pour le second. Ces contributions de l'ordre du partage ou de la conversation paraissent ponctuer les publications des activités d'apprentissage.

Enfin, les « commentaires » sont les publications les mieux réparties au long du semestre et celles qui apparaissent de manière plus individuelle. La courbe ne connaît pas de pics d'activité importants comme les autres, les publications se font tout au long du semestre, à un rythme individuel. De manière attendue également les publications libres se font au moment des temps de publications d'activités pédagogiques. Mais l'activité de ce type de publications apparaît également à des moments où il n'y a pas de publications pédagogiques et semblent avoir plus d'autonomie par rapport aux autres courbes. Ces publications correspondent à une

activité de contact social valable en elle-même et qui peut demander de se connecter indépendamment d'une activité d'apprentissage.

Le caractère relativement parallèle des courbes montre aussi le caractère polyfocalisé de l'activité des étudiants connectés sur le réseau. La tâche pédagogique peut s'accompagner d'une activité de contact social.

En conclusion, nous repérons quatre types de contributions sur le réseau, selon leur modalité sémiotique et leur caractère initié par le scénario de l'enseignant ou par l'étudiant. La majorité des publications se font sur un mode textuel. De même, la majorité d'entre elles sont liées à un cours en présentiel. Cependant, les contributions qui ne sont pas liées explicitement à une activité pédagogique représentent 40% du volume total et un quart des contributions textuelles sont des contributions hors activité pédagogique. Les rythmes des différents types de contributions sont reliés et l'activité sociale est relativement connectée à l'activité pédagogique visible sur le site.

Dans la section suivante, nous analysons la nature des contributions textuelles pour comprendre la sociabilité qui s'engage dans ces formes de participation.

2.2. Engagement et lien social

Pour déterminer un engagement dans la situation et une construction de la relation à travers les interactions en ligne sur le réseau, nous analysons les contributions-réponses à une consigne et celles qui ne sont pas des réponses à des consignes de manière séparée. Nous considérons que le réseau socio-pédagogique façonne un double flux de communication : un flux centripète de communication initiée par des cadrages pédagogiques et un flux centrifuge de communication exogène aux scénarisations pédagogiques et reposant sur la reconnaissance et l'attention aux genres participatifs en ligne (Thorne, 2009).

2.2.1. Les contributions non prescrites par une consigne

Nous avons vu que les liens de relations se construisaient autour de trois types de régulations : les premières sont des régulations qui reposent sur des cercles sociaux en commun, les deuxièmes reposent sur les réseaux et les dernières sont des relations dyadiques autour d'expériences partagées (Bidart et al., 2011 ; voir *supra*). Ces régulations sont des interprétations de relations qui donnent du sens aux événements de la vie sociale. Ces significations sociales de la relation instaurent des régimes relationnels de trois

types (Fribourg et al., 2009) : (1) le régime *d'association* qui est une relation liée à l'activité, à un « faire-ensemble » ; les deux autres formes de relation ne dépendent pas de l'activité ont pour but de construire ou de maintenir le lien social ; (2) le régime *attentionnel* est une orientation relationnelle faiblement focalisée, du côté du réseau ; enfin, (3) le régime *relationnel* est une forme plus fortement focalisée sur l'individu et la relation dyadique.

Ces trois registres relationnels s'installent dans les interactions qui ont lieu sur le réseau. Nous analysons en détails quelques exemples de chacun des registres relationnels.

A. Les interactions de *régime d'association* :

Ces exemples⁹⁴ d'interactions écrites sont liés à une activité commune entre les participants. Dans notre situation, il s'agit bien évidemment d'une activité d'apprentissage. Dans cette catégorie, nous avons répertorié trois types d'interventions qui associent la contribution à une forme relationnelle différente.

1) des interventions destinées à un pair :

1. [commentaire] À 23 44 le 24 Novembre 2011, **Mi-hi R.** a dit...
Salut Chanchira
Je ne peux pas t'envoyer un message que l'on n'est pas d'ami sur Rezo
En tout cas, nos travaux sont le suivant
Examen final
Tu vas faire une enquête
Sujets au choix [...]
-Je vais te montrer la liste, et le numéro 2 tu doit faire tout seul
C'est clair? kkkkk en tout cas, on se verra dans cette classe
Ciao
Mi-hi

2. [commentaire] par **Sofia M.** le 27 Octobre 2011 à 23 51
A mon avis cette image décrit parfaitement une certaine tradition mais, il faut faire une courte description.

Les deux exemples relèvent d'une situation d'entraide. Le premier est posté sur la page de profil du destinataire, la seconde est le commentaire d'une photographie. Les deux messages font référence à une tâche d'apprentissage à accomplir. Il s'agit d'entraide entre pairs et ces interventions construisent une relation d'étudiant à étudiant.

2) des interventions destinées au groupe :

[commentaire] À 17 35 le 21 Octobre 2011, **Andrea A.** a dit...
bonjour!! mandemoiselle--ca se ecrire comme ca ???
Hey je trouve ca peut-etre interesant

⁹⁴ Les exemples ne sont pas corrigés. Les noms ont été modifiés.

<http://www.bm-lyon.fr/femmes-sentetent/programme-mars2011.php>
c'est interessant le femme aujourd'hui et avantmm sa vie dans la guerre

Dans notre exemple, il s'agit ici d'un message qui n'est pas adressé explicitement. Il se compose d'une demande d'aide portant sur l'orthographe d'un mot et propose en outre un lien vers une information liée à l'activité faite ensemble. Ce type de messages prolonge une activité commune faite en classe. Ils s'adressent au cercle commun formé par le groupe-classe d'apprentissage.

3) des interventions concernant une activité d'apprentissage non liée à un groupe :

[statut] **Abit A.** a publié un statut le 14 Nov. 2011
"Atelier d'écriture : CV et lettre de motivation .. je vous demande ke s'il existe ça classe pour améliorer l'écriture ..?"

L'exemple ci-dessus a été publié sous forme de statut. Il s'agit d'une demande d'information postée à l'ensemble du réseau.

Les interventions liées à une situation de travail peuvent ainsi s'appuyer sur trois types de relation : les relations dyadiques –on pourra parler d'aide entre pairs-, les relations de cercles –l'intervention est orientée vers le groupe-classe-, et les relations de réseau –l'apprenant profite de l'affordance du réseau pour élargir l'empan de ses destinataires et se place dans un registre attentionnel ambiant (Zappavigna, 2013 ; voir *supra*, chapitre 2).

Nous récapitulons ces trois orientations du régime d'association dans la figure 33 ci-dessous.

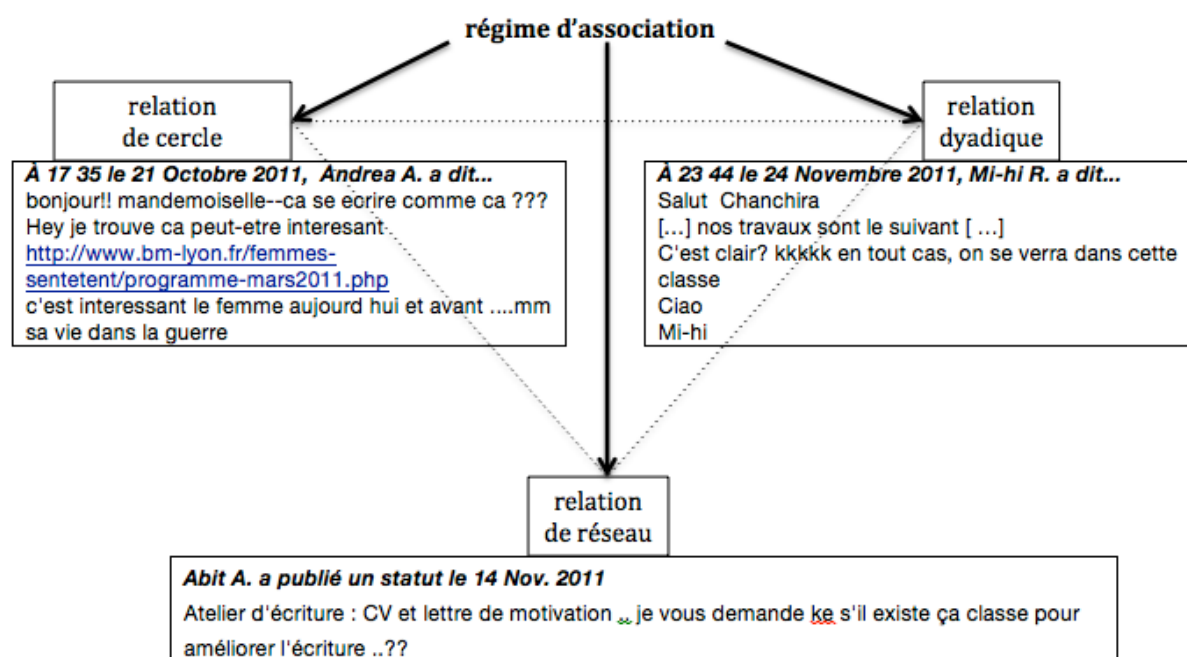


Figure 33 : régime d'association et types de relation

B. Les interactions de *régime attentionnel* :

Ces contributions ne sont pas adressées nominativement. Elles sont dirigées vers le réseau et ne ciblent pas explicitement une partie de l'audience. Nous en avons quelques exemples dans notre corpus. Ces interactions servent à construire une relation à l'intérieur du réseau social et à s'y positionner comme membre. Elles sont souvent publiées sous forme de statut et prennent un caractère éminemment public. Ce sont des interventions qui tirent partie d'une affordance du réseau socio-pédagogique pour élargir l'audience de leurs destinataires.

Les deux premiers exemples ont été publiés sous forme de statut :

<i>[statut]</i> Sofia M. a publié un statut le 27 Oct. 2011 "Qui possède qui?"
<i>[statut]</i> Abit A. a publié un statut le 23 Janv. 2012 c'est vrai qu'un jour tu ris et un jour tu pleure..... mais en France tu pleure tout le temps .je vous l'assure

Ce type d'interaction peut également être celui des publications sur les forums de discussion du réseau, comme l'exemple suivant le montre :

<i>[forum]</i> Holly K. a répondu à la discussion 'Mariage homosexuelle' de Alma H. le 22 Nov. 2011 "pour, bien sur!!"
--

Ces trois extraits de notre corpus montrent une volonté de la part de leurs auteurs d'entrer dans une conversation au niveau du réseau et non pas d'un groupe-classe ou dans une relation dyadique. Ces contributions se situent dans un espace sociopète (cf. *supra*, chapitre 4, section 2) qui incite à la relation sociale. Les espaces propices à la publication de ce genre de message sont les endroits ressentis comme les plus ouvertes et les plus publics : l'espace de statut personnel et les forums collectifs.

C. Les interactions de *régime relationnel*.

Ces interventions sont les plus nombreuses parmi les interactions non initiées par une consigne pédagogique. Le but de ces messages est exclusivement d'entretenir la relation sociale avec une personne connue. Ils servent à construire ou maintenir une relation dyadique. Ils sont donc adressés à une personne, de manière explicite ou implicite.

<i>[commentaire]</i> À 16 07 le 10 Décembre 2011, Chanchira S. a dit... chang ... comment ça va ? ;)
--

L'adressage peut être explicite, comme dans l'exemple précédent. L'adressage peut aussi être implicitement marqué par l'endroit où le message a été publié. Les deux messages suivants ont été postés sur la page de profil de la personne à qui il s'adresse.

[commentaire] À 12 59 le 27 Septembre 2011, **Milena B.** a dit...
Bien venu cheriii ;)))
[commentaire] À 12 55 le 27 Septembre 2011, **Mandy A.** a dit...
J'ai le premier commentaire sur ta page!

Ces seconds messages contribuent à situer la relation dans l'espace de communication en ligne. Ce sont souvent des messages de bienvenue dans un espace interactionnel nouveau. Le but de l'interaction consiste à transporter la relation sur l'espace numérique. Il s'agit de signifier la relation en la matérialisation dans le nouvel espace d'interaction et de s'approprier un territoire potentiel nouveau pour l'interaction.

Ce sont des messages dans lesquels les signes phatiques sont relativement nombreux : émoticônes et ponctuation expressive sont fréquents.

Ces trois régimes d'orientation de la relation dans l'interaction sont avérés dans notre corpus. Cependant, la majorité des commentaires servent à la relation dyadique. Sur les cinquante-et-une contributions de ce type, les trois cinquièmes sont de type relationnel, les autres se répartissant à part égale entre le régime attentionnel et le régime d'association. Les espaces de publication du réseau servent peu à l'entraide. Nous faisons l'hypothèse que cette aide se fait dans les temps présentiels, pour les activités pédagogiques qui s'y réfèrent, ou par des moyens de communication privés comme la messagerie électronique et le clavardage. La publicisation de cette relation d'aide semble peu souhaitée.

2.2.2. Les contributions prescrites par une consigne

Dans le cas des contributions liées à une consigne, nous observons une majorité de publications postées sans référence à un destinataire, comme dans l'exemple ci-dessous.

[forum] Réponse de **Ming L.** le 3 Novembre 2011 à 21 19
D'après moi, le dimanche est un beau temps de communiquer avec mes amis car normalement on n'a pas de temps de se réunir de lundi à vendredi. À samedi, il faut faire des achats, faire des devoirs etc.....
C'est une bonne idée de manger ensemble chez moi ou chez mon ami. On peut raconter des petites histoires qui se sont passées dans la semaine dernière.
Chaque personne prépare un nouveau plat, et puis on les goûte. Pour les "gastronomes" comme moi, c'est intéressant !

L'outil utilisé par l'enseignant est le forum de discussion et l'apprenant publie son texte dans le fil de discussion.

Dans un petit nombre de cas, l'auteur débute sa publication par une phrase d'introduction :

[forum] Réponse de **DU Y.** le 6 Novembre 2011 à 13 26
Bonjour ! je suis Dongxue.
ci-dessous est mon réponse.

1.j'ai choisi l'objet : le rouge à lèvres
elle a commencé à faire cela à 7 ans [...]

Dans d'autres cas, l'auteur inclut une phrase généralement d'excuse ou d'explication à l'égard de la forme de sa publication, soit portant sur la mise en texte :

[forum] Réponse de **Mandy A.** le 31 Octobre 2011 à 12 52
(Desole il n'y a pas les accents, je ne sais pas comment le faire)

soit portant sur l'endroit de la publication :

[forum] Réponse de **Eugenia Eslava Bonilla** le 14 Décembre 2011 à 2 : 34
Je suis désolé mais je n'ai pas trouvé la site sur internet de l'autre exercice, c'est pour ça que je le fais là.

Nous considérons que ces éléments de publication s'adressent à l'enseignant et la contribution est considérée par son auteur comme une tâche de cours. La relation à l'aspect social du site n'est pas prise en compte dans l'expression et il s'agit d'une relation asymétrique de travail entre l'enseignant et l'apprenant.

De manière minoritaire, certaines publications font référence à un public. Il s'agit de publications en réponse à une consigne où l'enseignant a demandé à l'apprenant d'exprimer ses goûts ou son opinion. Dans l'exemple qui suit, la consigne implique de décrire un style de vêtements que l'étudiant aime porter.

Commentaire par Fanyi Cheng le 13 Décembre 2011 à 23 55
Normalement, ce style que j'aime bien. Dans la photo, je porte un manteau gris, avec une écharpe chaude à rayures. Je m'habille un jean ,avec les chaussures marron en cuir, c'est vraiment confortable ,je choisis une lunette noir sans verre pour combiner mon vêtement , c'est agréable . Pendant l'hiver, je porte souvenu comme ça. Cette tenue est complètement simple, est-ce que vous la preferez ?

La contribution se clôt par une adresse à un public. Celui-ci n'est pas explicitement précisé et il est difficile de savoir si l'étudiant qui publie ce texte pose sa question au groupe-classe concerné par l'activité –ce qui est fort probable- ou à un public plus large, conscient que son texte va être rendu lisible par tous. Ces publications contribuent à une relation communautaire et ne se restreignent pas à la relation dyadique enseignant-apprenant.

En conclusion, nous avons vu dans cette section que les messages publiés sur le réseau orientaient de manière spécifique la construction du lien social et des formes de participation. Les contributions peuvent orienter la relation :

- par un régime **relationnel** : le message sert à construire la relation dyadique, l'adressage est marqué. Le but du message est de maintenir le lien social déjà construit hors ligne. Elles sont majoritaires dans notre corpus.

- par un régime **attentionnel** : le but est là encore la construction d'un lien social, mais le message n'est pas spécifiquement adressé et a un caractère public que l'on ne retrouve pas dans le premier régime.
- par un régime **d'association** : la contribution est liée à une activité menée en commun. Ces contributions sont orientées vers la tâche d'apprentissage, mais manifestent également trois types d'orientation –une orientation dyadique qui correspond à une relation d'entraide, une orientation vers le groupe-classe ou une orientation vers le réseau.

Les contributions liées à une consigne sont rédigées dans la quasi-totalité sans faire référence à un destinataire. Dans quelques cas, l'auteur fait référence à un destinataire qui rentre dans une relation classique enseignant-apprenant, ou à un groupe.

La sociabilité qui s'exprime par les publications sur le réseau est avant tout une relation dyadique que nous pouvons décrire selon les critères suivants (Degenne et Forsé, 1994 ; cf. chapitre 4, section 2) :

	Contributions non-initiées par une consigne	Contributions – réponses à une consigne
formel / informel	Informel	formel
collectif / individuel	individuel ++ et collectif -	individuel + et collectif +
de lien faible / de lien fort	de lien fort	de lien faible
Lien non choisi / affinitaire	lien affinitaire	lien non-choisi

Tableau 11 : contributions et sociabilité

La relation individuelle reposant sur un lien fort est privilégiée et les affordances sociales propre à un réseau social numérique sont peu actualisées.

Dans la section suivante, nous analysons les moyens sémiotiques de l'instauration de ses relations médiatisées, qui passent par la présence en ligne.

3. La présence en ligne

Nous avons vu dans le chapitre 4 que la présence en ligne reposait sur un processus de construction du lien social à travers le dévoilement de soi et un développement d'un sentiment

d'appartenance. Nous analysons dans cette section les moyens langagiers et d'interface que mobilisent les étudiants dans leurs contributions et qui permettent de confirmer une socialisation dans l'espace en ligne.

3.1 Le dévoilement de soi

Nous retrouvons un engagement personnel dans un grand nombre de contributions publiées. Ce dévoilement de soi peut être impliqué par la consigne du travail demandé par l'enseignant. Ainsi, dans les contributions-réponses à une consigne, 40% des réponses induisent l'emploi d'un « je ». Pour les autres contributions, le « je » est impliqué par la relation sociale qu'elles instaurent. Nous en donnons quelques exemples dans le tableau 12, après en avoir rappelé les indicateurs que nous nous sommes donnés (cf. *supra*, chapitre 4, section 4) dans la figure 34.

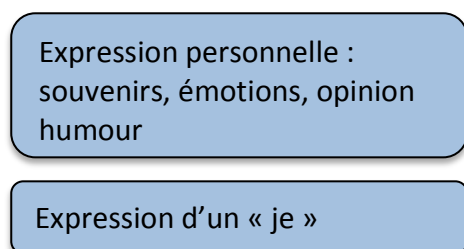


Figure 34 : indicateurs linguistiques du dévoilement

<p><u>Souvenirs</u></p> <p>1. [commentaire de photo] Frannie W. 8 novembre 2011, J'ai retourné à Lyon après ma séjour en Italie. C'est une photo que j'ai pris quand je marchais au train pour partir le pays. J'aime les petites rues de cette ville.</p> <p>2. [commentaire] par Dunyia le 31 Octobre 2011, Ils évoquaient le passé de mon enfance... Comme ma grande-mère les avait préparé</p> <p>3. [commentaire] par Janet B. le 16 Octobre 2011, Je pense que c'est un peu difficile pour trouver à Lyon ! Ça c'est un dessert de mon ancien travail à Portland! J'ai travaillé dans un boulangerie/bistro/pâtisserie français dans l'Oregon qui s'appelle "La Petite Provence". C'est très proche que ma maison, et les propriétaires du restaurant sont Lyonnaises (qui ont immigré aux Portland!).</p>
<p><u>Émotions</u></p> <p>4. [statut] Abit A. a publié un statut le 23 Janv. 2012, c'est vrai qu'un jour tu ris et un jour tu pleure..... mais en France tu pleure tout le temps .je vous l'assure</p> <p>5. [Commentaire] par Arianit Buqinca le 8 Novembre 2011,</p>

<p>J'ai peur des cette petites rues comme celle-ci :s</p> <p>6. [Commentaire] par Lo Shen Q. le 14 Décembre 2011,</p> <p>j'ai acheté le manteau pas long temps, le prix était cher mais il y a eu une promotion. donc je suis heureux.</p>
<p><u>Goûts</u></p> <p>7. [forum] Réponse de Jilli Bronson le 8 Décembre 2011,</p> <p>il est mon auteur préférer !!! j'adore le petit prince!! =-))</p>
<p><u>Caractère</u></p> <p>8. [forum] Réponse de Frannie W. le 5 Décembre 2011,</p> <p>Je veux penser que je suis très très consciense quand je fais certaines choix qui ont un impact sur le monde, mais je dois être honnête avec moi-même si je deviendrai mieux.</p>
<p><u>Opinions</u></p> <p>9. [Commentaire] par Daria le 22 Novembre 2011</p> <p>QUAND IL PARTIRA? [...] Si Loukachenko aurait démissionné le 18 décembre 2010, au minimum plusieurs années après il serait resté le politicien le plus populaire dans le pays. [...] Il doit s'en aller en portant sa croix. Pour le bien de tous, il faut l'éjecter du pouvoir.</p>
<p><u>Humour</u></p> <p>10. [forum] Réponse de Jaime R. Barrera Lerma le 29 Novembre 2011</p> <p>je déteste les petits chiens, je préféré les grands chiens. [...] j'aimerais avoir un grand chien chez moi, mais ils ont besoin de espaces plus grands; alors j'espère avoir un appartement plus approprié. Est-que tu veux caresser mon "petit" chien ?</p>

Tableau 12 : indicateurs du dévoilement de soi

Les sentiments et opinions sont les marqueurs du dévoilement de soi les plus fréquents. Ils le sont très systématiquement dans les contributions initiées individuellement, mais également dans les textes initiés par les enseignants. De manière attendue, l'expression des sentiments, des goûts et de l'opinion fait partie du programme d'apprentissage du niveau des apprenants. L'expression d'un dévoilement de soi ne témoigne donc pas nécessairement d'un engagement social mais peut être le respect d'un jeu langagier qui relève de l'activité d'apprentissage. Ainsi, l'exemple 7 qui se termine en interrogation humoristique est une prise à son compte du jeu langagier proposé par une activité pédagogique. Si l'exemple 1 est l'expression somme toute classique d'un souvenir auquel s'ajoute l'expression d'un goût, l'exemple 6, à l'inverse, exprime une opinion politique qui n'a pas été sollicitée par une consigne. De même, l'expression des émotions se retrouve plus souvent dans les contributions initiées personnellement.

Les indicateurs de dévoilement de soi ne suffisent donc pas à déterminer un engagement social, même s'il est nécessaire à la construction de la confiance à la base de l'instauration du lien social. Le rapport à l'autre est primordial.

3.2. La construction du lien social

La construction du lien social passe par l'expression de liens socio-affectifs. Les signes langagiers de ces liens mobilisent les termes d'adresse, la référence à l'autre en termes appréciatifs. Cette construction se repère également au travers de sollicitations et de l'acceptation de la poursuite de la discussion. Nous en rappelons les indicateurs dans la figure 35 puis, dans le tableau 13 nous répertorions les catégories observées dans le corpus.

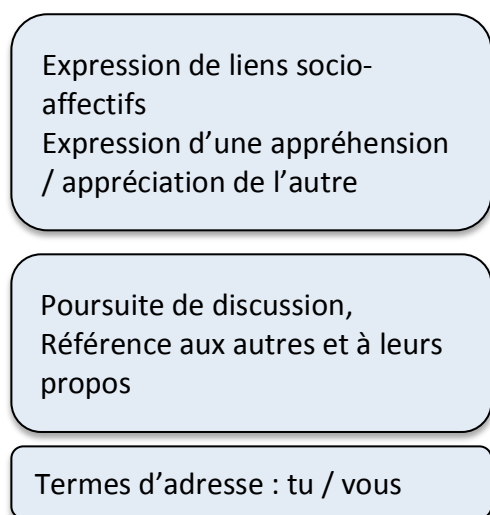


Figure 35 : indicateurs de la construction du lien social

<p><u>Appréciation de l'autre</u></p> <p>1. [Commentaire] par Milena B. le 17 Octobre 2011 Mmm cette recette semble super délicieu :)</p> <p>2. [commentaire] À 12 59 le 27 Septembre 2011, Milena B. a dit... Bien venu cheriii ;)))</p>
<p><u>Attention à l'autre</u></p> <p>3. [commentaire] Chanchira S. a dit le 10 Décembre 2011, chang ... comment ça va ? ;)</p> <p>4. [commentaire page de profil de Da-Xia Y.]] Chanchira S. a dit le 30 Novembre 2011, Salut.. Dilraba voici le site pour tu cheche le job, courage! et a <u>plus</u> <u>http://etu.univ-lyon2.fr/job/</u> bises</p>

<p>Chanchira</p> <p>5. [commentaire] Chanchira S. a dit le 14 Octobre 2011, Bon anniversaire... A Mercredi prochain ;)</p> <p>6. [page de profil de A12] commentaire Sofia M. a dit le 22 Décembre 2011, Salut Chanchira</p> <p>Je vous écris pour vous souhaiter un joyeux Noël et Nouvel An! à bientôt, bisous!</p>
<p><u>Remerciements</u></p> <p>7. [commentaire] par Milena B. le 17 Oct. 2011, Merci, c'est gentil!</p> <p>8. [commentaire page de profil de Sofia M.] Chanchira S. a dit le 30 Novembre 2011, Sofia M. votre gateaux c'est bon!!! j'ai partagé avec mon mari.. merci encore :) a plus Chanchira</p>
<p><u>Sollicitation d'un échange</u></p> <p>9. [commentaire] Lo Shen Q. a dit le 17 Décembre 2011, hi Young : je suis Lo Shen, est-ce que tu peut donner votre telephone numero a moi. j'ai quelque choses veux te parler. le plus vite possible.</p>
<p><u>Réaction à une contribution</u></p> <p>10. [photo] Frannie W. le 8 nov 2011, J'ai retourné à Lyon après ma séjour en Italie. C'est une photo que j'ai pris quand je marchais au train pour partir le pays. J'aime les petites rues de cette ville.</p> <p>11. [commentaire] par Adamat B. a dit le 8 Novembre 2011, J'ai peur des cette petites rues comme celle-ci :s</p> <p>12. [commentaire] par Milena B. le 8 Novembre 2011, Mi-Hi R. où tu prends la photo, où est la plage?</p> <p>13. [commentaire] Mi-Hi R. a dit le 8 Novembre 2011, Elle est une île d'Indonésie.</p>
<p><u>Caractérisation de la relation</u></p> <p>14. [page de profil de Sofia M.] le 27 Novembre 2011, Chanchira S. a dit... Bonjour Sofia, je suis très contente de t'avoir en amie sur le rezo. comment ça va ?Tu es fatiguée? moi, je ne bouge pas, je reste juste à la maison pour préparer l'examen à mardi (civilisation). à Mercredi bise Chanchira (ta amis de thaïlande) ;)</p>

Tableau 13 : indicateurs de la construction du lien socio-affectif

La relation se joue sur le mode du *friending*, une amitié qui cherche la stabilité de la coopération sociale. Elle recherche des situations d'entraide. Elle s'exprime sous une forme rituelle qui peut être parfois théâtrale (exemple 14), car il s'agit d'afficher les signes de présence en ligne. Classiquement sur les réseaux sociaux, elle se manifeste à des dates calendaires symboliques (l'anniversaire dans l'exemple 5 et le jour de l'an dans l'exemple 6).

Le lien social à l'autre se traduit également par des signes d'appréciation de l'autre. Cela peut être l'expression du compliment. Dans l'exemple 1, l'étudiante exprime une appréciation positive de la recette de cuisine qu'une autre étudiante a postée. Elle accompagne l'adjectif appréciatif « délicieux » par une onomatopée « mmm » et un smiley « :) ». Dans l'exemple 2, le message est l'expression d'un rituel d'accueil dans l'espace du réseau. Le message est publié en commentaire sur la page de profil de l'interlocuteur. Ce rituel de bienvenue qui contribue à construire l'espace social de la communication est assortie d'un terme affectif « chérie », marquant ainsi à la personne mais aussi aux autres l'intimité de la relation interpersonnelle. L'exemple 14 montre une manière plus distante de marquer la relation : la nature de celle-ci est nommée par deux fois, d'abord par l'expression « je suis très contente de t'avoir en amie sur le rezo » puis par la signature « ton amie de thaïlande ». L'expression est plus formelle mais les propos du message confirme le lien social en faisant référence à la sphère privée de son auteur.

Une partie des contributions dont le but est d'entretenir le lien social traduit une attention sociale à l'autre, définitoire des échanges sur les réseaux sociaux. Les messages 3, 4 et 5 traduisent cette attention à l'autre, par la simple formule d'entrée en contact « comment ça va ? », une forme de reprise de contact, mais qui a une valeur différente en ligne que la question que l'on prononce en se croisant en face-à-face. La situation étant différente, elle traduit une attention plus forte : je ne te vois pas en face de moi, mais cela ne m'empêche pas de penser à toi. Les marques d'attention à l'occasion de dates festives (exemples 4 et 5) sont des occasions sociales typiques de la conversation sur les réseaux sociaux en ligne.

Les remerciements des exemples 6 et 7 sont là également pour entretenir la relation. Le lien en ligne renforce le lien hors ligne. Les messages font référence à la vie privée des interlocuteurs. L'expression est familière, accompagnée d'onomatopée, de smileys et de signes de ponctuations expressives (le point d'exclamation notamment). Les messages construisent l'image d'une proximité voire d'une intimité. Certains messages sont toutefois moins familiers. Le message 14 ainsi est construit avec des formules de salutation (« bonjour ») et d'adieu (« bise ») qui lui donnent un caractère plus formel (ce qui n'est pas le

cas du message 8, envoyé trois jours plus tard, par la même personne, à la même personne). C'est notamment le cas des messages qui sont des prises de contact (message 9), des messages qui réagissent à un commentaire (message 11) ou à une question (message 13). Ils représentent l'amorce d'un contact qui peut se transformer en relation. Mis à part le smiley « :s) » du message 11, la forme de ces messages est plus neutre, elle ne traduit pas de proximité particulière, mais installe la relation à travers la conversation. Répondre ou commenter le message d'un autre est une manière de lui reconnaître une existence qui a de la valeur.

Ces messages interpersonnels sont les plus nombreux parmi les contributions non-liées à une consigne. Ils traduisent tous une présence sociale et une attention à l'autre. Ils expriment différents degrés de proximité dans la relation, repérables dans la forme aux expressions de l'appréciation, de l'émotion et des sentiments, aux onomatopées, à une ponctuation expressive, aux smileys, et dans le contenu aux références plus ou moins fortes à la vie privée. Il s'agit bien ici de « communion phatique » (Zappavigna, 2013 : 28).

Ce lien social, dans la situation d'apprentissage, est aussi susceptible de construire un sentiment d'appartenance à une entreprise ou à un effort commun. Ce sont les marques de cette construction sociale qui nous intéressent dans la section suivante.

3.3. Le développement du sentiment d'appartenance

Ce sont les marques de construction d'un sentiment d'appartenance à un collectif que nous observons le moins dans notre corpus d'interaction et dont nous rappelons les indicateurs dans la figure 36 et dont nous donnons des exemples du corpus dans le tableau 14.

Expression au nom du collectif,
Expression d'un accord et d'un
alignement

Adresse et référence au groupe,
Salutations et rituels
interactionnels, entraide

Phatiques, construction d'un
« nous »

Figure 36 : indicateurs du sentiment d'appartenance

<p><u>Référence à un groupe (phatiques)</u></p> <p>1. [commentaire] par Fo-Hian C. le 13 Décembre 2011, Normalement, ce style que j'aime bien. [...] Cette tenue est complètement simple, est-ce que vous la préférez ?</p> <p>2. [forum] Réponse de Holly K. le 20 Décembre 2011, Je pense chapeaux de cowboy vont bien avec robe de soleil ou " sundress ". Il est simple mais agréable. Il peut être porté pour la plupart des occasions. A lire : http://next.liberation.fr/mode/01012365020-le-sous-pull-de-steve-jo... [...] Je suis fan aussi fan du col roulé noir de Steve Jobs que de ses ordinateurs! Et vous qu'en pensez-vous?</p> <p>3. [commentaire] par Sun-Hi L. le 1 Novembre 2011, Bonjour c'est Sun-Hi. Je vous présente ma tenue préférée. C'est une mini-jupe fleurie qui est très jolie ! n'est ce pas ?</p>
<p><u>Excuses (politesse)</u></p> <p>4. [commentaire] Andrea A. a dit le 21 Octobre 2011, mmm ca a déjà passé, je suis desolée mmm les accents</p>
<p><u>Expression d'un accord et d'un alignement</u></p> <p>5. [photo de Milena B.] commentaire par Sofia M. le 27 Octobre 2011, A mon avis cette image décrit parfaitement une certaine tradition mais, il faut faire une courte description.</p>
<p><u>Partage de ressources</u></p> <p>6. [commentaire] Andrea A. a dit le 21 Octobre 2011, [...] Hey je trouve ça peut-être intéressant http://www.bm-lyon.fr/femmes-sentetent/programme-mars2011.php c'est intéressant le femme aujourd'hui et avantmm sa vie dans la guerre</p> <p>7. [forum] Réponse de Yu W. le 3 Novembre 2011,</p>

Je suis très impatient de l'arrivée de dimanche, parce qu'il y a beaucoup de marchés aux puces en France! [...] Ne restez pas à la maison, sortez et découvrez des choses spéciales aux marchés aux puces ! (Ils sont toujours à des grandes places, vous pouvez chercher sur ce site: http://vide-greniers.org/)
--

Tableau 14 : développement du sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance se traduit dans les interactions en ligne par la référence à un groupe-classe. Les signes linguistiques sont l'usage du « vous ». Les expressions phatiques du type : « qu'en pensez-vous ? » (exemple 2) ou « n'est-ce pas ? » (exemple 3) et l'impératif (exemple 7) sont présents. La recherche d'un accord sur l'activité à accomplir est accomplie par des expressions comme « il faut » (exemple 5). Le partage de ressources est aussi le signe d'une appartenance à un groupe.

3.4. Les outils de la présence sociale

Sur un site de réseau social, les affordances sont socio-techniques, c'est-à-dire que la construction du social et les formes de sociabilité sont aussi façonnées par l'interface. L'activité sur des RSN repose en effet sur la visibilité des membres et de leurs réseaux. Le *Rezolumière* propose des outils pour soutenir la présence sociale en ligne par des ressources et des fonctions de l'interface (voir chapitre 4, section 4). Ces outils ont été relativement peu utilisés. Nous en dressons un état des lieux.

3.4.1. Le dévoilement de soi

Pour le dévoilement de soi, nous regardons les espaces personnels offerts par le *Rezolumière*. La majorité des étudiants ont personnalisé leur profil par le téléchargement d'une photographie personnelle (33) ou un avatar (4). Un quart des étudiants a conservé l'avatar anonyme. Aucun étudiant ne s'est inscrit avec un pseudonyme, mais il s'agissait d'une consigne donnée par les enseignants pour faciliter la reconnaissance entre les membres du réseau et en particulier celle de leur enseignant.

L'espace de blogue personnel n'a pas été utilisé pour l'écriture de texte personnel et n'a été utilisé que quatre fois pour des textes de cours.

La fonction de partage de photographies et de vidéos a été utilisée par 21 étudiants sur les 51 inscrits, il s'agit donc d'une fonctionnalité plébiscitée par les membres. Cela est concordant avec les usages principaux des réseaux sociaux (voir *supra*, chapitre 5, section 2). Les jeux n'étant pas présents sur le *Rezolumière*, ce sont ces outils de partage les plus fréquemment

utilisés. Les photographies publiées sont essentiellement de trois sortes : des images de la ville d'origine de l'étudiant, des images de Lyon et des scènes de voyage. Deux vidéos ont été également publiées. A la différence des réseaux sociaux personnels, il y a peu de photos où le membre se met en scène, seul ou avec des amis.

3.4.2. La construction du lien social

Les interfaces des réseaux sociaux permettent d'entrer en contact avec les autres en laissant des traces sur le contenu ou les espaces personnels des autres membres, par les fonctions de commentaire : l'appréciation *a minima* (le « j'aime ») et le commentaire textuel. La fonction appréciative est parmi les fonctions les plus utilisées sur les réseaux sociaux dans la sphère personnelle, parce qu'elle permet d'entretenir la relation à peu de frais. Cette fonction n'a été utilisée qu'à neuf reprises. Le site permet l'envoi de cadeau virtuel et le partage sur *Facebook*. Ces fonctions ont été utilisées respectivement trois et une fois. La possibilité de commenter une page ou un contenu a été plus mobilisée pour entrer en conversation avec les autres membres du réseau. Nous détaillerons les caractères conversationnels des échanges dans la section suivante. Si la grande majorité (37) des 51 étudiants inscrits sur le réseau ont mis une photo de profil, les étudiants ne semblent pas adopter le mode de fonctionnement habituel d'un réseau (se construire une liste de contacts pour suivre l'activité de ses « amis » virtuels et communiquer plus facilement avec eux). Les listes d'amis sont réduites : un étudiant a 6 amis en moyenne. 7 étudiants n'ont aucun ami, 21 en ont de 1 à 9 et enfin, 9 étudiants ont une liste d'amis supérieure à 10. Ce sont des chiffres modestes si l'on pense à la taille du groupe-classe en présentiel (18 étudiants). Enfin, l'usage de la fonction « j'aime » est quasiment absente ; la fonction qui permet de créer un lien de sa production (ou de son statut) à partir du réseau institutionnel vers un réseau personnel (type *Facebook*) n'a été employée que par deux étudiants.

La liste d'amis est, dans la plupart des réseaux sociaux numériques comme *Facebook*, l'outil principal de gestion du lien social, puisqu'elle permet de rendre visible espace et contenus personnels sur le réseau. Sur le *Rezolumière*, tout le contenu publié est visible à tous. Cela explique sans doute pourquoi très peu d'étudiants ont porté attention à cette liste d'amis. Sur le groupe d'étudiants observés, le nombre d'amis va de zéro à vingt-et-un. En outre, le nombre d'amis de chaque étudiant n'est pas du tout proportionnel au nombre de ses publications. Si la requête en amitié est un acte rituel et important dans l'usage des réseaux sociaux (Casilli, 2011, cf. *supra*, chapitre 4, section 2), cet usage ne s'est pas installé dans la

situation de notre observation. Nous avons vu que le *friending* des RSN avait des aspects différents de l'amitié hors ligne. Sur le *Rezolumière*, cette requête en amitié s'impose lorsque l'on veut pouvoir communiquer à l'aide de la messagerie du site. Cette fonctionnalité ne s'est pas rendue indispensable aux étudiants qui ne l'ont pas systématisée aux membres de leur groupe-classe. Elle semble rester dans un entre-deux qui ne la rend ni indispensable à la communication ni révélatrice d'un lien social désiré. Certains commentaires amicaux relevant de la construction d'un lien social (voir les exemples 4 et 5 du tableau 13) ne se font pas entre personnes officiellement amies sur le réseau.

3.4.3. Le développement du sentiment d'appartenance

La majorité des contributions, nous l'avons vu dans la section précédente, sont des publications liées à des cours. Il est donc logique que les espaces de groupe soient les plus investis. Quelques étudiants sont membres de groupes d'intérêts transversaux mais n'y publient pas en l'absence de tâche pédagogique. Cela dit, ces inscriptions à des groupes témoignent d'un intérêt à l'égard de ce qui se passe sur le site. Trois personnes ont participé à des forums du réseau (par opposition aux forums de groupe de travail, qui correspondent à une activité de groupe-classe). A nouveau, ce sont les usages tournés vers l'ensemble du réseau qui sont les moins développés.

Nous avons vu dans cette section que les affordances interfatielles de la présence sociale étaient relativement peu mobilisées. Les étudiants se rendent peu visibles sur le site, ont peu d'amis et produisent peu de contenu personnel. Même si cet aspect quantitatif est indéniable, il serait inexact de dire qu'il ne se passe rien sur le site. Nous ne pouvons occulter les cinquante-et-un messages produits en dehors du cadre pédagogique, même si cette communication reste marginale. Une minorité des étudiants communiquent entre eux de manière individuelle et personnelle par le biais du réseau socio-pédagogique et participe à produire du contenu. Nous examinons dans la section suivante les conversations et les activités de partage qui se réalisent sur le *Rezolumière*.

4. La participation en ligne : la conversation et les activités de partage

L'engagement social dans la situation permet de participer à des activités. Nous avons vu que le design participatif des RSN reposait sur trois cibles comportementales : (1) créer de la

valeur et du contenu, (2) rester actif et loyal en visitant le site fréquemment, et (3) impliquer les autres. Nous analysons dans cette section la façon dont les étudiants s'engagent dans les activités conversationnelles et de partage comme usages sociaux. Ces activités font partie des usages principaux des usages ordinaires⁹⁵ des sites de réseaux sociaux et contribuent à créer du contenu, donc de la valeur au site et à impliquer les autres membres en créant du lien social. (Vasalou et al., 2011 ; voir *supra*, chapitre 5, section 2).

4.1. Format monologique des échanges pédagogiques

De manière attendue, les activités principales du site sont des activités pédagogiques. La plupart sont organisées à partir de l'outil de forum de discussion, à l'intérieur d'un groupe de travail. Le module d'activités en ligne « Parcours en ligne » contient onze scénarios d'apprentissage (cf. figure 4). Dans le cadre des cours en présentiel, quatorze activités pédagogiques au total ont été proposées par des enseignants des trois groupes d'étudiants qui forment la cohorte. Les publications sont quasi exclusivement des contributions monologiques. L'étudiant répond à la demande de l'enseignant en parlant de lui. Les apprenants observés sont tous inscrits à un niveau B1 du CECR et l'expression à la première personne à l'écrit, faisant appel à l'expérience, aux sentiments ou à l'opinion est privilégiée. Nous répertorions cependant neuf publications qui reçoivent une réponse non prévue par l'activité pédagogique programmée. Les constructions sur les forums de cours montrent dans certains cas des expressions phatiques en direction du groupe qui sont des tentatives réelles des étudiants pour prendre en compte un public potentiel, le fait que son texte va être lu par quelqu'un. Ils sollicitent les réactions des pairs. Dans les exemples suivants, les publications de forum s'accompagnent d'éléments phatiques qui ponctuent le discours et l'adresse aux autres membres du groupe.

1. Yi Min S. : Je crois que c'est plus joli que les autres tenues ! Bonne soirée !
2. Julia N. : J'adore les robes courtes. Pendant l'été, vous me verrez toujours avec...
3. Zhenli Z. : c'est mon frère cadet (...), il aime le style simple, vous voyez
4. Sun-Hi L. : Je vous présente ma tenue préférée. C'est une mini-jupe qui est très jolie ! n'est-ce pas ?

⁹⁵ entendus comme ne relevant pas d'une activité d'apprentissage instruit (Flückiger, 2011, cf. chapitre 3, section 2).

5. Dunyia : Connaissez-vous le Hang ? la marmite suisse ? C'est une des plus grandes inventions humaines.
6. Hyun-Ki Y. : Pourquoi je vous présente cette photo, parce que j'aime faire d'exprimer mes pensées à travers ma peinture.
7. Fo-Hian C. : Cette tenue est vraiment simple, est-ce que vous la préférez ?
8. Holly K. : j'adore le col roulé de Steve Jobs (...) Et vous, qu'en pensez-vous ?
9. Hae-Won P. : Je ne sais pas ainsi choisir quelle tenue. Est-ce que vous pouvez la chercher ???
10. Sofia M. : J'ai fait une petite enquête dont la question était : qu'est-ce que tu ferais si (...) Comme vous voyez, il y a des réponses un peu drôles (...) Et toi, que penses ?

Ces éléments font référence, comme écrit semi-public, à un collectif qui est sans doute celui du groupe-classe. Certains éléments repérables sont plus des éléments phatiques que des éléments qui invitent à la conversation :

- le « bonne soirée » est de l'ordre du rituel (exemple 1)
- les expressions « vous me verrez » (2), « vous voyez » (3) et « n'est-ce pas » (4), comme les questions rhétoriques des exemples (5) et (6) sont clairement phatiques et témoignent d'une compétence pragmatique à l'œuvre ; par contre, elles ne sont pas peu dialogales.
- les questions finales des exemples 7 à 10 peuvent être interprétées comme des expressions phatiques mais aussi comme une invitation à entamer un échange. En l'occurrence, aucune n'a reçu de réponse.

L'aspect interactionnel des textes, même prescrits, parce que publiés, reste présent à l'esprit de ces étudiants. En règle générale, ces sollicitations restent sans réponse ce qui est conforme aux observations de Sarré (2012) pour qui les forums sont la plupart du temps considérés comme des espaces de dépôt de copie électronique. Dans les trois exemples ci-dessous, l'étudiant introduit son texte par une phrase qui affirme clairement le rattachement à la consigne et renvoie le texte à ce qu'il est : un exercice d'écriture dans un contexte d'apprentissage.

Yu W. : Bonjour ! Je suis xxx. Ci-dessous est mon réponse.

Wu X. : Bonjour ! Je suis xxx. Ci-dessous mes réponses.

Fo-Hian C. : voici, je vous propose les deux photos

Les écrits de forums pédagogiques sur le site oscillent entre ces deux orientations vers l'enseignant et une orientation vers le groupe. Dans tous les cas, les occasions du dialogue se trouvent rarement saisies par les apprenants et les interventions restent des contributions isolées. Nous donnerons toutefois des exemples de contributions de cours dans la section suivante qui examine les aspects dialogaux des échanges orientés vers la conversation.

4.2. Formats des échanges conversationnels

Nous avons repéré vingt-huit conversations qui engagent treize apprenants, c'est-à-dire 25% des étudiants de notre cohorte présents sur le réseau. Douze étudiants initient au moins une conversation alors qu'ils ne sont que six à répondre à une conversation. Cela signifie qu'un certain nombre d'initiatives reste sans réponse. Nous avons recensé quatorze sollicitations sans réponse visible sur le réseau numérique (la conversation a pu se poursuivre d'une autre manière). La moitié des étudiants ne participent qu'à une seule conversation et deux étudiants participent à la moitié, soit pour les initier, soit pour y répondre.

La moitié de ces contributions de type conversationnel sont des contributions isolées, les autres sont de type dialogal, c'est-à-dire engageant deux personnes, et une contribution polylogale impliquant quatre personnes.

Dans les contributions dialogales, la majorité (neuf) sont de type sollicitation-réponse. Trois conversations sont enclenchées par une photo qui provoque une sollicitation suivie d'une réponse. Deux conversations plus longues sont enclenchées également par des photos.

La proportion de contributions isolées n'est pas forcément surprenante. La contribution isolée sur les espaces de microblogging est fréquente et les échanges montrent moins de réciprocité que dans la conversation en face-à-face ou dans d'autres espaces en ligne où ne pas répondre est synonyme de rejet (voir *supra*, Zappavigna, 2013).

A ces contributions conversationnelles, il faut ajouter quelques contributions dialogales initiées par des productions de cours. A l'inverse des contributions personnelles isolées, certaines tâches pédagogiques enclenchent une interaction qui n'était pas obligatoire et prévue par la consigne pédagogique. Ces conversations imprévues qui s'insèrent dans le scénario pédagogique s'embranchent à une photographie. Nous en examinerons un exemple dans la section suivante.

4.3. Nature de la conversation

Nous avons vu que nous pouvions distinguer des conversations intimes et des conversations entre pairs, par la densité des marqueurs socio-affectifs. Nous pouvons également distinguer des formes énonciatives de conversation qui vont permettre de distinguer leur caractère plus ou moins public.

La conversation est en effet projetée dans l'espace public que constitue le réseau, et contribue à afficher des éléments de conversations qui peuvent paraître privées. En proposant une nouvelle architecture des espaces de parole, le site contribue à ébranler une distribution traditionnelle de la parole privée et publique (Cardon, 2012 ; voir *supra*, chapitre 5, section 1). Ce qui passe le plus souvent par des espaces de communication différents, la communication interpersonnelle et la parole en public, est réuni par l'interface du site. Cet espace unique rassemble la communication autour du travail en commun, des rapports à soi et aux autres.

Nous nous aidons des formes d'énonciation de la parole publique sur les réseaux sociaux que propose Cardon (2012 ; cf. *supra*, tableau 8). Dans les commentaires libres que nous analysons, nous repérons les traces de conversations de natures différentes qui jouent de l'énonciation contextuelle ou distanciée, pour gérer l'audience de leur propos. L'écrit sur les réseaux sociaux est un écrit semi-public. La manière de prendre en compte l'audience de leur message façonne le style du locuteur. Nous examinons quatre types de contributions qui gèrent le caractère semi-public de manière différente.

(a) Certaines des conversations sont clairement de nature privée. Ce sont des énonciations fortement contextualisées qui portent sur des objets familiers. Même si elles se donnent à voir à tous, elles sont souvent restreintes à deux personnes. Il faut être assez proche des interlocuteurs pour pouvoir intervenir. Il s'agit de conversation *intime* (Gee et Hayes, 2011 ; cf. *supra*, chapitre 5, section 1).

<p>[commentaire] Chanchira S. a dit le 14 Octobre 2011, Bon anniversaire... A Mercredi prochain ;)</p>

Dans l'exemple ci dessus la communication est interpersonnelle, la référence à l'anniversaire est de nature privée mais n'est pas incongrue dans l'espace public de communication. Le message rappelle le contexte des rencontres (le cours du mercredi). Il construit une certaine proximité attentionnelle. La proximité de la relation est cependant renforcée par le smiley final.

Certains échanges construisent ce que nous appellerons une « histoire interactionnelle » ; profitant du caractère persistant de l'écrit, la conversation s'inscrit dans le temps, sans que soit nécessaire de répondre à chaque contribution particulière. Les exemples de contributions suivantes se font entre deux mêmes étudiantes. Ils font référence à des temps, des espaces (« à la maison ») et des histoires (« avec mon mari », « tu es fatiguée ») personnels.

- [page de profil de Sofia M.] le 27 Novembre 2011, **Chanchira S.** a dit...
 Bonjour Sofia, je suis très contente de t'avoir en amie sur le rezo. comment ça va ? Tu es fatiguée? moi, je ne bouge pas, je reste juste à la maison pour préparer l'examen à mardi (civilisation). à Mercredi
 Bise
 Chanchira (ta amis de thaïlande) ;)

- [commentaire page de profil de Sofia M.] **Chanchira S.** a dit le 30 Novembre 2011,
 Sofia M. votre gateaux c'est bon!!! j'ai partagé avec mon mari.. merci encore :)
 a plus
Chanchira

Les deux messages restent sans réponse, mais à la teneur des propos, ils donnent à voir une relation et une proximité qui s'installent. Il n'est pas fait seulement référence à la situation qui provoque les rencontres (les cours ou les examens), mais à toute une vie sociale qui fondent l'apprenant comme individu et cette vie se donne à voir sur le réseau en public. Le temps, l'espace et le cercle social privés sont impliqués dans les messages et s'entrelacent avec le temps, l'espace et la situation de formation.

(c) Un autre type de conversation naît de contributions personnelles et contextualisées mais qui tiennent plus compte de leur caractère public.

[statut] **Sofia M.** a publié un statut le 27 Oct. 2011
 "Qui possède qui?"

[statut] **Abit A.** a publié un statut le 23 Janv. 2012
 c'est vrai qu'un jour tu ris et un jour tu pleure..... mais en France tu pleure tout le temps .je vous l'assure

Il s'agit ici d'une pensée personnelle que l'auteur livre au réseau, d'un certain type de conversation propre aux réseaux sociaux dont le design permet une navigation floue entre des espaces conçus comme privé et d'autres comme public ou semi-public. Le message n'est pas adressé à quelqu'un de particulier mais à l'audience générale du réseau. Le destinataire est multiple. Il s'agit d'une pensée pour soi-même, en référence à une expérience immédiate ou à une histoire personnelle, d'un sentiment que l'on souhaite partager. Le premier message est de l'ordre de la question philosophique posée à la cantonade alors que le second traduit de

manière public un sentiment et une émotion très personnels liés à la situation personnelle d'expatriation. L'auteur partage cette émotion et cette expérience à un public qui est dans la même situation que lui. Il s'agit en quelque sorte d'une pensée réflexive, où l'auteur prend du recul sur lui-même et sur cette expérience. Il donne de même une projection publique de cette pensée. C'est une fonction communicative du *statut* de permettre cette expression personnelle tournée vers un public large.

(b) Dans le cadre de notre corpus, et de manière attendue, il n'y a pour ainsi dire pas de prise de parole sur des sujets publics initiée par un apprenant qui s'exprime de manière décontextualisée. Nous n'en avons qu'un exemple qui est l'expression d'une opinion politique.

*[Commentaire] par **Daria** le 22 Novembre 2011*

QUAND IL PARTIRA? [...] Si Loukachenko aurait démissionné le 18 décembre 2010, au minimum plusieurs années après il serait resté le politicien le plus populaire dans le pays. [...] Il doit s'en aller en portant sa croix. Pour le bien de tous, il faut l'éjecter du pouvoir.

L'étudiante engage publiquement sa parole sur un sujet politique lié à son pays d'origine. Ce message restera isolé. Le sujet est sans doute assez mal connu des autres membres du réseau et aucun élément phatique ne sollicite de manière suffisamment importante une réaction de la part de l'audience.

(d) Un dernier type d'énoncé s'empare d'objets publics pour les faire circuler dans un bavardage public. C'est un deuxième type que l'on illustrera par l'exemple suivant. L'étudiante poste sur le réseau une photographie qui provoque un commentaire auquel elle répond.

*[commentaire] par **Jean-Claude G.** le 30 Octobre 2011,*

Ce sont des images de la Demeure du Chaos ? Où est-ce ?

*[commentaire] par **Sofia M.** le 1 Novembre 2011,*

Oui, ce sont des photos de la demeure du chaos.

Je ne comprend pas pourquoi beaucoup des personnes ne connaissent pas cet musée, je crois qui est un symbole important en Lyon.

Est situé, Lyon Saint-Romain-au-Mont-d'Or - France

Est un excellent choix pour passer un week-end, en plus il est gratuit. Par transport publique tu dois aller au Gare de Vaise, ensuite prendre le bus 43 jusqu'au arrêt Saint Romain et voilà il y a ce merveilleux endroit.

La conversation engage une opinion sur un musée, en donnant des informations très factuelles, tout en les insérant dans une énonciation contextualisée qui permet de donner une opinion.

Dans les types (b) et (d) et les messages cités en exemple, on retrouve ce que Cardon appelle « la présence spectrale du public » (Cardon, 2012 : 45). L'expression contextualisée se mêle à une « voix off », qui théâtralise quelque peu la voix personnelle. S'y exprime un regard sur soi-même depuis un point de vue extérieur, public, « qui [les] conduit à introduire un décalage et une distance, mais aussi un calcul, entre leur personne et la représentation qu'ils en confectionnent pour les autres » (ibid., p.43). Il y a place pour une « petite » et une « grande » conversations (Cardon, 2012 ; Gee et Hayes, 2011). Pour Cardon, dans la « petite conversation », « les interlocuteurs s'adressent à une petite audience construite sur la base de liens personnels » alors que dans les « grandes conversations », les internautes « publient à destination d'un public d'inconnus » (cf. *supra*, chapitre 5, section 1) Cette grande conversation sert de lubrifiant social et permet l'échange entre personnes ayant peu de choses en commun. Ces conversations contributives ou participatives contribuent au sentiment collectif d'une conversation partagée. Elle est la base de la co-construction d'un espace commun où les personnes partagent les mêmes objectifs et intérêts. Les « petites » conversations sont les conversations où la proximité des interlocuteurs est la plus grande ; elles nécessitent de donner des signes de cette proximité et ce sont dans ces contributions que les expressions du lien affectif sont les plus nombreux : termes d'adresse affectifs, termes appréciatifs, remerciements, références à la vie privée et la relation est plus importante que le contenu (Gee et Hayes, 2010 ; cf. *supra*). Sur ce réseau d'apprentissage, et sans doute compte tenu du niveau des apprenants qui font l'objet de notre observation qui sont tous en cours d'acquisition d'un niveau B1 du CECRL, cette « grande » conversation ne surgit pas de manière spontanée⁹⁶. Elle peut être initiée par l'enseignant, mais à ce niveau, les compétences d'écriture sont encore très liées à l'expérience personnelle des étudiants. On voit apparaître une conversation « moyenne » (Gee et Hayes, 2011) où la relation et le contenu sont d'égale importance. C'est dans le cadre de cette conversation moyenne que les étudiants sont amenés à gérer le caractère semi-public de leurs contributions. Ce type de contributions se concrétise sur le *Rezolumière* au travers d'activités de partage que nous observons dans la section suivante.

4.4. Le partage comme embrayeur d'interactions.

Les activités de partage sont des activités centrales sur les réseaux sociaux (voir *supra*, chapitre 5, section 1 ; Vasalou et al., 2010). Elles permettent de créer du contenu et de la

⁹⁶ Voir les indicateurs du CECRL.

valeur au réseau et, dans un deuxième temps d'impliquer les autres membres dans des activités conversationnelles. Vasalou et al. (2010) notent que l'activité de partage se développe en parallèle avec le développement d'une familiarité avec le réseau et correspond à une phase d'engagement réel. Dans une première phase, les membres passent du temps sur le réseau à lancer des applications et à jouer à des jeux. Les activités de partage contribuent à une fidélisation plus grande.

Ces activités de partage sont donc intéressantes à observer pour les raisons suivantes : elles semblent témoigner d'un engagement dans le réseau parce qu'elles permettent de proposer un contenu personnel et créent ainsi de la valeur à l'espace des échanges. Ces échanges de contenu sont propices à la conversation moyenne qui permet de jouer avec leur caractère semi-public et de varier les marques d'énonciation pour gérer une audience. Enfin, ils sont propices à la négociation du sens (Androutsopoulos, 2014b).

La quasi totalité des contenus échangés sur le réseau sont des photographies. Gunther (2014) considère que le rôle des photographies sur les réseaux sociaux est de documenter la vie et qu'elles proposent une situation d'interaction documentée (voir *supra*, chapitre 5, section 1) propice à la socialisation qui est une conversation *par l'intermédiaire* des photographies. Les deux premiers exemples que nous proposons relèvent de tentatives d'interactions sociales à partir d'une photo.

1. *Commentaire par **Milena B.** le 8 Novembre 2011,*
Mi-Hi où tu prends la photo, où est la plage?
*commentaire par **Mi-Hi R.** le 8 Novembre 2011,*
Elle est une île d'Indonésie.

L'exemple ci-dessus est une interaction en trois phases : publication d'une photo sans commentaire, réaction, réponse à la sollicitation. Le commentaire est rédigé sous forme d'une question et porte sur la photographie. La réponse à la sollicitation est la réponse précise à la question. La conversation ne s'installe pas vraiment, et on peut penser que la question formulait une demande d'information sans doute plus vaste sur les circonstances de l'objet photographique.

2. [photo] **Frannie W.** le 8 Novembre 2011,
J'ai retourné à Lyon après ma séjour en Italie. C'est une photo que j'ai pris
quand je marchais au train pour partir le pays. J'aime les petites rues de cette
ville.
*commentaire **Abit A.** le 8 Novembre 2011,*
J'ai peur des cette petites rues comme celle-ci :s

Le deuxième exemple ci-dessus prend une autre forme. La photographie est commentée par son auteur. Le commentaire provoque une réaction qui ne parle pas de la photo elle-même mais qui engage son auteur à parler de lui et du sentiment qu'il éprouve. L'occasion est là de parler *avec* la photo, et non vraiment *de* la photo.

Nous voyons dans ces deux exemples que la conversation s'installe de manière différente, l'objectif pragmatique n'est pas le même. Dans les deux cas, les apprenants ont à mobiliser des ressources linguistiques différentes. Le deuxième exemple montre la mobilisation de moyens complexes pour un niveau intermédiaire en langue pour reprendre les propos de l'interlocuteur.

Les photographies, partagées sur les réseaux sociaux, deviennent des objets sociaux qui permettent de développer des intérêts partagés. Ils facilitent ainsi les échanges et dans notre corpus, les échanges les plus longs et mobilisant le plus de personnes se construisent autour d'une photographie partagée. Cette sociabilité orientée objet passe par un processus d'entextualisation (Androutsopoulos, 2014a), de mise en texte de l'objet partagé pour lui donner un sens social.

Les exemples qui suivent nous permettent de rendre compte du pouvoir de conversation textuelle que ces partages montrent, à travers des situations de communication différentes.

Le premier cas est celui d'une conversation initiée par la publication d'un autoportrait « au gâteau » par une étudiante (Janet). Cette publication amène une réaction d'un enseignant (Louise) et l'échange prend la forme de deux paires adjacentes.

	<p>Commentaire de Louise le 16 octobre 2011 à 18:36 miam miam! Cela a l'air délicieux! Il faut absolument indiquer l'adresse où on peut trouver d'aussi appétissants et jolis desserts.</p> <p>Commentaire de Janet le 16 octobre 2011 à 22:54 Je pense que c'est un peu difficile pour trouver à Lyon! Ça c'est un dessert de mon ancien travail à Portland! J'ai travaillé dans un boulangerie/bistro/pâtisserie français dans l'Oregon qui s'appelle "La Petite Provence". C'est très proche que ma maison, et les propriétaires du restaurant sont Lyonnaises (qui ont immigré aux Portland!). Donc, si vous voyageriez à Portland, il faut que vous mangeriez là! Le dessert dans l'image est appelé "Lemon Graffiti". C'était du crème du citron (comme la saveur de Lemon Curd) a l'interieur et à l'exterieur, c'est un ganache chocolat noir! Miam miam!!! =-))</p> <p>Commentaire de Louise le 17 octobre 2011 à 7:33 Il faut absolument que j'aille à Portland alors! J'adore le Lemon Curd et j'aime le nom du dessert "Lemon Graffiti".</p> <p>Commentaire de Janet le 21 octobre 2011 à 18:15 oui oui! Il faut que vous voyagez à Portland!</p>
---	---

Figure 37 : conversation dialogale

La conversation s'étale sur cinq jours. La sollicitation de l'enseignante se fait tout d'abord de manière neutre, orientant vers un échange d'informations tourné vers le réseau. Il n'y a pas traces d'implication personnelle, mais la sollicitation commence par une appréciation positive. L'étudiante réagit de manière détaillée ; elle ne fait pas que donner l'information demandée mais commence par la contextualiser et s'engage dans un dévoilement de soi. La proximité est marquée par le smiley et la reprise de l'onomatopée « miam miam » pour faire référence au propos précédent. Cela implique une réaction de l'enseignante du même ordre : l'expression est à la première personne, la ponctuation expressive, l'engagement personnel dans l'échange est plus important.

Le deuxième exemple est une conversation à quatre personnes. Elle est initiée également par la publication d'une étudiante (Rose). Celle-ci publie un texte sur un spectacle de théâtre et une photographie en commentaire de son texte.



Commentaire de **Rose** le 31 octobre 2011 à 11:18





Commentaire de **Françoise** le 31 octobre 2011 à 13:21

Bravo pour le théâtre (), c'est toujours bien de voir du spectacle vivant. Cette pièce avait l'air très drôle, en effet :)!



Commentaire de **Sofia** le 1 novembre 2011 à 12:12

Oui, en fait, l'image est drôle.



Commentaire de **Jean-Claude** le 1 novembre 2011 à 20:20

Ca a l'air très drôle ! Mais c'est un acteur masculin au milieu de la photo ? Il joue un rôle de femme ?



Commentaire de **Rose** le 2 novembre 2011 à 13:24

Mais non, soit gentil! c'est une femme. Elle s'appelle Brigitte!!!
 Ben oui, une d'autre côté, c'est un homme dans la vie quotidien.
 Mais c'est ça qui rendre la comédie Drôle. il manqué le gentille de une femme!!!

Figure 38 : conversation polylogale

Cette conversation (figure 38) illustre le partage d'intérêts communs entre des personnes qui n'appartiennent pas au même groupe-classe. Les deux étudiantes (Rose et Sofia) n'appartiennent pas au même groupe. Rose est une étudiante inscrite dans un groupe préparant le niveau B2, alors que Sofia est une étudiante de notre cohorte. Ces deux étudiantes ne se connaissent pas. Les interlocuteurs ne parlent pas des mêmes lieux et n'ont pas les mêmes statuts. Les interlocuteurs échangent en reprenant tous le mot-clé « drôle » qui fédère la conversation. Cet exemple montre la façon dont les sollicitations autour d'objets sociaux permet aux interlocuteurs moins compétents et non-ratifiés peuvent s'engager dans des interactions sur le réseau. Ces objets facilitent la naissance d'une sociabilité égalitaire propre à la conversation. Les conversations autour de photos et de vidéos en français peuvent donner lieu à des échanges interpersonnels dans lesquels même des étudiants qui disposent de faibles ressources langagières peuvent s'engager.

Les situations de partage de photographie sont aussi des exemples où l'aspect communicationnel peut prendre le pas sur l'activité proprement pédagogique. Il en va ainsi des deux exemples suivants.

Le commentaire de l'étudiante Yu sur la photographie publiée par l'étudiante Milena (figure 39) est une activité pédagogique. Les apprenants devaient trouver une photo publiée sur le site par un autre étudiant et en faire un commentaire critique à l'aide d'un canevas fourni par l'enseignant (a. pourquoi ça marche ? / b. comment faire mieux ?).





Commentaire de Yu W. le 8 novembre 2011 à 10:59

A.Ces poules artificiels sont dans des désordre,c'est comme dans une vraie maison de poules,tellement bondé et euphorique.

B.Cela serait bon que la fleur blanche ne soit pas coupée dans cette photo.



Commentaire de Milena B. le 8 novembre 2011 à 12:23

Yu c'était impossible pour ajouter tous les poules; les fleurs et ect.à la photo, parce qu'ils étaient partout, autour moi ;)

Figure 39 : conversation à partir d'une consigne

Le commentaire de Yu suit le canevas proposé par l'enseignant de manière précise. Le commentaire de l'apprenante Milena répondant à l'analyse de la photo permet de redonner un sens communicatif au commentaire. Elle répond à la critique en se justifiant. L'échange porte alors vraiment sur la photo et la manière dont elle a été composée ; la tâche d'apprentissage passe au second plan.

La réaction au premier commentaire oriente l'échange vers un véritable objectif pragmatique ; l'obligation pédagogique de répondre à la consigne (donner une appréciation et un conseil à partir d'une photographie publiée sur le réseau) passe au second plan pour l'auteur de la photographie qui explique la façon dont elle a construit son image. L'interaction déborde la production prévue et lui redonne son caractère social.

Les exemples de notre corpus où une conversation se glisse dans les interstices du scénario pédagogique relèvent de ces situations de partage. Ils sont cependant peu nombreux, d'autant plus que les contributions initiées par une consigne se font sur des forums. L'aspect conversationnel de ces productions est moins évident et l'étudiant a tendance à voir ces espaces non comme des espaces de discussion mais comme des espaces devoirs (voir Sarré, 2012). Le forum favorise la prise de parole monologique, tandis que l'objet social incite plus à la conversation de réseautage car la situation correspond à des usages dans des contextes plus familiers. Le commentaire se glisse dans des espaces plus libres et moins marqués par la hiérarchie du fil de discussion. Ce sont ces interstices conversationnels dans les scénarios pédagogiques que le design participatif du réseau peut soutenir. La possibilité de commenter et d'intervenir crée des espaces potentiellement « utiles à la créativité interactionnelle et acquisitionnelle » (Heller et Martin-Jones, 1996 : 112, cf. *infra*).

Enfin, un dernier exemple (figure 40) nous permet de comprendre l'usage des objets partagés comme une situation où la possibilité d'échanger en ligne facilite la négociation de l'activité.

Glaneurs du fleurs de rose
Ajouté par Milena B. le 26 octobre 2011 à 11:26 [Afficher les photos](#) [Précédent](#) | [S](#)



Glaneurs du fleurs de rose avec costumes national de certain region en Bulgarie

[J'aime](#) 1 membre aime ceci [Afficher en taille r](#)

[Partager](#) [Twitter](#) [g+1](#) [J'aime](#) 0

Vues : 109

Commentaire de Sofia le 27 octobre 2011 à 23:51
A mon avis cette image décrit parfaitement une certaine tradition mais, il faut faire une courte description.

Commentaire de Milena B. le 28 octobre 2011 à 9:31
Je pensais que j'ai supprime cette photo...
Oui, ca c'est une tradition bulgare, dont les gens cueillent les fleurs de rose et apres ils font d'huile de rose :)
J'explique ca dans mon bloque, il y a une post "Muskal avec l'huile de rose" :) Mais tu a droit je vais mettre une description, merci :)

Figure 40 : conversation d'entraide

L'apprenante Sofia, pour ménager la face de l'autre, subjectivise son propos (« à mon avis ») et approuve le choix de la photo -« cette image décrit parfaitement... »- avant de dire qu'elle pense qu'il manque quelque chose par rapport à ce qui est demandé : « il faut faire une courte description ». La seconde apprenante Milena peut alors se justifier : la description figure ailleurs sur le site -« j'explique ça sur mon blogue »-, avant de répondre positivement à la remarque de Sofia -« mais tu a droit », c'est-à-dire tu as raison- et de remercier. Ainsi, nous pensons que l'activité de négociation du sens bénéficie de ce modèle de communication et de sociabilité que propose l'interface. La publication de l'étudiante Milena est discutée du point de vue du respect de la consigne par une seconde étudiante (Sofia) qui indique que si la photo est conforme, « il faut faire une courte description ». Ce commentaire oblige l'auteur de la photo à s'expliquer et celle-ci s'aligne sur le point de vue de son interlocutrice. Le sens et la forme de la publication sont soumis à un regard public qui fait de cette publication un « moment signifiant » de l'apprentissage.

Ces exemples montrent le potentiel du partage de l'objet social pour agrandir l'espace d'exposition discursive (Develotte, 2006) offert aux apprenants. L'image est embrayeur de conversations, dans un espace semi-public qui demande de prendre des risques avec des interlocuteurs plus ou moins proches et connus et dans des situations plus ou moins planifiées.

5. Synthèse

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous sommes proposé d'analyser les interactions en ligne pour déterminer l'engagement et la participation étudiantes.

Nous avons abordé cette analyse en quatre axes :

- la participation déclarée et la participation visible ;
- les types d'activités contributives selon l'orientation sociale qu'elles expriment ;
- la présence en ligne ;
- les formes de la participation en ligne : les activités monologiques, conversationnelles et le partage.

Dans ce qui suit, nous proposons une synthèse de ces analyses en trois points : la participation, la présence socio-affective et les affordances du réseau

5.1. La participation

La cohorte des étudiants se partage entre une moitié qui ne se connecte pas au site et une autre qui s'y connecte de manière régulière. Les contributions sont peu régulières et les usages du site sont essentiellement associés aux cours en présentiel et pour la communication avec l'enseignant, dans un rythme institutionnel. Le réseau est utilisé de manière conventionnelle comme un outil institutionnel pour des activités de cours en ligne mais ces usages tiennent peu compte du design social du site. Les contributions sont majoritairement des publications en réponse à une consigne pédagogique. L'utilisation des outils dialogiques que propose la plateforme pour l'apprentissage reste marginale et reste principalement dépendante des usages prescrits par l'enseignant. Vingt-trois étudiants sur cinquante et un n'ont publié aucun commentaire. Ainsi, presque la moitié des étudiants n'utilise le site que pour publier un travail écrit de cours, à la façon d'un devoir. Les activités des étudiants se limitent donc généralement aux tâches assignées. Cela confirme le travail de Flückiger (2011) qui constate que, « si les étudiants communiquent beaucoup en général, ils le font assez peu en contexte éducatif » (p.399) et témoigne des difficultés d'intégration des formes participatives

d'enseignement en ligne dans le supérieur. Alors que la communication sur des réseaux sociaux comme *Facebook* correspond pour les étudiants à une communication quotidienne et routinière avec un grand nombre de correspondants, la communication avec les autres étudiants sur les réseaux institutionnels est peu fréquente et avec un nombre très limité de partenaires. Si l'on observe les profils des étudiants et l'usage de fonctionnalités propres aux réseaux sociaux, nous pouvons voir qu'il y a peu de traces d'appropriation du site en tant que réseau.

Les étudiants ont utilisé le site de réseau social dans ces espaces les plus formels et guidés, laissant la plupart du temps de côté les espaces où l'apprentissage se révélerait moins formel et les occasions plus inattendues. Pour la plupart des traces écrites, il s'agit d'échanges informationnels prescrits par l'enseignant. La possibilité, saisie par quelques-uns des apprenants, de rendre dialogique la publication n'est que peu actualisée. La publication sur le réseau se fait sur injonction de l'enseignant et donc, dans l'esprit de la majorité des étudiants, n'implique pas de réponse. Les outils du web 2.0 sont à disposition mais nous constatons une permanence de la communication verticale au détriment d'une communication horizontale. Seuls, quelques échanges de commentaires dépassent le 2^e tour de parole⁹⁷.

Toutefois, tous les étudiants n'agissent pas sur le réseau de la même manière et participent et s'engagent différemment dans les situations d'échanges en ligne. Rappelons qu'un quart des interactions relèvent de la communication entre les membres du réseau pour des raisons autres que celle de répondre à une consigne pédagogique. Il est ainsi possible de repérer différents types d'engagement sur le réseau, que l'on peut placer sur un continuum participatif : une participation invisible, une participation socio-cognitive, une participation socio-affective. Cette différence de participation correspond aussi à des logiques d'engagement différentes dans l'apprentissage. A partir des traces recueillies, nous pouvons établir quatre types de participation.

(1) La première est une participation invisible aux yeux des autres membres du site. En effet, le fait de ne pas publier sur le site ne veut pas dire absence de participation, mais absence de contribution, d'autant plus que les usages de cet espace d'interactions en ligne s'entendent dans un contexte institutionnel de cours présentiel en contexte homoglotte. Ces *lurkers* utilisent le site pour voir la participation des autres membres et pour se saisir des ressources à disposition. Dans notre cohorte de cinquante-neuf étudiants, huit étudiants ne sont pas inscrits au RSN et huit autres étudiants sont membres du réseau, mais n'ont rien publié et n'ont laissé

⁹⁷ Ce qui est constaté dans les forums de discussion en ligne par de nombreux auteurs (cf. chapitre 5, section2).

aucune trace visible. Il est à noter que parmi eux, trois n'ont ni photo de profil, ni « amis » sur le réseau, alors que trois autres ont posté une photo de profil et construit un groupe d'une dizaine d'amis sur le site. En outre, les résultats de l'enquête par questionnaire montrent une activité déclarée sur le site orientée vers la consultation de ressources et d'information. Enfin, le *lurking* est une activité en elle-même, fréquente sur les réseaux sociaux, et dépendante dans une certaine mesure d'une intimité affective et d'une proximité sociale (Rau et al., 2008) qui peut tenir d'un apprentissage vicariant (Dennen, 2008 ; cf. *supra*, chapitre 5, section 2). Ces quelques remarques permettent de faire l'hypothèse que des attitudes différentes peuvent exister à l'égard du réseau et de ce qu'il peut apporter à leur situation d'apprentissage chez des étudiants qui ne publient rien sur cette plateforme telle qu'elle est.

(2) Le second type est une participation tournée vers l'interaction pédagogique, c'est-à-dire que les seules traces laissées sont des traces liées aux cours et à la demande de l'enseignant. Elle correspond à la participation de vingt-trois étudiants sur cinquante et un. Ces étudiants ne se saisissent pas des affordances sociales du réseau. Ils ne prennent pas l'initiative dans la communication. Leur participation est conçue selon les critères suivants : la contribution est obligatoire, orientée vers la tâche et préservant la face.

(3) Le troisième type est une participation qui s'inscrit à la fois dans le cadre pédagogique fourni par le site et les activités proposées et dans le cadre social des interactions entre pairs. Seize étudiants adoptent ce type de participation. Cette catégorie rassemble la plupart des étudiants qui ont publié le plus de textes sur le réseau. Leur participation est autant tournée vers le social que vers l'activité d'apprentissage.

(4) Enfin, un quatrième type est une participation avant tout sociale, qui repose sur les commentaires et les interactions entre pairs et les enseignants, mais en dehors du cadre pédagogique. Dans notre cohorte, cela ne correspond qu'à quatre étudiants.

Ces trois derniers types de participation se place sur un continuum entre deux pôles, celui d'une participation qui n'actualise que les contributions dans le cadre pédagogique et celui d'une participation exclusivement tournée vers la relation sociale. La figure 41 présente la répartition de ces orientations participatives parmi la cohorte. Les cercles⁹⁸ représentent le nombre de contributions et se positionnent dans le graphique suivant la proportion des deux types de contributions.

⁹⁸ Un cercle peut représenter plusieurs apprenants si la répartition et le nombre des contributions est le même.

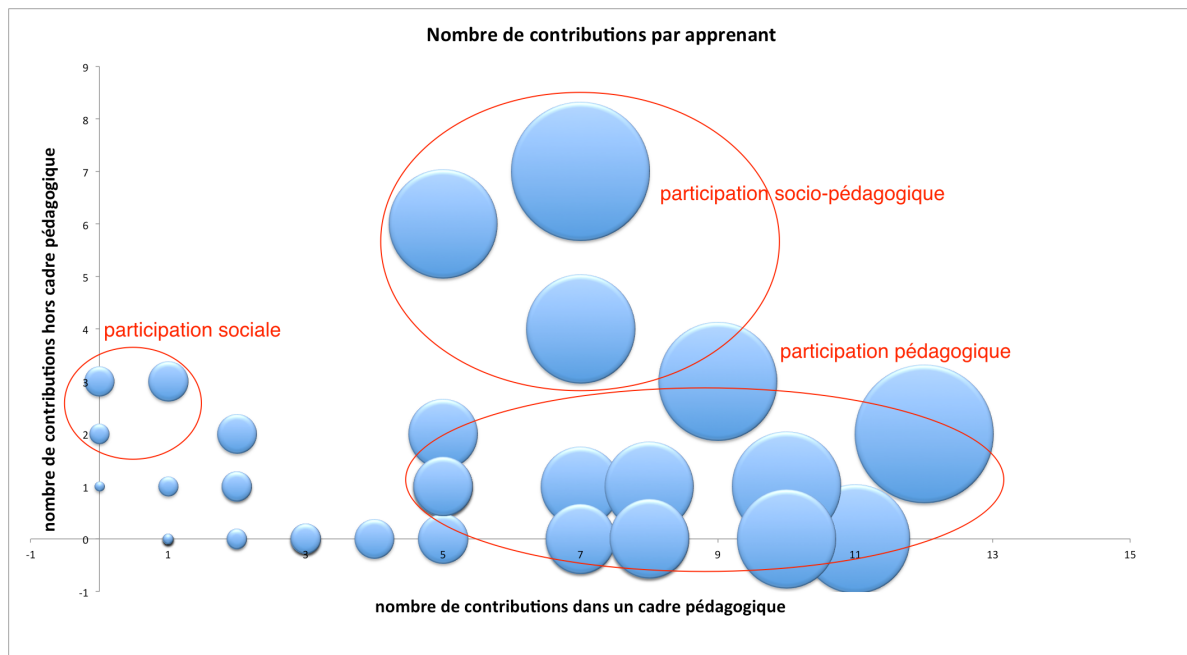


Figure 41 : nombre de publications et orientations participatives

Ces orientations participatives peuvent évoluer dans le temps. Cependant, dans notre corpus, si l'on ne retient que les participants les plus actifs, se détachent deux types clairement distincts : certains apprenants publient beaucoup mais uniquement des textes dans le cadre de cours, d'autres publient et commentent tout autant.

On peut donc parler de types participatifs différents, même si dans le cadre de notre étude, des précautions sont à prendre. Cette différence de participation peut correspondre à des logiques d'engagement différentes dans l'apprentissage. Elle n'est pas surprenante. De la même façon que dans un groupe-classe en face-à-face, tous les membres ne participent pas de la même manière à un cours, l'implication des étudiants est variable. Elle correspond aussi à une approche différente du réseau social numérique du dispositif et à ses affordances pour l'apprentissage.

5.2. La présence socio-affective

Les marques de la présence socio-affective dans ces échanges sont très visibles. Le rôle est majoritairement le maintien de la relation sociale et les échanges s'appuient sur des marques de proximité voire d'intimité. Les références à la sphère privée des étudiants se mêlent aux références aux événements institutionnels et en cela, cette vie conversationnelle est conforme aux usages des réseaux sociaux, qui ne crée pas de sociabilité hors sol. On communique la plupart du temps avec ceux que l'on connaît. A l'inverse, les références à une vie

communautaire et à une solidarité de groupe sont plus rares. Les marqueurs de la prise en compte du groupe et d'une identité commune sont beaucoup moins développés que ceux qui installent la présence socio-affective.

Les contributions dans le cadre d'activités pédagogiques sont essentiellement monologiques, tournées vers l'enseignant ou parfois le groupe-classe. Les contributions conversationnelles, qui concernent un quart des étudiants de notre panel, sont orientées de manière forte vers la construction du lien social dyadique. Les marques de sentiment d'appartenance communautaire sont moins nombreuses. L'orientation des messages est éminemment relationnelle, tournée vers l'autre. L'orientation attentionnelle des échanges, c'est-à-dire tournée vers le réseau est marginale mais existe. Les échanges tournés vers l'activité commune, c'est-à-dire vers l'entraide sont minoritaires.

Nous synthétisons dans la figure 42 ci-dessous les formes de sociabilité que les contributions que nous avons observées révèlent.

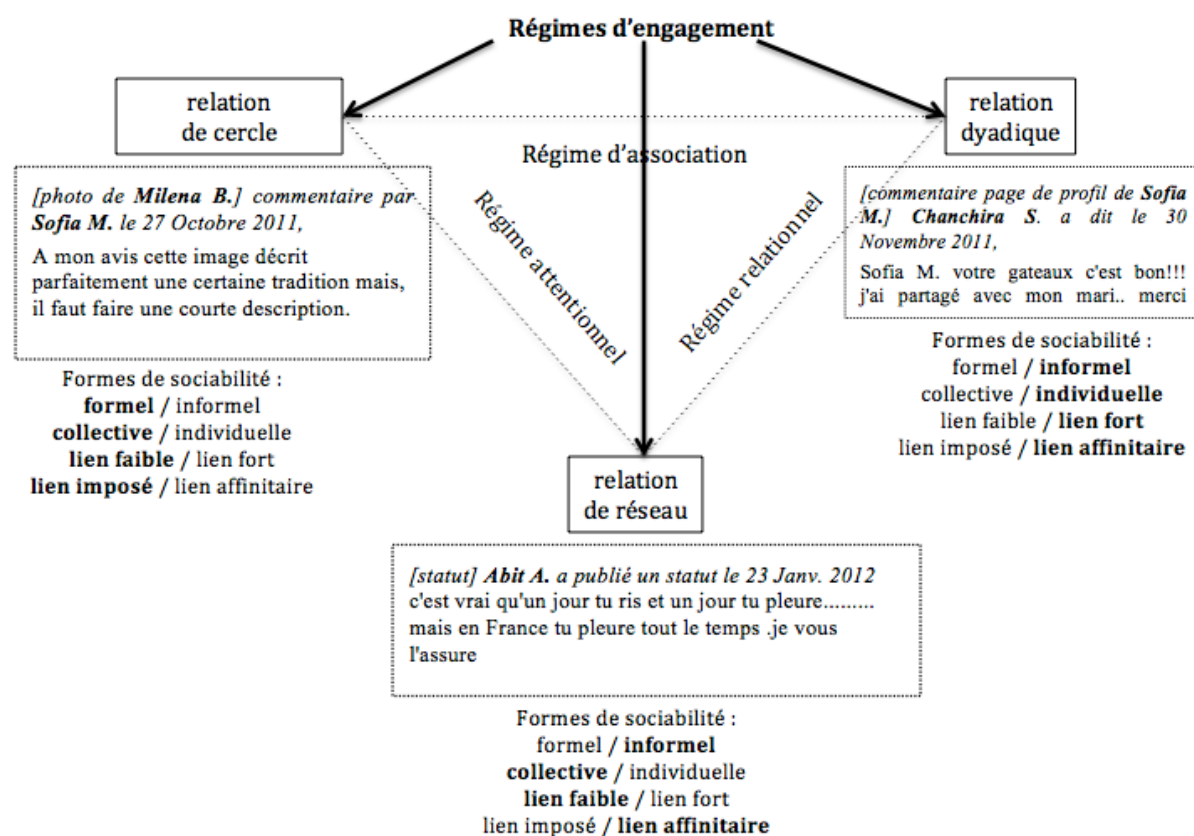


Figure 42 : régimes d'engagement et formes de sociabilité

Nous décelons dans les contributions des étudiants des formats d'intervention orientés vers une personne en particulier, vers un cercle social spécifique (le groupe-classe ou le groupe de travail), ou enfin vers l'ensemble du réseau. La sociabilité est plus ou moins formelle et

familière, tournée vers le collectif ou l'individu, mise sur les liens faibles ou tente de renforcer le lien qui peut être imposé par la situation institutionnelle ou affinitaire, c'est-à-dire choisi à partir d'un intérêt commun ou par les circonstances.

5.3. Les affordances actualisées

L'analyse des contributions montre que, dans la situation, les apprenants se sont saisis de certaines affordances du réseau. Même si les échanges sont courts, souvent de l'ordre de la paire adjacente, les activités de partage d'objets sociaux, notamment de photographies, semblent permettre d'ouvrir les échanges à des personnes moins proches et d'allonger les conversations. Lorsque ces activités sont initiées dans le cadre pédagogique, on observe des occasions de bifurcation des échanges vers de la communication où le dévoilement de soi et l'attention au lien social sont plus importants. Ces événements de partage facilitent une conversation moyenne, entre le bavardage et l'activité sérieuse, qui favorise l'engagement social. Ces situations d'échanges autour d'objets sociaux semblent plus propices que les forums aux déritualisations des échanges de classe (Cicurel, 2005 ; Moore et Simon, 2002). Dans ces occasions de participation, nous retrouvons les signes de la présence sociale et la situation de communication paraît similaire à celle des réseaux sociaux.

L'analyse de l'activité des étudiants sur le réseau socio-pédagogique montre donc des possibilités d'interactions qui sont propices aux apprentissages et un engagement individuel socio-affectif. L'espace communautaire de publications et de participation du réseau propose des cadres participatifs multiples que les apprenants sont amenés à investir et à s'approprier de manière plus ou moins guidée, plus ou moins libre. Le média digital, comme l'affirme Gee et Hayes (2011) est un hybride intéressant entre le langage écrit et le langage oral, dans le sens où il ramène le langage à ses fondations conversationnelles, interactives et immédiates, tout en conservant son caractère écrit. Il augmente ainsi l'espace d'exposition discursive et varie les situations de communication, permettant à certains étudiants d'élargir leur répertoire communicatif.

L'espace d'expression personnelle que fournit l'interface d'un réseau social numérique, en proposant aux membres de publier des commentaires et des statuts est relativement facilement investi par les étudiants pour renforcer la dynamique sociale de leur action. Le schéma suivant (figure 43) récapitule les affordances du réseau social investies par les étudiants, autant de traces qui nous paraissent témoigner d'un véritable potentiel pédagogique. Les deux axes du schéma s'inspirent de la cartographie des médias sociaux proposée par Coutant et Stenger

(2012), en appropriant le schéma à la situation pédagogique institutionnelle. L'axe horizontal figure le régime de communication, qui peut être orientée vers l'activité (pédagogique ou non) ou orientée vers la relation et la construction du lien social. L'axe vertical est l'axe de l'engagement personnel, qui se place du côté du dévoilement de soi, d'une mise en scène sociale de soi et des autres ou du côté de la création et du partage de contenu.

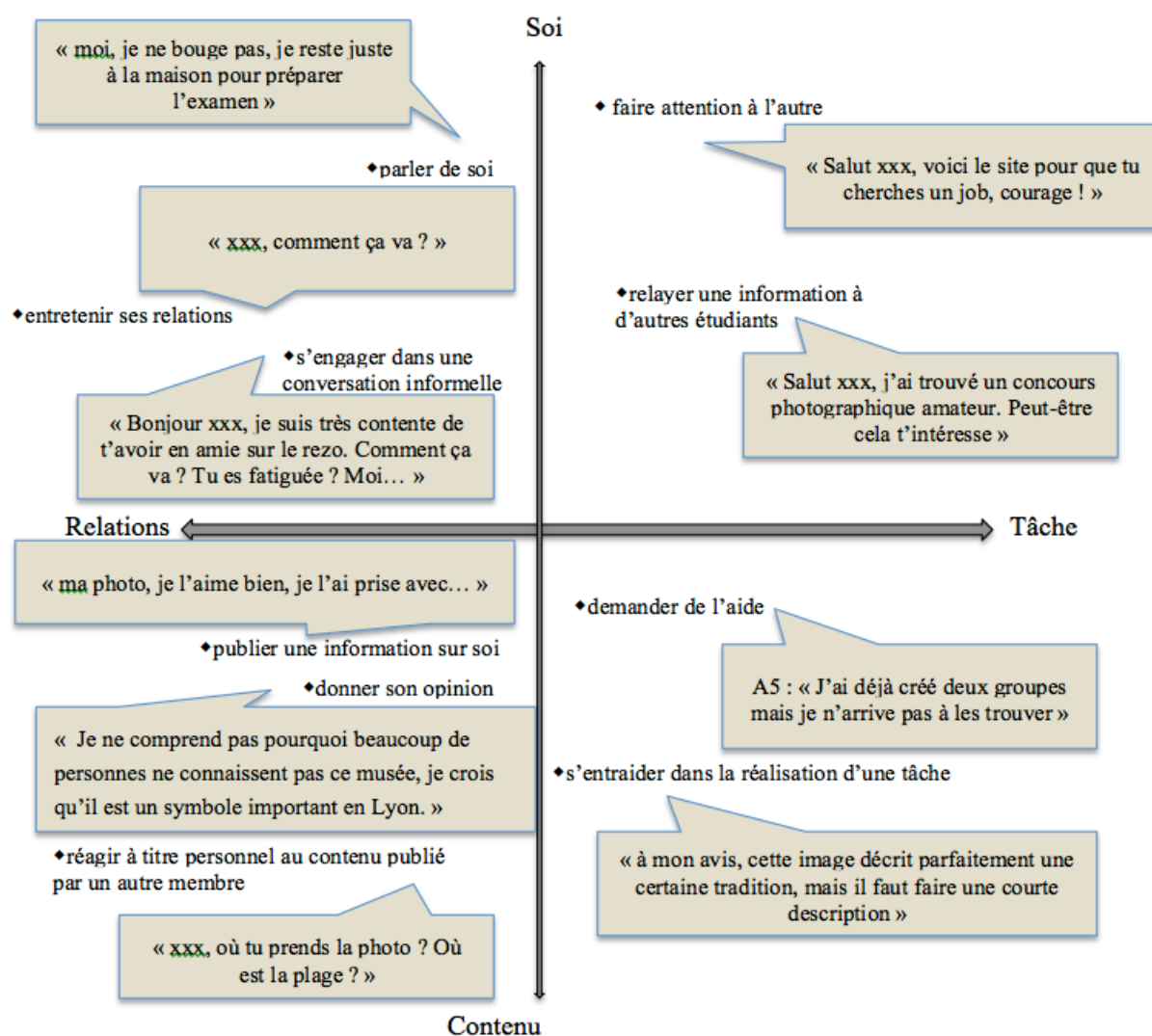


Figure 43 : affordances du *Rezolumière*

Les affordances les plus significatives sont du côté de la relation. La partie *Soi-Relation* orientée vers le dévoilement de soi et la relation sont toutes les affordances du réseau facilitant la construction du lien social et le développement des interactions entre les membres. Les espaces investis sont les espaces personnels des uns et des autres et la

participation repose sur un engagement fort. La partie *Contenu/Relation*, orientée vers l'autre et le partage de contenu, construit des objets sociaux qui créent des événements et des objets d'apprentissage avec lesquels s'échafaude la participation. La partie *Tâche/Contenu* représente la communication autour des objets de l'activité d'apprentissage ; les participants sont tournés vers la réalisation d'une tâche et utilisent les moyens du réseau pour y parvenir. Enfin, la partie *Soi/Tâche* représente une communication tournée vers l'activité qui suppose une prise en compte de l'individu. L'activité n'est pas forcément une activité pédagogique. Certes, les espaces informels de conversation sont encore quantitativement peu investis, mais ils nous paraissent être sources d'intérêt pour un design pédagogique qui chercherait à favoriser l'engagement personnel et l'investissement socio-affectif.

La participation et ses formes traduisent des processus d'engagement et des manières de se saisir de l'espace en ligne. La participation est la trace des sens donnés à la situation par les participants. Nous avons observé essentiellement une participation prescrite et sous forme de série de monologues. En analysant les éléments des interactions sociales, nous avons pu repéré des formes de sociabilité tournées vers les relations dyadiques. Les affordances sociales du réseau sont actualisées par un quart des étudiants et une présence socio-affective amène des relations d'entraide, une attention à l'autre et un dévoilement de soi. Mais toute cette activité relationnelle reste très marginale. Nous confronterons notre analyse de ces traces aux discours d'étudiants sur cet espace et les activités qu'ils y ont effectués dans le chapitre suivant pour mieux comprendre ces formes de participation.

Chapitre 8 : Les perceptions des étudiants à l'égard du réseau socio-pédagogique

Nous avons analysé dans le chapitre précédent les traces de l'activité des apprenants. Une approche méthodologique compréhensive implique de combiner les types de sources d'informations. Dans cette partie, nous analysons les discours des apprenants sur leurs activités, de façon à avoir une meilleure compréhension de leur action et répondre aux mieux aux questions que nous nous posons : Que font-ils, que pensent-ils de leur action et que disent-ils sur la situation ?

Nous nous sommes entretenus avec quinze étudiants à qui l'opportunité de travailler sur le RSN avait été proposée (voir *supra*, pour la méthodologie). L'analyse de ces entretiens nous permet de faire émerger les éléments essentiels et récurrents de leurs discours.

Ce chapitre s'organise en deux temps. Tout d'abord, nous proposons une analyse détaillée de deux entretiens qui nous permet de dresser deux profils d'étudiants. Nous cherchons de la sorte à mieux rendre compte de la tenue des entretiens comme « acte négocié de réflexion » (Cambra-Giné, 2003) sur l'objet social qui motivait la rencontre. De plus, le caractère plus narratif de cette présentation donne mieux à voir l'exemple d'une expérience vécue. Nous faisons émerger de ces deux entretiens des points cruciaux qui sont développés par l'analyse de l'ensemble des entretiens. Ces éléments d'analyse construisent la deuxième partie du chapitre.

1. Deux profils d'étudiants différents.

Nous présentons l'analyse linéaire de deux des entretiens menés avec deux étudiantes pour mieux donner à voir la cohérence interne de la parole de l'apprenant et de son expérience vécue. Les deux entretiens ont été choisis pour plusieurs raisons :

- Nous avons repris deux entretiens avec deux étudiantes dont la prise de parole était suffisamment fluide ; les étudiants concernés par notre recherche avaient, au moment

des entretiens, en juin 2012, un niveau B1 ou B2 du CECRL. Dans le cadre d'un entretien oral, tous n'avaient pas la même aisance.

- Nous avons également choisi deux étudiantes qui ont fait un minimum usage du *Rezolumière*, pour que le propos ne soit pas limité à un point de vue sur l'objet mais que ce point de vue soit, dans le discours, étayé par une expérience effective⁹⁹.
- Nous avons choisi deux étudiantes dont le profil contributif sur le réseau n'est pas le même. Leur discours sur leur activité et sur ce que leur a apporté le réseau est complémentaire.

Ces deux profils d'étudiants nous permettent d'amener au lecteur les éléments principaux de notre analyse.

Nous analysons de larges extraits de ces deux entretiens afin de tirer un bilan synthétique des points saillants. Nous présentons également une représentation graphique de la participation de l'étudiante afin de rendre compte de ses contributions sur le réseau.

1.1. Entretien avec Sofia M.

Sofia M. est une étudiante mexicaine de 23 ans ; elle est arrivée en France en septembre 2011 pour prendre des cours de langue française au C.I.E.F. où elle a suivi deux semestres d'étude. L'année universitaire suivante¹⁰⁰, a commencé une formation à l'Université Lyon 2. L'activité analysée ici a eu lieu lors du premier semestre.

Sofia connaît assez bien le *Rezolumière* pour y avoir travaillé avec deux de ses enseignants. Pour autant, sa participation au réseau n'est pas très visible, comme le montre la figure 44 qui donne une représentation de ses contributions au long du semestre. L'étudiante a laissé dix-sept contributions sur le réseau. Cette participation visible n'est pas très importante mais s'équilibre entre une participation liée aux cours en présentiel et une communication avec ses pairs (voir chapitre précédent). Sa présence sur le réseau est essentiellement visible de fin octobre à début novembre, puis devient très ponctuelle ensuite.

⁹⁹ Tous les étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenus n'ont pas eu cette pratique du *Rezolumière*, puisque nous ne voulions aussi avoir des points de vue de non-usagers (cf. chapitre 6).

¹⁰⁰ l'année suivant notre recueil de données

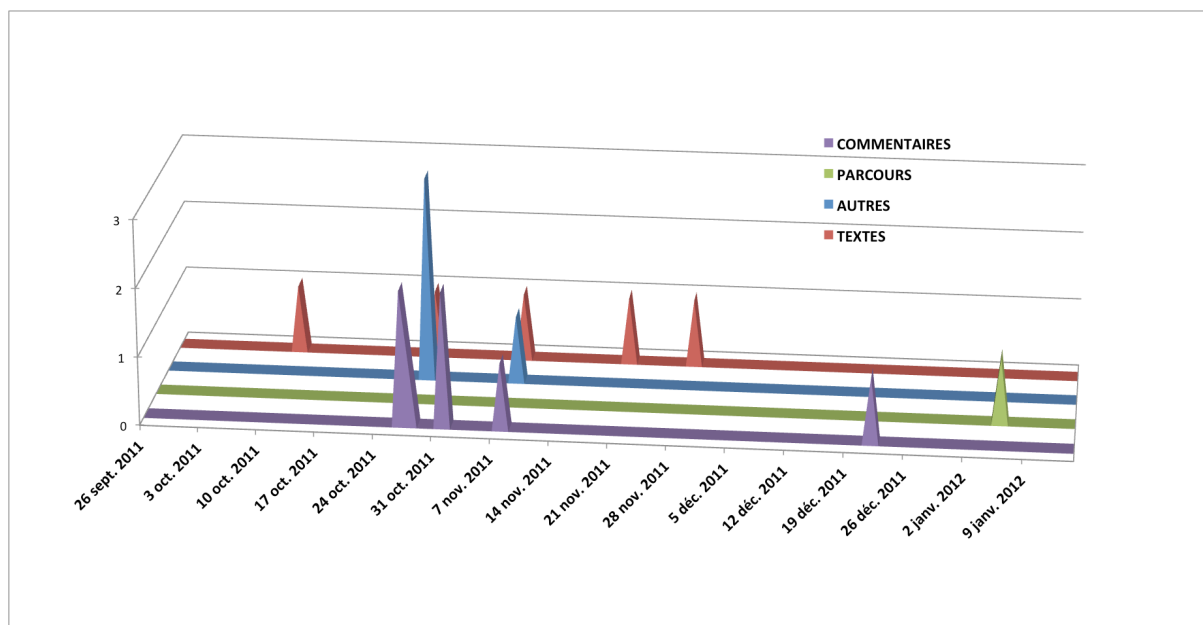


Figure 44 : contributions de Sofia M. au *Rezolumière* durant le semestre

Dans la suite de cette section, les citations sont des extraits verbatim de l'entretien¹⁰¹. Nous avons découpé l'entretien en trois extraits thématiques.

1.1.1.1. Image du *Rezolumière*

Extrait 1 : Image du *Rezolumière*

Le réseau, c'était une page pour principalement avoir la relation avec les autres copains du groupe [...] et bien sûr pour faire les parcours. Il y avait beaucoup des activités, par exemple comment faire un CV ou comment trouver une colocation c'était je crois c'était intéressant mais bon personnellement je n'aime pas beaucoup tous les réseaux n'importe quel type [...] parce que je trouve qu'il y a trop de choses et tu dois avoir beaucoup de temps pour regarder entrer et oui chercher qu'est ce qui qu'est-ce qu'on peut trouver.

[...] Oh la première fois j'ai trouvé que c'était difficile parce que je n'aime pas beaucoup la technologie peut-être mais quand je j'ai utilisé plus j'ai trouvé que c'était bien organisé.

L'apprenante commence par définir ce qu'est le *Rezolumière* pour elle. En premier lieu vient l'idée que le RSN servait à mettre en contact les étudiants entre eux – « *c'était une page pour principalement avoir la relation avec les autres copains du groupe* » ; en second lieu, « pour faire les parcours ». La référence aux activités pédagogiques en ligne arrive après la référence aux activités relationnelles que permet le réseau. L'étudiante rajoute en fin d'énoncé un modalisateur, pour signifier à son interlocuteur sans doute le fait qu'elle ne perd pas de vue

¹⁰¹ voir annexe.

qu'il s'agit d'un site institutionnel. Cette définition du réseau va être le fil rouge de l'entretien, l'étudiante revenant régulièrement sur ces deux aspects.

L'étudiante se définit par son manque d'appétence à l'égard de la technologie, elle communique sur *Facebook*, mais surtout en espagnol et « *ne l'utilise pas trop* ». Elle explique son peu d'utilisation du *Rezolumière* par le rapport qu'elle entretient à la technologie -« *bon personnellement j'aime pas beaucoup tous les réseaux n'importe quel type* ». Elle trouve que c'est une activité chronophage -« *parce que je trouve qu'il y a trop de choses et tu dois avoir beaucoup de temps pour regarder, entrer et oui chercher qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'on peut trouver* »- dans laquelle l'étudiant risque de se perdre -« *parce que si on entre directement sur la page du réseau on ne sait pas ce qu'on peut trouver* », ce qui l'amène à exprimer un besoin de guidage de la part de l'enseignant -« *oui je crois qu'on a besoin d'une petite explication* ». Pour autant, elle indique s'être relativement vite habituée à consulter le site -« *Au début, je pensais qu'il y avait trop de choses et comme ça tu ne sais pas où aller exactement mais après quand je l'ai utilisé plus, j'ai eu la relation avec le réseau, je le connaissais plus, j'ai trouvé que c'est bien organisé mais au début (...) c'est dur oui.* ». Cela lui fait regretter l'absence des enseignants sur le site, -« *Au début bon à la fin du semestre, j'ai continué à l'utiliser mais après ouais... et en fait il y a quelques profs qui ne connaissaient pas le Rezo parce que j'ai demandé : ah on peut se trouver sur le Rezo ? et il m'a dit : mais c'est quoi le Rezo ?* »-, absence qui expliquerait en partie le fait qu'elle n'a pas continué à travailler sur le site le semestre suivant. L'étudiante exprime ses difficultés à comprendre lors de sa découverte à quoi accorder de l'attention. Cette attention donne de la valeur en dévoilant les autres, leurs activités et leur présence. « *C'est quoi le Rezo ?* » est finalement la question principale à laquelle Sofia tente de répondre pour elle, en nous indiquant ce qu'elle y a fait.

1.1.2. Activités principales

Extrait 2 : activités principales

- Chercheur¹⁰² : Si tu te souviens, voilà, tu peux regarder avec la souris les pages sur lesquelles tu allais le plus souvent.
- Sofia : (rires) sur les parcours en ligne, parce qu'on avait beaucoup de travail on avait beaucoup des activités à faire et (...) J'ai regardé surtout parfois la page des autres personnes, les photos des autres personnes et les activités qu'ils ont fait parce qu'il y avait une fille qui décrivait comment elle avait passé le premier jour à Lyon. C'était une histoire qui a attirée mon attention. [...] Et oui aussi dans les... je sais pas comment ça s'appelle (...) les groupes et la cuisine et tout ça. [...]
- Chercheur : [...] tu communiquais avec qui ?

¹⁰² Nous avons nous-même mené l'entretien.

- Sofia: Avec des autres étudiants, pas seulement de mon groupe mais des autres qui... par exemple je commentais dans quelques photos qui sont dans le site et après les personnes m'a répondu et comme ça on a commencé à... Oui et j'ai écrit à mon prof pour faire demander un peu d'aide, faire la correction de quelques documents. [...]

Ah oui, il y avait d'autres pages d'informations que... ah le blogue non non c'était... Il y a un site où on peut trouver des informations sur les choses que les personnes vendent des trucs comme ça... « bons plans » oui les petites annonces. Oui, parfois je regardais sur ce site.

L'activité de l'étudiante sur le réseau est plus importante que ce que laisse voir les traces qu'elle y laisse (figure 44). Elle dit avoir travaillé à de nombreuses activités de cours sur le réseau, mais aussi avoir consulté des pages d'informations et de ressources. Sofia explique avoir navigué sur le site de façon aléatoire, guidée par ce qui attirait son attention. Sa manière de naviguer dans le réseau semble être la suivante : amenée sur le site par une activité de cours, elle le consulte en s'intéressant à l'activité des autres membres -« *j'ai regardé surtout parfois la page des autres personnes, les photos des autres personnes et les activités qu'ils ont fait* »- puis navigue dans les espaces collectifs : « *et oui aussi dans les... je sais pas comment ça s'appelle (...) les groupes et la cuisine et tout ça* ». Son attention sur le site est dirigée au départ par l'enseignant, qui l'amène à découvrir et parcourir des espaces du site, puis prolonge son activité sur le site par sérendipité. Cette activité exploratoire est à la fois tournée vers l'apprentissage et les ressources qu'elle a trouvées sur le site et auxquelles elle fait référence tout au long de l'entretien, et tournée vers les autres et ce qu'ils font. C'est aussi une manière de comprendre ce qu'elle peut y faire elle-même. Dans l'entretien, elle cherche constamment à relier travail d'apprentissage et communication, dans la description de son exploration de différents endroits du site : individuel ou collectif, orientée vers l'interaction ou orientée vers l'information. Cette activité exploratoire de *lurking* n'est pas considérée par l'étudiante comme une activité passive. Elle cherche à entrer en contact avec d'autres membres. Elle cite l'exemple d'une étudiante qu'elle ne connaissait pas et dont le texte « *a attiré [s]on attention* ». Elle a commenté ce texte au sujet d'une expérience partagée (son premier jour à Lyon). Cette possibilité d'entrer en conversation sur le site l'a motivée car elle y fait référence plusieurs fois, en début -« *par exemple je commentais dans quelques photos qui sont dans le site et après les personnes m'a répondu et comme ça on a commencé à...* » et en fin d'entretien -« *oui, je faisais quelques commentaires et presque toujours il y avait des réponses* ». L'activité de commenter les contributions des autres (photos et textes) est une activité communicative -écrire pour parler avec les autres- et permet de prendre l'initiative du contact.

1.1.3. Ecrire sur le réseau

Extrait 3 : écrire sur le réseau

[...] moi je suis très maladroite dans l'écriture oui ça m'aide (...) oui parce que si je suis dans le clavardage je peux avoir l'habileté pour écrire. [...] ça m'a aidé plutôt pour je sais pas la réflexion parce qu'il y a beaucoup de sujets que le Rezo propose que l'on peut développer. Et moi il y a beaucoup de sujets et je les lisais et je commençais à penser et à écrire pas sur le Rezo mais chez moi et (...) oui ça m'a aidé à avoir plus d'idées et aussi quand je regarde le travail des autres personnes oui j'ai beaucoup d'idées.

[...] J'ai l'habitude de faire les écrits mais je les fais chez moi et comme je suis pas sûre s'ils sont bien faits moi je dis ok je vais demander à quelqu'un pour savoir s'il est bien fait mais après le temps passe je fais... mais ça serait intéressant de la faire et de le publier. (...) Comme je dis j'ai parfois je sais que j'écris très mal et c'est pour ça que j'arrête de l'utiliser. (...) Oui parce que j'avais regardé des autres écrits et j'ai dit ça je crois que c'est très bien et le mien je crois que c'est pas très bien

Elle évoque les affordances du site qu'elle a perçues pour son apprentissage de l'écrit : le clavardage, pour développer « *l'habileté pour écrire* »-, la lecture des textes des autres qui lui fournissent des modèles et des idées -« *et moi il y a beaucoup de sujets et je les lisais et je commençais à penser et à écrire pas sur le Rezo mais chez moi et (...) oui ça m'a aidé à avoir plus d'idées et aussi quand je regarde le travail des autres personnes oui j'ai beaucoup d'idées.* » Sofia a pourtant peu publié sur le réseau. Elle affirme avoir écrit grâce aux ressources du site -« *J'ai l'habitude de faire les écrits mais je les fais chez moi* » - mais le manque de confiance dans la qualité de ses textes l'a empêché de les publier. Les textes des autres sont aussi bien des ressources pour l'écrit que des éléments de comparaison qui freinent la prise de risque que représente la publication sur le site : « *Comme je dis j'ai parfois je sais que j'écris très mal et c'est pour ça que j'arrête de l'utiliser* ».

Enfin, au cours de l'entretien, l'étudiante évoque l'idée que le site puisse ne pas être très motivant par le fait qu'il se rapporte au travail. « *Je crois qu'au début je pensais que c'est fatigant parce que bon en fait, c'est pour travailler, c'est pour les cours mais après quand tu ne l'utilises pas pour les cours, c'est intéressant.* » Ce qu'elle met en valeur dans sa perception de son activité sur le site sont les relations qu'elle a entamées, avant les ressources qu'elle y a trouvées. Elle pense donc que c'est cet aspect social qui donne sa valeur au réseau et qui doit être mis en exergue : « *je crois que ça doit être présenté comme un réseau pour avoir des relations avec d'autres personnes et après introduire que c'est aussi pour le travail* ».

L'entretien se clôt donc sur ce qui l'avait fait débiter : une vision du réseau qui met le social en avant, qui facilite l'implication et la motivation à l'égard de l'apprentissage.

1.1.4. Synthèse de l'entretien

Cette étudiante a donc utilisé le réseau, d'abord guidée par son enseignant. Elle y a trouvé des ressources pour écrire, une compétence dans laquelle elle se sentait perfectible et qu'elle souhaitait améliorer. Elle y a communiqué avec d'autres apprenants et c'est finalement cette communication qui l'a motivée à utiliser le site et qu'elle retient comme l'intérêt majeur de son activité. Alors qu'elle ne se sentait pas à l'aise et suffisamment en confiance pour publier tous les textes qu'elle écrivait, elle a réussi à communiquer par clavardage et par l'outil « commentaire », afin de participer à des conversations, à la fois avec des personnes qu'elle connaissait et d'autres qu'elle ne connaissait pas. Sa découverte de l'intérêt du réseau et de ses ressources s'est faite petit à petit, guidée par le fil d'actualités et par la visibilité des autres membres et de leur activité. Elle en conclut que le site mériterait d'être d'abord présenté comme un site pour entrer en relations avec d'autres étudiants puis, seulement dans un second temps, comme site de travail. Cette attente en terme de socialisation est tournée vers l'autre, mais pas vers le groupe.

De cette lecture, nous retirons quelques points qui vont diriger notre analyse des discours des étudiants concernant le réseau, leur activité sur ce réseau et la place que cette activité a pu prendre dans leur apprentissage.

- (1) Les usages du site se pensent à la fois en termes d'activités d'apprentissage et en termes de contacts sociaux. L'attention de l'étudiant se porte sur les ressources impliquées par le cours, puis essentiellement sur l'activité des autres membres.
- (2) L'aspect social paraît primordial, à la fois pour exercer des compétences en français dans un contexte de communication authentique et pour motiver l'utilisation du site. Le site est conçu comme une source d'extension de ses contacts.
- (3) Le site est un endroit où les ressources sont difficiles à appréhender. L'exploration du site est chronophage et l'étudiant ressent le besoin que l'on guide son attention.
- (4) Le réseau incite à expérimenter une exploration par sérendipité dont le succès dépend de la présence sociale des membres du réseau et de leur désir de communiquer. Cela peut inciter l'apprenant à prendre des initiatives et un certain contrôle sur ses activités d'apprentissage. Le *lurking* est perçu comme une activité d'apprentissage.

(5) Les contributions au site se font en rapport à une compétence écrite que l'étudiant veut développer. Il cherche à y exercer cette compétence et cette possibilité l'incite à communiquer ; les contributions de chacun sont vues comme des exemples et ressources facilitant l'écriture d'idées. Le clavardage et la fonction de commentaire permettent d'exercer des compétences de communication et de participer à des conversations autour d'objets publiés.

(6) Contribuer nécessite de se sentir suffisamment compétent pour rendre public ses productions. L'étudiant a besoin d'être rassuré par rapport à ses capacités. Contribuer, c'est se soumettre au regard des autres qui doit être ressenti comme suffisamment bienveillant. Les contributions tournées vers la communication sociale et vers les autres permettent de prendre plus de risque que la publication de textes de dimension auctoriale sur son espace personnel.

1.2. Entretien avec Dayana

Dayana est une jeune étudiante kazakhe de 21 ans. Son « identité calculée » (cf. *supra*, chapitre 2, section 1) affichée par sa page de profil montre 30 amis, le partage de 10 vidéos et de 28 photos et une affiliation à 6 groupes. Comme le montre la figure 45, elle a peu écrit de textes de cours sur le réseau alors qu'elle a contribué en participant à des fils de discussions ou en commentant les publications des autres membres, de même qu'en partageant ses propres objets –la plupart de ses commentaires repose sur une publication d'un contenu vidéo ou photographique. Sa présence sur le réseau était par conséquent importante. Son profil participatif est différent de l'étudiante précédente. Les contributions sont plus nombreuses mais montrent un grand déséquilibre entre la communication sociale et la participation aux activités pédagogiques.

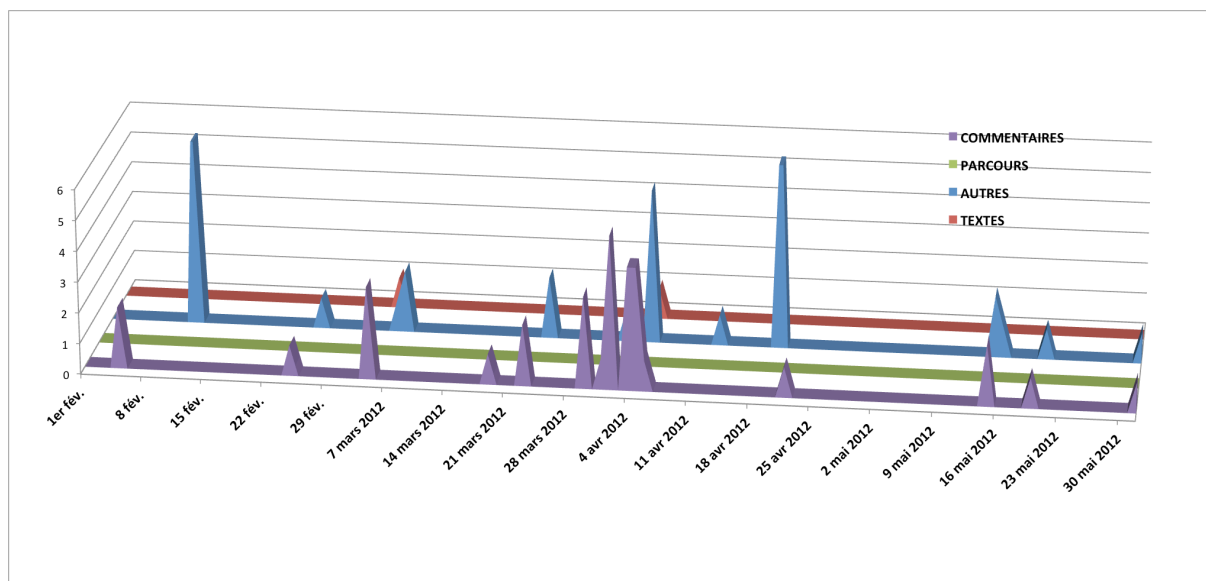


Figure 45 : contributions de Dayana au *Rezolumière*

1.2.1. Image du *Rezolumière*

Extrait 1 : Image du *Rezolumière*

Moi, j'ai téléchargé des photos [...] j'ai écrit quelque chose que me plait à Lyon, bon mais il n'y a personne qui répond. Quand je vis le style du Rezo Lumière, c'est quelque chose très vieux. Pas d'ici, parce que vraiment le site, ça doit être vraiment utilisable [...] et il y a, c'est pas très comment, vous voyez, moi j'ai deux réseaux social, au Kazakhstan, c'est Kontakti et c'est international Facebook. Et ici, euh les gens ils peut pas vraiment faire des choses qu'on peut faire sur Facebook ; oui, c'est spécialement pour nos études mais personne le fait parce que c'est trop difficile de surfer sur les exercices de nos groupes et en plus, il n'y a pas d'autres groupes que SB13, c'est ça que c'est, il y a que le groupe SB13 et les autres c'est parfois. [...]

La première chose que l'étudiante évoque à l'égard du réseau social numérique est le fait d'avoir partagé des objets personnels sur le site. Cela lui permet de le comparer immédiatement avec les autres réseaux sociaux qu'elle utilise au quotidien, *Kontakti* dans son pays, au Kazakhstan, et *Facebook*, pour le reste du monde. Elle comparera constamment le RSN de l'institution à *Facebook*. L'image qu'elle a donc de ce site est celui d'un réseau social et non d'une plateforme d'apprentissage. Ainsi, tout au long de l'entretien, elle va rendre compte d'une expérience d'utilisatrice plutôt décevante. Tant au niveau du design que de l'ergonomie, le site n'est pas à la hauteur, « *les gens ils peut pas vraiment faire des choses qu'on peut faire sur Facebook* », le site n'est donc pas vraiment utilisable, même lorsqu'il s'agit d'y travailler —« *oui, c'est spécialement pour nos études mais personne le fait parce que c'est trop difficile de surfer sur les exercices de nos groupes* ».

1.2.2. La présence sociale

Extrait 2 : la présence sociale

Il y a des choses de quoi on peut parler et les thèmes, c'est pas toujours intéressant parce que la politique ! Je comprends qu'il y a des gens plus âgés, qui a vingt-cinq trente ans, qui s'intéressent à la politique, moi, je m'en fous, vraiment. Alors plus que ça m'intéresse c'est sport, est-ce qu'on peut faire le sport ensemble, aller quelque fois à la piscine, volley, tennis, faire des compétitions, même si c'est pour les études il y aura plus de gens qui va écrire leurs commentaires, leurs pensées sur ce site et en même temps, ils va, ils vont écrire en français, le pratiquer, (...) alors il faut, quelquefois il faut des thèmes plus intéressants et animés. (...)

Notre groupe, moi j'ai essayé de faire le pique-nique, il y avait des problèmes comme je travaille, je peux pas, je veux pas. La plupart, c'était "je veux pas", alors. (...) j'ai écrit un mail sur le réseau mais il y avait un personne qui l'a reçu parce que personne regarde pas le Rezo Lumière, alors je devais l'écrire sur Facebook, même sur Facebook, il y avait des gens qui ont dit « ah oui, j'aime » c'est tout, j'aime que tu veux organiser le pique-nique mais... (rires) « bon courage, alors ! », comme ça et (...) j'ai essayé de partager les choses que j'écrivais sur Facebook mais (...) mais ça intéresse personne ! [...]

Première fois, quand j'ai entré là, je savais pas ce que c'est ça, et j'ai pas compris pourquoi personne ne répond pas à mes commentaires (rires). J'ai écrit à tous, vraiment à tous. (...) J'ai trouvé quelqu'un sur le, au niveau B1-B2, j'ai écrit sur les mots, j'ai écrit les messages, j'ai envoyé une requête pour inviter à mes amis, c'est comme euh, dans deux mois, j'ai reçu un mail que quelqu'un m'a accepté d'être mon ami. (...) Il n'y a personne. [...]

C : Ok. Mais vous, en même temps, vous auriez envie de parler aux autres étudiants ?

9. Oui, (...) je voulais aller au cinéma, connaître des autres cultures, visiter des sites et les musées avec les autres gens, mais il y a pas comme ça. [...]

La deuxième critique qu'elle porte sur le réseau est l'absence de thèmes de discussions motivants les échanges. Elle conçoit ces échanges autour d'occasions sociales qui vont permettre de faire des choses ensemble, en ligne et hors ligne –« *Alors plus que ça m'intéresse c'est sport, est-ce qu'on peut faire le sport ensemble, aller quelque fois à la piscine, volley, tennis, faire des compétitions* ». Sa motivation première –et constante- est de nouer et d'entretenir des relations avec les autres étudiants –« *je voulais aller au cinéma, connaître des autres cultures, visiter des sites et les musées avec les autres gens* ». Le site ne lui a permis ni de se créer un réseau de relations, ni d'organiser les événements de sa vie sociale avec ses pairs. Or, sur le *Rezolumière*, « *il n'y a personne* », ou du moins personne prêt à partager ses intérêts. Elle raconte sa tentative d'organiser un pique-nique et son échec. Si l'échec de cette rencontre en dehors des cours n'est pas imputable au réseau institutionnel lui-même, puisqu'elle n'a pu y parvenir ni lors des cours, ni en ayant recours à *Facebook*, cela lui permet quand même d'appuyer sa démonstration : « *j'ai écrit un mail sur le réseau mais il y avait pas personne qui l'a reçu parce que personne regarde pas le Rezo Lumière* ». Elle le redira plus loin dans l'entretien : « *j'ai envoyé une requête pour inviter à mes amis, c'est comme euh,*

dans deux mois, j'ai reçu un mail que quelqu'un m'a accepté d'être mon ami. (...) Il n'y a personne. » Pour elle, la fonction d'un réseau social, et donc du *RezoLumière*, est cela même, connecter les gens entre eux et c'est ce qu'il échoue à faire : *« pour faire connaissance avec les autres, rien ! »*. On retrouve dans ses propos les deux principaux modes de participation aux réseaux sociaux : soit guidée par l'intérêt commun, soit guidée par la relation.

Elle voit deux moyens de favoriser cette présence sur le réseau :

Tout d'abord, il faut, pour créer la participation, proposer aussi des thèmes plus intéressants, c'est-à-dire plus proches des intérêts de personnes de son âge –*« alors il faut, quelques fois il faut des thèmes plus intéressants et animés »* et les échanges pourront prospérer : *« même si c'est pour les études il y aura plus de gens qui va écrire leurs commentaires, leurs pensées sur ce site et en même temps, ils va, ils vont écrire en français, le pratiquer »*.

Ensuite, devant le peu d'appétence des autres étudiants à participer au site, elle propose la présence des enseignants sur le réseau car *« tout le monde veut parler avec le professeur »*. Selon elle, les étudiants ne rechercheraient pas la discussion avec des pairs mais avec des experts de la langue, en l'occurrence leurs professeurs. Il faut donc que ceux-ci soient présents sur le site pour que les étudiants y soient également : *« si le professeur va travailler là, il y aura plus de gens »*, même si, elle, réaffirme son désir de communiquer, d'agir et d'échanger avec ses pairs.

1.2.3. Activités principales

Extrait 3 : Activités principales

Pour les cours, comme exercices, pour apprentissage, (...) moi, je... je j'écoute beaucoup de musique, je regarde les films, surtout les films français, la Boom, Boom 2, l'Etudiante, avec Sophie Marceau (...) si j'ai besoin de la grammaire, je cherche conjugaison, la plupart c'est conjugaison de temps tout ça, traduction et... qu'est-ce qu'il y a d'autres... et parfois, j'écris ce que j'ai fait dans la journée, c'est très rare mais je le fais. Euh, je fais presque jamais l'exercice qui nous donne le prof à la maison [...] J'ai presque pas, j'ai essayé d'écrire, je vous ai dit déjà, mais personne ne répond pas, alors... ça fait rien... Pour faire connaissance avec les autres (rires), rien ! [...] Alors, ici tu peux écrire. C'est bien pour l'écriture, mais s'il y aura plus de gens, (...) ce sera plus facile. Pour moi, c'est la problème d'écriture. Moi, j'ai raté mon TCF à cause de l'écriture. [...]

Aussi sur le Rezo Lumière, il faut ajouter quelques jeux, petits jeux en français. [...] Il faut montrer aux gens que il y a des comme "Bon Patron", parce que personne ne regarde pas. Ça doit être aux yeux que "oh mon dieu, je peux écrire là pour corriger". [...]

Chercheur : Est-ce que vous avez utilisé ça ?

Dayana : Non, je savais pas qu'il y a des choses comme ça. (...) C'est comme une grotte.

C'est une étudiante qui a l'habitude d'agir en ligne. Les usages qu'elles évoquent –jouer à des jeux, regarder des vidéos, lancer des applications, commenter des photos- sont les activités les plus fréquentes sur les réseaux sociaux (cf. *supra*, Vasalou et al., 2010). Sur Internet, pour apprendre la langue, elle recherche films et chansons, et, pour l'écrit, utilise des sites de traduction et de conjugaison comme aide à l'écriture. C'est ce qu'elle s'attendait donc à trouver sur le site.

Une des compétences qu'elle cible est l'expression écrite : « *Pour moi, c'est la problème d'écriture. Moi, j'ai raté mon T.C.F.¹⁰³ à cause de l'écriture.* » Et c'est donc aussi avec cette attente qu'elle contribuait au site. Pendant l'entretien, chaque fois qu'elle fait référence à l'écrit, il s'agit d'un écrit en interaction, l'exercice d'une communication sociale. Dans son esprit, ce que permet le site est un écrit interactif : « *Première fois, quand j'ai entré là, je savais pas ce que c'est ça, et j'ai pas compris pourquoi personne ne répond pas à mes commentaires (rires)* ». Ainsi, l'affordance du *Rezolumière* est du côté de l'écriture tournée vers l'autre et est conditionnée à la présence sociale : « *ici tu peux écrire. C'est bien pour l'écriture, mais s'il y aura plus de gens, (...) ce sera plus facile.* » La condition la plus importante pour que le site soit utile à son apprentissage est qu'il y ait des membres connectés, et c'est pourquoi le sujet revient constamment dans l'entretien. Elle dit avoir voulu participer à des e-tandems pour son apprentissage du français et s'être inscrite à des sites comme *Livemocha* ou *Busuu*, qui sont des sites d'apprentissage des langues au moyen des interactions entre les membres de la communauté.

Enfin, elle évoque le fait que les ressources d'apprentissage sont difficilement visibles. Lorsqu'on lui fait découvrir des ressources présentes sur le réseau et qu'elle n'avait pas vues, même en fréquentant de manière importante le site, elle reproche le fait que ces ressources ne soient pas mises en valeur : « *je savais pas qu'il y a des choses comme ça. (...) C'est comme une grotte.* » L'attention des étudiants doit être dirigée vers les bonnes ressources : « *Il faut montrer aux gens* » et « *ça doit être aux yeux* ». Habitée des réseaux sociaux, elle est aussi habituée à des régimes attentionnels qui misent sur l'alerte et la fidélité (cf. *supra*, chapitre 2, section 3). Les chemins vers les ressources doivent être clairs et les utilisateurs doivent être alertés sur ces ressources. Or, le *Rezolumière* lui paraît être un ensemble de « grottes » où se dissimulent toutes les affordances qui permettraient de participer et de contribuer. Les ressources et les gens semblent se dissimuler alors qu'ils devraient s'afficher.

¹⁰³ Test de Connaissance du Français qui sert à attester d'un niveau de compétence en langue.

1.2.4. Synthèse de l'entretien

Cette étudiante est arrivée sur le réseau en espérant y retrouver ce qu'elle avait l'habitude d'utiliser sur *Facebook*. Elle a partagé et communiqué mais n'a pas trouvé d'autres étudiants avec qui discuter et agir. Elle n'a pourtant pas cessé de contribuer par le partage de vidéos et de photos, représentant ses intérêts, ses goûts et sa vie lyonnaise et par ses commentaires d'autres publications. Elle n'a cependant pas réussi, par l'usage du site, à élargir son réseau social ni à se créer des opportunités de rencontres et de participations à des activités communes avec les autres étudiants, comme elle l'espérait. Elle a trouvé des ressources intéressantes pour écrire, grâce au fil d'activités et parce qu'elle y était connectée de manière régulière, mais elle regrette le manque de visibilité de ces ressources. Sa participation était essentiellement tournée vers la socialisation au travers d'une communauté. Son expérience d'utilisatrice est donc globalement négative face à ce qu'elle attendait du site.

Ce second témoignage nous permet de faire émerger les points suivants :

- (1) Le nom du site crée une promesse qui est déçue face aux représentations d'un site de réseau social généraliste comme *Facebook*. Les activités y sont moins faciles et la communauté peu présente. L'apprenant transporte avec lui ses habitudes et ses usages des réseaux sociaux qui vont déterminer sa perception du réseau institutionnel et orienter son action.
- (2) Présence sociale et participation sont liées : le dévoilement de soi et le partage d'objets sociaux embrayeurs de conversations favorables à l'apprentissage sont les bases de l'engagement.
- (3) La sociabilité numérique s'entrelace avec la sociabilité hors ligne. Les rencontres dans l'espace numérique sont autant d'occasions de prolongement hors ligne.
- (4) Le site est un bon endroit pour fournir des ressources aux étudiants mais leur accessibilité est améliorable. Les ressources attendues sont de deux types : certaines qui portent sur la langue (grammaire, conjugaison, aide à l'écriture) et des contenus (chansons, films...) qui permettent de tirer profit de la multimodalité des formats numériques. Ces ressources doivent être accessibles et s'afficher comme telles : ouvertes à toute la communauté, sans réserve.
- (5) Les thèmes d'échange et d'écriture ne répondent pas toujours aux attentes. Ils doivent reposer sur des intérêts sociaux en commun. Les grandes conversations sont moins efficaces à connecter les gens que les petites conversations du quotidien.

(6) Le site est un outil d'écriture motivant à condition que cet écrit soit interactif et connecte les gens entre eux. L'atout majeur d'un site tel que celui-là semble son aspect conversationnel.

Ces deux entretiens témoignent de modes d'engagement dans la situation vécue et de modes participatifs différents de la part des deux étudiantes. Ces deux témoignages permettent de se rendre compte que les étudiants s'engagent dans le dispositif de formation qui leur est proposé avec leur expérience passée, leurs compétences et leurs intérêts. Ce sont à la fois ces « rétentions », c'est-à-dire leur expérience et leur éducation, et ces « protensions », leurs désirs et leurs attentes, (Stiegler, 2014) qui vont contribuer à façonner des régimes d'attention différents à l'égard des éléments du dispositif d'apprentissage.

Selon leurs expériences passées, la perception à l'égard du réseau est différente. Dans leur mode de participation, l'une se tourne vers l'individu et l'autre vers le collectif. L'expérience se révèle frustrante devant une communauté totalement absente pour la seconde, alors qu'elle est sensiblement mieux vécue par la première étudiante dont les attentes étaient moins fortes.

Pour les deux étudiantes, ce qui fait l'intérêt du réseau social est l'interaction : créer des contacts, entrer en relation, pour faire des choses ensemble et apprendre. Le site socialise l'apprentissage. A l'inverse, celui-ci est difficile à utiliser car les ressources y sont difficiles à appréhender seul.

Ces premières constatations demandent à être confrontées à d'autres témoignages pour les nuancer et les enrichir. L'analyse de l'ensemble de nos entretiens nous permet de rendre de compte des lignes de construction de régimes d'attention et de ces régimes d'engagement.

2. Affordances perçues du *Rezolumière*

Nous abordons dans cette section la façon dont le réseau est perçu par les étudiants. Nous analysons tout d'abord les différentes définitions qu'en donnent les apprenants : elles mettent en lumière des appréhensions et des perspectives complémentaires. Nous nous intéressons ensuite aux affordances sociales et communicatives, puis aux affordances pédagogiques perçues par les étudiants. Les discours sur les pratiques nous permettent enfin d'analyser les logiques de connexion au réseau et les perceptions à l'égard du design pédagogique que propose le site.

2.1. Représentation globale du *Rezolumière*

Tous les étudiants, au cours de l'entretien, ont donné leur définition de ce qu'est pour eux le *Rezolumière* et les termes de ces définitions mettent en exergue des éléments qui traduisent des représentations différentes de cet espace en ligne. Ces définitions rendent compte à la fois de représentations et de pratiques : l'image que les étudiants se donnent du réseau découlent de ce qu'ils y ont vu, de ce qu'ils y ont fait et des discours tenus par leurs enseignants et leurs pairs à son propos. Nous allons reprendre cinq définitions représentatives de notre corpus.

Nous retrouvons dans nos entretiens trois définitions différentes :

- La majorité des étudiants se réfère au *Rezolumière* comme à un espace de cours.

1. Wu : « *Ah oui, je pense que c'est surtout pour faire les devoirs* »
2. Kwang : « *Seulement j'ai utilisé le Rezo Lumière pour trouver des informations, pour trouver des leçons* »
3. Grigor : « *En fait, il y a quelque fois, quand notre prof avait demandé d'enregistrer nos devoirs ce qu'on a fait pendant le cours... et c'était enregistré... pour que les autres personnes peuvent voir, oui, enregistrer les devoirs.* »

Les trois étudiants cités perçoivent le site comme un endroit pour travailler. Certaines modalités de travail émergent cependant différemment.

Le site a été utilisé comme espace de travail où il s'agit de « *faire les devoirs* » (définition 1) ou de publier le travail fait en classe (définition 3). Dans les deux cas, l'utilisation du site est prescrite et placée sous le contrôle de l'enseignant. La définition 2 renvoie plutôt au travail en autonomie : on peut « *y trouver des leçons* » ou des « *informations* » pour travailler.

Les définitions proposées montrent une certaine distance des trois étudiants à l'égard du site. Celui-ci est ainsi défini comme une plateforme de cours sur laquelle on travaille seul, soit à des activités demandées par l'enseignant, soit à des activités que l'on choisit de faire sur le site.

- D'autres définitions associent le *Rezolumière* à un réseau social comme *Facebook* :

4. Gulnur : « *c'est comme Facebook mais c'est pour les étudiants qui apprennent le français ici* »

La référence à *Facebook* est l'exemple prototypique du réseau social numérique. La définition du *Rezolumière* est celle d'un réseau social à destination des étudiants de l'institution de formation. Les éléments définitoires sont à l'opposé des premiers exemples : l'enseignant disparaît au profit des étudiants et l'aspect social et collectif est mis en avant. L'activité et l'objectif commun est d'apprendre le français.

- Le troisième type de définition combine les deux aspects :

5. Sofia : « *le réseau, c'était une page pour principalement avoir la relation avec les autres copains du groupe [...] et bien sûr pour faire les parcours.* »

Cette définition associe les trois mots clés que sont « relation », « groupe » et « parcours » à l'aide d'un habile « *principalement ... et bien sûr* ». La priorité est donnée aux relations sociales, dans le groupe, mais le site permet de travailler aussi en autonomie.

A travers ces cinq extraits, nous voyons que les étudiants ne se représentent pas de la même façon le site de réseau social qu'ils ont été amenés à utiliser. Cela dépend à la fois de ce qu'ils y ont fait et de ce qu'ils en attendaient. Certains identifient clairement le *RezoLumière* à un réseau social, d'autres l'identifient plutôt à une plateforme de travail pour consulter et rendre le travail à faire pour un cours. D'autres ont conscience de ces deux orientations possibles.

Ces définitions reposent sur leur expérience des réseaux sociaux en général et du *Rezolumière* qu'ils ont eu l'occasion d'expérimenter pendant un semestre. Les modalités définitoires représentent aussi l'écart qui existe entre l'implication de chaque étudiant dans cette expérience. Grigor ne parle pas de lui dans sa définition, Kwang prend la précaution de renvoyer aux limites de sa propre expérience par l'expression restrictive « *seulement j'ai utilisé* » et Wu commence par « *je pense que* » que nous interprétons comme un « *je crois que* ». Certains se sont tenus de manière volontaire à distance du réseau et l'ont moins pratiqué que d'autres. Mais ce sont aussi les raisons de ce non-usage qui nous intéressent ici.

Dans les sections suivantes, nous analyserons comment les étudiants, dans leurs discours, questionnent les affordances perçues du réseau social dans la situation d'apprentissage les trois éléments des définitions précédentes : les affordances du design pédagogique, les affordances sociales, les affordances communicatives et linguistiques et les affordances du design pédagogiques.

2.2. Les affordances sociales et communicatives

La référence de tous les étudiants interrogés en matière de réseaux sociaux est le site américain *Facebook*. Même si certains ne l'utilisent pas beaucoup, ou s'ils utilisent un autre réseau plus populaire ou plus accessible dans leur communauté (*RenRen* en Chine, *Kontakti* en Russie), tous le connaissent et la plupart s'en servent pendant leur séjour à l'étranger. *Facebook* est donc le premier élément de comparaison pour évaluer le *Rezolumière* et lui donner un sens dans la situation.

2.2.1. Le sens social d'un réseau institutionnel

Ce qui est questionné dans le réseau social institutionnel est son sens social. Un réseau social est un environnement qui me permet de me connecter aux autres. Or, « *si j'ai rencontré une ami un ami je toujours demandé "tu as le Facebook ?", j'ai jamais dit "tu as le Rezo Lumière ?" (rires) oui, c'est ça !* » dit l'étudiante Yu. Autant, dans la vie sociale de l'étudiant, *Facebook* a du sens et permet de rester en contact, autant le *Rezolumière* n'a pas de sens. Elle ajoute pourtant : « *mais je pense ça dépend le professeur et les camarades, oui* ». Le sens social du réseau dépend des relations à l'intérieur de l'institution. Il oblige, en quelque sorte, à déplacer son regard vers les autres à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage. Hors de ce collectif, le sens social n'a pas vraiment d'existence.

Face à cette rupture de trajectoire sociale (cf. *supra*, chapitre 4, section 1) que constitue souvent le séjour en France de ces étudiants étrangers qui arrivent pour étudier à l'université, une partie des étudiants évoque le besoin de se socialiser. Le besoin de socialisation dans un nouvel espace de communication et de vie est important pour tous et le site semble pouvoir y aider. Le réseau est alors reconnu comme un appui social : « *parce que nous sommes nouveaux à Lyon, on connaît pas beaucoup de gens, on peut sur RezoLumière faire connaissance, faire des connaissances. Je pense que c'est la chose attractive* » (Wu).

Cette socialisation prend le caractère d'une socialisation primaire, c'est-à-dire qui doit miser sur le local, dans une dynamique de construction de liens forts de *bonding*. Elle repose donc d'abord sur les contacts réguliers du groupe-classe à travers l'institution. Le réseau est attendu pour permettre le prolongement de ces relations. L'étudiante Gulnur exprime cette intention en des termes clairs au cours de l'entretien : « *en fait, c'est le début de mon installation dans Lyon 2 et je voulais voir ma groupe parce que je ne connais pas beaucoup de gens, je peux je pourrais parler avec mes camarades* ». Les personnes que le réseau permet au départ de contacter sont celles que l'on rencontre dans les situations hors ligne.

Le besoin de se connecter à d'autres, de se construire un réseau d'amis et de connaissances est très important en début de formation. Le site permet ainsi de se rendre visible et accessible aux autres étudiants et d'avoir accès à eux de la même manière. Au début de leur séjour, les étudiants tirent profit de ces outils de communication de niche sociale. Mais, petit à petit, leur réseau social se constituant de multiples groupes auxquels ils appartiennent, ils ont besoin d'outils plus efficaces à créer des ponts entre groupes sociaux. Kwang, un étudiant coréen de 32 ans, explique ainsi qu'au deuxième semestre, *« la situation a un peu changé. Dans le premier semestre on a pas beaucoup d'amis entre les groupes, donc après avoir fait des amis, on a utilisé, on utilise le Facebook ou le Twitter pour se communiquer. »* Apparaît ici ce que Bos-Ciussi (2007) appelle des « dissonances dispositives » : la communication sociale se déplace en dehors du dispositif de formation, grâce à des outils plus informels. Le réseau est petit à petit remplacé par d'autres outils de communication personnels de réseautage social, comme *Facebook* ou *Twitter*. De nombreux étudiants ont effectivement insisté sur cette dimension temporelle des besoins de socialisation : *« je pense il faut dire ça le premier jour de semestre, c'est comme Facebook »*, affirme Jade. C'est, selon les étudiants, le caractère attractif du site qui doit être mis en avant en début de formation.

2.2.2. Le déficit de présence sociale et les affordances communicatives.

Les affordances communicatives sont questionnées par de nombreux étudiants en terme de présence sociale. Les étudiants ressentent peu de présence sur la plateforme et le très petit nombre d'utilisateurs remet en cause son caractère social. Pour ces étudiants qui cherchent à communiquer comme Yu qui remarque qu'*« il n'y a pas beaucoup de personnes dans le clavardage. Peut-être un ou deux, c'est vraiment pas beaucoup. »* Ou comme Akiko pour qui *« peu d'étudiants qui sont mon ami, pas souvent utilisent ce site »*. Ou encore comme Kwang qui, *« pour la communication, [utilise] soit le Facebook ou le twitter, les autres mais pour Rezo Lumière, c'est un peu, un peu, il manque un peu. »* Ces étudiants soit quittent le réseau soit, comme Yu, l'utilisent uniquement pour les cours : *« J'ai utilisé le Rezo Lumière le dernier semestre (...) mais c'est juste pour faire les devoirs de votre cours. Oui, mais pour la communication c'est utiliser Facebook mais en français avec mes amis oui »*.

Pour les usages en lien avec les cours, les étudiants sont assez satisfaits des moyens de communication que leur donne le réseau. Comme Wu, qui *« pense que le message est très*

pratique », ce qui lui permet de « *contacter avec le prof et les camarades* », ils disent avoir communiqué avec leurs pairs et avec les enseignants qui utilisaient le réseau, même si d'autres ont préféré leur compte de messagerie personnel. Dans l'ensemble, l'outil de clavardage a été réservé à la communication avec les pairs, et le courriel à la communication avec les enseignants, mais peu d'enseignants utilisent le réseau pour communiquer avec eux. Le caractère plus formel du courriel convient mieux, selon eux, à la communication verticale et statutaire ; une étudiante norvégienne, Ariet, affirme même :

« je ne sais pas comment la relation sont avec les profs en France parce qu'en Norvège, il y a la distance. Si j'écris un e-mail à mon prof, c'est si j'ai besoin, et si j'ai vraiment besoin ».

Une deuxième raison est l'absence des enseignants de l'espace du réseau.

Un certain nombre d'étudiants expliquent leur absence sur le *Rezolumière* par leur peu d'appétence à l'égard des réseaux sociaux. Ils renvoient à leur relation à la technologie ou aux réseaux sociaux pour expliquer leur usage restreint du site. Grigor explique ainsi : *« Moi, je suis une personne qui utilise pas trop [Facebook] ; ça dépend si vraiment ça me fait plaisir, peut-être oui. Mais il y a des gens qui font ça tout le temps, moi, je non, je fais pas ça ».* Akiko va même opposer à la communication en ligne les rencontres hors ligne : *« C'est réseau social, c'est pratique parce que quand je suis chez moi je veux, je peux communiquer sur internet, c'est très pratique mais... comment dire, mais j'aime sortir, j'aime communiquer directement. »* Ces étudiants utilisent peu le réseau et de manière exclusive pour les cours. Ils ne se rendent pas présents sur le réseau en contribuant en dehors des cours.

Enfin, un tiers des étudiants sont plus satisfaits de leur expérience sur le réseau. Ce sont des étudiants qui ont commencé à faire usage du réseau dans le cadre de leur cours et ensuite, ont profité des affordances communicatives du site. Leurs attentes étaient donc différentes et ils ne semblent pas avoir connu la frustration du déficit de présence sociale évoqué plus haut. L'expérience vécue sur le réseau est exprimée de manière assez différente. Sofia affirme qu'elle *« faisai[t] quelques commentaires et presque toujours il y avait des réponses. »* Nous avons vu plus haut qu'elle évoquait sa participation en milieu de semestre. Une autre étudiante, Jane, confirme son propos et précise : *« Il y a peut-être maintenant, ou pendant le dernier trois semaines ou bien beaucoup plus de monde qui fait tous les activités pour la fin de semestre, donc peut-être avant ça il y a pas beaucoup »* Elle signale une augmentation de la participation prescrite en fin de semestre par rapport au reste du semestre où peu de monde participait, mais affirme que, dans son expérience, *« il y a assez de personnes pour répondre et écrire »*. On remarque que ces deux étudiantes ne parlent pas des mêmes activités que les

témoignages cités plus haut. Il s'agit d'écrire et de répondre, de cette contribution interactive que sollicite l'architecture du site.

En conclusion, les affordances communicatives du site sont perçues uniquement si elles sont reliées aux activités de contribution au site. La valeur du réseau institutionnel réside ailleurs que dans ces seuls outils de communication. Ainsi Wu pense que « *Facebook, c'est juste pour s'amuser, pas pour, pas pour travailler* » et Gulnur affirme que « *Facebook c'est juste une chose pas importante pour le, mes études pour apprendre le français, mais ici [le Rezolumière], oui.* » Le site prend son sens en tant que site d'apprentissage.

2.3. Les affordances pédagogiques

2.3.1. Lire pour écrire

En matière d'aide à l'apprentissage, la plupart des étudiants évoquent les ressources d'activités scénarisées mais surtout les ressources concernant l'écrit. Toutes les activités que les étudiants sont invités à faire sur le réseau débouchent sur une production écrite. De manière attendue, cette compétence est une préoccupation majeure des étudiants interrogés. Le réseau social aide ces activités d'écriture en fournissant des occasions de lecture et d'écriture. Les affordances perçues peuvent se résumer en trois points :

(1) les textes à lire sur le réseau permettent d'enrichir la réflexion et de trouver des idées « *parce qu'il y a beaucoup de sujets que le Rezo propose que l'on peut développer* » explique Sofia. Le dispositif en ligne permet de prendre le temps de réfléchir pour mieux écrire. « *Si on discute, parce que par exemple, parfois nous avons une discussion pour écrire juste pendant le cours, nous n'avons pas bien le temps pour réfléchir* » affirme Ariet, alors que sur le réseau, on peut « *réfléchir avant* ».

(2) voir le travailler des pairs permet de s'évaluer et de s'améliorer :

Akiko affirme que « *c'est très pratique parce que je, on peut savoir autre étudiante, autre étudiant écrit quoi (...) comment faire et comment on écrit et par exemple* » et Da-Xia évoque la possibilité de comparer son travail à celui des autres pour l'évaluer : « *on peut on peut voir les autres ils travaillent comment et puis moi je peux me comparer* ». Les productions des autres étudiants permettent ainsi aux apprenants de situer la progression de leur apprentissage en comparant les textes des autres à leurs propres productions – ils sont alors comme des objectifs à atteindre, des sortes de modèles inspirants- ou en comparant leurs productions dans le temps.

(3) publier son travail permet d'y revenir, de se relire et de faire un travail réflexif. Da-xia explique ce que lui permet la publication des textes : « *Oui, je relisais ce que je fais¹⁰⁴ (...) Avant ce que j'écris et maintenant j'ai trouvé des fautes.* » L'étudiante ici profite d'une affordance du réseau : grâce à la pérennité des textes l'apprenante est en mesure de fournir un travail réflexif sur sa propre production en revenant sur le processus de son apprentissage.

Dans ces propos, globalement, c'est l'apprentissage vicariant qui semble plébiscité : « *parce que c'est utile, on a besoin d'explorer le site pour euh quand on utilise des parcours en ligne en même temps qu'on utilise le Rezo Lumière, voir les choses d'autres, c'est tout.* » (Janet)

Les étudiants expriment ainsi le fait que l'exploration silencieuse du site, le *lurking*, fait partie de l'apprentissage. Naviguer sur le site, voir et lire ce que font les autres, est une activité d'apprentissage à part entière et vécue comme telle.

2.3.2. Lire pour converser

Un second intérêt perçu pour l'apprentissage est de participer à des interactions à l'écrit. Gulnur nous explique son désir d'interagir avec les membres de son groupe : « *moi, ça m'intéresse parler avec mes camarades et je voulais travailler, par exemple, si je dis quelque chose, si j'ai mis le vidéo de mon pays ou etc. etc. je parle ou je cherche un logement, je fais beaucoup des exercices et il y a des camarades avec qui je parle, avec qui ça m'intéresse à parler et ils peuvent à commenter mes vidéos ou dire quelque chose de son pays en comparaison de France, etc.* » L'apprentissage se conçoit dans l'interaction qui suppose un engagement personnel où l'apprenant se dévoile au travers du récit de ses expériences, de ses goûts. On voit que cette conception de la participation est beaucoup plus impliquante que la première mais c'est celle qui constitue la présence sociale. C'est cette affordance-là qui s'actualise le moins dans les traces écrites que nous avons relevées. De même, Yu avoue avoir renoncé à participer au réseau : « *j'aime bien faire le sujet très intéressant comme « dimanche¹⁰⁵ » mais je pense qu'il n'y a pas de feedback. (...) Donc, c'est juste le corrigé du professeur, donc ça ne m'intéresse plus, oui.* » Ce n'est pas seulement la présence enseignante qui est nécessaire, mais la présence des autres étudiants est aussi requise pour apprendre. C'est donc à nouveau la participation sociale qui guide l'étudiant dans sa circulation à l'intérieur du site.

¹⁰⁴ L'étudiante veut dire qu'elle relisait ce qu'elle avait écrit les semaines auparavant.

¹⁰⁵ Elle évoque une activité des modules en ligne qui consiste à participer à un forum pour donner des idées sur ce que l'on peut faire à Lyon un dimanche où tous les magasins sont fermés.

2.4. Les logiques relationnelles de participation

Les pratiques des étudiants laissent apparaître des logiques de connexion aux membres et aux groupes du réseau qui sont révélatrices du sens donné aux activités d'apprentissage.

2.4.1. Elargir son réseau et son attention aux autres

Le réseau social repose sur la présence sociale et c'est cette présence sociale qui va faciliter l'implication cognitive. Les logiques de connexion des réseaux sociaux dans la sphère privée sont relativement connues des étudiants interrogés. L'architecture du réseau social numérique invite à d'autres manières de se connecter aux autres et le transfert de pratiques contributives dans la sphère institutionnelle ne se fait pas facilement (Bourdet et Teutsch, 2012).

Pour montrer que ces logiques de connexions sont amenées à évoluer avec un tel dispositif numérique, nous partirons du témoignage d'une apprenante, très motivée à l'idée d'utiliser le réseau social numérique institutionnel mais qui y a renoncé très vite pour la raison suivante. Gulnur explique pourquoi elle n'a pas participé au réseau : *« Non, je n'ai rien fait, mais en fait, au début quand j'étais m'inscris dans le réseau, j'ai tout cherché, j'ai tout regardé et j'ai cherché ma groupe par exemple, SB14. Il n'y a pas, il n'y avait pas ma groupe, ça m'intéresse, c'est plus du tout intéressant parce que vous avez l'impression que vos camarades sont pas là. »*

Gulnur recherche tout d'abord des liens avec les gens qu'elle côtoie déjà et avec lesquels elle veut renforcer ses liens. Elle cherche à entrer en relation avec des membres de son groupe-classe et, devant l'absence d'un tel groupe, elle n'arrive pas à visualiser ses camarades, elle a l'impression qu'ils sont absents du réseau. Dans l'institution d'apprentissage, chaque groupe-classe est un petit collectif relativement indépendant et isolé des autres ; pour que le groupe fonctionne, des liens forts, c'est-à-dire quotidiens et de confiance, doivent s'installer. Si ce groupe n'existe pas sur le réseau, l'apprenante a l'impression de se retrouver seule et ne sait pas avec qui communiquer. Le réseau, pour fonctionner, a besoin de permettre la construction d'espace de reconnaissance. Sans ce territoire d'appartenance, le membre nouveau ne peut s'y reconnaître. Sans surprise, les étudiants recherchent d'abord, et souvent exclusivement, à se connecter avec des personnes qu'ils connaissent déjà :

- Jade navigue en cliquant sur *« la picture de quelqu'un que je connais »* ;
- Gulnur affirme que le réseau, *« c'était plus intéressant pour moi parce qu'il y a beaucoup de gens qui je ne connais pas et c'est pas intéressant pour moi. »*

- Enfin, Grigor explique que « *ici dans Rezo Lumière, on a peu de gens qu'on connaît et pour créer notre conversation ça va être plus compliqué.* »

Il est plus difficile de s'autoriser à communiquer avec des personnes que l'on ne connaît pas, même sur un réseau institutionnel, comme le montre l'exemple suivant. Da-Xia explique qu'elle navigue sur le site par les photos des membres, au hasard, pour voir si elle reconnaît quelqu'un :

Da-Xia : *je vais sur Rezo Lumière pour euh chercher quelqu'un, j'ai cherché la photo. (...) Je voudrais savoir quelqu'un qui a que je connais ou que je connais pas.*

Chercheur : *Ok. Et après, tu l'as contacté après ou pas ? Non.*

Da-Xia : *Non*

Chercheur : *Juste pour voir*

Da-Xia : *(rires) juste pour voir.*

L'expression « *juste pour voir* » suscite le rire de l'étudiante : il s'agit de *lurking*, une activité qui n'a rien de moralement répréhensible sur les réseaux sociaux, mais qui est de la curiosité sociale. Da-Xia aura ainsi visité le site à la recherche d'autres personnes d'origine ouïghour, mais n'en aura pas rencontré. Il convient de trouver des points communs pour entrer en contact.

A l'inverse, cette autre étudiante, Sofia, se laisse guider par son intérêt à propos d'objets publiés sur le site. Elle communique avec des inconnus sur les sujets qu'ils proposent : « *par exemple je commentais dans quelques photos qui sont dans le site et après les personnes m'a répondu et comme ça on a commencé à...* » Elle cite notamment une conversation à laquelle elle a participé, en voyant une photo postée par une autre étudiante qu'elle ne connaît pas au sujet d'une pièce de théâtre que cette dernière a été voir.

Ces différents exemples montrent deux logiques pour se connecter aux autres membres, l'une portant sur des personnes que l'on connaît déjà, des liens déjà constitués que l'individu cherche à renforcer, l'autre portant sur des personnes que l'on ne connaît pas mais à qui on pourrait se connecter en raison de profil ou d'intérêt semblables.

Le réseau de l'individu se construit sur des liens « forts », déjà constitués et des liens « faibles », potentiels et construits au gré des opportunités. C'est l'articulation entre ces deux types de réseaux de liens qui nous paraît construire le potentiel de ce type de réseau social pour l'apprentissage, en ouvrant le groupe-classe de l'étudiant sur d'autres groupes-classes,

sur d'autres types de groupes et en même temps, sur tous les membres de tous ces groupes. L'étudiant est connecté, par le site de réseau social, à la fois à son groupe-classe, à d'autres groupes et, potentiellement, à tout individu membre de l'institution. L'étudiant a besoin d'être guidé dans l'appropriation de ce réseau, notamment par des espaces auxquels il va pouvoir s'affilier, dans lesquels il va pouvoir se reconnaître. Le groupe-classe en est un. C'est donc en termes de visibilité et de présence à l'autre que le groupe, le collectif et l'individu sont reconnus. La présence de ces groupes, de ces collectifs -des groupes-classes, des groupes de projet, ou des groupes d'intérêt-, doit être perçue par les membres. Delamotte \r "N" (2008) indique ainsi que « les collectifs peuvent être considérés aussi bien comme une organisation d'apprenants que comme une scène de représentation » (p.186). Ces espaces doivent être identifiés et donc réifiés sur le réseau pour faciliter la participation.

En outre, l'ouverture des espaces, leur accessibilité et leur disponibilité sont réclamées par les étudiants. Kwang reproche le fait que les groupes soient fermés et que les membres doivent passer par une demande formelle d'intégrer le groupe : *« j'ai pu utiliser souvent le groupe euh plusieurs groupes, mais chaque groupe permet pour tout le monde donc il faut (être) accepté par le professeur ou le responsable, je pense que c'est un peu fermé, je crois que le groupe doit être ouvert pour tout le monde. »* Le regard doit pouvoir se porter partout, dans un régime de curiosité exploratoire. Cette idée que la visibilité des autres, du travail des autres et des autres groupes est nécessaire est une logique de réseau. Les contributions de chacun peuvent aussi avoir une valeur informationnelle. Ariet dit ainsi : *« je prends le temps parfois de lire (...) par exemple les étudiants qui voyagent beaucoup pour ma connaissance pour peut-être voyager »*. En rendant publiques des productions individuelles, les participants au réseau offre des prises qui rendent possible des mises en relation, des échanges, des coopérations et qui facilitent le travail des autres. Le réseau socio-pédagogique devient alors un lieu d'intersubjectivation , c'est-à-dire qui conduit à porter son attention sur autrui. La visibilité des autres et leur participation fonctionnent comme des opportunités de collaboration. La mise en relation et l'échange sont une coopération dans l'apprentissage.

2.4.2. Participer, c'est se dévoiler

Cependant, une des difficultés qui découle d'un fonctionnement en réseau est que la richesse des connexions dépend de la richesse de la contribution. Le réseau permet des régimes d'engagement différents et des rôles sociaux différents : le *lurking* est autorisé. Mais, dans le cas du *Rezolumière*, le petit nombre de membres actifs rend le fonctionnement fragile, sinon

déficient. Le réseau social combine deux modes de participation: le premier passe par la conversation avec les proches et la seconde repose sur le partage de contenus. Dans les pratiques étudiantes, parfois ces deux modes de participation se combinent et parfois ils s'opposent. Pour certains, il n'y a pas de « proches » sur le réseau et la conversation n'est pas un mode de communication envisagée. D'autres fois, c'est le partage de contenus qui est attendu et espéré et qui n'est pas au rendez-vous. Dans l'extrait suivant d'un entretien avec deux étudiantes, la discussion porte sur le manque de « passion » que les étudiants montrent sur le réseau. Kikuo et Dayana tombent d'accord :

Kikuo: *Je pense que c'est très bien pour une passion, pour une passion ça marche, non ?*

Chercheur : *Et pour l'échange ?*

Kikuo :*Parce que les gens, il n'y a pas beaucoup de passionnés.*

Dayana : *Je pense que la problème c'est il n'y a pas le personne qui a la passion qu'il... de chercher ou sur le Rezo Lumière ou...Y a pas de personne qui a la passion.*

Ces deux étudiantes ressentent de la même manière l'absence des autres étudiants. Avec leurs mots, elles décrivent un réseau où les membres s'engagent peu, ne dévoilent pas leurs intérêts personnels, ce qui limite les échanges.

2.5. Le design attentionnel : médiatisation et médiation

Etre en situation d'apprendre sur un réseau social n'est pas qu'une question de médiatisation. La médiatisation des activités sur le réseau social est aussi une médiation pédagogique qui passe par un design et une présence enseignante. Les discours des apprenants renseignent sur leur perception de cette médiatisation et de cette médiation. Le design du réseau socio-pédagogique est une mise en scène de l'attention qui oriente le regard des apprenants vers des ressources et vers des personnes. Cette mise en écran répond à des attentes ou en crée de nouvelles, selon les apprenants et leur expérience des réseaux sociaux.

2.5.1. Un design pédagogique flou

Les étudiants accèdent à l'information et aux ressources du site de plusieurs manières. Ces manières de gérer l'attention portée sur le réseau sont ainsi une façon de guider les étudiants vers les ressources.

Le design pédagogique est la marque de l'enseignant et de sa présence. La plupart des apprenants insiste sur le fait qu'un guidage devrait se faire en début de semestre, pour créer des « habitudes » de travail : Jade pense que *« peut-être début de semestre, on a besoin de faire quelque chose ensemble avec le prof pour explorer le site peut-être »*. Il s'agit aussi de créer un guidage interne qui offre des repères dans le site et qui permettent de trouver des espaces auxquels l'utilisateur peut s'affilier. Nous avons vu que les groupes étaient une forme de guidage de l'attention et donc de l'activité. Un étudiant estime ainsi que les ressources devraient être fléchées en fonction du niveau des ressources disponibles : *« Pour ça, si pour chaque niveau il y aura des parties différents où les étudiants peuvent voir les différentes démarches pour chaque niveau, ça peut être aussi utile. Par exemple, je suis en B2, j'entre dans B2 pour voir qu'est-ce que je peux améliorer pour avoir un niveau plus... plus développé. »* Cette demande de l'étudiant exprime la nécessité que le site fournisse des repères en termes d'objectifs d'apprentissage à la communauté des utilisateurs. La circulation de l'information et des ressources, qui est à la base des interactions, se fait de manière horizontale, plus que sur des modes catégoriels. Cependant, cette circulation horizontale ne peut se contenter de flux chronologiques comme le flux d'un fil d'activités. Elle doit aussi reposer sur des systèmes de catégorisations et d'exploration pris en charge par les utilisateurs eux-mêmes.

Beaucoup d'étudiants estiment que les ressources sont peu visibles aux membres du réseau. Le site doit aussi proposer des repères qui permettent aux apprenants de se construire leurs propres parcours. Une étudiante parle d'un effet « grotte » (cf. *supra*) pour évoquer le manque de visibilité de ressources destinées à tous.

2.5.2. La présence / absence de l'enseignant

Mais la médiation la plus importante pour les étudiants est sans surprise la présence de l'enseignant sur le réseau. Dans cette appropriation du site, de ses ressources et de ses modes de fonctionnement, les apprenants expriment tous le besoin d'une présence enseignante.

Sofia : *« si le prof il me dit ok vous pourrez entrer dans cette partie vous pourrez trouver cette activité je crois que c'est plus facile pour nous parce que si on entre directement sur la page du réseau on ne sait pas ce qu'on peut trouver, oui je crois qu'on a besoin d'une petite explication. »* La demande est très explicite et est fréquemment exprimée : le rôle de l'enseignant est de guider à travers le site, de proposer des ressources et des manières d'y travailler de façon à ce que, très rapidement, l'apprenant puisse installer des routines de

travail. Selon Grigor, « *ça dépend des profs, c'est lui qui doit donner la direction comment on doit faire. S'il va nous dire vous devez faire comme ça, à partir du premier cours qu'on passe, on était déjà habitué, voilà ça aussi joue un rôle...* » Il s'agit de donner des clés pour se servir du site d'une manière plus ou moins autonome. Il est intéressant de noter que, au travers de ces demandes d'un guidage plus soutenu, les étudiants conçoivent leur autonomie et le contrôle de leur apprentissage comme un processus. Capables de « faire avec » un réseau social, ils expriment le besoin d'être aidés à l'utiliser pour leur apprentissage de manière efficace et selon leurs objectifs personnels. Il s'agit bien d'une demande d'autonomisation et d'individualisation de l'apprentissage, et non d'une volonté de revenir à un mode de fonctionnement où l'enseignant serait au contrôle. L'autonomie que se cherchent à construire les étudiants sur le site est bien fondamentalement relationnelle. Il s'agit d'étayage et chaque étudiant montre qu'il a bien conscience des compétences en langue qu'il souhaite acquérir et améliorer. La demande d'accompagnement par un enseignant est plutôt à prendre comme une demande d'aide à transférer des compétences d'apprentissage d'une situation –celle de la classe disons « traditionnelle »- à une autre, ou comment apprendre sur le réseau socio-pédagogique. C'est aussi pour cette raison que l'absence des enseignants sur le réseau est fortement ressentie. Le réseau renvoie à des notions de disponibilité et de présence à l'autre et au groupe. Il n'échappe pas sans doute à « l'injonction d'être toujours branché aux autres et joignable à tout moment » (Casilli, 210 : 228), puisqu'un de ses ressorts est le degré de présence sociale ressentie.

Le fonctionnement actuel du réseau ne contribue pas à réduire la « distance transactionnelle » (voir *supra*, chapitre 2, section 2) ; à l'inverse, l'absence de l'enseignant est prégnante. Un étudiant, Chao, affirme : « *j'ai cherché tous les professeurs (...) et même les professeurs ils ne sont pas toujours là.* » Grigor pense qu'« *il faut commencer par là (...) voilà, pour que les profs, tous les profs soient dans le réseau.* » Du point de vue des apprenants, l'absence des enseignants sur le réseau est difficilement compréhensible. En outre, le fonctionnement du réseau paraît renforcer dans leur esprit la demande d'une aide disponible à tout moment.

La médiation du design et de la présence enseignante facilite l'appropriation des lieux et des ressources par les apprenants. La co-construction de nouveaux lieux d'apprentissage est conditionnée par des fonctions de délimitation, de partage et d'organisation (Bonfils et Parrini Alemanno, 2012). La possibilité de la participation repose ainsi sur l'aménagement d'un territoire, c'est-à-dire d'un ensemble de lieux dans lesquels on se sent suffisamment en

sécurité et en confiance. Cette confiance repose aussi bien sur la perception que l'on a de ses propres compétences que dans la bienveillance des personnes qui habitent les lieux avec nous. Le caractère bienveillant du réseau paraît perçu dans l'homogénéité des membres : Ariet explique que « *ça m'aide pour faire mes devoirs aussi parce qu'il y a d'autres étudiants qui apprennent la langue.* » Ce type de plateforme autorise la distribution d'engagements hétérogènes. Le réseau permet une hétérogénéité des formes de participation, mais en même temps se heurte au déséquilibre du nombre des membres actifs et de nombre des membres « spectateurs ». La participation enseignante peut permettre d'instaurer un climat de confiance légitimant la participation périphérique. L'étudiant qui se sent au centre de l'attention des autres peut réagir de manière différente. Ainsi, deux étudiantes affirment ne pas s'être senties légitimes à publier leurs textes. L'une, Sofia explique son peu de contribution de la manière suivante : « *je sais que j'écris très mal et c'est pour ça que j'arrête de l'utiliser. (...) Oui parce que j'avais regardé des autres écrits et j'ai dit ça je crois que c'est très bien et le mien je crois que c'est pas très bien* ». Ariet dit à peu près la même chose : « *Je ne veux pas écrire des choses incorrectes, c'est pour ça, j'évite d'utiliser quotidiennement* » le réseau et elle ajoute « *si je passe mon niveau B2, je commencerai à être active* ». On peut bien sûr voir une forme d'auto-justification à la non-contribution au site, conséquence de la situation de l'entretien. Mais on peut également comparer cette attitude à l'extrait de l'entretien suivant dans lequel trois étudiantes discutent du statut de leurs écrits en ligne et de la correction en ligne :

Mi-Hi : *Non, c'est pas grave.*

Kwang : *C'est pas grave.*

Mi-Hi : *On est étranger.*

Kwang : *On est étranger, on est ici pour...*

Chercheur : *Donc, il n'y a pas de problème ?*

Kwang : *oui*

Da-Xia : *mais parfois je me moque de moi-même aussi. (rires)*

Le groupe d'étudiants semblent ici accepter un statut de participant périphérique (cf. *supra*, chapitre 5, section 2) sur le réseau. La correction de leurs textes ne restreint pas leur participation. Leur statut d'apprenant de langue leur permet d'accepter cette situation, sans atteinte de face. Da-Xia évoque même ce recul sur soi-même nécessaire à l'apprentissage. L'erreur n'est pas stigmatisante et l'on peut « se moquer de soi-même ». Les rires que provoquent sa remarque montrent ce sentiment partagé. Les étudiants expriment dans cet

extrait un point de vue de groupe rendu par le « on » plusieurs fois exprimé. Le territoire du réseau n'est pas si dangereux que les autres et la prise de parole dans cet espace est protégé par le statut d'apprenant de langue.

Cette confiance qui conditionne la participation n'est pas donnée, de manière immédiate, mais se construit par la médiation.

2.5.3. Des régimes attentionnels variés

Médiatisation, design pédagogique et présence enseignante façonnent ensemble des façons de se connecter au réseau. Ils façonnent des régimes attentionnels (Boullier, 2013, voir *supra*) qui sont autant de manière d'agir et de circuler dans le réseau. Certains étudiants se connectent au réseau sur injonction de leur enseignant ou de leur propre chef pour fournir un travail. D'autres s'y connectent en permanence tout en faisant autre chose.

Kikuo explique ainsi qu'elle était connectée en permanence au *Rezolumière* : « *En fait en fait, j'étais toujours, comment on dit, j'étais le Rezo Lumière a été bookmark bookmark comment on dit ? Rezo Lumière (rires) non, je suis allée toujours, je suis allée toujours.* » Cela lui permet de rester en alerte et de communiquer avec les personnes qui s'y connectent en même temps qu'elle. Mais, la plupart s'y connectent grâce au système de notifications. Gulnur indique la manière dont elle se connecte : « *de temps en temps j'ai reçu des courriels dans mon e-mail, dans mon propre e-mail et je et c'est pour ça j'utilise Rezo aussi parce que il y a des nouvelles dans ma boîte.* »

Dans le premier cas, l'étudiante orchestre son attention entre plusieurs tâches et selon son engagement dans d'autres activités. Dans l'autre, l'étudiante a mis en place « un régime d'alerte » (Boullier, *ibid.*) qui lui permet de réagir de manière plus ponctuelle. Il y a peu de régimes attentionnels de fidélisation (lorsque « l'attention se transforme en habitude », Boullier, 2013 : 95 ; cf. *supra*, chapitre 2, section 4), le réseau n'étant pour aucun des étudiants interrogés un espace central de travail. Le régime attentionnel de la projection est celui des étudiants qui vont sur le réseau y accomplir une tâche demandée par l'enseignant et se déconnectent immédiatement : en effet, certains étudiants n'allaient sur le site que pour faire une activité prescrite. Ces régimes peuvent se combiner avec un régime exploratoire propre aux réseaux sociaux. Jade, qui a surtout utilisé le réseau pour les cours, résume ainsi son parcours habituel sur le site : « *La plupart du temps, c'était pour le parcours en ligne, avec les activités, mais les autres fois, c'était pour regarder le menu de mes amis ou utilise(r) le clavardage* ». A l'inverse, Gulnur résume les actions qu'elle entreprenait

régulièrement de cette façon : « *Je regarde ma boîte, je regarde est-ce qu'il y a les gens avec qui je peux parler maintenant, ou j'ai besoin, sur le clavardage. Et est-ce qu'il y a les professeurs qui peu(vent) m'aider si je ne comprends pas quelque chose.* » Les premières actions sont inversées ; l'une démarre par des activités d'apprentissage qu'elle a programmées de faire sur le réseau. L'autre en a un usage avant tout communicatif, ce qui ne lui fait pas perdre pour autant son objectif d'apprentissage : même si elle ne travaille pas sur le réseau, elle cherche à y trouver des enseignants pour l'aider. Il s'agit aussi d'attirer l'attention sur la valeur sociale dans l'apprentissage.

Ainsi, au fur et à mesure, les étudiants se créent leur propre fréquentation du réseau dans des arrangements personnels.

3. Synthèse

Dans ce chapitre, nous avons proposé une analyse d'entretiens menés auprès d'étudiants ayant utilisé le *Rezolumière*. Ces entretiens nous ont permis de cerner les pratiques du réseau, les représentations que s'en font les apprenants interrogés et le sens qu'ils leur donnent.

Le niveau de langue de certains étudiants et leur peu de pratiques effectives du réseau n'a pas permis une appréhension fine de leurs usages. De plus, notre implication dans le réseau a sans aucun doute installé un biais qui impose de prendre avec recul les propos qui nous ont été tenus. Cependant, nous avons recueillis des avis argumentés et suffisamment critiques pour penser avec eux les façons dont ils entrent dans des usages de l'espace en ligne et les difficultés qu'ils rencontrent.

Nous pouvons résumer les informations principales de notre analyse par les points suivants :

- Le *Rezolumière* est perçu par les étudiants de différentes manières. Selon l'expérience de l'étudiant, il sera perçu comme un réseau social à part entière ou comme une plateforme de travail. Les deux portraits liminaires que nous avons dressés sont nuancés et complexifiés par l'ensemble des entretiens qui montrent une grande diversité d'approche du site, d'engagement et de participation.
- Les usages du site de réseau social sont de trois types :
 - se socialiser ;
 - pratiquer un *lurking* d'apprentissage;
 - écrire et converser

- Les affordances sociales du réseau sont primordiales pour les étudiants, en début de formation. Nouer des contacts et porter attention au groupe auquel on appartient sont des motivations premières de l'usage du réseau. A ce titre, le manque de présence des étudiants et des enseignants limite l'intérêt de cet espace en ligne aux yeux des apprenants et un certain nombre d'étudiants en ont une expérience décevante.
- Le site est appréhendé comme un site de ressources qui sert à l'écriture. Les étudiants mettent en exergue deux types d'écrit : la production écrite lors d'une tâche pédagogique et le commentaire des contributions des autres. Le deuxième type d'écrit est une expérience beaucoup moins partagée par les étudiants que nous avons interrogés. La moitié d'entre eux n'écrit que sur l'injonction d'un enseignant. Pour les autres, l'expérience est décevante : le déficit de présence sociale et de dévoilement de soi sur le réseau rend difficile ces interactions écrites.
- Le *lurking* est perçu comme une activité d'apprentissage : voir l'activité des autres et lire les textes des autres aide l'étudiant dans son apprentissage. Cette activité est chronophage et une partie des étudiants demandent un guidage de l'enseignant plus important. Les ressources paraissent difficiles à appréhender seul.
- L'exploration du site est très variable suivant les individus. Une partie d'entre eux ne visite que les espaces de travail. La plupart combine une attention tournée vers l'activité pédagogique et une attention tournée vers les membres du réseau. Les deux orientations guident l'étudiant dans sa navigation dans le site de manière différente.
- Cette navigation dans le site se construit suivant les moments et les individus, selon trois cheminements :
 - un chemin guidé par l'enseignant : sa présence ou une scénarisation pédagogique inscrite sur le site ;
 - la recherche de relations, selon des régimes de proximité, de confiance et de reconnaissance ;
 - l'exploration par sérendipité.
- La contribution au site n'est envisagée hors du cadre pédagogique que pour une minorité des étudiants. Le réseau social comme espace semi-public engage ainsi l'étudiant de manière différente selon la façon dont il conçoit son engagement :

- celle d'un apprenant de langue qui écrit pour son enseignant et utilise l'espace en ligne pour progresser dans son apprentissage. La communauté est homogène, le territoire bienveillant, mais peu motivant.
- celle d'un individu qui souhaite s'engager socialement, dévoilant ses intérêts et ses compétences. Le caractère semi-public du site et les occasions d'entrer en contact qu'il procure sont motivants, mais la prise de risque est proportionnelle. La contribution devient plus engageante et donc plus coûteuse. Ecrire est toujours plus long que lire. C'est sans doute pourquoi peu d'apprenants s'engagent sur le réseau de cette manière.
- Les apprenants ne remettent pas en cause l'efficacité potentielle du réseau socio-pédagogique pour leur apprentissage, mais plutôt les conditions de l'utilisation qui leur est proposée. Si le mode scénarisé des usages, les « parcours en ligne », donne satisfaction à ceux qui l'ont exploré, il est reproché à l'enseignant d'être absent du réseau. Dans ce changement de rôle que lui propose / impose le réseau, les enseignants du CIEF semblent avoir disparus. Or, les étudiants doivent être guidés au bon moment, c'est-à-dire en début de formation, à faire usage du réseau institutionnel. Le besoin de socialisation en début de formation est réel et est une excellente porte d'entrée qui permet au collectif de se construire des usages communs pour l'apprentissage. Mais cet apprentissage social, qui repose sur la contribution de chacun, demande à être accompagné. Même si les usages du site sont pensés en terme d'apprentissage et en termes de contacts sociaux par les étudiants, on semble encore loin d'une « didactique-réseau » (Delamotte, 2008) où le croisement de deux modalités, la modalité informationnelle et la modalité communicationnelle, serait un organisateur du mode pédagogique lui-même.

En conclusion, ce réseau fonctionne en dehors des autres espaces du dispositif de formation et la lecture des lieux qu'il demande n'est pas suffisamment claire pour que l'apprenant s'y fasse des chemins d'apprentissage familiers. Cette territorialisation est un processus d'autonomisation pour l'apprenant et une individualisation des espaces d'apprentissage. Mais dans les usages, nous repérons plutôt des trajectoires participatives qui restent en périphérie ou même tournées vers l'extérieur, c'est-à-dire qui montrent un renoncement à la participation sur le réseau. Les trajectoires intérieures les plus satisfaisantes pour les étudiants semblent être celles de pratiques qui évoluent des activités pédagogiques vers les contributions hors cadre pédagogique.

C'est la présence / absence de la plupart des enseignants dans la situation d'enseignement / apprentissage sur le réseau, une absence « fortement présente » à l'attention des apprenants, que nous allons interroger dans le chapitre suivant.

Chapitre 9 : Les pratiques et perceptions des enseignants

Après avoir examiné pratiques et représentations des apprenants du réseau social numérique dans le cadre de leur apprentissage, nous souhaitons maintenant analyser celles des enseignants. Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'absence des enseignants sur le réseau socio-pédagogique est fortement ressentie par les apprenants. Le réseau semble proposer des types de relations nouvelles entre les acteurs et bouleversent les relations habituelles.

Ce qui nous intéresse dans ce chapitre est de percevoir, dans les discours des enseignants, des modes d'intégration dans les pratiques et d'éventuelles trajectoires appropriatives (Proulx et Saint-Charles, 2004, cf. *supra*, chapitre 3, section 2). Nous cherchons à déterminer les perceptions et les représentations attachées aux réseaux sociaux, et leurs conséquences dans les pratiques. Confrontés à la nouveauté que représente l'usage dans le cadre professionnel d'un réseau social, quelle valeur donnent-ils aux situations vécues ?

Nous analysons dans un premier temps la participation enseignante au réseau et questionnons son peu d'ampleur. Après avoir brièvement dressé les profils d'internautes des enseignants et leurs rapports au TIC, nous analyserons les affordances perçues et la façon dont elles sont évaluées. Enfin, nous analyserons les représentations à l'égard du lien social et des échanges en ligne, et la valeur qui leur est donnée dans la situation.

1. La participation des enseignants au réseau socio-pédagogique

Dans cette section, nous analysons les traces de la présence enseignante sur le *RezoLumière*.

1.1. Les traces numériques de la participation

Dans le cadre de notre étude, l'activité de chaque membre sur le réseau socio-pédagogique est en partie visible de manière publique. Comme espace public, le réseau donne à voir l'engagement social des membres dans un espace et une communauté partagés. C'est un « espace-affiche » (Joseph, 1984) dans lequel nous devons gérer cet affichage sur le mode du « clair-obscur » (Cardon, 2008) des réseaux sociaux. Nous nous sommes donc intéressé à la

façon dont l'enseignant se rend visible ou pas sur le réseau parce qu'elle contribue à une représentation de ce qu'est le réseau pour l'acteur. Il s'agit pour commencer, puisque nous avons vu que les enseignants étaient perçus comme peu présents aux yeux des étudiants connectés, de pister en quelque sorte les traces de leur présence.

Nous avons ainsi observé les pages de profils des enseignants interrogés de façon à voir les traces d'activités laissées par ceux-ci, composant une identité numérique (Georges, 2009, cf. *supra*) sur le réseau. Sur les treize enseignants de notre panel, deux d'entre eux n'étaient pas membres du réseau à la date des entretiens. Un enseignant a été membre pendant huit mois puis a supprimé son compte, peu intéressé par les interactions trop personnelles que le réseau entraîne à son goût. Nous examinerons deux éléments de l'identité numérique : l'identité « déclarative », l'espèce de fiche d'identité constituée par la page de profil et l'identité « agissante », visible sur la *timeline* du profil individuel de l'enseignant.

1.1.1.1. L'identité déclarative

L'identité déclarative est construite notamment par le fait de remplir, à l'inscription, sa page de profil. Certains sites proposent de nombreuses questions parmi lesquelles l'internaute va choisir de répondre ou non et ainsi construire une image identitaire adressée aux autres membres du réseau. Sur le *RezoLumière*, à l'inscription, tout membre doit répondre à un petit questionnaire qui apparaîtra ensuite sur la page de profil. Certaines questions sont obligatoires et d'autres facultatives. Le tableau 15 montre trois profils de trois enseignants remplis de manière différente.

1.	<p>INFORMATIONS CONCERNANT LE PROFIL</p> <p>Date d'arrivée en France 1 septembre 2011</p> <p>Centres d'intérêts sortir, lire, aller au cinéma, faire du sport, manger, cuisiner, chatter, connaître d'autres cultures, voyager, visiter des sites et les musées</p> <p>A part ça, qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie ? Vivre ensemble !</p> <p>D'où venez-vous ? J'ai vécu 15 ans à Paris mais ma famille est en Haute-Normandie, dans un tout petit village où j'ai grandi.</p> <p>Pourquoi êtes-vous à Lyon ? Pour le travail !</p> <p>Dans quel niveau êtes-vous inscrit au CIEF ? prof</p> <p>Aimeriez-vous participer à un projet d'échanges de savoirs et de services (Troc du CIEF) (recettes de cuisine, aide, conversation, cours...) ? Oui c'est sûr</p> <p>Pour ces trocs, je propose : des cours de piano ou conversation</p> <p>Pour ces trocs, je recherche : conversation ou échange avec des Chinois</p>
2.	<p>INFORMATIONS CONCERNANT LE PROFIL</p> <p>Centres d'intérêts sortir, lire, aller au cinéma, manger, cuisiner, connaître d'autres cultures, voyager</p> <p>A part ça, qu'est-ce qui vous intéresse dans la vie ? La musique et les concerts</p> <p>D'où venez-vous ? de la Drôme</p> <p>Pourquoi êtes-vous à Lyon ? pour travailler !</p> <p>Dans quel niveau êtes-vous inscrit au CIEF ? prof</p>
3.	<p>INFORMATIONS CONCERNANT LE PROFIL</p> <p>Centres d'intérêts lire, aller au cinéma, manger, cuisiner, connaître d'autres cultures, voyager, visiter des sites et les musées</p>

Tableau 15 : trois exemples d'éléments constitutifs de l'identité déclarative

L'identité des trois enseignants apparaît ainsi différemment aux autres membres du réseau. A travers ces trois exemples, on se rend compte que les choix des informations données construisent une image identitaire et qu'il s'agit de choix de dévoilement de soi. Le premier exemple est celui qui donne le plus d'informations personnelles sur l'enseignant. Il est possible de ne pas afficher les réponses aux questions sur sa page, comme le montre le troisième exemple.

Un membre du réseau s'identifie immédiatement par son pseudo et sa photo. Sur treize enseignants, deux n'ont pas ajouté de photo de profil. Chaque enseignant s'est identifié par son prénom et son nom, mis à part une personne qui s'identifie seulement par son prénom. Un seul enseignant a utilisé les fonctionnalités de personnalisation de sa page de profil¹⁰⁶.

1.1.2. L'identité agissante

L'identité agissante repose sur les traces d'activités laissées sur la plateforme (c'est-à-dire la publication) et est rendue visible par le site de deux façons :

- l'activité de publication apparaît dans le fil d'activités en page d'accueil, parmi celle de tous les membres et visualisée par l'avatar de la personne qui publie.
- cette même activité apparaît de la même manière sur la page de profil du membre, dans un fil d'activités personnel cette fois.

Nous pouvons observer cette participation visible en fonction des objets partagés et publiés sur le site (photos, vidéos, billets...), de la participation à des discussions (forums), de l'appartenance à des groupes, de l'inscription à des événements, de mentions « j'aime » et du nombre d'amis.

Le tableau 16 ci-dessus récapitule la participation visible des onze enseignants inscrits. Nous distinguons trois types de traces : (1) les traces du profil et les liens que l'enseignant a construit en créant ou en s'affiliant à des groupes et par une activité de *friending* ; des traces contributives qui peuvent être (2) des actions de partage ou (3) la publication de textes sous des formes plus ou moins dialogiques.

- Deux billets de blogue ont été publiés par un seul enseignant, au tout début de son inscription.
- Quatre enseignants sur les onze inscrits au site participent à des discussions (discussions en majorité lancées par eux-mêmes, mais pas seulement).
- Trois enseignants ont partagé des photos et/ou des vidéos sur le site.
- Quatre d'entre eux ont utilisé la fonction « j'aime » (de une à huit fois)
- Deux se sont inscrits à un ou plusieurs événements publiés sur le réseau.
- Leur nombre d'amis sur le réseau varie de zéro à cinquante-six mais il est bien sûr aussi fonction de l'ancienneté sur le réseau –paramètre qui varie, dans notre

¹⁰⁶ Cela consiste essentiellement à changer des éléments de design : couleurs, typographies, ordre des blocs affichés sur la page de profil.

échantillon de quatre ans à sept mois. L'évolution de ce nombre d'amis est cependant révélateur d'une certaine intention de contact avec les autres membres. Trois enseignants sur dix ne se sont pas créés de réseau d'amis.

Les enseignants appartiennent à plusieurs groupes du réseau (de deux à treize) et six d'entre eux en ont créé au moins un.

	Profil				Contributions						Ont tutoré les parcours en ligne
Noms					Partage		Textes				
	Date d'inscript°	Photo	Amis	Groupes	Photos / vidéos	« j'aime »	billets	Discussions	Commentaires	Statuts	
Louise	17/02/09	Oui	49	10	3/6	8		47	14		Non
Françoise	18/02/09	Oui	48	5		4		59	4		Non
Franck	24/02/09	Oui	2	1				1	2		Non
Hortense	26/02/09	Oui	56	13	19/1	4		5	3		Oui
Etienne	17/03/11	Oui	18	5		1			5		Oui
Martine	20/09/11	Non		2					6		Non
Marlène	05/12/11	Oui	35	6	0/1				2		Non
Florence	23/01/12	Oui		2	0/1						Non
Hubert	08/02/12	Non									Oui
Emilie	17/09/12	Oui	24	5				6	2		Non
Lise	20/09/12	Oui	15	1							Oui

Tableau 16 : traces de la participation sur le *RezoLumière*

A la lumière de ce tableau il apparaît que seuls quatre enseignants de notre panel agissent sur le réseau de manière plus ou moins régulière : Louise, Françoise, Hortense et Emilie. Cette activité passe par la participation à des forums de discussion, même de manière minime (de six à cinquante-neuf interventions), par le partage de documents qui permet de participer à

une conversation (photos, vidéos) et par un nombre d'« amis » augmentant semestre par semestre. Rappelons que le fait d'être amis ne joue pas sur la visibilité de l'activité des membres, mais donne la possibilité de s'envoyer des courriels. On peut les qualifier de « participants occasionnels » (cf. Marcocchia, 2004 et *supra*).

Les enseignants interrogés, pour les deux tiers d'entre eux, ne publient pas sur le réseau et ne partagent pas de contenus. Ils ne se rendent pas dès lors visibles à la communauté. Il s'agit plutôt d'une présence surplombante et discrète. Comme le tableau le montre, le fait que l'enseignant soit également tuteur en ligne des « parcours en ligne » n'est pas un facteur qui joue sur son activité et sa visibilité. Certains enseignants qui ont pris ce rôle ne se sont pas rendu contributeurs et animateurs du réseau pour autant.

1.2 Peu de traces, donc peu d'usages ?

Ces données de participation témoignent donc d'usages très limités qui remettent en question l'idée d'une quelconque appropriation. Pourtant, ne pas contribuer ne veut pas dire ne pas participer. Une partie de l'activité que l'on a sur le réseau reste invisible, notamment l'exploration, aléatoire ou non, qui donne lieu à une consultation des publications du site, le *lurking*. La moitié des enseignants affirme aller voir, de manière ponctuelle ou régulière, ce qui est fait, visible et produit sur le site, à la manière d'Hortense :

« Je l'utilise alors je le regarde presque tous les jours, un jour sur deux on va dire pour être honnête. Par curiosité, je regarde ce que les gens font, je regarde ce qui se passe, je regarde les nouveaux, je regarde s'il y a des nouvelles choses, voilà. Je regarde ce que les gens ont posté voilà et j'aime bien, mais ça reste voilà, je suis en « passif » ».

Cette activité est plus positive que négative, elle repose sur un intérêt réel et renouvelé, répété, pour ce que les autres font. L'enseignante donne une certaine valeur au réseau et agit par curiosité. Il s'agit par contre d'une activité individuelle et dans le discours de l'enseignante, l'adjectif « *passif* » s'oppose au fait de partager et de contribuer à la création de contenus. Le « *je regarde* », activité individuelle et invisible, s'oppose au visible : les membres, ce qu'ils partagent (« *les nouvelles choses* ») et ce qu'il font, « *ce qui se passe* ». L'intérêt que cette activité manifeste quant à ce que les autres produisent, font et mettent en valeur, n'est pas réifié par un partage, un commentaire ou une appréciation alors même que l'interface permet de le faire à peu de frais et le suggère, de manière plus ou moins forte. Cet intérêt reste donc invisible à la communauté. La plupart de ces consultations du site ne laisse donc pas de traces

qui contribuent à construire une présence une identité sur le réseau et ne crée pas de liens nouveaux entre les membres.

Il convient donc d'être prudent avant de parler de non-usages et il n'est jamais possible de parler de non-usager ni de non-usages, il s'agit plutôt d'envisager des inégalités d'usage et des usagers qui donnent du sens à leurs limitations d'usage (cf. *supra*, chapitre 5, section 2). L'analyse du discours des enseignants nous permettra de mieux comprendre ces usages limités qui peuvent faire partie d'un processus d'appropriation (Kellner et al., 2010).

Face un objet social qui repose sur un design participatif, quel sens donne-t-on à ces limitations d'usage ? Comment et pourquoi décide-t-on de participer ou de ne pas participer ? Quel sens donne-t-on à cette participation / non-participation ?

Pour mieux comprendre les dispositions des enseignants à l'égard de la situation, nous nous appuyons donc sur l'analyse des entretiens que nous avons menés. La proposition d'usage d'un réseau social crée une zone d'incertitude pour l'action de l'enseignant qui permet d'explorer les représentations des enseignants et comprendre les logiques d'action dans la situation nouvelle.

2. Le rapport aux TIC des enseignants

Un détour par les pratiques individuelles des enseignants nous paraît un nécessaire préalable, considérant que ces pratiques contribuent à structurer notre attention de manière particulière. Pour Scollon et Scollon (2003), différentes personnes jouent des rôles de manière différente selon l'histoire de leur expérience personnelle. Ainsi, chaque enseignant possède une vision du média social qu'est un réseau numérique qui transporte avec elle les expériences et les connaissances passées. C'est pourquoi nous commencerons par un portrait collectif des pratiques connectées des enseignants. Leurs discours sur l'objet social qu'est le site de réseau social utilisé dans la situation de travail sont à contextualiser dans un cadre plus large d'un rapport à la technologie qui peut permettre de comprendre des usages limités.

2.1 Des pratiques connectées ordinaires

Les enseignants interrogés témoignent d'une intégration des TIC dans leur vie quotidienne, à des rythmes variables. Aucun enseignant de notre panel ne tient un discours technophobe. Chacun d'entre eux se déclare connecté sur le web, principalement à l'internet et quasi exclusivement à partir d'un ordinateur (sauf deux d'entre eux qui utilisent, dans le cadre de la

vie privée, d'autres terminaux mobiles, comme le smartphone et la tablette numérique), tous les jours et plusieurs heures par jour. Deux enseignants ont des pratiques moins régulières. Les pratiques du web dans la sphère privée relèvent principalement d'un « usage instrumental » (Proulx, 2012 : 10) du web. Les pratiques des enseignants consultés relèvent essentiellement de pratiques consultatives sur l'Internet. Sur les treize enseignants, huit déclarent avoir un compte sur un réseau social numérique. Six d'entre eux ont des pratiques de web participatif régulières dans la sphère semi-public de *Facebook*, aucun dans le cadre d'une activité contributive publique de blogue personnel ou professionnel. Deux autres déclarent ne le consulter que deux à trois fois par an. L'usage expressif du web passe quasi exclusivement par le courrier électronique. Deux enseignantes utilisent ou ont utilisé régulièrement d'autres outils de communication à distance -Skype pour l'un et MSN pour l'autre- avec un double objectif : communiquer à distance avec des amis étrangers, garder le contact et apprendre et communiquer en langue étrangère. Ces expériences d'« apprentissage connecté » sont décrites par ces enseignantes comme très plaisantes et satisfaisantes. Elles déclarent aussi y passer ou y avoir passé beaucoup de temps. Un autre enseignant a vécu une expérience d'apprentissage à distance, mais cette fois dans un cadre formel et institutionnel, celui d'un master professionnel à distance. Encore une fois, l'expérience est décrite comme efficace et agréable. Les pratiques des enseignants consultés relèvent essentiellement d'un usage instrumental et consultatif du web (Ertzscheid, 2010)¹⁰⁷. Six d'entre eux ont des pratiques de web participatif dans la sphère semi-public de *Facebook*, aucun dans le cadre d'une activité contributive publique de blogue personnel ou professionnel.

Il y a convergence entre les pratiques de la sphère privée et celles de la sphère professionnelle. Les deux outils intensément utilisés sont l'internet et le courrier électronique. Il s'agit d'un usage instrumental tel que la recherche d'informations, de documents bruts textuels et audiovisuels ainsi que de documents didactisés, dans le cadre du travail, de recherches d'informations et d'action diverses -achat en ligne, consultations d'horaires, de factures...-, dans le cadre de la vie privée. Le courrier électronique est l'outil quasi exclusif de la communication professionnelle mais peut, parfois, s'accompagner du téléphone. Dans le cadre professionnel, les enseignants n'ont pas de pratiques contributives d'internet autres que celles qu'ils peuvent avoir sur le réseau institutionnel (le « bureau virtuel » de l'Université Lyon2), où certains mettent à disposition des ressources à un groupe d'étudiants. Ce sont des pratiques ponctuelles et non systématiques, car remises en question d'un semestre à l'autre.

¹⁰⁷ Ertzscheid définit comme « consultatifs » « les comportements en ligne à seule visée exploratoire, c'est à dire apparentés à l'acte de lecture ».

En général, les enseignants regrettent que les étudiants s'en servent peu et déclarent ne pas avoir les moyens de savoir si cela leur est utile, ce qui leur fait parfois abandonner ces espaces.

2.2 Une vision utilitaire des TIC

Dans les discours nous ne retrouvons à aucun moment un quelconque sentiment d'incompétence à l'égard des TIC, ni dans la vie privée, ni dans la vie professionnelle. Les prises de position s'expriment bien plutôt dans le registre affectif, en termes d'appétence, ou de rejet. La description de leurs pratiques connectées s'accompagne d'un discours en termes de normes, de valeurs et de désir.

Sans rejet de la technologie, les outils sont intégrés dans le quotidien des enseignants. Cependant, les TIC sont considérées dans le domaine professionnel plus dans une logique utilitaire que d'un point de vue d'un environnement qui connecte les enseignants à un réseau de ressources et de pratiques.

Hubert : « l'outil virtuel l'outil numérique, pour moi il est pratique, c'est pratique, quelque chose de pratique, ça m'aide dans mon boulot, ça me facilite aussi beaucoup de choses dans le travail. »

Les deux tiers des enseignants interrogés, comme Hubert, correspondent au profil de « visiteurs du web » identifié par White et Cornu (2011 ; cf. *supra*, chapitre 5, section 2) : l'univers des TIC est une grande remise à outils désordonnée dans lequel, de temps en temps, il est possible d'aller chercher un outil approprié à l'activité que l'on désire mener. Les discours enseignants rendent compte de cette logique utilitaire. Cette vision témoigne d'un détachement, d'une certaine mise à distance des TIC.

Le discours utilitaire est contrebalancé chez certains enseignants par l'affirmation d'une curiosité envers ce que la technologie peut changer dans leur travail. Une partie des enseignants est partagée entre une vision des outils en terme de besoins et une vision de leur engagement professionnel en termes de motivation et d'attrait pour ce qui est nouveau.

Cette attention à la technologie s'accompagne chez l'un des enseignants du sentiment d'une certaine pression sociale.

Franck : « est-ce que le fait de ne pas utiliser tous ces outils de façon, bah voilà autonomie guidée ou je ne sais quoi, est-ce que ça te met petit à petit au rancart, aux oubliettes, ou à la cave des profs poussiéreux dont personne ne veut plus ? »

Cet enseignant, qui a vingt-six ans d'ancienneté, est le seul à exprimer de manière explicite cette crainte et cette pression professionnelle. Même dans ce cas, cette pression sociale est rapportée à des discours ambiants sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage, elle ne semble pas se rapporter à une prescription de l'institution locale. C'est un questionnement auquel les enseignants semblent devoir trouver leurs propres réponses, à titre personnel. Ils ne font pas référence à des injonctions du département de l'université dans lequel ils travaillent. D'ailleurs, pour le même enseignant, s'intéresser à ce que l'on peut faire avec de nouveaux outils s'apparente à un défi professionnel qu'il est intéressant de relever à titre personnel, mais qui n'engage pas collectivement et laisse, malgré tout sceptique :

Franck : « Mon idée était de m'essayer, d'apprendre à utiliser ça. Bon, mais c'est un peu un challenge vis-à-vis de moi-même, de me dire est-ce que tu peux comprendre, est-ce que tu es capable, est-ce que tu peux te lancer dans ce truc-là. »

Peu d'enseignants expliquent leur faible usage du réseau social institutionnel par un manque de connaissances sur l'objet ou par un manque de compétence. Chacun dit avoir assisté à une information ou une formation qui semble lui suffire. Cela montre d'une part, que les acteurs se sentent suffisamment autonomes et compétents dans le maniement des TIC pour prendre des décisions quant à leur usage et, d'autre part que l'apprentissage des modalités de fonctionnement et la maîtrise ne suffisent pas pour instaurer des usages. L'usage limité est une décision rationnelle qui correspond au résultat d'un choix et non d'une situation d'empêchement.

La compétence à l'égard de l'outil est minime mais une seule enseignante exprime ce peu de compétence comme un frein. Un autre enseignant tient un discours qui éclaire sur le fait qu'un nouvel outil est d'abord comparé avec d'autres outils connus. Cet enseignant compare le blogue personnel qu'il a déjà utilisé auparavant avec le réseau social :

Etienne : « mais en même temps, l'outil réseau social est moins pratique, enfin de ce que j'en connais. Après, sur le blogue, on pouvait, au niveau des discussions possibles, enfin il m'a semblé, enfin j'ai pas étudié ça scientifiquement, ça me semble plus limité les moyens de faire des commentaires ou de répondre, tu vois, il me semble, ça me semble plus simple sur le blogue pour mettre de la musique du son. En même temps, c'est pas vrai, sur le réseau social on peut mettre des vidéos et du son mais j'ai pas eu le cours à faire, il faudrait voir... »

Plusieurs points sont intéressants à retenir de l'évaluation du nouvel outil. D'abord, il est donc comparé à un outil déjà connu. L'évaluation est négative « *il est moins pratique* » selon deux fonctionnalités attendues :

- « *les moyens de faire des commentaires ou de répondre* », qui rendent « *des discussions possibles* » et les facilitent.

- « *mettre de la musique et du son* ».

Mais cette évaluation argumentée est tout de suite modérée dans le discours par un certain nombre d'expressions qui relativisent la connaissance que l'enseignant a du réseau : « *enfin il m'a semblé* », « *j'ai pas étudié ça scientifiquement* », « *en même temps c'est pas vrai* », « *il faudrait voir* ».

L'intérêt de l'outil est jugé à partir d'autres outils dont on a une meilleure connaissance. La connaissance de l'outil est faible mais la décision de l'usage semble se faire en amont, sur une représentation générale de l'objet sociotechnique, plus que sur sa connaissance approfondie et sur l'estimation de sa compétence. Ainsi, ce dernier enseignant avait l'habitude d'utiliser des blogues de cours. Cet outil lui paraissait efficace pour la pratique de l'écrit en classe, motivant et techniquement satisfaisant. Il nous dit ne pas retrouver les mêmes fonctionnalités dans le réseau. Or, il se trouve que les exemples de ce qu'il aimerait faire sont tout à fait possibles mais que l'outil est configuré autrement que dans un blogue. En effet, sur le réseau social institutionnel s'imbrique des espaces individuels et d'autres collectifs. Le projet à mener pour l'enseignant doit l'être dans un outil collectif plus large et demande une reconfiguration techno-pédagogique que l'acteur n'est pas prêt à faire. Les acteurs ont donc conscience que leurs représentations ne reposent pas sur des connaissances exactes de l'outil ou du dispositif technologique, et donc ne sont peut-être pas fondées, mais ils ne cherchent pas non plus à aller plus loin.

La limitation des usages est aussi une limitation volontaire de sa propre compétence. Les enseignants semblent installer des stratégies de contrôle de leur propre acquisition de connaissances et de nouvelles compétences techniques qui sont liées à l'intuition de changements disruptifs d'identité à la fois personnelle et professionnelle (Alter, 2000 ; Guichon, 2012).

2.3. L'entrelacement problématique des sphères privée et professionnelle

Ces limitation d'usage sont une attention portée au temps consacré à ces outils et à l'accroissement du temps de travail et à son entrelacement avec le temps personnel. En effet, c'est un des thèmes les plus récurrents dans les discours recueillis. Cette thématique est

associée à deux enjeux : une volonté de choisir les moments d'usage et une volonté de gestion du temps personnel.

Il y a, dans une majorité des cas, une volonté de ne pas être constamment connecté. On revendique de ne pas être disponible constamment, en tout temps et en tout lieu. Un des enseignants nous dit, par exemple, se connecter à sa messagerie électronique la plupart du temps uniquement sur son lieu de travail et, en tout cas, jamais entre deux semestres de cours. De même, une des pratiques les plus communes est la connexion à sa boîte de courrier électronique par l'explorateur web, ce qui permet de ne pas être sollicité par un flux continu de notifications professionnelles. Une fois avoir consulté les messages et y avoir répondu, l'utilisateur ferme la fenêtre de navigation et se lance dans une autre activité. Même la messagerie est perçue comme intrusive, ou plutôt, si le mot est un peu fort pour l'ensemble des utilisateurs de notre échantillon, du moins comme porteuse d'une injonction forte. Choisir les moments de travail impose des moments de déconnexion de l'outil. Par contre, ces stratégies de déconnexion partielle ne sont pas utilisées dans le cadre privé par les enseignants qui utilisent un réseau social.

Les outils numériques, et *a fortiori* les réseaux sociaux, sont donc tous perçus comme chronophages, en particulier dans le cadre du travail. La quasi-totalité des enseignants expriment volonté de maîtriser, c'est-à-dire de restreindre le temps passé devant les écrans. Cette volonté de maîtrise est modalisée de deux façons différentes selon les enseignants. Certains, comme Lise exprime cela de manière nuancée : « *après se pose pour moi la question de la gestion du temps devant l'écran, il y a des moments où j'en ai un petit peu marre en fait.* » La multiplication des occasions de se retrouver devant un écran implique une forme de lassitude. Certains, comme Etienne, l'exprime de manière plus radicale : « *je vais pas du tout sur les réseaux sociaux j'ai l'impression que c'est un bouffe temps terrible et j'ai pas du tout envie d'y aller quoi.* » Il est toujours question de gérer son temps, mais on perçoit l'écart entre le « *j'en ai un petit peu marre* » et le « *j'ai pas du tout envie d'y aller* » qui est plus identitaire.

Les enseignants que nous avons interrogés se partagent entre ces deux attitudes : ceux qui veulent être devant les écrans le moins souvent possible et ceux qui s'imposent une certaine gestion des outils pour ne pas y passer trop de temps. Dans tous les cas, les discours mettent en avant le besoin de contrôle devant un risque d'envahissement chronophage de la technologie.

Ainsi, une enseignante nous explique que, inscrite à des listes et des lettres de diffusion, elle recevait de l'information régulière. Elle a ensuite choisi de se désabonner, estimant qu'elle passait trop de temps à inventorier dans les ressources qui lui parvenaient automatiquement ce qui pouvait lui être utile. Elle a donc estimé que l'usage des moteurs de recherche par mots-clés, même si plus aléatoire, lui suffirait. Il s'agit là encore de ne pas se laisser déborder par l'information qui arrive trop souvent et en trop grand nombre. Les outils qui pourraient amener de l'information triée (le « push ») sont perçus comme potentiellement envahissants. Les enseignants interrogés leur préfèrent des stratégies de recherche d'informations plus ponctuelles, comme la recherche par moteur de recherches et par mots-clés. Celle-ci est plus aléatoire, mais elle a l'avantage de ne pas imposer sa temporalité ; l'utilisateur décide du moment de la recherche et du temps qu'il veut y passer. Pourtant, cette recherche peut être tout autant chronophage et les acteurs en ont bien conscience – beaucoup nous ont dit y consacrer plusieurs heures par jour. La recherche aléatoire de ressources est chronophage et renforce leur idée du danger des outils connectés en terme de gestion du temps, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes.

La perception du temps passé devant les outils connectés et les écrans est éminemment subjective. Il s'agit d'un temps social, construit dans la pratique et la perception de sa valeur. Or, dans les contextes d'usages en ligne, cette appréhension du temps s'élabore dans une relation fantasmée à la technologie (Chardel, 2009) qui s'exprime en termes de un sentiment d'urgence, de disponibilité permanente et de perte de temps.

Cet équilibre n'est pas seulement un équilibre face à la technologie. C'est aussi un équilibre social face aux multiples cercles sociaux dans lesquels l'individu est engagé. Cela est particulièrement important pour les enseignants vacataires que nous avons interrogés. L'extrait de l'entretien avec Lise permet de s'en rendre compte :

« Par exemple, je ne pense pas me connecter au réseau en dehors des semaines où j'ai cours, je pense que ça ne me viendra pas à l'idée tout simplement. [...] Ça je pense que c'est aussi lié à mon statut, c'est-à-dire que moi, je suis vacataire ici, donc que je ne fais pas non plus énormément d'heures et les moments où je n'ai plus cours ici, ben j'ai quand même encore cours ailleurs. Tu as d'autres institutions, d'autres communautés de travail et du coup, d'autres activités via le mail, via l'Internet aussi, donc le temps que je ne passe pas sur le réseau, je le passerai à faire autre chose sur Internet pour une autre institution et quand j'aurai fini ben, soit j'éteins l'ordinateur, soit je l'utilise pour ma vie personnelle ; après je change un peu de sphère. »

Lise explique les limites qu'elle se fixe à l'usage du réseau. Elle revendique une déconnexion partielle qui lui permet de gérer ses engagements professionnels multiples, qui exigent tous

des activités devant l'écran et sa vie personnelle, qui implique elle aussi d'autres usages. Le temps de connexion est alors parallèle au temps de présence dans l'institution de travail. Le temps que l'on accorde à une situation est autant de temps pris sur les autres cercles sociaux professionnels et il n'est pas seulement déterminé par la valeur que l'enseignante accorde à l'activité mais dépend aussi du statut et de la présence globale dans l'institution.

L'enjeu est ainsi perceptible dans les discours : stabiliser un rapport au temps et à l'espace. Il impose à ces acteurs, dans les processus d'appropriation des outils numériques, des limitations d'usage qui permettent de mettre une certaine distance, pour pouvoir gérer de manière personnellement harmonieuse les espaces de travail, les engagements et les appartenances multiples à ces espaces.

Enfin, les usages connectés posent la question de l'entrelacement des temps personnel et professionnel. Cet entrelacement des temps de connexion ajoute au besoin de contrôle.

« Et après se pose pour moi la question de la gestion du temps devant l'écran. Il y a des moments où j'en ai un petit peu marre en fait et donc, pour moi, c'est pour moi un bonus le temps passé devant l'écran pour quelque chose qui n'est pas strictement professionnel. »

Les enseignants interrogés utilisent à peu de choses près les mêmes outils numériques dans la sphère privée et dans la sphère professionnelle : internet et la messagerie électronique. Même si la plupart utilise deux adresses de messagerie, une professionnelle et une personnelle¹⁰⁸, le temps passé à les consulter se confond. D'autant plus que ces activités, ainsi que la recherche exploratoire d'informations, se font par un navigateur d'Internet. Beaucoup affirment que le temps passé devant l'écran pour le travail et celui passé dans le cadre privé s'entrelacent. Les frontières entre les deux sphères sont poreuses. Les acteurs tentent d'installer des stratégies d'usage dont l'enjeu est de trouver un équilibre personnel satisfaisant.

Ces positionnements à l'égard du numérique et des écrans nous permettent de mieux comprendre les limitations d'usage du réseau social de la part des enseignants en les contextualisant dans un cadre plus général. Ces limitations sont des stratégies rationnelles que les enseignants sont capables d'explicitier. Elles tiennent d'une logique utilitaire et critique de la technologie connectée. Les discours insistent sur les idées d'efficacité et de rentabilité en même temps que sur une distance critique à l'égard des outils numériques.

¹⁰⁸ Le seul enseignant à n'utiliser qu'une seule adresse pour tous les usages, utilise son adresse professionnelle. Dans la pratique ce n'est en rien paradoxal, le choix est raisonné et expliqué par le fait que 90% des messages qu'il reçoit le sont dans le cadre professionnel. Cela témoigne du fait que la communication du cadre privé passe par d'autres canaux (téléphone, notamment).

Cela nous permet de mieux appréhender la façon dont le réseau socio-pédagogique est vécu par les acteurs enseignants et de mieux percevoir les craintes et les appréhensions qui y sont attachées.

3. Les affordances perçues du *Rezolumière*

Les attentes autour de ce RSN concernent l'action, parce que cet objet communicationnel est avant tout perçu comme appartenant à un ensemble d'outils pratiques. C'est à l'aune de ce champ pratique que le réseau va être principalement évalué. Il va être jugé à ce qu'il permet de faire.

Comme l'exprime Hubert - « *l'outil virtuel, l'outil numérique, pour moi, il est pratique* » et Etienne - « *l'outil réseau social est moins pratique* », c'est donc l'action pédagogique qui importe. Elle est le point de départ de notre analyse, même si ensuite, nous verrons que cette évaluation met en jeu d'autres champs tels que l'identité des acteurs sociaux et les rapports à leur environnement d'action professionnelle. En effet, c'est au croisement de conditions de possibilités d'action et de rapports sociaux que se construisent les pratiques (Proulx, 2012).

3.1. Les affordances perçues

Dans les entretiens, nous avons sollicité les enseignants sur ce que peut apporter le RSN à leur enseignement ou à l'apprentissage des étudiants. Nous répertorions les affordances perçues

dans la figure 46 suivante, avec un exemple tiré des entretiens pour chacune d'entre elles¹⁰⁹.

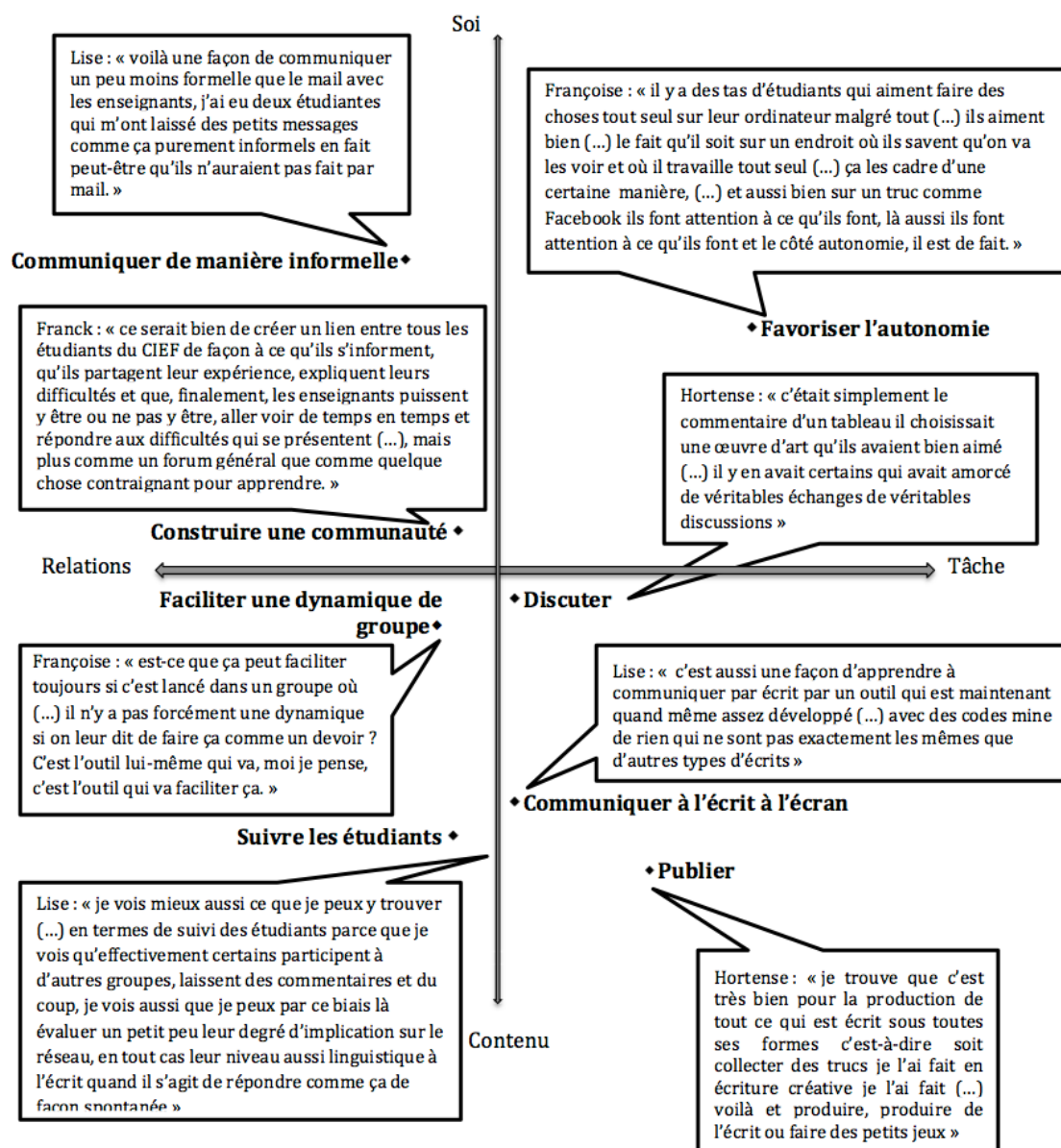


Figure 46 : affordances perçues par les enseignants

Nous classons ces affordances selon deux axes :

¹⁰⁹ Au fil des entretiens, une autre affordance du réseau est apparue. Nous ne l'intégrons pas à notre figure parce qu'elle concerne la construction d'une communauté enseignante dans l'institution. Lise, enseignante vacataire, nous dit apprécier le fait de pouvoir s'informer du travail des autres enseignants.

« la curiosité professionnelle, disons, me pousse à aller voir ce qui est fait sur les autres groupes, pour voir ce qui est fait. En fait, à la fois ça me permet d'avoir une vision plus globale de ce qui est fait au CIEF sur d'autres cours, d'autres niveaux, par d'autres profs »

Le réseau contribue à construire une image de ce qui se fait dans l'institution. Cette « vision plus globale » permet d'intégrer son travail à celui d'une communauté plus large que les collègues de travail les plus proches.

- l'affordance est perçue du point de vue de l'activité ou du point de vue de la relation ;
- l'affordance est envisagée du point de vue de l'engagement social –elle implique l'individu-, ou du point de vue de la participation –elle implique des objets et des événements d'apprentissage.

Les affordances du côté de la relation sont des affordances sociales et communicatives qui contribuent à réduire la distance transactionnelle. Elles favorisent le dialogue et le sentiment d'appartenance à une communauté. Le réseau social pourrait permettre :

- l'entraide de la communauté sur des points pratiques de la vie étudiante et personnelle en France ;
- une communication informelle des membres du réseau, notamment des enseignants et des apprenants ;
- une meilleure dynamique de groupe ;
- un suivi des étudiants, de leur engagement et de leurs compétences écrites en interaction.

La zone de droite de la figure 46 correspond à des affordances orientées vers la tâche, son déroulement et le produit de l'activité pédagogique. Les affordances perçues portent principalement sur la production écrite. Ce qui est essentiellement valorisé est le fait que l'écrit numérique permette d'être en situation de :

- produire des écrits de formes variées et créatives ;
- communiquer à l'écrit et exercer une compétence sémio-pragmatique spécifique ;
- discuter autour d'objets sociaux et s'engager dans les échanges ;
- produire seul un écrit dont la socialisation engage son auteur ;

Ces écrits vont prendre principalement la forme de discussions dans des forums qui leur sont dédiés et de textes de blogues, collectifs ou personnels. Ce qui paraît intéresser le plus dans le dernier type d'écrit est l'autonomie donnée à l'étudiant dans le temps de l'écriture et la socialisation du texte. Les textes seraient alors de meilleure qualité car véritablement destinés à un autre lectorat que l'enseignant seul. Le premier type d'écrit envisagé est un écrit plus interactif où l'étudiant peut donner son avis et discuter de ses goûts et de ses intérêts avec ses pairs. L'interface des forums permet d'installer des espaces de discussions de manière aisée, efficace et rapide.

Les affordances liées aux objets d'apprentissage sont plus reconnues que les affordances du côté de l'engagement personnel. Ces affordances passent par une coprésence sociale à l'écran. Cette médiatisation de la présence pose des questions aux enseignants. La communauté évoquée dans la partie haute du schéma illustre cette réticence des enseignants à s'exposer en ligne. Franck, ainsi, précise bien que les enseignants peuvent « *y être ou ne pas y être* ». Cette communauté est avant tout celle des apprenants. La présence enseignante n'est donc pas de l'ordre de l'évidence, alors que ce qui est de l'ordre des contenus d'enseignement et d'apprentissage est mieux accepté : la facilitation du suivi des étudiants ou de la dynamique de groupe est perçue pleinement comme du ressort de l'enseignant.

Le schéma permet de visualiser des zones d'affordances qui sont plus ou moins actualisées et valorisées par les pratiques des enseignants. La zone *tâche/contenu* est une zone où les affordances sont bien reconnues ; à l'inverse la zone *relation/soi* est une zone qui semble, aux yeux des enseignants, les amener à sortir du cadre pédagogique. Nous discutons dans la section suivante les freins et les difficultés perçues.

3.2 Les difficultés perçues

Le discours des enseignants à l'égard de la technologie est un discours utilitaire et pratique éminemment critique. Les usages du réseau social dans le contexte professionnel sont immédiatement examinés par les enseignants en terme de freins et d'obstacles, malgré l'intérêt porté à la situation nouvelle, la curiosité professionnelle et l'intérêt pour la technologie. Un des enseignants, Etienne, résume ainsi le paradoxe apparent des discours que nous avons recueillis : « *J'ai beaucoup de mal [à utiliser le réseau] même si je conçois très bien ce que ça peut apporter aux étudiants.* »

La figure 47 nous permet de visualiser ce sur quoi porte, dans les discours, la majorité des obstacles à l'appropriation du réseau.

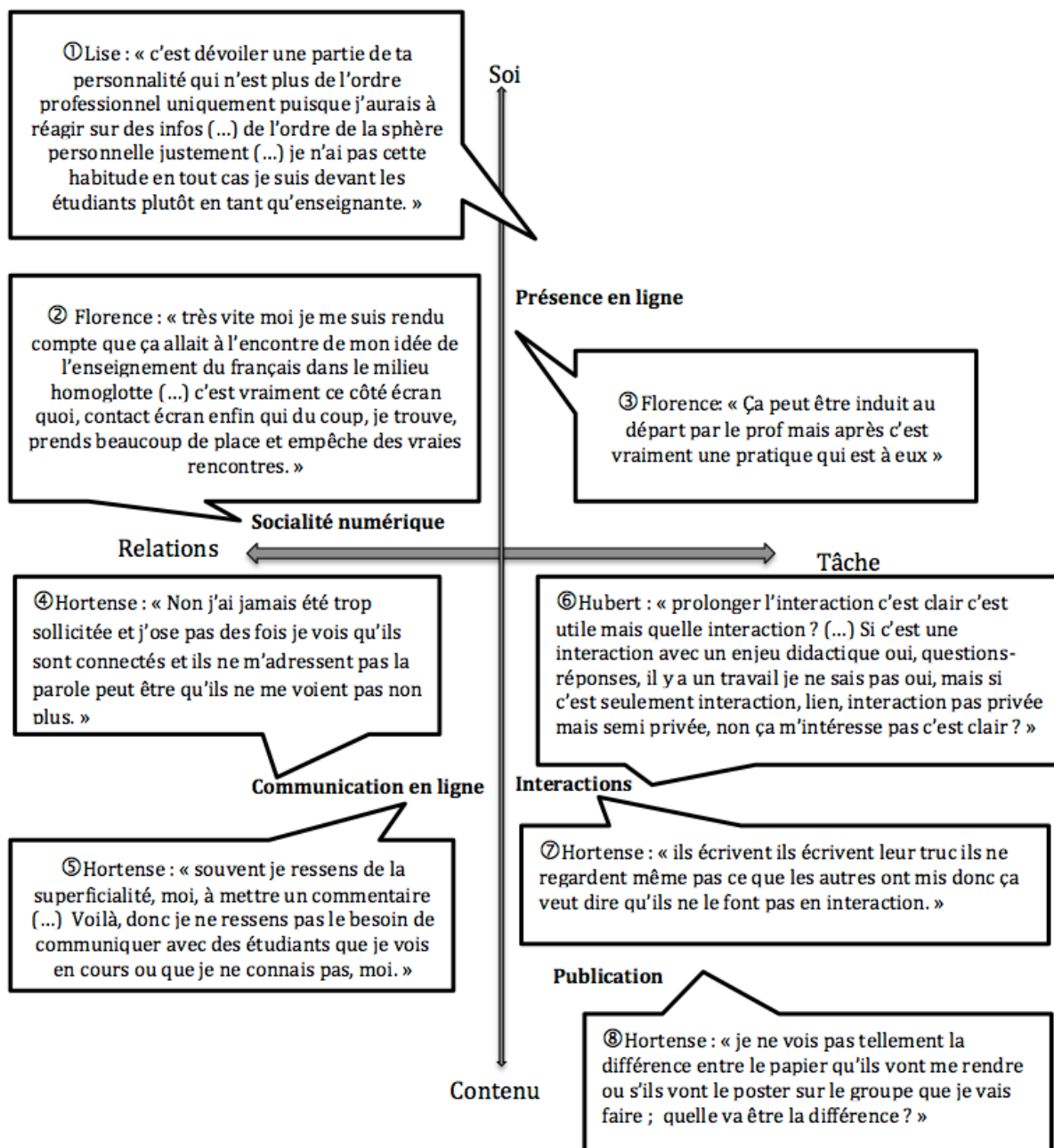


Figure 47 : difficultés d'usage

Les affordances du réseau social pour l'enseignement et l'apprentissage sont questionnées et mises à l'épreuve de l'usage. Certaines questions portent sur la reconfiguration pédagogique de l'activité des apprenants et sur ce qu'apportent le numérique dans cette reconfiguration (moitié droite du schéma). D'autres portent sur le lien social en ligne et la publicisation de la relation pédagogique en ligne (moitié gauche du schéma).

(1) L'intérêt de la reconfiguration de l'activité pédagogique est questionné selon trois critères :

- Quel sens donner à cette publication en ligne par rapport à la situation d'écriture en classe ? De ce point de vue, l'intérêt de la publication des productions écrites est discutable (extrait 8).
- Les interactions écrites sur les forums ne donnent pas lieu de véritables échanges ; il s'agit d'un écrit faussement interactif (extrait 7).
- Quel est le but des interactions en ligne ? Sont-elles des interactions pédagogiques ou des interactions dont l'objectif est de créer du lien ? (extrait 8).

La médiatisation reconfigure l'activité pédagogique. Ces interrogations expriment la difficulté à donner du sens à cette nouvelle situation qui sort de la situation traditionnelle de classe et remet en question le contrat pédagogique.

(2) La visibilité de l'activité en ligne reconfigure la relation pédagogique, questionne les rôles et les objectifs communication dans la situation.

- La présence en ligne est problématique pour les deux tiers des enseignants que nous avons interrogés. L'enseignante Lise (extrait 1) exprime l'idée que s'exposer en ligne est sortir de son rôle d'enseignant. L'extrait 3 apparaît comme une formulation d'un contrat pédagogique qui clarifie la question : les interactions en ligne relève de la pratique étudiante, mais pas de l'enseignant.
- La sociabilité numérique est questionnée (extrait 2) du point de vue de sa pertinence dans la situation d'un enseignement / apprentissage homoglote et de sa pertinence sociale : elle empêcherait de « vraies rencontres ».
- La communication en ligne est interrogée du point de vue de sa redondance avec la situation d'enseignement en face-à-face (extrait 5). Ce qui se dit sur le réseau peut se dire dans la classe. De plus, elle reconfigure le contrat de parole. Dans la salle de classe, ce contrat est connu des acteurs, même s'il peut être négocié continuellement. En ligne, qui peut prendre l'initiative du contact et de la prise de parole (extrait 4) ?

Une lecture en parallèle des deux figures 46 et 47 montre clairement les difficultés et les questions que pose la mise en pratiques pédagogiques du RSN. Les affordances du réseau social permettent d'agir mais façonne l'activité pédagogique de manière différente que dans la situation de face-à-face présentiel.

3.3. L'évaluation de ces affordances

Les enseignants vont évaluer les nouvelles pratiques sur leur praticité, à l'aune de leur instrumentalité, de leur congruence et de leur coût (Vandenberghe, 1986 ; Janssen et al., 2014 ; cf. *supra*, chapitre 3, section 2). Rappelons que (1) la congruence est le fait que le changement proposé convient suffisamment aux buts et à la pratique courante de l'enseignant ; (2) l'instrumentalité d'une pratique implique qu'elle est perçue comme adaptée aux habitudes et compatible avec l'image que se fait l'enseignant de lui-même ; (3) le coût est l'investissement cognitif et temporel par rapport aux bénéfices attendus.

Dans les discours recueillis, chacune de ces conditions fait émerger des difficultés que nous recensons dans le tableau 17 :

Affordances perçues	congruence	instrumentalité	coût
Facilite la dynamique de groupe	♦Empêche les « vraies » rencontres.	♦L'outil s'ajoute à d'autres déjà peu utilisés par les étudiants.	
Facilite le suivi des étudiants			♦Il faut s'y connecter en dehors des cours, de manière régulière.
Socialise les écrits Permet de véritables échanges ;	♦La visibilité des textes est peu compatible avec l'écrit personnel. ♦C'est une communication artificielle, par rapport à la situation homoglotte.	♦Les étudiants n'échangent pas vraiment entre eux, ils n'écrivent pas en interaction.	
Autonomise les étudiants en leur permettant de travailler seul	♦Cela sort de mon travail, qui est de préparer et de donner un cours dans le temps du face-à-face pédagogique.		
Favorise la production écrite de textes variés		♦Pas de différence entre écrit numérique et écrit papier.	♦Je corrige plus vite sur papier.
Apprend les codes de la communication numérique	♦Ce n'est pas une manière de communiquer qui me convient		♦Ce sont des moyens de communications envahissants.

Tableau 17 : évaluation des affordances en termes de congruence, d'instrumentalité et de coût

En termes de congruence, les pratiques sur le réseau se heurtent :

- à des pratiques personnelles peu connectées.
- au fait qu'elles s'envisagent comme des pratiques concurrentes à d'autres, hors ligne, qui sont plus valorisées que les pratiques en réseau : elles sont ainsi perçues comme superficielles et ne sont pas de « vraies » rencontres, qu'elles empêchent. De plus, elles ne seraient pas compatibles avec les objectifs de cours de langue dans un cadre immersif : mieux vaut porter l'attention des apprenants à rencontrer des Français, et de préférence hors ligne, que de porter leur attention vers ces pratiques de communication par écran interposé.
- au fait qu'elles paraissent obliger à une communication qui impose un fort engagement personnel, intime, incompatible avec l'ethos professionnel que les enseignants se sont construit.

En termes d'instrumentalité, les pratiques sur le réseau se heurtent à deux éléments :

- Les pratiques ne correspondent pas à des usages connus, déjà expérimentés dans des situations comparables. Mis à part les modules en ligne scénarisés (parcours en ligne), l'institution ne guide pas les usages comme elle le fait pour les pratiques de classe en présentiel. Les enseignants ne peuvent pas s'appuyer sur des pratiques clairement identifiées comme efficaces et sont contraints de trouver d'eux-mêmes de nouveaux cadres pédagogiques. Sans reconfiguration du contrat didactique,
 - l'outil apparaît comme redondant avec d'autres qui permettent aussi la communication en ligne ;
 - il n'y a pas de processus d'écriture différent. Le médium est avant tout envisagé comme un support pour la diffusion. Les caractéristiques de l'écrit numérique ne sont pas prises en compte dans l'activité pédagogique. Dans le design de l'activité d'écriture, les textes sont écrits de la même manière, ce qui change est uniquement la publication finale sur une plateforme web. Les premières expériences se confrontent donc à des déceptions : les échanges en ligne ne s'installent pas d'eux-mêmes chez les étudiants.
 - le cadre participatif attendu par l'enseignant n'est pas respecté : il n'y a pas de véritables échanges en ligne ; l'interaction écrite n'est pas conçue comme une activité centrale. Elle est espérée comme une espèce d'aboutissement naturel

de l'activité sur un réseau social. Les bénéfices espérés ne sont pas immédiatement visibles.

- Les objectifs de ces pratiques ainsi que les besoins en termes d'enseignement ou d'apprentissage ne sont pas clairement identifiés.

Enfin, en termes de coût, les enseignants insistent dans leur discours sur l'aspect chronophage de la conception d'activités sur le réseau et de la participation à celui-ci. Cet aspect chronophage est bien sûr mis en regard de doutes sur les bénéfices obtenus par rapport aux situations d'enseignement habituelles.

Les difficultés perçues et les résistances exprimées dessinent une représentation spécifique du réseau social numérique proposé par l'institution qui paraît difficilement compatible avec leurs pratiques. C'est ce que nous allons développer dans les deux parties suivantes de manière plus détaillée, en confrontant exemples de pratiques et discours à leurs propos.

4. Difficultés d'appropriation du réseau socio-pédagogique

Chaque objet sociotechnique véhicule une fiction associée, un imaginaire (Musso, 2009). L'image de cet objet est un construit à la fois individuel et social. Dans les discours, l'image associée au réseau social entre en confrontation avec la vision de l'enseignement et des valeurs professionnelles et personnelles. Cela complique l'adoption de pratiques pédagogiques sur le réseau. L'outil sociotechnique n'est pas neutre et suggère des schèmes d'action. Les réseaux sociaux reposent sur la présence connectée et une architecture de la participation qui met en valeur la personne qui partage plutôt que le contenu dans un rapport d'horizontalité, c'est-à-dire sans hiérarchie *a priori*. Cette configuration des situations interactionnelles pose problème quand il s'agit de concevoir, grâce à elle, des situations d'apprentissage institutionnelles.

C'est une conception du RSN que nous allons tenter de déconstruire au travers des discours enseignants. Dans les entretiens, les enseignants sont revenus sur des pratiques qui sont le résultat de leur interprétation de la scène numérique qui leur est proposée pour agir. Le sens du RSN émerge dans les activités et leur organisation. Nous analysons tout d'abord les représentations de la communication et de la relation en ligne. Dans un deuxième temps, nous verrons comment est appréhendé le RSN en termes d'espace et d'attention. Enfin, nous nous intéresserons aux conditions de l'action pédagogique en ligne.

4. 1. La communication et le lien social en ligne

Les enseignants posent un regard critique sur la communication en ligne dans le cadre d'un réseau social. L'interaction en ligne est envisagée d'une manière qui la rend peu compatible avec la situation professionnelle : immédiate, visible, elle relève de la sociabilité et implique le dévoilement de soi.

4.1.1. L'immédiateté et la visibilité de l'interaction en ligne

En tant qu'environnement communicatif, le réseau est perçu comme engageant l'enseignant dans une communication spontanée et immédiate qui cadre mal avec les usages que l'on envisage dans le cadre pédagogique. Pour Etienne, sur « *un vrai réseau social [...] les gens communiquent de façon spontanée, enfin tu vois, avec des interactions comme ça.* » Cet enseignant explique sa réserve à l'égard des outils numériques qui oblige à une communication instantanée, immédiate, qui ne correspond pas à sa manière de communiquer : « *je trouve, je déteste, j'aime bien parler en face-à-face comme ça, mais j'ai horreur des outils de communication numérique qui t'obligent à répondre tout de suite ou, enfin tu vois* ».

Si tous les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus n'ont pas cette réticence personnelle, les échanges en ligne sont sentis comme relevant d'une communication plus spontanée de l'ordre de la conversation. Le réseau social est senti comme un lieu public.

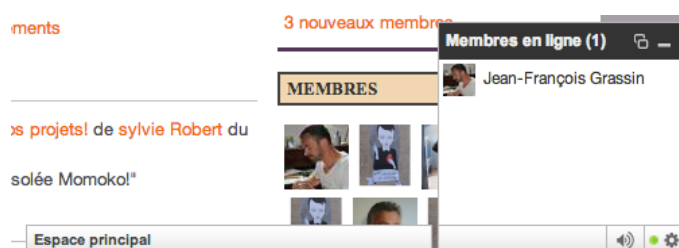


Figure 48 : fenêtre de clavardage

L'outil de messagerie instantanée du site n'a été utilisé que par deux enseignants, sollicités de manière ponctuelle par quelques étudiants. L'interface du clavardage (figure 48) est pourtant assez transparente et familière puisqu'elle se présente comme celle de *Facebook*. C'est un outil immédiatement disponible à l'utilisateur connecté, dès la page d'accueil. Il rend visible les membres connectés et permet donc d'entrer en contact avec eux de manière synchrone.

Alors que les étudiants utilisent régulièrement le clavardage dans leur communication avec leurs pairs et sollicitent parfois leurs enseignants, le contraire est plus rare. Il ne suffit pas que

l'outil soit disponible pour qu'ils soient utilisés. A la fois du côté apprenant et du côté enseignant, la facilité du contact à des fins pédagogiques est une affordance immédiatement perçue. Dans le cadre qui fait l'objet de notre étude, la conversation en ligne pose deux problèmes :

- un problème lié au caractère public de l'espace en ligne : il s'agit d'un espace de visibilité et d'observabilité mutuelles où la distinction entre participants ratifiés et non-ratifiés est plus complexe à faire, d'autant plus que dans ces espaces, la position de lurker est autorisée. C'est un contrat de parole institutionnalisé qui semble manquer dans certaines situations. Une enseignante qui se connecte fréquemment sur le réseau affirme qu'elle « n'ose pas » interpellier les étudiants connectés : *« Non j'ai jamais été trop sollicitée et j'ose pas. Des fois je vois qu'ils sont connectés et ils ne m'adressent pas la parole ; peut être qu'ils ne me voient pas non plus. »* L'enseignante n'ose pas imposer un contact. Dans cet exemple, la disponibilité à l'autre n'est pas suffisamment claire. Peut-on entrer en contact avec des étudiants? Est-ce un cadre pédagogique, parce que le réseau est institutionnel? L'environnement technologique ne suffit pas à rapprocher les acteurs et à réduire la distance transactionnelle par une disponibilité toute virtuelle. En cela, le réseau fonctionne comme un espace public. Les interactions sont possibles, mais il faut trouver des signes interprétables qui font que l'on s'autorise à entrer en contact. Dans le cadre didactique, la situation ouvre la possibilité d'autres contrats de parole que ceux de la classe. La présence connectée est une présence qui se rend visible.

4.1.2. Richesse du média et sociabilité en ligne

On retrouve dans les discours enseignants une opposition entre la communication en face-à-face et la communication médiatisée, au profit de la première. La communication en co-présence physique est perçue comme plus authentique. La technologie est souvent vue comme transportant une interaction qui se serait passée autrement en face-à-face et non-médiatisée. Cette conception repose sur l'idée d'une primauté de l'interaction physique et que les interactions numériques ne sont qu'une version virtuelle de cette réalité qui existe avant l'usage de la technologie. Un de nos interlocuteurs éprouve l'artificialité de la conversation qu'elle pourrait entretenir avec ses étudiants sur le réseau puisqu'elle les voit toutes les semaines lors de son cours hebdomadaire. Elle cite l'exemple d'un commentaire qu'elle a pu faire sur la photographie qu'une de ses étudiantes avait publiée. Elle a ressenti une certaine

artificialité à cette interaction en ligne alors qu'elle aurait pu attendre le cours suivant pour féliciter « en personne » son étudiante.

Un autre frein consiste dans l'idée que les contacts sociaux en ligne ou en face-à-face sont en concurrence. Une enseignante exprime l'idée que, dans un contexte homoglotte, le temps passé devant l'écran se fait au détriment des échanges véritablement socialisants. La communication par écran est dévalorisée au profit des contacts de la « vraie vie ».

Florence : « c'est vraiment ce côté écran quoi, contact écran et... [...] enfin qui du coup, je trouve prends beaucoup de place et empêche des vraies rencontres. »

Ainsi, les contacts à l'écran sont souvent associés à un discours de perte et de manque : perte d'authenticité, perte de qualité, perte de temps. Nous avons retrouvé dans les discours de certains enseignants ces craintes face à la multiplication des écrans s'interposant aux échanges en face-à-face :

- la perte de la dimension non-verbale et une perte sur le plan linguistique, l'interlangue de l'apprenant s'imposant plus dans la communication écrite persistante à l'écran que dans l'échange oral en face-à-face,
- la perte de l'engagement dans l'échange, au profit d'un individualisme et d'un isolement derrière l'écran,
- une perte de temps face à des environnements communicatifs envahissants.

4.1.3. Interaction en ligne et dévoilement de soi

La communication sur un réseau social est perçue comme engageant l'enseignant dans un rapport trop personnel avec les étudiants. La crainte d'un trop grand dévoilement de soi dans la conversation numérique se pose à nombre d'enseignants.

Emilie : « Spontanément ça [le fait de laisser des commentaires sur le site] me gênerait [...] parce que c'est dévoiler une partie de ta personnalité qui n'est plus de l'ordre professionnel uniquement, puisque j'aurais à réagir sur des infos bien justement d'ordre culturel, d'ordre, voilà, de l'ordre de la sphère personnelle »

La participation au réseau engage l'enseignant et son identité, c'est-à-dire « comment une personne comprend sa relation au monde » (Norton et Mc Kinney, 2011), et sur le réseau, comme dans tout espace social, se négocient, notamment en termes de présence connectée et de disponibilité. Or, les enseignants évoquent peu l'idée de négocier une présence que la crainte de se voir imposer un rôle social qui ne serait pas le leur. Un seul des enseignants que

nous avons interrogés se pose la question en termes d'identité numérique de manière explicite. Emilie parle ainsi de l'évolution de cette identité :

Emilie : « par exemple, l'année dernière, si je tapais sur Google « Emilie R. », j'arrivais sur l'université dans laquelle je travaillais avec mes fonctions de l'époque, des cours que j'ai pu donner, des articles que j'ai pu écrire, des bouquins que j'ai pu écrire, voilà : Maintenant, tu tapes « Emilie R. » sur Google, tu vois ma photo dans le Rezo Lumière donc ça change quand même quelque chose.

Chercheur : Et ça te gêne ?

Emilie : Je me soigne. »

Elle réagit avec une pointe d'humour au changement en terme d'identité professionnelle que la présence sur un réseau social peut amener. Les interactions et les traces de présence et d'identité que demande un réseau social par rapport à un site institutionnel est flagrant. La participation à un réseau social se pose en termes de visibilité et d'engagement personnels.

Le statut des interactions qui se déroulent sur le réseau social suscite dès lors des questions quant à leur sens. Quel lien en ligne développe-t-elle ? Françoise se demande ainsi si cette communication symétrique est pertinente :

Françoise : « Non non mais je l'ai pas fait [publier des commentaires ...] c'est ça qui est délicat c'est-à-dire, est-ce que c'est un truc ou tu fais pas aux étudiants copain copain mais tu montres que tu es comme eux, ou tu es là pour leur donner du travail ? Je sais pas... »

Elle craint que les interactions en ligne la rapprochent trop des étudiants, puisque :

- le réseau social repose sur l'horizontalité de la communication a-hiérarchique ; interagir sur un réseau social, c'est faire « *copain-copain* », nouer une relation amicale ;
- interagir en ligne, c'est « *faire comme eux* », se plier à un genre communicatif qui n'est pas celui de l'enseignant.

Le genre communicatif de la conversation impliquerait une forme d'alignement identitaire et de rapprochement émotionnel peu compatible avec le statut d'enseignant. Un autre enseignant formule ainsi une frontière entre l'interaction pédagogique et l'interaction non-pédagogique :

Hubert : « prolonger l'interaction c'est clair c'est utile mais quelle interaction ? [...] Si c'est une interaction avec un enjeu didactique oui, questions-réponses, il y a un travail, je ne sais pas, oui, mais si c'est seulement interaction, lien, interaction pas privée mais semi privée, non ça m'intéresse pas, c'est clair ? »

Hubert oppose l'interaction pédagogique à une interaction semi-privée sur le réseau social. Pour autant, ce n'est pas le lien social, le contact relationnel qu'il refuse. Il affirme même que le contact avec ses étudiants est primordial pour lui dans sa manière d'enseigner :

Hubert : « moi, j'établis un lien mais de contact dans la classe, c'est vraiment important pour moi [...], j'ai besoin qu'il y ait de la confiance, du respect mutuel, quelque chose qui passe mais je dois le sentir, mais l'outil virtuel, l'outil numérique pour moi, il est pratique [...] mais ça remplace pas le cours, le contact. »

Son discours montre une double dévalorisation de l'interaction en ligne :

- celle-ci ne favorise pas une relation de confiance et de respect mutuel que l'enseignant cherche à instaurer dans sa classe. La richesse du média (cf. *supra*, chapitre 2, section 1) n'est pas suffisante pour « sentir » la relation ou « quelque chose qui se passe ».
- elle favorise les conversations semi-privées qui rompent le cadre didactique.

L'interaction sociale change de sens et de valeur parce qu'elle est médiatisée et quand elle prend place dans l'espace médiatique de l'Internet. L'enseignant ne donne pas de valeur à l'interaction médiatisée par la technologie numérique qui ne favorise ni le contact ni la confiance : elle n'est qu'une interaction pédagogique du type « questions-réponses », une interaction pédagogique scénarisée dans laquelle les interactants connaissent déjà leurs rôles. La communication dans le cadre professionnel avec l'étudiant semble devoir passer exclusivement par deux canaux : le face-à-face du cours en présentiel et l'usage de la messagerie électronique, dont les patterns d'usage sont plus formels, asymétriques. Ce qui déborde de ce dispositif est senti comme dépassant le cadre professionnel. Il est question alors, du point de vue de l'enseignant, de « *passer du temps sur ce réseau social avec les étudiants en dehors [des] fonctions* » de l'enseignant (Etienne).

L'imaginaire, la fiction associée au réseau social est, pour beaucoup d'enseignants, proche du réseau amical. Dans ce cadre de l'imaginaire amical, la communication par le réseau n'est pas perçue ni nécessaire, ni utile. Cela pose aussi le problème de la valeur du réseau. Les discours des acteurs montrent que leur représentation du RSN repose :

- sur l'intimité de l'interaction –l'engagement dans la situation- et l'immédiateté ;
- sur une logique de liens forts, où amitié numérique et amitié hors ligne se confondent.

Cet imaginaire social du réseau a des conséquences sur les interactions en ligne et leur intégration dans la situation pédagogique. Il façonne également un rapport à l'espace et structure l'attention qui est portée à cet espace. C'est ce que nous envisageons dans la section suivante.

4 .2. Espace et attention

Le RSN est un élément d'un dispositif hybride qui articule des espaces de travail, d'apprentissage et d'action à la fois organisés autour de la co-présence physique –l'espace présentiel de la classe- et autour de la co-présence écranique. Les enseignants actualisent des relations entre les espaces et y portent attention de manière différente. Ce sont ces relations spatiales et cette attention qui les structure que nous analysons dans cette section.

4.2.1. Le réseau social comme espace vécu

Si nous définissons l'espace par des rapports de distance, de co-présence et de proximité (cf. *supra*, chapitre 1), Internet renouvelle la gestion de ces rapports. Le réseau social hybride l'espace, en intégrant un espace d'apprentissage et d'interactions en ligne, permet de nouveaux arrangements spatiaux entre des lieux physiques / en ligne et des logiques territoriales / réticulaires (cf. *supra*, chapitre 2, section 3).

Nous rappelons que le dispositif se construit autour de trois lieux :

- l'espace de la classe, un espace de face-à-face présentiel, où l'action s'organise autour de la co-présence physique ;
- l'espace du réseau social numérique, un espace réticulaire c'est-à-dire où l'activité repose sur des relations de connexité ;
- un espace propre à une activité scénarisée du dispositif d'enseignement / apprentissage, celle des « parcours en ligne ».

Il incite à concevoir les rapports entre les lieux en terme de cospatialité (Lévy et Lussault, 2003). Cette notion permet de repérer dans les discours les nouvelles articulations possibles que les enseignants perçoivent les différents espaces.¹¹⁰ L'émergence de nouvelles possibilités d'agencements spatiaux se traduit par de nouvelles logiques de compétitions. Internet devient une option spatiale supplémentaire qui peut entrer en synergie avec les autres espaces, en concurrence ou en conflit. Comment les acteurs régissent-ils à cette option supplémentaire ? Cet espace n'est pas « habité » de la même manière par tous les acteurs.

¹¹⁰ Rappelons que Lévy et Lussault (2003) identifie trois modes d' « interspatialité » (cf. *supra*, chapitre 2, section 3) :

- l'interface, qui est le mode de la juxtaposition et de la frontière ;
- la cospatialité, qui est le mode d'interaction entre des lieux différents ;
- l'emboîtement, qui est le mode de l'inclusion d'un lieu dans un autre.

Notre questionnement porte sur la façon dont cet espace est représenté, organisé et expérimenté par les différents participants, c'est-à-dire au processus de construction d'un territoire. La notion de « cospatialité », ou d'interaction spatiale nous sert à faire émerger des rapports entre les lieux : positifs (coopération, complémentarité) ou négatifs (conflit, concurrence).

Nous allons décliner ces rapports positifs ou négatifs que nous avons repérés dans les discours des participants. Nous repérons ainsi quatre types de rapports entre les espaces : (1) une cospatialité interrogée ; (2) une cospatialité où les espaces sont en concurrence ; (3) une cospatialité où les rapports entre les espaces sont conflictuels ; (4) une cospatialité niée.

4.2.1.1. Une cospatialité interrogée

Le dispositif n'étant pas construit autour du réseau social, mais celui-ci étant un élément nouveau dans un dispositif déjà existant, c'est une nouvelle modalité d'action qu'il faut intégrer. Etienne formule cette interrogation : « *Je vois pas bien comment je vais, qu'est-ce que le réseau social va m'apporter pour m'aider à améliorer mes cours en face-à-face.* » Les espaces ne sont pas conçus indépendamment mais permettent une action commune. Même si l'enseignant n'a pas trouvé de réponse, il questionne l'espace en terme de cospatialité. Cet exemple montre un état de questionnement de ces rapports cospatiaux et une recherche qui tend à échouer dans les liens et les interactions potentiels à faire avec l'espace de la coprésence physique. Se donner un espace commun pour être et pour agir est une recherche temporellement évolutive, par l'action.

4.2.1.2. Une cospatialité concurrentielle

Dans d'autres cas, la co-existence d'espaces différents est perçue comme concurrentielle. La complémentarité n'est pas perçue, c'est l'un ou l'autre. Dans les deux exemples qui suivent, les termes de la concurrence ne sont pas les mêmes :

« <i>J'établis un lien mais de contact dans la classe, j'ai besoin qu'il y ait de la confiance, du respect mutuel, quelque chose qui passe ; mais l'outil virtuel, l'outil numérique, pour moi, il est pratique mais ça remplace pas le cours, le contact.</i> » Hubert	« <i>Ca fait un en plus et pas à la place de, ou alors je ne sais pas l'utiliser ; c'est-à-dire, je ne vois pas tellement la différence entre le papier qu'ils vont me rendre ou s'ils vont le poster sur le groupe que je vais faire.</i> » Hortense
---	---

Dans le premier exemple, l'enseignant envisage les interactions avec ses étudiants. Il ressent une concurrence entre l'espace interactionnel en ligne et l'espace interactionnel de la classe. Il réaffirme leur différence et exprime une crainte que l'un remplace l'autre. L'arbitrage se fait,

dans son cas, en faveur de l'espace présentiel de la classe en face-à-face qui, seul selon lui, permet un lien mutuel de confiance et de respect nécessaire à son travail.

Dans le cas d'Hortense, la concurrence des espaces s'exprime différemment. Elle ne voit pas « *tellement la différence* » entre l'activité permise par l'espace en ligne et celle faite en classe. « *On peut faire la même chose en cours sans passer par le réseau* », ajoute-t-elle. L'espace en ligne ajoute un espace qui redouble l'espace de la classe mais ne change pas l'arrangement spatial. Il faut arbitrer entre les espaces pour y faire la même chose, alors elle éprouve un sentiment de « *superficialité* » à communiquer en ligne avec des étudiants qu'elle voit en cour.

4.2.1.3. Une cospatialité conflictuelle

L'espace en ligne peut aussi entrer en conflit avec la conception du dispositif de formation tel que se le représente l'enseignant. Dans un des entretiens, une enseignante explique cette relation conflictuelle avec le réseau social : « *très vite moi je me suis rendu compte que ça allait à l'encontre de mon idée de l'enseignement du français dans le milieu homoglotte.* » L'enseignante oppose ainsi l'espace social à en ligne à l'environnement social de l'étudiant. Ces deux espaces sociaux entrent selon elle en concurrence. Son rôle d'enseignante est d'encourager les étudiants à se créer des occasions d'interagir et d'apprendre en se socialisant. Apprendre, c'est alors rencontrer des Français et se faire des amis, ce qu'elle s'efforce d'impulser dans ses cours : « *je me suis posé la question de savoir si c'était vraiment, si finalement mon rôle c'était vraiment ça, de les amener à consulter encore un autre réseau social et si j'avais pas plutôt intérêt à les envoyer faire des choses et des rencontres avec des Français en direct plutôt que de les mettre à être avec, avec l'utilisation encore d'un réseau social, donc voilà moi ça m'a vraiment posé la question sur cette pratique-là* ». Elle a l'impression que le réseau numérique est encore un écran de l'entre-soi. La « pratique » de l'espace social en ligne entre en conflit avec ses propres pratiques revendiquées. L'espace virtuel est conflictuel avec l'espace physique d'interaction. Dans son raisonnement, les deux formes de sociabilité entrent en concurrence. Elle les envisage comme les deux pôles d'une alternative, marquée par le « plutôt », entre lesquels elle doit choisir. Il est aussi notable que les activités qu'elle envisage dans les deux environnements ne sont pas les mêmes : sur le réseau social numérique, il s'agit de « consulter », alors que, avec les Français, il s'agit de « faire des choses ». L'entrelacement des réalités spatiales et sociales en ligne et hors ligne n'est pas perçu. Le réseau social gêne l'action qui convient et cet espace commun n'est en

réalité pas partagé entre apprenants et enseignants. Il ne révèle pas, selon elle, un véritable potentiel pour l'action pédagogique.

4.2.1.4. Une cospatialité niée

Enfin, pour certains enseignants, les rapports entre les espaces sont marqués par l'absence de cospatialité. Les rapports entre les espaces sont exposés en termes de limites et de frontières.

« Bah je ne les (les interactions) ai pas intégrées, intégrées moi dans mes pratiques de cours ou dans... Ça peut être induit au départ par le prof mais après c'est vraiment une pratique qui est à eux » Florence	« ça tombe selon moi sur les limites pour l'enseignant de l'utilisation du réseau, (...) du temps passé devant l'écran qui est selon moi pas tout à fait du temps d'enseignement quand même. » Lise
---	---

Dans le premier exemple, pour Florence, l'espace en ligne est un espace qui appartient aux apprenants et où l'enseignant n'a pas à intervenir, « *c'est vraiment une pratique qui est à eux* ». L'espace en ligne est envisagé comme un territoire auquel l'enseignant n'appartient pas et où il n'a pas de pouvoir. Les interactions qui peuvent s'y dérouler ne sont pas intégrées au cours. Dans le deuxième exemple, l'enseignante perçoit le temps passé en ligne comme quelque chose qui ne relève « *pas tout à fait* » de son rôle d'enseignante. L'espace en ligne est à la limite du dispositif dans une bordure qui fait frontière.

Dans ces deux exemples, le discours intègre plutôt les idées de frontière et de limites :

- le territoire appartient à l'autre.
- le territoire est à la frontière du travail et de l'action de l'enseignant.

Ainsi, les arbitrages spatiaux dans les nouveaux arrangements spatiaux rendus possibles par l'intégration d'un espace interactionnel en ligne sont principalement rendus en défaveur de l'espace du réseau. La contiguïté (être à côté) est préférée à la connexité (être en relation). Les différents lieux de l'apprentissage ne se construisent pas en réseau, tout en restant co-disponibles.

Cette frontière entre les deux espaces est également une frontière entre des rôles différents de l'enseignant. La « *pratique qui est à eux* » est aussi une certaine vision de l'autonomie comme un « *travailler seul* ». L'accompagnement en ligne du travail de l'étudiant est difficilement intégré aux préoccupations alors même que l'affordance a été perçue (cf. *supra*), ce qui peut témoigner d'une « *difficulté d'appréhender la distance dans sa conduite de l'action pédagogique* » (Nissen et Soubrié, 2010 : 113).

4.2.2. L'attention en ligne

L'attention dans l'espace en ligne dépend de la valeur que l'on donne aux lieux et aux situations. Elle se constitue de multiples petits arbitrages attentionnels qui dépendent des éléments de la situation (les personnes en ligne, la configuration de l'activité, ses buts), mais aussi d'habitudes de « prêter attention » qui sont à la fois personnelles, culturelles et liées à un artefact. Ainsi, un des enseignants affirme qu'il ne va pas sur le réseau parce que cela lui rappelle *Facebook*, c'est-à-dire un lieu où « *il y a plein d'informations, les gens qui écrivent, ça m'intéresse pas* ».

Les arbitrages attentionnels sont des opérations de cadrage et de filtrage qui font apparaître ce qu'il y a d'intéressant dans une situation donnée pour un acteur (Le Quéau, 2014 ; cf. *supra*) et qui reposent sur différents régimes attentionnels (Boullier ; 2014 ; cf. *supra*). Il s'agit de voir si et comment les acteurs donnent de la valeur à l'espace en ligne et comment ce processus de valorisation s'enclenche. Nous donnerons pour chaque type de régimes attentionnels quelques exemples que nous commenterons. Nous ferons ensuite une synthèse de ces régimes.

Rappelons d'abord brièvement sur quels cadrages reposent chacun de ces régimes :

- Le régime de la fidélisation est une attention qui mise sur la reconnaissance et repose sur l'habitude et la routine.
- Le régime de l'alerte, à l'inverse, repose sur la nouveauté, les effets de contagion du réseau ;
- Le régime de la projection est une attention planifiée et monofocalisée, peu sensible à l'environnement ;
- Le régime de l'immersion est un régime ouvert et exploratoire où l'attention est peu focalisée et non planifiée.

Nous situons nos exemples selon le schéma de Boullier (2014) qui permet de voir comment se combinent certains régimes.

4.2.2.1. Un régime de projection

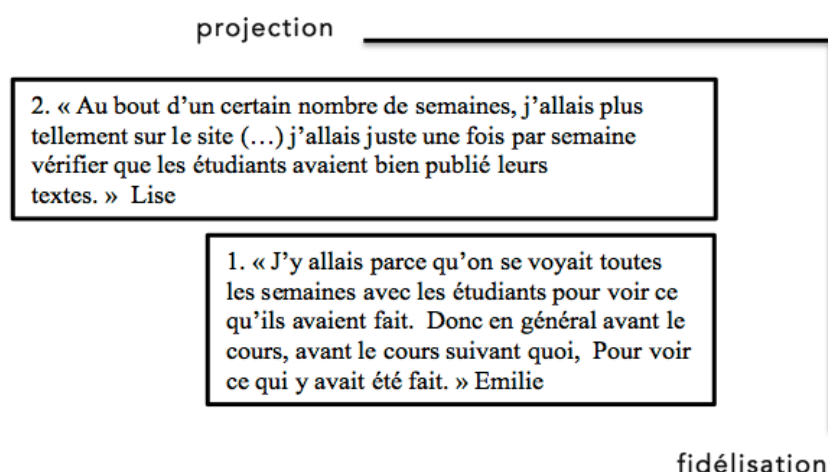


Figure 49 : un régime de projection

Dans les deux exemples cités de la figure 49, les enseignantes se connectent au réseau de manière programmée. L'objectif de la connexion est prédéterminé ; il s'agit de deux enseignantes qui utilisaient le site pour tutorer les modules de travail appelés « parcours en ligne ». Ce travail de tutorat leur imposait de suivre l'activité de leurs apprenants. Elles se rendent sur le site « *pour voir ce qu'ils avaient fait* » et pour « *vérifier* ». L'attention est programmée dans le temps en fonction du cours en présentiel où elles rencontrent une fois par semaine les mêmes étudiants. Lise explique qu'au fil du temps, elle s'y rendait de moins en moins. Dans les deux cas, l'attention est univoque, uniquement focalisée sur le contrôle du travail étudiant.

4.2.2.2. D'un régime d'alerte à un régime d'immersion

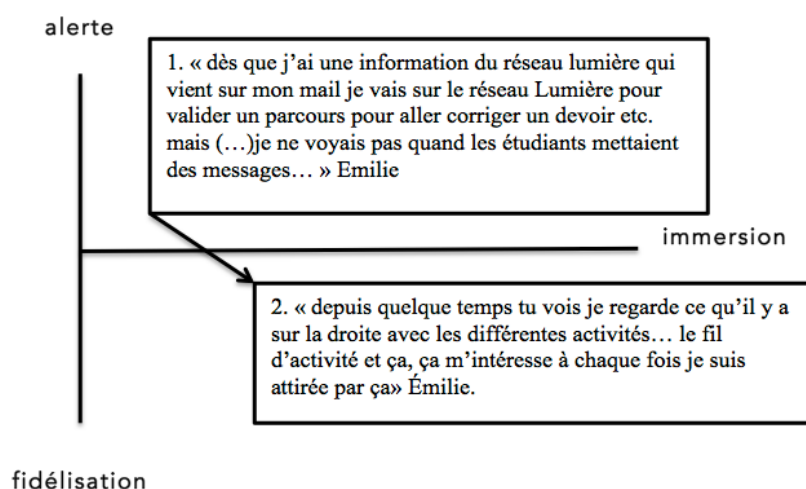


Figure 50 : d'un régime d'alerte à un régime d'immersion

L'exemple de la figure 50 montre la temporalité des régimes attentionnels qui sont en constante évolution et renégociation. L'enseignante explique qu'elle est passée d'un mode d'attention au réseau social au gré des notifications par courriel qu'elle recevait. Ce mode attentionnel repose sur l'alerte à la nouveauté. Il se combine avec un régime de projection puisque les activités dont elle reçoit les alertes l'amènent à la même action : corriger ou valider un travail d'un étudiant. Au fur et à mesure de l'utilisation du site, elle construit un autre usage qui mise sur une modalité exploratoire qui correspond au régime de l'immersion. Elle se construit d'autres cheminements attentionnels aléatoires à partir du fil d'activité qui se trouve sur la page d'accueil du site. L'attention est moins close sur l'activité individuelle et s'ouvre aux autres.

4.2.2.3. Un régime exploratoire immersif

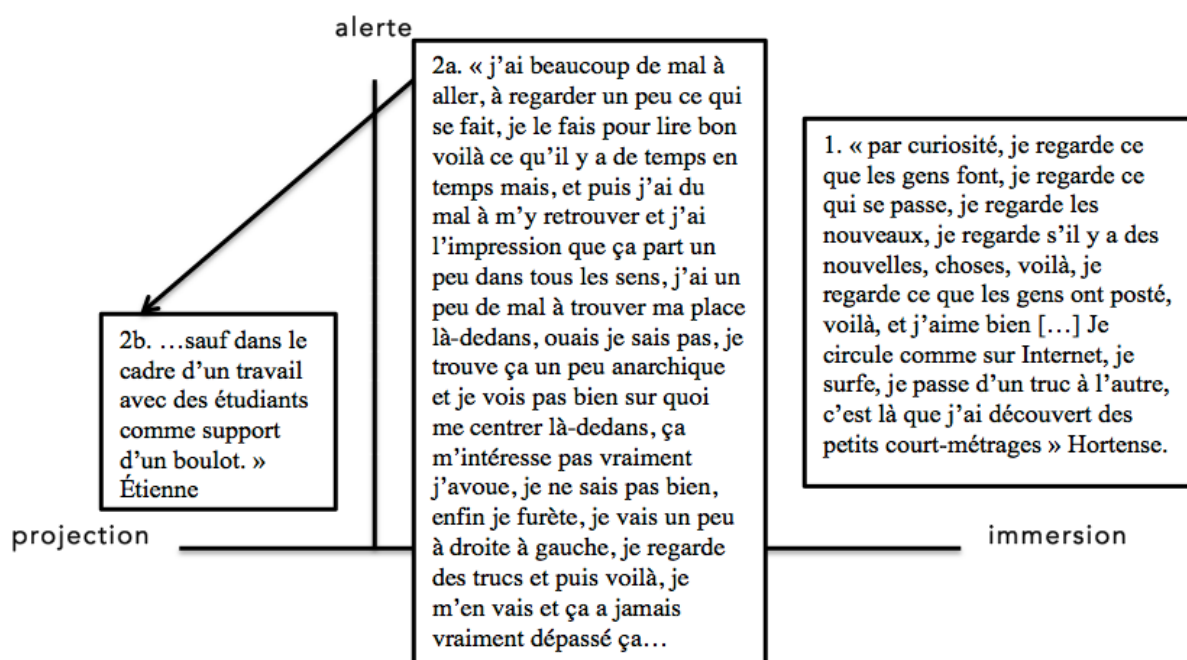


Figure 51 : un régime exploratoire

On observe ici deux tentatives de se « plier » à un régime exploratoire d'appropriation du site. L'enseignante dont le témoignage se trouve à droite de la figure 51 se lance dans une exploration aléatoire qui porte ses fruits et qu'elle « aime bien ». Boullier (2013) parle de l'axe projection/immersion comme un axe de mobilisation des désirs. Elle trouve par sérendipité des objets qui attirent son attention et lui permettent d'exprimer une certaine valeur au lieu. Ce regard (elle insiste sur l'action de regarder) est ouvert à la fois sur les gens et les choses. Il s'agit d'une activité de découverte pendant laquelle on « circule » de manière

non planifiée et où l'on « *passé d'un truc à l'autre* », dans une socialisation de passage propre aux espaces publics, sensible aux interactions non focalisées.

L'expérience du second enseignant (extrait 2a) est vécue de manière tout autre. Les actions sont pourtant les mêmes : il va « *regarder ce qui se fait* », lire de temps en temps sur le réseau, il « *furète* », va « *un peu de droite à gauche* ». Les termes sont à peu près les mêmes que ceux employés par Hortense. Mais cette exploration s'assimile à une expérience pénible et insatisfaisante qui échoue : « *j'ai beaucoup de mal* », « *ça m'intéresse pas vraiment* ». Cette attention aléatoire ne lui convient pas. Il cherche un centre à son attention et ne le trouve pas -« *je vois pas bien sur quoi me centrer là-dedans* »- et donc l'évaluation est négative – « *ça part un peu dans tous les sens* », « *je trouve ça un peu anarchique* ». Il n'a aucun sentiment d'efficacité personnelle dans la situation. Il ne trouve pas comment agir, ne s'y « *retrouve* » pas, ne « *trouve pas sa place* ». Cette expérience est « une expérience négative » (Le Quéau, 2014) : elle fait apparaître une pluralité de cadres participatifs que l'acteur ne sait pas comment négocier. A la question « que se passe-t-il exactement ici ? », l'enseignant n'a pas de réponse. Cette disparition du cadre commun entre les interactants nécessite un travail de restauration de règles d'échanges. L'enseignant ne reconnaît pas de monde commun partagé. A l'inverse, l'enseignant retrouve ce cadre et un certain ordonnancement du monde où il a sa place dans « *le cadre d'un travail avec des étudiants* ». Son attention peut se diriger vers un endroit précis avec des interlocuteurs identifiés et sans être soumis à l'incertitude et l'aléatoire de l'espace réticulaire du réseau social.

Il est intéressant de comparer ce ressenti avec la façon dont le même enseignant explique avoir travaillé avec ses étudiants sur un blogue de classe.

E5 : « Je peux utiliser des outils numériques dans le cadre de certains cours **quand ça me paraît approprié à ce que je veux faire**, le blog plusieurs fois pour les cours mais je l'avais utilisé comme moyen de diffusion des textes des étudiants. [...] ils publiaient sur un blog et en même temps on avait plein d'échange de mails pour corriger les textes avec eux. Ils m'envoyaient parfois plusieurs fois leur texte, il y avait des allers et retours comme ça. C'était un outil de travail en dehors des cours, là il y avait pour moi **un bon partage** entre le moment de cours et puis il y avait des phases de travail bien différentes pour moi, c'est ça que j'aimais bien tu vois, c'est pour ça que ce qu'on faisait en cours c'était une partie du boulot et ce qu'on faisait par le mail et avec le blog à la fin, c'était la [...] **la situation en face-à-face était bien justifiée et le travail à distance aussi.** »

Dans ce récit d'expérience, le sentiment d'efficacité personnel est tout autre et la situation pédagogique est racontée de manière entièrement satisfaisante et vécue de manière opposée à

celle sur le réseau (« *mais* », « *là* »). Elle est racontée de manière à montrer que la position de l'enseignant à l'égard du réseau n'est pas idéologique mais justifiée par des critères pédagogiques (« *approprié* », « *un bon partage* », « *bien justifiée* »). Et l'enseignant revendique son savoir-faire : « *je peux utiliser des outils numériques [...] quand ça me paraît approprié* », « *là, il y avait un bon partage entre...* », « *c'est ça que j'aimais bien* ». L'activité pédagogique se concentre sur la publication de textes écrits, après un va-et-vient rétroactif par courrier électronique entre les apprenants et l'enseignant.

Pour la majorité des enseignants, l'environnement numérique n'est pas immersif, notamment dans la sphère professionnelle, où les stratégies de déconnexion partielle sont les plus fortes. Ainsi, Lise affirme : « *je ne pense pas me connecter au réseau en dehors des semaines où j'ai cours, je pense que ça ne me viendra pas à l'idée tout simplement.* » On ne se connecte pas dans la durée, mais ponctuellement, de manière concentrée, pour y accomplir une tâche planifiée, dans un régime de projection. La majorité des acteurs enseignants va sur le site de manière ponctuelle, pour les besoins d'un cours, pour vérifier le travail d'un étudiant et se déconnecte une fois cette tâche accomplie.

Ces régimes attentionnels qui s'échafaudent à l'usage du réseau, permettent de comprendre les différents arbitrages qui s'opèrent parmi les différents sites d'engagement des acteurs –la classe, le réseau...- et la difficulté de se construire de nouveaux espaces pour agir en commun.

Les lieux investis par les enseignants permettent une « projection » : les parcours en ligne, les groupes de travail. Il y a peu de chevauchements des espaces par des tâches communes. La dimension réticulaire des espaces numériques, reposant sur des logiques de connexité (de réseau, de mise en relation) n'est pas légitimée par tous les participants. Les activités privilégiées sur le réseau restent séquentielles et monocontextuelles. L'« ethos de polyfocalité » du réseau pose problème aux enseignants dans le cadre de l'enseignement. Le champ interactionnel ouvert par les RSN permet à la fois des interactions focalisées et des engagements secondaires de différents types. Cela met en jeu des structures de l'attention dans une « chorégraphie complexe » (Jones, 2004). Les interactions langagières restent le plus souvent dans la classe, et donc, le potentiel le plus intéressant des espaces interactionnels est sous-utilisé. C'est pourquoi, les modes d'appréhension de la cospatialité reposent souvent sur le conflit et la concurrence. Les régimes attentionnels, quant à eux, sont variés mais ne contribuent pas pour le moment à remettre en question une orientation normative de l'interaction, qui privilégie présence physique et interaction focalisée.

L'émergence de nouvelles possibilités d'agencements spatiaux se traduit par de nouvelles logiques de compétition. Or, les nouveaux espaces de l'Internet sont particulièrement ouverts à la transformation, peu sédimentés notamment pour ce qui est des pratiques d'apprentissage. Ils posent des difficultés aux enseignants car les « engagent dans des contextes d'activité parallèles qui peuvent être potentiellement conflictuels (Leander, 2002 : 214).

4.3. Les conditions de l'action sur le réseau socio-pédagogique

Le réseau social dans sa configuration repose sur la présence connectée. Cette présence se construit par le nombre de personnes disponibles à la communication et par leur disponibilité. La spécificité de la communication par les réseaux sociaux est qu'ils sollicitent une attention ambiante (*ambient awareness*) et l'émergence d'une communication privée en public. Les médias sociaux convoquent le plus grand nombre à un rôle de producteur-utilisateur et leur existence tient aux flux permanents (Proulx, Millette et Heaton, 2012). Dans ces conditions, il est difficile pour les enseignants de participer au réseau et nous avons vu que les apprenants les percevaient comme totalement absents.

Nous envisageons dans cette section les modes de participation que se donnent les enseignants, les réticences et les incertitudes qui les accompagnent.

4.3.1. Le parler privé-public des réseaux sociaux

La communication en ligne sur les réseaux sociaux est jugée à l'aune des orientations normatives qui privilégient la coprésence physique et l'engagement focalisé comme formes pleines de la présence et de l'action » (Cochoy et Licoppe, 2013 : 9). Pour Hubert, les interactions en ligne, « *ça me rappelle ce que je vis ce que je te racontais tout à l'heure pour Facebook, il y a plein d'informations, les gens qui écrivent ça m'intéresse pas.* » Elles sont à la fois pauvre en terme de qualité et forte en terme de lien social car elle engagerait la vie privée : il s'agit d'un bavardage intime qui n'intéresse pas l'enseignant. La communication par les réseaux sociaux a ses spécificités et rentre difficilement dans le répertoire des genres et formes de discours propres aux enseignants dans leur cadre professionnel. En effet, ces réseaux se situent à l'articulation entre la communication interpersonnelle et la communication de masse (Beaudouin, 2009). Elle est une interaction dans un espace public et pose deux problèmes : cette communication en public ne fait pas vraiment partie de répertoires interactifs routiniers des enseignants ; de plus, elle est une zone d'incertitudes. La théâtralité de la conversation en ligne au sein du réseau social est mal assumée. Le problème

est de donner du sens à la conversation rendue possible par le RSN dans la situation d'enseignement / apprentissage.

L'architecture des sites de réseaux sociaux repose sur une horizontalité ; pour autant, cela ne fait pas disparaître les rôles sociaux et les différences de statuts ; sur le *RezoLumière*, un enseignant est identifié comme tel. Mais au sein même des interactions, selon les situations et les espaces dans lesquelles elles se déroulent, les statuts des interactants ne sont pas transparents et demandent une reconfiguration des cadres participatifs et des contrats de parole.

A partir de la différenciation des deux régimes participatifs et énonciatifs que propose Cardon la « petite » et la « grande » conversation, nous allons prendre en exemple quelques conversations proposées par les enseignants ou auxquelles ils ont pris part, pour en analyser les cadres participatifs et les formes énonciatives qui en découlent et mieux en comprendre les difficultés de leur intégration dans les situations d'enseignement et les scénarios pédagogiques. Rappelons que les énonciations contextuelles portent sur des objets familiers, comme le bavardage, l'humour, les petits récits quotidiens, livrés de façon spontanée, immédiate et émotionnelle dans la conversation quotidienne, alors que les énoncés distanciés portent eux sur des objets publics, comme l'opinion, la critique, le témoignage, lesquels sont proférés avec une mise à distance de soi, de ses interdits et de ses émotions (Cardon, 2012).

4.3.1.1. De petites conversations en ligne

	<p>Commentaire de Louise le 16 octobre 2011 à 18:36 miam miam! Cela a l'air délicieux! Il faut absolument indiquer l'adresse où on peut trouver d'aussi appétissants et jolis desserts.</p> <p>Commentaire de Janet le 16 octobre 2011 à 22:54 Je pense que c'est un peu difficile pour trouver à Lyon! Ça c'est un dessert de mon ancien travail à Portland! J'ai travaillé dans un boulangerie/bistro/pâtisserie français dans l'Oregon qui s'appelle "La Petite Provence". C'est très proche que ma maison, et les propriétaires du restaurant sont Lyonnaises (qui ont immigré aux Portland). Donc, si vous voyageriez à Portland, il faut que vous mangiez là! Le dessert dans l'image est appelé "Lemon Graffiti". C'était du crème du citron (comme la saveur de Lemon Curd) a l'extérieur, c'est un ganache chocolat noir! Miam miam!!! =-))</p> <p>Commentaire de Louise le 17 octobre 2011 à 7:33 Il faut absolument que j'aille à Portland alors! J'adore le Lemon Curd et j'aime le nom du dessert "Lemon Graffiti".</p> <p>Commentaire de Janet le 21 octobre 2011 à 18:15 oui oui! Il faut que vous voyagez à Portland!</p>
---	---

Figure 52 : conversation Janet / Louise

Dans ce premier exemple, (figure 52), la conversation aurait très bien pu se dérouler dans une salle de classe, dans un aparté a-pédagogique. Les intervenants sont identifiés l'un pour l'autre (une enseignante et un de ses étudiants), par l'avatar et le nom de chaque participant.

Le fait que d'autres personnes puissent s'intégrer à la discussion est autant possible sur le réseau que dans une salle de classe. La conversation se loge dans les « interstices » du cadre participatif qu'est le contrat de parole dans la classe, un événement dé-ritualisé qui permet des prises d'initiative créative en langue (cf. *infra*). Le numérique permet de multiplier les opportunités de tenir ce genre de conversation, par l'extension des cadres spatiaux et temporels.

Les enseignants envisagent mal les conversations en ligne comme prolongement conversationnel possible du cours en présentiel. Une enseignante, Hortense, parle de « superficialité » de l'interaction et compare avec le dialogue qu'elle pourrait avoir avec une étudiante en classe : *« souvent je ressens de la superficialité moi à mettre un commentaire à une étudiante comme xxx par exemple à qui je m'étais « oui, c'est bien ! » quand elle mettait un truc mais je la voyais en cours le lendemain ; le lendemain je pouvais lui dire : « elle est superbe la photo que vous avez mise ! Voilà, donc je ne ressens pas le besoin de communiquer avec des étudiants que je vois en cours ou que je ne connais pas, moi. »*. Les réticences exprimées portent sur plusieurs éléments. La situation de communication par écran serait artificielle parce qu'elle redouble ce qui se passe en cours. Ce n'est pas le cadre de l'interaction qui pose d'abord problème, mais le besoin communicatif. Ensuite, le dévoilement de soi ressenti est plus important dans la conversation en ligne, par le fait de la persistance matérielle de la conversation, d'une part et par l'ouverture du cadre participatif. Le public qui peut être témoin de la conversation est plus large que dans une conversation dans un lieu clos comme la salle de classe ; il est élargi aux « liens faibles », c'est-à-dire ici à tous les membres du réseau. De plus, l'interface du réseau tend à solliciter de manière plus explicite que dans la salle de classe ce type de conversation a-didactique. La visibilité et la persistance des échanges à l'écran crée une conversation ouverte qui n'a pas la même valeur que l'interaction en face-à-face. Malgré tout, l'enseignante participe à certaines conversations sur le réseau et s'y engage de manière personnelle, en évoquant sa famille. L'extrait ci-dessous (figure 53) est une conversation à partir du billet d'un enseignant proposant de répondre à la question « quelle est votre chanson d'amour préférée ? » :

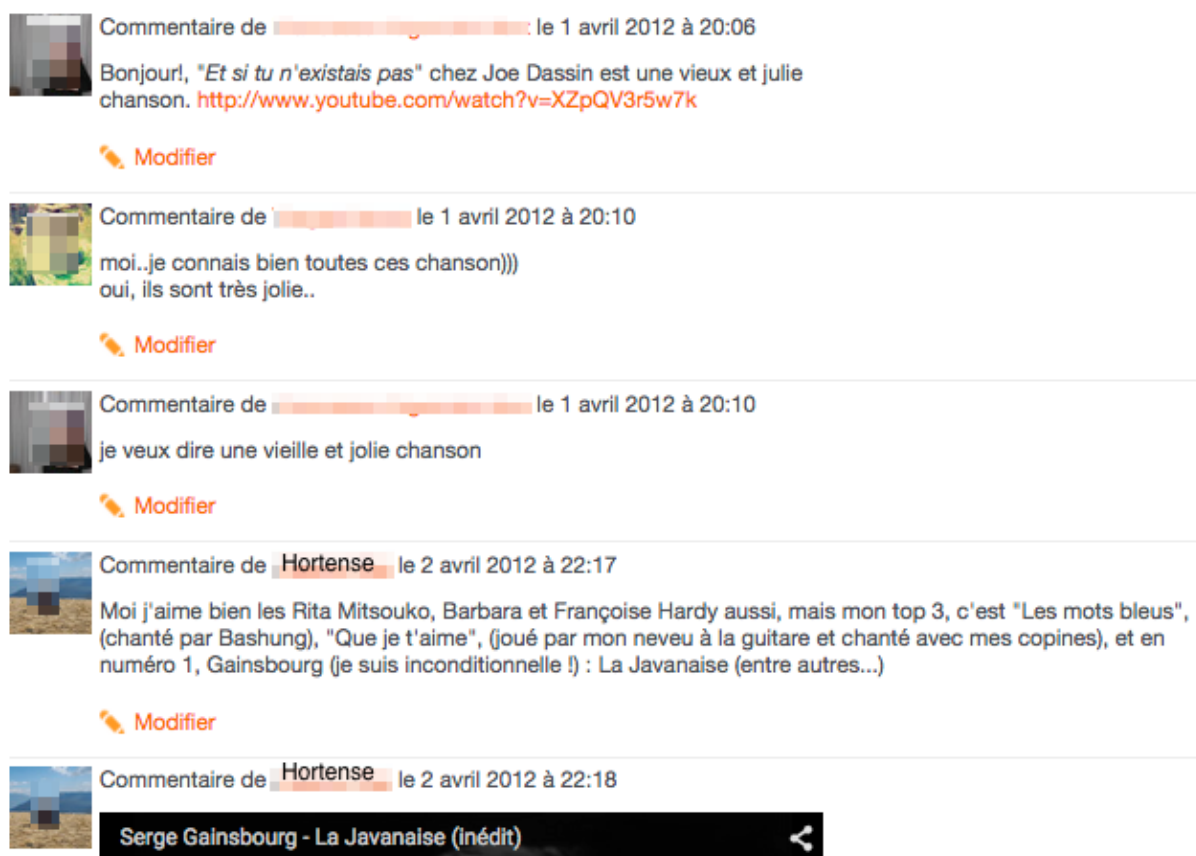


Figure 53 : discussion Hortense / étudiants

Outre le fait de donner ses goûts, ce qui engage déjà un côté personnel, mais reste très classique dans une classe de langue, l'enseignante évoque son « neveu à la guitare » et ses « copines ». L'engagement personnel est accepté ici sans doute parce qu'y participent d'autres enseignants, ce qui la ratifie comme interlocutrice et change le cadre participatif. Les interlocuteurs sont nombreux, le degré d'intimité change par rapport à l'exemple de la figure 53.

4.3.1.2. Une « grande » conversation

A l'opposé, un autre type de conversation numérique sur les réseaux sociaux est du type de la « grande conversation » (Cardon, 2012), c'est-à-dire une conversation qui s'adresse à une communauté, un collectif dont on ne connaît pas tous les membres. Cette conversation porterait aussi, selon Cardon, sur des problèmes sociétaux, moins intimes et personnels, qui permettraient donc à une plus large partie de l'auditoire de se trouver légitimé à y participer. Elle amène une extension du cadre participatif, permis par le dispositif sociotechnique, mais aussi un nouveau genre de discours, qui doit entrer dans le répertoire expressif de

l'enseignant. Cela demande un double effort : modifier sa manière de communiquer et constamment s'approprier de nouveaux médias sociaux.



Chine en devenir

Publié par Franck le 27 mars 2009 à 18:03 [Envoyer un message](#) [Afficher le blog](#)

En ce moment, au cinéma Comedia et CNP Bellecour, un film sur la Chine en transformation. 24 citys, un documentaire plus qu'un film. On découvre les ouvriers sur trois générations, les anciens, à la retraite, ceux qui sont encore actif, mais délocalisés à Chengdu, et puis leurs enfants, qui commercent, qui cherchent ailleurs des horizons plus faciles à vivre. Des témoignages donc... Et beaucoup de larmes, l'enterrement d'un monde. Du même cinéaste il y a quelques années, la disparition des villages engloutis aux "trois gorges".

Pour compléter ce film, il est recommandé la lecture du livre "les sentinelles de blés" (kai mai niang) de Chi Li une femme auteur de WUHAN, dans le Hubei. Tous les livres de Chi Li sont à recommander. J'adore!

Figure 54 : contribution distanciée

Dans cet exemple (figure 54), l'enseignant propose, en postant un billet de blogue, des conseils d'actualité en matière de cinéma et de lecture. On remarque le souci d'utiliser des formulations impersonnelles comme l'emploi du « on » et de la tournure « *il est recommandé* », qui permettent à l'auteur de ne pas s'inscrire dans une forme de conversation trop personnelle. Sans doute, on retrouve ici la crainte exprimée par une autre enseignante de préserver un certain ethos communicatif propre au rôle enseignant :

*Lise : « Spontanément ça [le fait de laisser des commentaires sur le site] me gênerait. D'ailleurs, je ne l'ai pas fait. Je pense que c'est aussi pour ça, parce que c'est **dévoiler une partie de ta personnalité qui n'est plus de l'ordre professionnel uniquement**, puisque j'aurais à réagir sur des infos bien justement d'ordre culturel, d'ordre, voilà, de l'ordre de la sphère personnelle justement, qui sont pas du tout honteuses ou à cacher mais je n'ai pas cette habitude. **En tout cas je suis devant les étudiants plutôt en tant qu'enseignante.** »*

Pourtant, la nature des conversations n'est pas sans rappeler la conversation dans le cadre de la salle de classe, où, de la même manière que les internautes sur les réseaux sociaux, les acteurs vont jongler entre une énonciation contextualisée, qui leur permet de s'impliquer à titre personnel, et une énonciation distanciée, qui leur permet de faire référence à des savoirs communs et partagés sur le thème de la discussion.

Sur les réseaux sociaux, les internautes adoptent des stratégies conversationnelles pour tenir compte de cette « présence spectrale du public » (Cardon, 2012). En quelque sorte, les internautes « se regardent eux-mêmes depuis un point de vue extérieur, comme une sorte de voix off, qui les conduit à introduire un décalage et une distance, mais aussi un calcul, entre

leur personne et la représentation qu'ils en confectionnent pour les autres » (Cardon, 2012 : 43). Ce sont des stratégies que les enseignants, dans leur classe ont l'habitude de manier : introduire des thématique sociétales et les contextualiser en se prenant pour exemple ou en faisant référence à des expériences qui leur sont familières, et à l'inverse, tirer d'une anecdote personnelle un récit distancié. L'enseignant construit son dévoilement de soi, il calcule la représentation qu'il veut donner de soi à son public d'étudiants selon un ethos qui varie d'un enseignant à l'autre. Mais la visibilité et la pérennité de ces conversations en ligne questionnent les enseignants.

Une vraie difficulté est le statut de la prise de parole dans l'espace de communication numérique : quelle est la nature de ces conversations que le réseau invite à tenir ? Comment les intégrer à des pratiques d'enseignement sans sortir de ce que l'enseignant conçoit comme son rôle ? Il s'agit de faire de ces conversations des outils d'enseignement / apprentissage, de tirer profit de leur côté public et pérenne, sans risquer de déstabiliser les rôles des interactants. Les avantages de cette matérialité et de cette ouverture des conversations peut être, *a contrario* de ce que l'on pourrait immédiatement penser, un obstacle à la communication. En effet, profiter du fait que « la frontière du public et du privé est désormais l'objet de jeux énonciatifs inédits qui s'enracinent dans la dynamique d'élargissement de l'espace public qu'Internet rend possible » (Cardon, 2012 : 43) pour diversifier et élargir les situations d'enseignement / apprentissage, demande une certaine aisance avec les conversations numériques, leur aspect « privé-public » et le fonctionnement de ces conversations. Il faut prendre conscience que les pratiques que l'on peut développer par l'usage des technologies communicatives en réseau configurent des cadres d'apprentissage différents qui sont autre chose que des versions médiatisées du face-à-face. Cette compétence interactionnelle numérique s'acquiert par la pratique, comme toute autre forme d'interaction. Intégrer les conversations numériques à ses pratiques enseignantes nécessite d'intégrer l'horizontalité des échanges qu'elles suscitent –l'enseignant n'est plus au centre- et le mélange des parlers public et privé qui implique des formes d'énonciations contextualisées et distanciées favorables à la prise de parole de tous. Les cadres participatifs se diversifient et s'élargissent, dans le même espace numérique interactif ; mais leur légitimité et leur gestion posent encore problème aux enseignants.

4.3.2. Les conditions de la participation

Les enseignants s'orientent majoritairement vers des pratiques qui confèrent à l'environnement numérique une orientation transactionnelle dans laquelle l'espace se construit comme ressource pour le transfert d'informations, alors que l'orientation du réseau convie à des échanges plus relationnels dans un environnement numérique principalement vu comme ressource à la communication et au réseautage. Il invite à des changements en matière de communication et de partage, d'une part et à des changements de contrat didactique, d'autre part.

4.3.2.1. Communiquer / Partager

Les réticences à intégrer la CMO dans ces pratiques d'enseignement se traduisent essentiellement dans les discours par l'affirmation de l'absence de besoin communicatif nécessitant de passer par le réseau social. Les moyens de communication fournis par le réseau, la messagerie électronique et la messagerie instantanée, ne sont pas retenus par les usagers enseignants. La messagerie électronique se superpose à des habitudes déjà installées : le recueil des adresses électroniques des étudiants au premier cours est préférée à l'inscription au réseau et la constitution d'un groupe sur celui-ci. Les étapes sont plus nombreuses pour arriver au même résultat, l'outil paraît donc redondant. Mais surtout, les enseignants revendiquent le fait de ne pas avoir besoin de cette communication, parce que les envois de mail groupés suffisent la plupart du temps. Le cadre de l'interaction est là mieux maîtrisé, le nombre des interactants et leur statut définis a priori. Ainsi, une enseignante dit que dans le cadre de son cours de « cinéma » qui a un groupe sur le réseau, quand elle veut informer ses étudiants sur un film qu'elle leur conseille, elle n'a pas le désir que cette information soit potentiellement lue par d'autres. Elle peut donc se passer du réseau et l'envoyer par mail. Elle se reprend ensuite et pense que c'est une logique « égocentrique ».

Florence : « Je peux très bien leur envoyer un mail pour leur dire que j'ai vu un super film et que ça vaut vraiment le coup d'y aller, si tu veux. J'ai pas besoin que ce soit publié, lu et vu par tout le monde, enfin c'est pas forcément nécessaire [...]. Si, moi, mon objectif c'est juste de leur transmettre une info, je peux très bien la faire par mail et je n'ai pas besoin du réseau pour ça. [...] C'est égocentrique, mon petit groupe et puis on fait nos petites affaires, c'est vrai que du coup, ça reste entre nous.

Alors que l'architecture du site incite au partage et aux interactions, repose plus sur la participation de l'individu que sur le seul contenu, on voit l'effort qu'implique de s'adresser au réseau, c'est-à-dire à un public élargi à des interlocuteurs, inconnus et non ratifiés dans le

cadre de l'échange. Les usages professionnels sont consultatifs, rarement participatifs ou contributifs. Les mêmes tactiques d'usage sont mises à l'œuvre sur le réseau. Les enseignants mettent à disposition une ressource au travers d'un groupe-classe, mais partagent très peu dans le cadre global du site, pour le réseau. Cela suppose de le faire à titre personnel, au sein d'un collectif dans lequel l'enseignant trouve mal sa place. Comme nous le dit une des personnes interrogées sous forme de boutade : « *moi, je suis de la génération télé, je ne partage pas* ». La participation de l'enseignant se fait mieux sur un mode a-synchrone, au sein d'un espace de groupe auquel on peut associer un groupe en présentiel. On y partage alors des ressources, on y ouvre une discussion qui s'adresse à un groupe défini a priori et au sein duquel l'enseignant n'a pas à renégocier son statut. Le mode de communication synchrone est, lui, réservé au rassemblement en face à face lors du temps de classe.

De même, les « objets d'apprentissage » partagés par les enseignants dans un cadre large, publié en tant que membre –à titre personnel donc et au même titre que n'importe quel autre membre- sont rares et se réduisent à quelques photos et quelques vidéos et à quelques mentions « j'aime ». Pourtant, ce sont ces traces qui font participer l'acteur à une conversation générale, communautaire. Les interlocuteurs potentiels sont tous les membres du réseau. Et dans cette conversation générale, toute participation est une ressource potentielle d'apprentissage pour les membres. Mais, dans ce type d'interactions, le cadre, les interactants comme leurs statuts sont incertains. On peut se retrouver à communiquer aussi bien avec d'autres enseignants ou des étudiants, avec des personnes que l'on connaît et d'autres que l'on ne connaît pas, et le statut de l'échange n'est pas défini forcément par une situation pédagogique programmée.

Le partage et la communication impliquent un sentiment d'appartenance communautaire qui commence à se construire dans les discours. L'appartenance est vue d'abord en référence à l'extérieur, et le réseau peut en être la vitrine.

Franck : « Ensuite, pour moi, ce qui était intéressant, c'était, mais c'est sans doute ce qui est en train d'être fait, mais... c'était de dire, si on clique CIEF et qu'on habite à l'autre bout du monde et bien justement, il y a plein de formations qui sont proposées en ligne à distance, voilà. »

Françoise : « c'est bien de montrer ne serait-ce que parce que ça peut être aussi une vitrine c'est une énorme publicité moi je pense que il y a quelque chose de dynamique que il y a des gens qui font des choses et moi j'ai trouvé ça très bien. »

Dans les deux exemples précédents, la fonction est de rendre visible aux autres la communauté et ses pratiques.

L'intérêt du réseau social est évoqué également pour construire l'image d'une communauté d'appartenance et pour intégrer les membres à cette communauté. Emilie évoque le rôle incitatif du réseau institutionnel :

« à partir du moment où il y a un réseau social ça incite les étudiants à communiquer entre eux et peut-être aussi les enseignants à travailler aussi entre eux »

et son rôle intégrateur :

« le fait de se sentir appartenir à une institution, de faire partie de cette institution, et ensuite de faire vivre un réseau. Bah, c'est un réseau qui aussi peut accompagner des nouveaux étudiants et faire un lien vers ce qu'ils vont faire après, pourquoi pas. »

Lise se sert ainsi du réseau *« pas forcément en termes de travail en équipe mais au moins pour avoir une vision un peu plus globale de ce que font les autres enseignants, à d'autres niveaux, dans d'autres cours »*. L'aspect communautaire n'est pas tant dans l'action commune, mais dans le partage de répertoires d'action communs dans l'intérêt que les enseignants portent à ce que font leurs pairs, et le réseau, à ce titre, est une source d'informations qu'ils jugent profitable à la cohésion de leur travail, comme le confirme Hortense : *« Entre les profs, les étudiants tout ça, oui oui, ça fait une vraie cohésion moi je trouve ça super je trouve ça super mais je l'utilise pas plus que j'utilise Internet tu vois »*.

Le réseau social favorise ainsi un sentiment d'appartenance, la conscience d'une culture commune. Mais cela ne semble pas encore profiter à l'action pédagogique et à ses cadres que nous examinons dans la section suivante.

4.3.2.2. Contrat didactique et cadres participatifs asymétriques

Dans les pratiques des enseignants, on peut observer un contrat didactique implicite qui établit un partage des rôles dans l'espace en ligne. La présence de l'enseignant se confine aux consignes et aux supports de cours. L'engagement de l'apprenant est jugé aux traces multiples de sa participation aux activités proposées. Ce sont des rôles assez étanches qui transparaissent dans la configuration des activités que nous analysons dans cette section. Un enseignant, Etienne, décrit dans les lignes suivantes, la façon dont il a organisé son activité sur le réseau. Il définit en même temps un contrat didactique et un contrat de parole¹¹¹.

¹¹¹ Le contrat décrit un cadre global pour les participants : les interactants se mettent d'accord sur ce qu'ils vont faire, sur l'objet et sur les modalités de l'interaction, sur les activités préférentielles ou dyspréférentielles (Cambra-Giné, 2003). Le contrat didactique fixe la place et le rôle des interactions par rapport à l'objectif d'apprentissage, le contrat de parole régit la réalisation des échanges.

« ils étaient censés développer un peu leur travail leur petit article et tout ça, me l'envoyer pour que je fasse une correction pour que je signale des choses à l'écrit enfin l'expression. [...] Et donc, et après une fois que je disais ça me paraît OK, il publiait quoi. Donc moi j'allais regarder ce que ça donnait une fois qu'ils avaient publiée sur le groupe ; c'était dans un groupe sur le réseau social. [...] Après je leur avais aussi demandé entre eux, ils avaient à lire ce que les autres avait fait et faire des commentaires ça faisait partie de des tâches. »

Dans cette activité, le réseau social est un outil de diffusion d'un travail. La publication est contrôlée et corrigée par l'enseignant qui doit valider la publication des textes des apprenants. L'activité de lecture et d'interactions autour des textes est la deuxième partie de l'activité. Elle se fait « entre eux », et l'évaluation qui en est faite est plutôt négative :

Potentiellement c'est plus intéressant quand même parce qu'il y a l'idée de publier, ça peut être lu par plein d'autres gens, [...] ensuite dans les faits j'ai jamais vu beaucoup de commentaires, donc je pense que les lectures au bout d'un moment, il devait s'en rendre compte ça restait un peu artificiel aussi quoi. En même temps j'ai eu souvent l'impression qu'ils n'intégraient pas ça.

L'enseignant juge l'activité de publication intéressante car elle ouvre à la lecture des autres les productions et donc, potentiellement, socialise l'activité. Mais, devant le peu de discussion autour des textes, l'enseignant estime finalement ce côté « artificiel ». On ne sort pas du jeu de l'écriture en classe qui veut que l'on fasse semblant d'écrire pour un public ou un destinataire précis, mais que l'on écrit pour son enseignant. On perçoit une appréciation moins positive de l'activité pédagogique interactionnelle. L'activité de production de textes écrits semble être efficace, mais les échanges que ces écrits suscitent le sont beaucoup moins : « ils n'intégraient pas ça ». L'enseignant est déçu par le manque d'interactions et a l'impression que ces étudiants ne jouent pas le jeu de la façon qu'il espérait. Le sens donné à l'événement interactif que constitue l'ensemble des publications n'est pas le même pour l'enseignant et pour les apprenants. Cela est renforcé par le fait que l'enseignant s'exclut des échanges qu'il espère autour des textes des apprenants. Dans le design pédagogique, l'enseignant prescrit et contrôle, mais ne participe pas. L'enseignant ne participe pas au jeu social qui demande de s'intéresser aux productions des autres :

« mais moi je le faisais pas vraiment publiquement. Disons, tout ce que j'avais à leur dire c'était pour qu'ils améliorent leur article, c'était en tant que prof et en privé, c'est-à-dire par mail. »

Le rôle de l'enseignant face à la production de l'apprenant est le rôle d'expert qui corrige et valide le texte. Ce ne peut être une activité publiquement visible et les interactions ne se font pas sur l'espace public du réseau.

Cette configuration des rôles est partagée par la majorité des enseignants et façonne la place que l'enseignant se donne sur le réseau. L'orientation donnée aux pratiques sur le site est donc clairement monologale : il s'agit de répondre à des activités prescrites et l'enseignant est dans un rôle de prescripteur et d'évaluateur :

Françoise : *« après je me dis je le [le réseau] vois peut-être plus comme un truc pour les étudiants je sais pas et le prof il intervient en tant que prescripteur »*

Hubert : *« J'y allais pour vérifier s'ils avaient mis des choses, j'étais obligé, au moins chaque veille de cours il me semble, pour vérifier qui y était allé qui n'était pas allé. »*

L'enseignant s'efface derrière l'activité de ses apprenants et n'intervient pas de manière publique. Comment faut-il alors lire cette remarque d'une enseignante ?

« Ça peut être induit au départ par le prof mais après c'est vraiment une pratique qui est à eux. »

L'enseignant est-il ici en position de médiateur, légitimant des pratiques, mais en restant discret (on penserait à la « didactique invisible » dont parle Ollivier (2012)) ? Ou bien l'enseignant se met-il en marge, s'auto-excluant de la situation ?

Le problème des usages du réseau dans un tel contrat de parole se présente lors des activités dialogiques. Beaucoup d'enseignants déplorent que l'activité sur le réseau reste conçue par les apprenants de la même manière que l'activité de production d'un texte prescrit. La dimension sociale que pourrait lui donner le réseau n'est pas perçue et l'activité reste : *« un travail scolaire à faire, dans la façon de le faire »*. Certains enseignants comme François s'interrogent sur les termes du contrat installé et sur la manière dont il est compris par les apprenants : *« sinon c'est vrai que ça fait « je vous rends mon devoir Madame, vous allez le voir ». C'est bien écrit, c'est joli, mais c'est dommage, [...] alors est-ce que c'est par ce que je leur présente ça comme un truc uniquement pédagogique qui ne le voit pas comme un endroit d'échanges ? Je sais pas. »*

Les acteurs de la situation pédagogique ont des difficultés à instaurer un contrat de parole qui reconnaîtrait les genres participatifs des réseaux sociaux et qui permettraient aux interactants de s'inspirer dans leurs usages de pratiques ordinaires de communication en ligne à côté du des pratiques textuelles initiées par les cadrages pédagogiques.

Pour le moment, les pratiques de communication en ligne ne sont pas intégrées aux contrats de parole mis en place. Ces pratiques de communication sur le réseau restent en marge du contrat didactique, et donc en dehors du travail de l'enseignant. Ainsi, pour Lise, *« répondre à toutes ces sollicitations qui est quand même du temps passé devant l'écran »* n'est *« pas tout*

à fait du temps d'enseignement quand même, même si bien sûr ça fait parti d'un ensemble d'activités d'enseignement, mais c'est quand même un peu autre chose. »

Si l'enseignante place les interactions sur le réseau à la périphérie de son travail, d'autres enseignants sont plus catégoriques, comme Etienne pour qui son travail est « *d'organiser le travail autour des cours* » et non de « *passer du temps sur ce réseau social avec les étudiants en dehors de [s]es fonctions* ». L'enseignant se positionne en marge ou en surplomb de la communauté et de son espace : c'est une tactique délibérée de marginalisation. Agir implique de concevoir un « monde commun » pour l'action, une communauté qui repose sur un engagement mutuel, une entreprise partagée et un répertoire communicatif partagé. Le réseau et son répertoire communicatif ne semblent pas pouvoir faire partie de ce « monde commun ».

4.3.2.3. Mettre en projet l'usage

Le non-usage du réseau est aussi exprimé dans le discours de l'enseignant comme une circonstance temporaire : le recours au réseau social peut être parfaitement légitime -Etienne affirmant « *j'ai beaucoup de mal [à utiliser le réseau] même si je conçois très bien ce que ça peut apporter aux étudiants* »-, mais pas dans les situations institutionnelles actuelles. Ce qui émerge est l'idée que le projet et la distance seraient des conditions dont l'absence empêcherait l'utilisation de cet environnement.

Le « projet » est un terme qui semble faciliter la projection de l'enseignant dans un réseau qui justifie le fait de sortir de la situation temporelle et spatiale de la classe traditionnelle. En effet, le réseau est perçu comme un espace ouvert dans lequel l'enseignant a du mal à projeter son activité habituelle.

Hortense : « ce qui me plairait c'est d'avoir un projet avec une autre fac ou un autre groupe et une vraie interaction avec un vrai projet, avec une vraie tâche à faire, alors que quelquefois là, je la trouve superficielle, pas superficielle c'est pas vrai, mais disons, on peut faire la même chose en cours sans passer par le réseau, voilà. »

Le recours au réseau ne change pas de manière significative l'activité pédagogique, selon Hortense. L'ouverture attentionnelle que permet le réseau sur des membres, des collectifs, des activités, l'ouverture spatio-temporelle des activités, ne s'intègre pas au cadre institutionnel de l'enseignement en présentiel. Cet élargissement de la situation, dans l'activité quotidienne de l'enseignement est perçu comme artificiel sans apporter d'amélioration. Il faut trouver un sens pédagogique à cette nouvelle situation pour trouver « un vrai projet », « une vraie tâche », « une vraie interaction ». L'entrelacement de l'espace présentiel de cours et de l'espace en ligne ne suffit pas à projeter des usages. Le média sociotechnique peut être perçu

comme désirable, la médiatisation des activités perçue comme pratique, cela ne suffit pas à l'action.

Etienne, qui a un regard très critique sur ce qu'il peut faire avec le réseau pour ses cours, exprime ainsi un projet qui lui permet de donner du sens au réseau social, notamment par la distance :

« Tu vas monter un cours que sur le réseau, tu vois, que à distance, alors là d'accord [...] très peu de présentiel et beaucoup de choses, tu vois, qu'on panache... Ca j'aimerais bien moi ça, ça me plairait beaucoup et là, du coup, je trouverais ça intéressant d'être présent de jouer plus sur l'interactivité du réseau, des choses plus informelles où moi-même, je serais beaucoup plus présent dessus pour animer un peu les communications, tu vois, pour moi là il y a une barrière évidente qui tomberait ça ferait partie de mon travail. »

Etienne cherche une action sur le réseau qui fasse *« partie de son travail »*, même si elle prend la forme de *« choses plus informelles »*. C'est l'idée d'un *« vrai projet »* et d'une *« vraie interaction »* qu'évoquait Hortense plus haut. Le contrat didactique est clarifié pour l'enseignant qui sait dès lors où se situer parmi les acteurs et les ressources de l'environnement de travail.

En conclusion, ce dispositif sociotechnique paraît induire des changements dans les schèmes d'action. Mais ces changements sont perçus comme coûteux et les discours recueillis témoignent qu'il n'y a pas encore de territoire commun construit par la pratique, pour l'action commune.

5. Synthèse

Dans ce chapitre, nous nous sommes proposé d'analyser la perception des enseignants à l'égard du réseau social pour leur action pédagogique. Dans un premier temps, nous avons analysé les traces de la participation des enseignants au réseau social. Puis, en nous appuyant sur leurs discours, nous avons évoqué leurs rapports aux technologies. Nous avons analysé ensuite leur perception des affordances du réseau social dans le cadre de leur enseignement. Enfin, nous avons analysé la façon dont ils perçoivent leurs pratiques avec le réseau.

Nous résumons dans les lignes qui suivent les principaux résultats de ces analyses :

- La participation visible des enseignants est faible. La majorité d'entre eux laissent peu de contributions. Quatre enseignants peuvent être qualifiés de participants

occasionnels. Cette discrétion n'est pas signe d'un non-usage mais plutôt d'usages limités.

- Dans leurs pratiques des TIC, les enseignants interrogés mettent en place une logique utilitaire et critique qui les amènent à vouloir contrôler et limiter leurs activités devant les écrans. Ces logiques visent à préserver une distance synonyme d'autonomie individuelle. Elles installent des techniques de filtrage et des « sas » de déconnexion, mais ne participent pas de discours technophobes, ni dans la sphère personnelle ni dans la sphère professionnelle.
- Les affordances tournées vers l'activité sont essentiellement perçues du côté de l'écrit numérique pour permettre de :
 - produire des écrits de formes variées et créatives ;
 - communiquer à l'écrit et exercer une compétence sémio-pragmatique spécifique ;
 - discuter autour d'objets sociaux et s'engager dans les échanges ;
 - produire seul un écrit dont la socialisation engage son auteur ;
- Les affordances sociales permettent :
 - l'entraide de la communauté sur des points pratiques de la vie étudiante et personnelle en France ;
 - une communication informelle des membres du réseau, notamment des enseignants et des apprenants ;
 - une meilleure dynamique de groupe ;
 - un suivi des étudiants, de leur engagement et de leurs compétences écrites en interaction.
- Dans la pratique, les enseignants questionnent l'intérêt de la reconfiguration de l'activité pédagogique par la médiatisation et le sens des interactions en ligne. La communication en ligne est perçue comme redondante et superficielle ; la présence et la sociabilité en ligne que paraît induire le réseau social pose problème. L'intégration du réseau social dans les pratiques pédagogiques se heurte ainsi :
 - à des pratiques peu connectées,

- au fait que les interactions en ligne apparaissent comme en concurrence des pratiques pédagogiques du terrain homoglotte, qu'elles obligent à un engagement social fort
 - à des usages peu sédimentés, qui imposent des reconfigurations fortes des activités pédagogiques, de négocier de nouveaux cadres participatifs et contrats didactiques
 - au fait que les objectifs de son usage et les besoins ne soient pas clairement identifiés.
- Le cadre interprétatif du réseau socio-pédagogique construit par l'enseignant invitent à des significations d'usage qui ne cadrent pas ou peu avec sa représentation de son rôle enseignant. On peut les résumer en trois points. Son usage impliquerait :
 - une hyper-disponibilité communicative ;
 - la perte d'un certain contrôle des situations communicatives ;
 - la volonté de construire du lien affectif.
- Les freins exprimés à l'utilisation de ce réseau social dans le cadre du travail semblent porter sur l'affirmation de l'absence de besoin de communication en ligne, s'expliquant autour de représentations liées :
 - aux moindres qualité et authenticité perçues de la communication en ligne par rapport à la communication en co-présence ;
 - aux formats interactionnels émergeant dans la communication en ligne au travers du dispositif sociotechnique proposant des cadres participatifs complexes, pour lesquels le contrôle s'avère fluctuant ;
 - à la pression et l'imposition d'immédiateté ressenties à l'usage et imposant une disponibilité importante ;
 - à la notion de lien social souvent associée à celle de liens d'amitié informels.
- L'appréhension de l'espace social en ligne montre que la dimension réticulaire de l'espace qui reposant sur une logique de connexité (de réseau, de mise en relation) n'est pas légitimée par tous les enseignants. Les modes d'appréhension de la cospatialité reposent souvent sur le conflit et la concurrence des différents espaces qui composent le dispositif. Les activités privilégiées sur le réseau restent séquentielles et monocontextuelles et les interactions langagières restent le plus souvent dans la classe. Le potentiel le plus intéressant des espaces interactionnels est sous-utilisé.

- Les obstacles à l'utilisation pédagogique du réseau sont exprimés en termes :
 - liés à l'identité personnelle et professionnelle
 - liés à la nature des interactions en ligne et la littératie numérique ;
 - liés à des conceptions pédagogiques concernant
 - le terrain homoglotte
 - le caractère présentiel du contrat pédagogique
 - le rôle de l'enseignant

En conclusion, les échanges permis par le réseau social ne semblent pas être suffisamment signifiants aux yeux des acteurs pour déclencher des « routines d'interaction ». Les affordances perçues sont évaluées dans l'action de manière trop coûteuse et insuffisamment en congruence avec les pratiques installées. La conversation « collective » est perçue soit comme artificielle soit comme dépassant la situation d'engagement professionnel. Pour la majorité des acteurs interrogés, le réseau socio-pédagogique ne fournit pas un dispositif interactionnel pertinent. Ce dispositif est appréhendé comme proposant un mode d'engagement fort dans lequel l'enseignant n'est pas prêt à s'exposer sans contrepartie. Le cadre interprétatif ne permet pas aux acteurs d'appréhender les différents modes d'engagement rendus possibles par l'artefact.

Ce cadre interprétatif découle de répertoires construits par l'expérience et par référence à des discours en place. Etant donné que le cadre d'usage est progressivement co-construit dans le temps par l'ensemble des acteurs, ceux-ci se réfèrent à des usages sortis de l'expérience d'autres contextes. Ainsi, une phase d'incertitude s'installe et résulte directement de la rencontre entre le dispositif et son environnement d'usage (Mallard, 2011). Pierre (2013) parle, après Bakhtine, de « syndrome transcontextuel ». La reconfiguration du dispositif par l'utilisateur demandée par le changement de contexte d'utilisation (du cadre privé au cadre professionnel et pédagogique) demande une « re-sémiotisation » (Lamy, 2010) de l'artefact pour l'adapter à de nouveaux usages.

Le chapitre suivant contribuera à proposer des pistes de re-sémiotisation aux différents niveaux de l'environnement institutionnel.

Chapitre 10 Discussion

Dans ce chapitre, nous discutons nos principaux résultats de façon à voir en quoi notre travail de recherche apporte à l'analyse de l'apport des réseaux sociaux dans un cadre institutionnel d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Dans une première section, nous synthétiserons nos principaux résultats. Nous proposerons ensuite des pistes quant à un design pédagogique qui s'appuient sur les affordances d'un réseau social numérique. Enfin, dans une dernière section, nous envisagerons les limites et les perspectives de notre travail de recherche.

1. Principaux résultats

Nous synthétisons dans cette section les résultats saillants de notre travail. Nous récapitulons dans un premier temps l'engagement et la participation des acteurs au réseau social numérique, leurs caractéristiques et leurs limites. Dans un deuxième temps, nous récapitulons les affordances perçues du réseau socio-pédagogique et les affordances actualisées lors de notre observation. Enfin, nous envisageons la façon dont le design pédagogique est perçu et vécu par les différents acteurs en termes d'activité, d'espace et d'attention.

1.1. Les modes d'engagement relationnel et participatif des acteurs

Les participants contribuent à la valeur du réseau par les pratiques qu'ils y apportent. Ainsi, nous avons dans un premier temps de notre recherche, étudié l'engagement et la participation des acteurs au réseau socio-pédagogique.

1.1.1. La participation contributive des étudiants

Nous avons analysé tout d'abord ce que nous appelons une participation contributive, c'est-à-dire des usages du réseau social qui débouchent sur des traces de participation qui restent visibles sur le site aux yeux des autres membres. Nous avons pu déterminer trois profils-types d'apprenants selon leurs traces contributives (cf. figure 41).

Sur le réseau socio-pédagogique, la participation contributive consiste essentiellement en une participation liée à des activités pédagogiques. Elle est orientée vers la tâche à accomplir et il s'agit de contribution réactive à des sollicitations de l'enseignant. Dans cette mesure, l'activité observée sur le *Rezolumière* n'est pas différente de la majorité des plateformes de

cours en ligne. Les espaces investis dans le cadre de cette participation pédagogique sont des espaces de cours (groupe-classe ou modules transversaux comme les « parcours en ligne ») et l'outil utilisé pour ces interactions en ligne est principalement le forum de discussion. Ainsi, les contributions apparaissant sur le site sont rythmées par les sollicitations des enseignants et par le calendrier institutionnel. Des pauses participatives sont aisément observables lors des vacances semestrielles et des pics contributifs apparaissent de manière régulière et en fin de semestre. Les échanges sont de type monologal. Ce profil participatif correspond à environ la moitié des étudiants de notre cohorte.

Un deuxième profil participatif est un profil que nous avons appelé socio-pédagogique. L'orientation participative de ces apprenants combine des contributions tournées vers la réalisation d'une tâche pédagogique et des contributions tournées vers la relation sociale. Ce profil, tout en montrant une participation fortement liée à l'activité pédagogique, se saisit des affordances sociales du réseau pour entretenir des échanges en ligne sur le réseau qui mettent en jeu une sociabilité. Les échanges sociaux accompagnent souvent les contributions pédagogiques mais l'ensemble des contributions s'étale un peu plus dans le temps du semestre et le rythme participatif est plus aléatoire que dans le premier profil, puisqu'une partie des contributions est initiée par l'apprenant. L'activité des apprenants qui correspondent à ce profil est plus visible et leur présence sur le réseau plus forte car plus étalée dans le temps.

Le troisième profil est un profil social. Celui-ci est quantitativement marginal. Quelques étudiants font usage du site uniquement à titre de réseau social. Leurs contributions sont uniquement tournées vers la relation sociale, soit sous formes de partage d'informations personnelles –photographies et statuts-, soit sous formes de réactions à des publications d'autres membres du réseau. Leurs contributions sont très aléatoires et ponctuelles. Ils ne contribuent pas au réseau dans le cadre des activités pédagogiques.

Nous devons rappeler ici que le réseau social est un élément en ligne d'un dispositif d'enseignement / apprentissage en présentiel. La majorité des activités d'apprentissage s'effectuent dans la classe, ce qui explique d'une part le peu de contributions observées et d'autre part, le fait que certains étudiants puissent n'avoir quasiment accompli aucune activité en ligne dans l'espace du site de réseau social. La seule activité commune en ligne proposée à tous les étudiants était les modules scénarisés « Parcours en ligne », une activité complémentaire à leur cursus et non obligatoire. Les autres activités pédagogiques étaient à l'initiative des enseignants, de manière non contrôlée par le dispositif de recherche ; certains

étudiants ont pu se voir proposer plus de tâches en ligne que d'autres. Ce n'est donc pas le nombre des participants dans chaque profil qui nous intéresse le plus, même si le fait que la moitié des étudiants ne se saisit pas des affordances sociales du site de manière visible et adopte un mode de participation prescrit et monologal confirme de nombreuses études (cf. Henri et Pudelko, 2003 ; Flückiger, 2011). La visibilité de ces trois profils-types de participation est le plus intéressant, selon nous. Cela fait apparaître des modes de participation variés et rendus possible par l'artefact en ligne. Les étudiants, de manière plus ou moins sollicitée par leurs enseignants et leurs pairs, se saisissent différemment des opportunités de communication offertes par le site de réseau social. Cette variété de la participation montre l'intérêt, dans un dispositif en présentiel, d'un site qui offre des appuis sociaux pour l'apprentissage et dont chacun peut se saisir de manière ouverte et autonome.

Ces trois types de participation correspondent aux trois représentations à l'égard du réseau social institutionnel qui ont été verbalisées lors des entretiens et qui traduisent également les affordances perçues. Les étudiants définissent le site comme (1) un réseau social, comme (2) une plateforme de cours et comme (3) un espace hybride fonctionnant comme un réseau social mais permettant de travailler ses cours. Il est intéressant de constater que les apprenants qui l'ont utilisé le plus, le définissent soit comme une plateforme de cours, soit comme un espace hybride entre le réseau social et la plateforme de cours. Certains expliquent ne pas l'avoir utilisé parce qu'il s'agissait d'un réseau social, et à cet égard était moins efficace que d'autres sites comme *Facebook*, alors que d'autres ne l'ont pas utilisé parce qu'il s'agissait d'un site de travail.

1.1.2. Les modes d'engagement relationnel et la présence socio-affective

Dans les contributions visibles à l'écran, nous avons pu discerner des modes d'engagement relationnel différents, en nous appuyant sur les traces de la présence socio-affective. Dans les échanges sur le réseau, la présence socio-affective est importante. Nous avons tenté de décrypter des dynamiques relationnelles dans le réseau social institutionnel. Nous avons repéré trois modes d'engagement relationnel qui sont réifiés sur le réseau, c'est-à-dire qui apparaissent au travers des différents types de contributions (cf. *supra* figure 33) :

(1) un régime d'association, où la contribution est orientée vers l'activité à accomplir.

(2) un régime relationnel, où la contribution est orientée vers la relation dyadique ; il s'agit alors d'un échange focalisé et adressé de manière plus ou moins explicite à une personne en particulier.

(3) un régime attentionnel, où la contribution est orientée vers la relation au réseau ; il s'agit d'un échange non focalisé.

Ces trois régimes eux-mêmes traduisent trois types de lien: lien dyadique, lien de cercle et lien de réseau.

(1) Nous avons vu que les trois quarts des contributions étaient orientés vers une activité pédagogique. Dans ce « régime d'association », c'est-à-dire où la relation est orientée par une activité commune (cf. figure 33), les contributions sont orientées vers une relation dyadique ou vers une relation de cercle, en l'occurrence ici de groupe-classe. Nous avons ainsi trois types de contributions :

- des contributions pour lesquelles l'enseignant est marqué comme le destinataire ; le message lui est adressé de manière explicite.
- des contributions adressées à un pair, pour une relation d'entraide dans le travail,
- des contributions adressées au groupe.

Ces trois types d'adressage montrent un mode d'engagement dans le réseau différent, marqué par une prise en compte différente du site comme espace public. Ce genre de site de réseau social est un espace d'interactions diffuses qui permet différentes focalisations de l'interaction. La façon dont l'apprenant adresse sa contribution dans le cadre d'une participation pédagogique traduit un mode d'engagement dans le réseau ; selon que la contribution est tournée vers la relation dyadique ou vers la relation de cercle, la contribution peut donner un caractère plus ou moins ouvert à l'échange et ratifier un nombre de participants différents. Dans notre corpus, la majorité des contributions ne traduit aucune orientation explicite et donc, nous aurions tendance à penser que dans ces cas-là, la contribution a valeur de « devoir » électronique. Le mot est d'ailleurs utilisé par plusieurs des étudiants que nous avons interrogés. En revanche, lorsque la contribution marque une orientation relationnelle, celle-ci est plus du côté du cercle du groupe-classe que de la relation dyadique.

La participation en ligne, lorsqu'elle se fait sur des bases non pédagogiques, repose sur la présence socio-affective. Elle s'appuie essentiellement sur des relations interpersonnelles de type dyadique (2), l'attention aux relations de réseau (3) étant plus marginale. Ces deux types

de contributions relèvent d'un fort engagement et d'un fort dévoilement de soi, mais selon deux orientations de la relation différente.

(2) Les contributions qui marquent un régime relationnel sont ensuite les plus fréquentes. Certaines publications contribuent à construire du lien social de personne à personne. Ces contributions se construisent dans les espaces personnels des membres ou au travers de leurs publications partagées, sous la forme de commentaires. L'adressage est alors plus ou moins explicite, car le destinataire ne fait pas de doute. La majorité d'entre elles est ponctuelle et ne reçoit pas de réponse en retour. Cela ne témoigne pas d'échecs de la communication, mais plutôt du caractère flexible des conversations en ligne et de l'entrelacement des modes de sociabilité en ligne et hors ligne. Ainsi, même sans réponse, certains échanges se renouvellent et construisent une histoire interactionnelle en ligne qui fait apparaître un entrelacement de la sphère privée et de la sphère publique, d'une part, et un entrelacement d'échanges en présentiel et en ligne d'autre part. Cela implique, dans la forme interactionnelle en ligne ce que Zappavigna (2013) appelle une « dilution des obligations de la conversation » qui fait que, en ligne, la symétrie et la réciprocité des échanges sont moins obligatoires que dans la conversation en présentiel.

(3) Les contributions orientées par un régime attentionnel sont les moins nombreuses. Il s'agit de contributions sous forme de statut ou de partage, non adressées de manière explicite à un cercle ou une personne en particulier. Ces contributions traduisent un usage du site conforme à ceux d'autres réseaux sociaux qui ne sont pas institutionnels, où l'on s'adresse de manière globale à son réseau social. Il peut s'agir de traduire une humeur ou une émotion particulière, d'une demande d'aide ou d'une réflexion plus large sur une situation ou un événement. Ces formes de participation portent attention au réseau et élargissent les échanges à d'autres personnes que celles que l'on connaît déjà. Elles misent donc sur le pouvoir des liens faibles caractéristique des relations de réseau, pour élargir l'espace d'interaction potentiel. Ce régime qui repose sur une attention ambiante est peu actualisé de manière visible. En revanche, il s'actualise beaucoup plus par des activités de *lurking* qui contribuent à l'intérêt pédagogique pour une partie des étudiants.

Ces dynamiques relationnelles traduisent des formes de sociabilité différentes que nous résumons dans la figure 55.

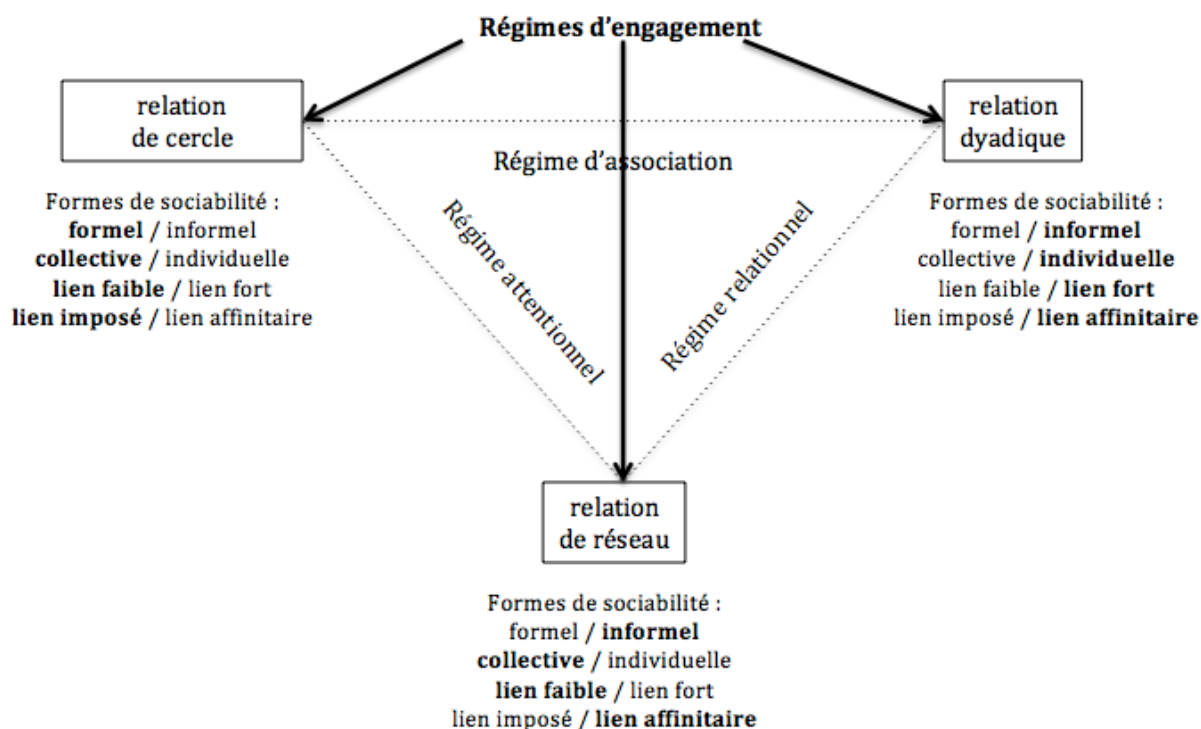


Figure 55 : régimes d'engagement sur un réseau socio-pédagogique

En conclusion, nous pouvons dire que le réseau socio-pédagogique permet aux usagers de s'engager dans des échanges qui reposent sur une activité commune d'apprentissage et/ou sur la construction de la relation sociale. Ces échanges contribuent à différents types de sociabilité. Suivant les échanges, la relation construite sera plus ou moins formelle, misant sur l'individu ou le collectif, s'appuyant des liens plus ou moins affinitaires ou imposés et sur des liens forts ou des liens faibles. Dans notre contexte, les liens sociaux apparaissant le plus sont des liens forts, individuels et informels. Le dévoilement de soi est important et la sociabilité en ligne proche de la sociabilité en face-à-face présentiel. Les contacts se nouent entre personnes qui se connaissent déjà ou qui sont capables de se reconnaître. Les relations qui apparaissent en ligne sont fortement théâtralisées et leur dimension phatique est importante.

Cependant, ces affordances sociales et relationnelles sont actualisées par une minorité des participants et, pour la plupart d'entre eux, le réseau socio-pédagogique n'est pas utilisé en tant que réseau social mais comme lieu de publication de textes numériques : la communication est donc reliée à une activité pédagogique dans le contexte de relations de groupe. La présence des acteurs est peu importante sur le réseau et la plupart des étudiants passent par d'autres canaux de communication.

1.1.3. Engagement et participation enseignantes

Ce sont les caractéristiques de cette sociabilité en ligne qui interrogent les enseignants quant à leur participation. Nous avons vu que seuls quatre des treize enseignants interrogés avaient une activité régulière sur le réseau et une présence suffisamment visible pour qu'ils puissent être qualifiés de participants occasionnels (chapitre 9, section 1). Nous avons vu que les craintes et les freins à l'utilisation du réseau social par les enseignants reposaient essentiellement sur des interrogations liées à la sociabilité en ligne. La plupart des enseignants ne contribue pas au réseau parce que cette communication en ligne paraît leur imposer un engagement personnel fort, intime, incompatible avec l'éthos professionnel que les enseignants se sont construit. La communication sur le réseau leur paraît favoriser des interactions semi-privées qui rompent le contrat didactique, en misant sur l'intimité et les liens forts. L'imaginaire social lié au réseau est bien celui du réseau amical, un espace dans lequel l'enseignant craint de se laisser entraîner à son corps défendant hors des limites de son travail. Les enseignants font surtout référence à la relation dyadique permise par le réseau social et une certaine forme de sociabilité qui mise sur l'individu et le lien fort. Les autres formes de sociabilité (cf. tableau 11) ne sont pas autant évoquées dans les entretiens, notamment parce que lors de ceux-ci, les enseignants ont surtout insisté sur leurs craintes et les freins liés à l'utilisation du site. Les affordances perçues sont du côté du régime d'association où la relation est liée à l'activité pédagogique, mais ces échanges n'apparaissent pas sur le site car ils passent par d'autres canaux, plus habituels : la messagerie électronique et les échanges en face-à-face dans la classe. Cela confirme une étude de plusieurs dispositifs hybrides où Degache et Nissen (2008) remarquent également que « lorsque le présentiel existe, il est presque toujours utilisé pour réguler le distantiel » (p.72). En outre, les échanges par l'intermédiaire du réseau social sont associés aux liens d'amitié informels, à une proximité de l'ordre de l'intimité. La « théâtralité » des échanges est perçue comme artificielle. L'engagement est perçu comme trop impliquant, imposant une proximité importante. La symétrie des échanges, c'est-à-dire le fait que l'initiative de l'échange puisse venir de tout membre en présence sur le réseau, donne le sentiment d'imposer une hyper-disponibilité et une perte de contrôle dans l'interaction. Lorsque le lien social est évoqué pour construire la confiance et le respect mutuels, les échanges en ligne sont mis en concurrence avec les échanges en face-à-face qui paraissent plus efficaces, de meilleure qualité et plus authentiques dans la situation vécue par l'enseignant. Les relations de cercles et de réseau ne

sont pas développées par l'intermédiaire du réseau social et celui-ci n'est pas utilisé par les enseignants pour réduire la distance transactionnelle.

Le réseau social n'est donc pas un territoire communicatif et relationnel pour les enseignants. Il s'agit en théorie d'un lieu qui se veut ouvert à une pluralité de relations et de cadres participatifs (donc plus ouvert que l'espace de la classe), facilement accessible, qui fournit des espaces de rencontres potentielles par l'intermédiaire des outils d'interaction en ligne, qui s'appuie sur le potentiel des liens faibles, ménage un espace en clair-obscur qui permet de la visibilité et du retrait social à la fois, un sentiment de voir sans être vu propice à la mise en confiance progressive. Mais cet espace n'est pas vécu comme tel par la majorité des membres. Il est un espace menaçant pour les enseignants car il les rend trop visibles, sans suffisamment de possibilité de retrait pour ne pas se sentir menacés d'intrusion. L'enseignant a tendance à l'évitement quand certains étudiants cherchent la rencontre. Les liens de reconnaissance qui s'appuient sur un sentiment d'appartenance et les liens forts sont insuffisants pour permettre aux liens faibles de se développer et aux participants de tirer profit de liens de réseau. La participation étudiante se restreint également à une participation prescrite qui ne tire pas profit du réseau : dans la majorité des cas, la participation se restreint à des contributions dont le contrat de parole consiste à donner une réponse à une consigne. La présence enseignante sur le réseau est conçue presque exclusivement comme une présence cognitive qui prend la forme de consignes et de scénarios prescriptifs et par le partage de documents pour le cours. C'est la plupart du temps une présence réifiée médiatisée de manière impersonnelle, sans dévoilement de soi et qui n'implique pas de participation visible et contributive au réseau. L'enseignant est donc perçu comme totalement absent du réseau par les apprenants. Cette absence est regrettée par les étudiants et revendiquée par les enseignants. Les modes d'engagement et de participation de chacun paraissent alors trop éloignés pour construire un lieu sociopète (cf. Cefaï, *supra*, chapitre 4, section 2). Nous nuancerons cependant ce constat en analysant les discours des acteurs sur le réseau socio-pédagogique, un discours plus positif en termes d'affordances pédagogiques.

1.2. Les affordances du réseau

Nous avons recueilli des traces effectives de participation et des discours sur ces activités, de la part des apprenants et des enseignants. Cela nous permet de dresser un tableau récapitulatif (figure 56) des affordances perçues et des affordances actualisées (cf. Norman, *supra*, chapitre

3, section 3¹¹²). Les affordances sont la valeur d'usage que les gens attribuent au réseau. Nous plaçons ces affordances selon qu'elles concernent l'activité pédagogique ou la relation et selon qu'elles orientent vers le dévoilement de soi, l'individu ou vers un contenu partagé en ligne. Cela nous permet de classer ces affordances selon qu'elles orientent plutôt vers (1) la réalisation d'une activité d'apprentissage ou (2) la socialisation et qu'elles donnent une dimension (3) individualisante ou (4) mutualisante au design pédagogique.

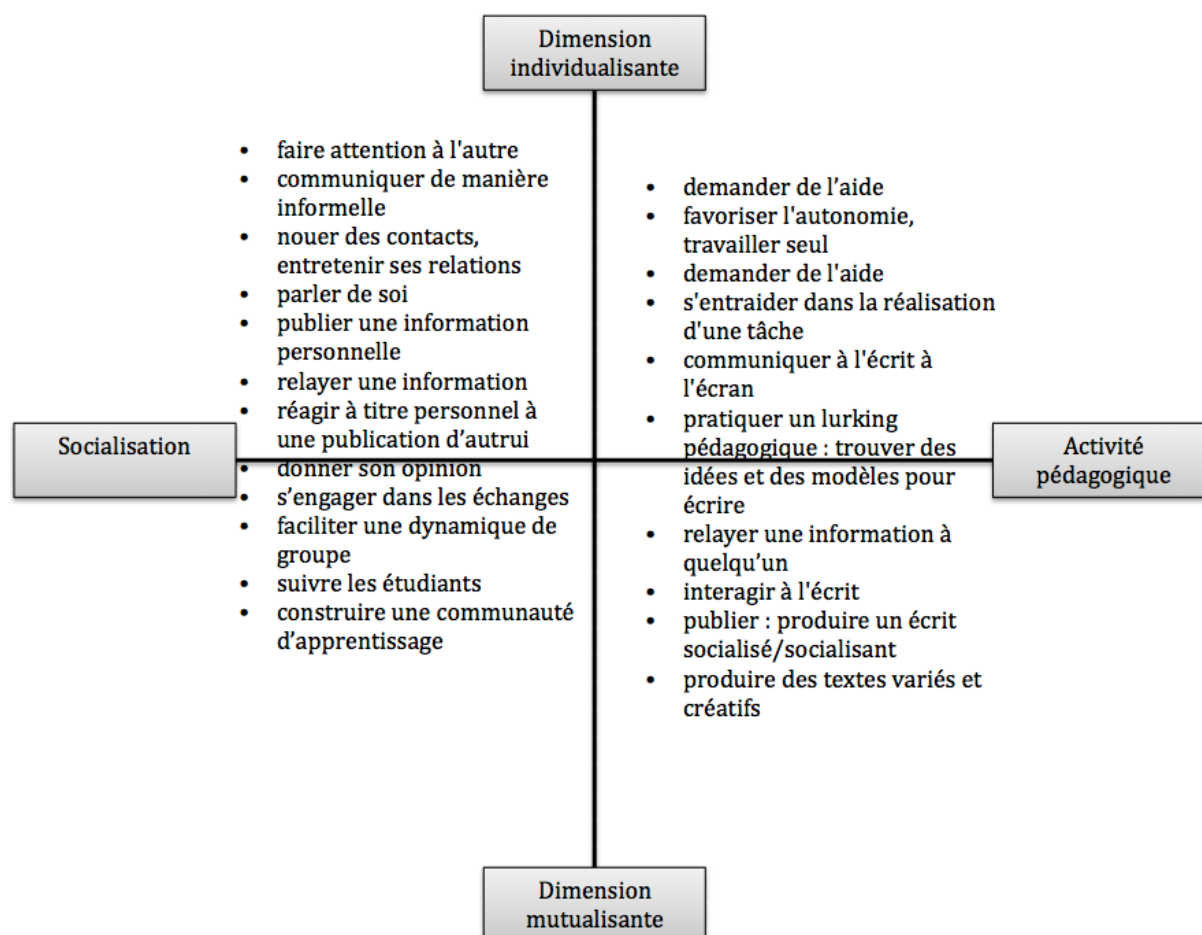


Figure 56 : affordances du réseau

Nous considérons que ces affordances peuvent se placer sur un axe double. Les affordances tournées vers l'activité pédagogique peuvent ainsi avoir une dimension individualisante : permettre à l'étudiant de travailler de manière autonome et l'inciter à le faire. La relation d'entraide et les ressources s'envisagent de pair à pair ou entre étudiant et enseignant. Le dispositif et les activités qui s'y déroulent visent alors une autonomisation de l'étudiant et une individualisation de l'enseignement. Les affordances tournées vers l'activité pédagogique

¹¹² Nous distinguons affordances perçues et affordances actualisées pour distinguer ce qui apparaît dans les discours et les usages effectifs observés pendant un semestre.

peuvent aussi avoir une dimension mutualisante. Le caractère public et visible des activités permet au dispositif de faciliter l'apprentissage. Il s'agit alors d'apprendre à communiquer à l'écrit, de publier un écrit que le réseau social socialise. Les contributions guident la participation et l'apprentissage. Le partage des ressources est tourné vers la communauté.

Concernant les affordances sociales, elles peuvent avoir une dimension individualisante et sont tournées alors vers la relation dyadique. Le réseau social incite à nouer des contacts et à les entretenir ; cela suppose le dévoilement de soi, l'engagement individuel par le partage d'informations personnelles et la réaction aux contenus publiés par les autres. Dans leur dimension mutualisante, les affordances sociales permettent la construction d'une dimension communautaire aux échanges. Ces affordances s'appuient sur les relations de groupes et de réseau. Dans les deux cas, il s'agit de développer une présence sociale (socio-affective et socio-cognitive) favorable aux situations d'apprentissage.

Les quatre espaces construits par notre schéma ne sont pas étanches. Il faut concevoir qu'une affordance sociale du dispositif est aussi une affordance pédagogique. Pour ne prendre qu'un exemple, le fait de publier une information personnelle sur soi peut constituer également une activité pédagogique et constitue un écrit socialisé. L'activité serait placée dans notre schéma plus prêt du pôle « socialisation » si la publication est faite à titre individuel et plus proche du pôle « activité pédagogique » si cette publication est prescrite par un enseignant. De même, l'activité que nous appelons *lurking* pédagogique a aussi une dimension mutualisante : les contributions publiées des autres membres fournissent des ressources au travail individuel de chacun des participants. L'objectif du schéma est de faire apparaître les diverses dimensions des affordances du réseau social pédagogique. Ces quatre dimensions se combinent et se renforcent dans chaque contribution. Le schéma rend ainsi compte à la fois de modes d'engagement et de participation différents dans le réseau et de points de vue perceptifs différents selon les acteurs qui insistent dans leur discours sur des aspects différents du réseau comme appui à leurs pratiques.

On remarque un investissement différent des participants selon les dimensions de ces affordances. Les affordances sociales sont peu actualisées par les enseignants. Dans leur dimension individualisante, nous avons vu qu'elles faisaient craindre un dévoilement de soi et des liens de proximité trop importants. Dans leur dimension mutualisante, les affordances sont reconnues mais ne sont actualisées que par des activités de *lurking*, les rétroactions enseignantes passant par des canaux différents de celui du réseau et ne s'y rendent pas visibles. Elles sont envisagées pour le groupe dont l'enseignant s'estime responsable mais pas

pour le réseau en son entier. De la même manière, le suivi individuel des apprenants par les enseignants ne passent pas par les canaux visibles du réseau. Les enseignants participent au réseau en concevant des tâches et des activités qui y apparaissent sous forme de consignes et médiatisées essentiellement par des forum de discussion. La mutualisation se fait à l'échelle du groupe, dans un espace dédié qui permet de cibler des destinataires précis et non à l'échelle du réseau, en se servant des espaces et des outils qui soutiennent la dimension réticulaire : l'espace de partage de photographies et de vidéos, la publication d'événements, les forums de discussion collectifs ou enfin, les groupes thématiques transversaux. Les différences importantes entre la participation visible des enseignants et les affordances du réseau social perçues par eux s'expliquent en grande partie par le fait que pour les enseignants, il s'agit d'affordances dirigées vers la participation de l'apprenant, plus que facilitant l'enseignement ; le réseau pose donc un problème de design pédagogique que la plupart des enseignants n'arrive pas à résoudre.

Du côté des apprenants, les affordances actualisées se placent essentiellement du côté de l'activité pédagogique dans la dimension mutualisante : il s'agit de participer à des activités sur le réseau prescrite par l'enseignant. Ensuite, la participation socialisante au réseau est reconnue dans sa dimension individualisante : certains profitent du réseau pour entretenir des contacts et s'engager personnellement au travers de partage d'informations personnelles. La relation dyadique interpersonnelle est privilégiée à la dimension communautaire. Les profils participatifs des étudiants sont cependant plus variés que ceux des enseignants.

1.3. Le design pédagogique

Le design pédagogique repose sur une hybridation de l'espace formatif. Nous avons étudié les modes d'attention à l'espace numérique et la façon dont les acteurs articulent ce nouvel espace d'enseignement aux autres.

1.3.1. Les relations de cospatialité

Le dispositif de formation, intégrant un site de réseau social en ligne, propose une hybridation de l'espace formatif qui se constitue de trois espaces : l'espace de la classe, l'espace du réseau social numérique et un espace dédié sur le réseau pour des activités en ligne en autonomie tutorée et complémentaires au cours. Nous avons tenté de percevoir comment le rapport entre ces espaces est perçu par les enseignants en terme de cospatialité. Nous avons pu voir que les rapports entre ces lieux étaient interrogés dans les discours et que la cohérence du dispositif

hybride restait à construire. Leur complémentarité n'est pas clairement visible ; ces espaces entrent le plus souvent en concurrence ou en conflit avec l'espace formatif de la classe en présentiel ; ils sont plus souvent envisagés comme des lieux étanches.

La relation de cospatialité peut être concurrentielle : l'enseignant ne sait pas quoi faire de différent en ligne de ce qu'il fait dans la classe, ou ne sait pas comment concevoir cet espace comme profitable à ce qu'il fait dans la classe.

La relation de cospatialité peut être conflictuelle : l'enseignant estime que cet espace formatif s'oppose à ce qu'il met en place dans son enseignement en présentiel. Ce rapport conflictuel repose sur une vision de la socialisation en ligne et de l'activité à l'écran comme opposée à celles hors ligne. Ce qui se passe en ligne a moins de valeur que ce qui se passe dans la classe, la communication en ligne à l'écran est moins riche, engage dans des rapports superficiels et peu fiables.

La relation de cospatialité peut être niée : les deux espaces sont envisagés en termes de frontières et de limites. Le plus souvent, l'espace en ligne est perçu comme un territoire qui appartient à l'apprenant, mais dans lequel l'enseignant n'a qu'une place marginale. La frontière se conçoit en terme de contrôle et de pouvoir sur l'espace. Dans ce cadre, l'espace en ligne est conçu comme un territoire étudiant, alors que celui de la classe en présentiel est du ressort de l'enseignant. Apparaître et participer au réseau social, c'est sortir des limites de son travail qui consiste à organiser les activités de classe.

1.3.2. Des régimes attentionnels variés

Les modes d'attention au réseau révèlent également des logiques de circulation que nous avons appelé des régimes attentionnels (cf. *supra*, chapitre 2, section 4). Ces différents régimes se combinent sur un axe temporel (régime d'alerte ou régime de fidélisation) et sur un axe plus spatial (régime de projection ou régime d'immersion).

La majorité des acteurs adoptent un régime attentionnel de la projection. Le participant se connecte au réseau social dans un but unique et précis : accomplir une activité pédagogique prescrite, pour l'apprenant ; organiser, contrôler ou valider une activité pédagogique pour l'enseignant. Dans ce régime, l'acteur porte peu d'attention à l'environnement qui entoure son activité ; son attention est univoque et focalisée sur la tâche. Ce régime attentionnel se combine à deux autres régimes d'attention temporels :

- un régime de l'alerte, où le participant se connecte au réseau parce qu'il a été notifié d'une activité à faire.

- un régime de fidélisation, dans lequel le participant prend l'habitude d'accomplir la tâche selon les mêmes chemins de circulation. Ce régime de fidélisation apparaît chez les tuteurs des « parcours en ligne » scénarisés : il leur permet une connexion limitée dans le temps et focalisée sur leur unique objectif.

Certains participants adoptent un autre régime attentionnel, plus immersif. Il s'agit d'un régime attentionnel qui mise sur la découverte et le nouveau. La circulation à travers le site est guidée par la sérendipité. Il s'agit d'une attention exploratoire où l'attention n'est pas focalisée mais ouverte. Les apprenants adoptant ce régime attentionnel font part le plus souvent d'une déception face au peu d'activités nouvelles à découvrir. Ils passent donc peu de temps sur le réseau.

La plupart des participants que nous avons interrogés combinent un régime de projection à un régime exploratoire. L'arrivée sur le réseau social est souvent provoquée par un projet d'activité à accomplir. Mais l'attention prend aussi un caractère exploratoire, le participant regarde ce qui se passe sur le réseau. L'attention est polyfocalisée et non univoque. L'acteur est sensible au contexte formé par le réseau, aux autres membres et aux ressources fournies par ces autres membres.

1.3.3. Un design pédagogique flou

Nous avons vu que le réseau social est peu investi par les acteurs, il y a peu de participation. Par conséquent le côté émergent du design pédagogique que permet le réseau social est très peu actualisé.

La seule activité qui se place du côté de l'émergence est une certaine forme de *lurking*. Dans les entretiens, le *lurking*, c'est-à-dire pour nous ici une exploration plus ou moins aléatoire du site, apparaît comme une activité qui fait partie de l'apprentissage. Nous pouvons parler de *lurking* pédagogique ; cette activité correspond à une participation mais n'est pas visible sur le réseau. Cette exploration du site prend une autre forme, moins aléatoire, dans la recherche de ressources d'apprentissage. Cette recherche de ressources est le pendant de l'exploration par sérendipité que nous venons d'évoquer. L'une est aléatoire et sensible à la nouveauté ; elle est conduite par les espaces de flux du réseau (le fil d'actualité, les avatars des membres sur la page d'accueil) ; l'autre est une exploration guidée et dirigée par le design du site en groupes, rubriques, menus... C'est donc une activité qui est conçue par le design du site. Cette activité de consultation pose problème aux étudiants qui trouvent que les ressources sont peu visibles.

La façon dont les enseignants interviennent dans cet espace et le design de leurs activités pédagogiques se place du côté de la planification et de la réification. Les enseignants prévoient des espaces de groupe-classe, conçoivent des activités qui utilisent les forums de discussion. La présence enseignante se réifie au travers de consignes écrites sur les fils de discussion auxquels les étudiants doivent répondre. Les aides prévues sont gérées par un affichage sur le site, mais ces ressources d'aide ne sont pas reprises, ponctuellement ou régulièrement dans des interactions facilitantes et le soutien socio-affectif ne passe pas par le réseau. Ces ressources peinent donc à soutenir l'autonomie de l'apprenant (Nissen, 2007).

La participation de l'enseignant est très peu envisagée dans un cadre émergent ou dans un cadre plus large que le groupe-classe. Le design pédagogique des activités conçues ne s'appuie pas sur le design participatif du réseau social qui repose, nous le rappelons, sur trois aspects : la création de contenu, le fait de rester actif sur le réseau et le fait d'impliquer les autres. La plupart des activités utilise l'outil de forum. Les enseignants regrettent le peu d'engagement des étudiants dans les discussions et les activités proposées qui, la plupart du temps, paraissent, aux yeux des enseignants, vouloir rendre un devoir et non participer à une discussion. Cela confirme les observations de Sarré (2012) dont le travail indique que le forum est un outil à faible charge interactionnelle. Le caractère peu engagé et peu interactif de cette participation, sous forme de séries de monologues, est renforcé par l'absence d'intervention sur le réseau social des enseignants. Nous avons vu que cette absence participative des enseignants est perçue par les apprenants comme un manque de guidage et de cadres participatifs. L'enseignant étant peu présent hors des espaces de groupe-classe et des parcours en ligne, le design pédagogique se restreint une instruction directe sous la forme de consignes d'activités pédagogiques.

Le design pédagogique interactionnel et participatif demeure flou. L'enseignant est absent des flux participatifs. Il n'y a quasiment pas d'intervention pédagogique émergeant de la contingence des interactions et inscrivant un discours facilitant la participation. Le façonnement des échanges est conçu en amont de la participation. L'interaction pédagogique n'est pas réifiée sur le réseau (et passe par d'autres canaux de communication). Ainsi, le design des activités est plus orientée-produit que orientée-processus : l'espace en ligne est conçu comme un espace de dépôt d'un travail, plutôt que comme espace de travail qui a ses particularités. Dans le design des activités, les contrats didactiques semblent peu changer par rapport à ceux de la classe en présentiel. Mais les contrats de parole sont bouleversés par la médiatisation de la communication. Les enseignants souhaitant peu apparaître sur le réseau, la

parole enseignante relance et étaye peu la participation ; cette parole est beaucoup moins présente que dans la classe. Concernant ainsi le design pédagogique des activités sur le réseau, les enseignants expriment leurs difficultés :

- à concevoir une activité propre au réseau qui ne duplique pas simplement ce qu'ils font déjà dans la classe,
- à mettre en place une activité sur le réseau faisant profit du design participatif du réseau.

Le design de l'activité sur le réseau social a ainsi peu de valeur autonomisante pour l'étudiant. La participation est soit placée sous le contrôle explicite de l'enseignant, soit sans étayage suffisamment précis. Dans ce dernier cas, l'apprenant semble perdu dans cet espace social qui fonctionne sur des cadres participatifs qu'il connaît mais qui sont différents de ceux de la classe et qu'il ne sait pas forcément transférer à un contexte d'apprentissage. Livré en quelque sorte à lui-même dans l'espace en ligne, sans que des liens suffisamment explicites soient construits collectivement entre son apprentissage en classe et son apprentissage par l'intermédiaire du réseau social, l'apprenant peine à percevoir le site comme un espace d'apprentissage motivant. Le réseau social ne réduit pas la distance transactionnelle et l'apprenant réclame de la présence enseignante supplémentaire. Dans le modèle du contrôle transactionnel de Dron (2007), où la structure équivaut au contrôle de l'enseignant, l'autonomie au contrôle de l'apprenant et le dialogue au contrôle négocié, le média social doit pouvoir faciliter le dialogue. Or, faute de participation, le dialogue n'apparaît pas sur le réseau.

En conclusion, si les acteurs repèrent bien des affordances, celles-ci sont peu actualisées :

- il ne s'agit pas d'un lieu perçu comme sociopète ; il y a trop peu de présence sociale pour faciliter la communication.
- le réseau est pédagogiquement peu utilisé ; le lieu réticulaire devient utile quand la logique de contiguïté est trop contraignante, or ce n'est pas ressenti comme cela par la majorité des acteurs. La préoccupation première des enseignants est le cours en présentiel et l'espace réticulaire en ligne ne paraît pas complémentaire et utile à l'enseignant.

Il reste ainsi une « enclave » (Charlier et al., 2006) au sein des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il ne change pas les pratiques pédagogiques dans le sens où celles-ci ne profitent pas de l'aspect réticulaire de l'espace d'apprentissage et de formes communicatives et interactionnelles propres au réseau. En revanche, depuis le début de nos observations, il continue d'être utilisé de manière irrégulière et ponctuelle par un petit nombre d'enseignants.

Nous allons, dans la section suivante, proposer des aménagements utiles afin que l’artefact puisse véritablement apporter une valeur supplémentaire au dispositif de formation, en répondant à de véritables enjeux formatifs.

2. Perspectives pédagogiques

Dans cette section, nous repérerons des potentiels d’évolution organisationnelle du design pédagogique. Nous proposerons des pistes de design pédagogique pour l’exploitation des affordances d’un réseau socio-pédagogique qui doivent permettre aux acteurs de s’engager dans une pratique numérique.

2.1. Pour une pensée socio-pédagogique du réseau

Les trois éléments d’un design participatif de réseau -créer du contenu, rester actif, et impliquer les autres- ne sont pas actualisés dans le cadre du réseau socio-pédagogique du CIEF car ce design repose sur la présence et la visibilité des acteurs et de leurs activités. En l’état actuel des usages, le réseau socio-pédagogique apporte peu de plus-value par rapport à une plateforme de cours fermée. C’est sur les traces de l’activité et de la présence des membres que repose l’intérêt du réseau social par leur effet focalisateur de l’attention.

Dans cette section, nous proposons une formalisation d’un design pédagogique intégrant les affordances sociales et communicatives d’un réseau social.

2.1.1. Un design de réseau

L’artefact permet de penser d’autres formats interactionnels pour l’action pédagogique. Nous envisageons un design pédagogique qui permette de mieux tirer des affordances sociales, communicatives et pédagogiques de l’artefact, au travers de deux trajectoires de participation, l’une dirigée par l’objectif pédagogique et l’autre dirigée par l’activité exploratoire (cf. Kilduff et Tsai, 2003) et proposons le schéma de design suivant (figure 57).

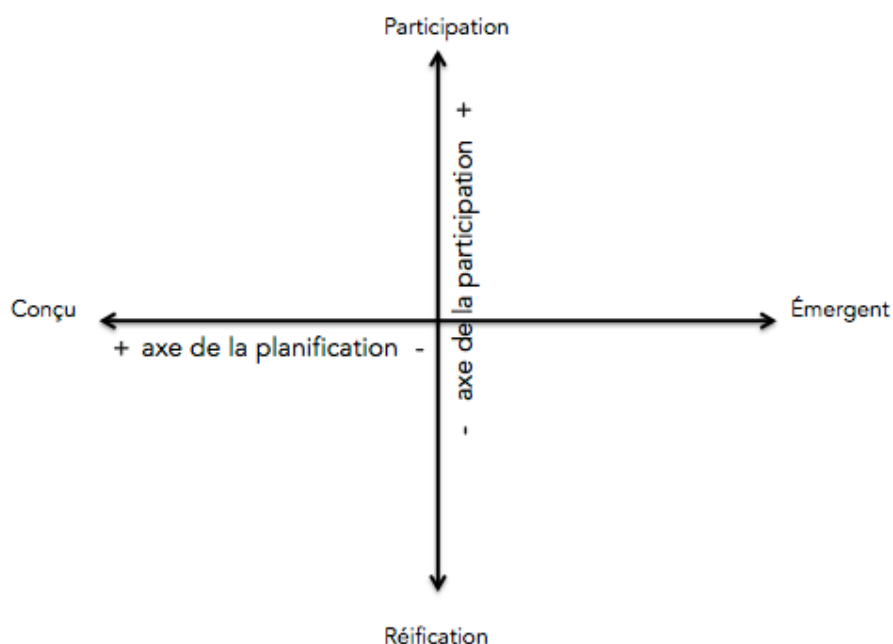


Figure 57 : pour un design socio-pédagogique du réseau

L'axe de la participation combine la réification et la participation. La réification est tout ce qui contribue à fixer les cadres participatifs, les contrats didactiques et de parole. Tout ce qui est de l'ordre de l'organisation et des consignes est du côté de la réification. Les contributions peuvent « passer » du côté de la réification lorsqu'elles servent par exemple de modèle à la participation. Le deuxième axe est l'axe de la planification ; certaines contributions sont conçues par des scénarios ou des activités pédagogiques, d'autres émergent hors de la planification pédagogique. Un design socio-pédagogique qui utilise les affordances d'un réseau social doit penser un équilibre entre réification et participation et entre activités conçues et émergentes. Il doit envisager des espaces qui misent sur la séquentialité et la contiguïté et d'autres qui misent sur la connexité et l'hypertextualité.

Ce design socio-pédagogique permet de combiner des flux d'activités différents que l'artefact intègre à un même contexte d'apprentissage :

- (1) un flux centrifuge de pratiques textuelles qui commencent par des cadrages institutionnels et
- (2) un flux centripète de pratiques de communication en ligne exogène au champ de l'éducation, qui produit des textes exotiques ou étrangers à la situation pédagogique (Thorne, 2009).

Le réseau socio-pédagogique est une tentative pour articuler ces deux flux orientés par les tâches pédagogiques ou par la communication sociale, donc de manière instrumentée par un

scénario pédagogique ou de manière aléatoire par les relations sociales permises par le réseau (Thorne, 2009 ; Bourdet et Teutsch, 2012). L'articulation des deux flux d'activités est une des affordances essentielles d'un réseau socio-pédagogique. La publication sur le réseau agit comme une affordance pour l'écriture, reconnue par les apprenants dans notre étude, et la valeur du réseau émerge de processus participatifs pluriels et non seulement des activités pédagogiques prescrites. Les traces sont des empreintes de l'activité qui sont source de continuité et de discontinuité, de sa reproduction et de son renouvellement. L'entrecroisement continu de ces deux processus permet de ne pas miser sur des tâches réifiées qui ont une durée précise mais sur un continuum participatif. La fréquentation du réseau et la participation peuvent être motivées par le partage d'un objectif d'apprentissage ou par opportunité à travers l'entretien de liens interpersonnels dyadiques. Dans le premier cas, la participation est structurée autour des tâches pédagogiques et sensible à la bonne réalisation des buts partagés et à une médiation forte : les chemins de participation demandent à être fortement balisés et sont prévisibles. Dans le second, la participation est soumise à l'instauration de relations interpersonnelles fortes ; elle est plus engageante et plus souple mais aussi plus aléatoire et irrégulière, moins prévisible. L'articulation des flux de participation est une tentative pour articuler les deux notions de lien social et de tâche formative (Bourdet et Teutsch, 2012). Le réseau socio-pédagogique, comme dispositif de soutien aux apprentissages à un niveau plus global de « mise en scène des activités favorisant l'autonomisation de l'apprenant dans sa prise de parole et sa volonté de « courir des risques » (Moore et Simon, 2002 : 8), se conçoit alors comme une structure émergente des interactions, toujours en train de se renouveler face à de nouveaux événements (de littératie).

Ce design mise sur différents régimes d'engagement et sur différents grains pédagogiques. Il permet une communication qui articule différents cadres relationnels - régime d'association, régime attentionnel et régime relationnel- qui correspondent à trois types distincts d'agencements sociaux qui sont autant de grains pédagogiques pour l'interaction : la relation interpersonnelle dyadique, le groupe et le réseau institutionnel. Ces cadres participatifs forment une texture interactionnelle propre au réseau socio-pédagogique.

Ces régimes de relations reposent sur une compétence interactionnelle dont l'exercice a besoin d'être facilité. Cette compétence que Bourdet et Teutsch (2012) appellent « compétence d'échange », n'est pas que la simple capacité à se lier aux autres, ou à joindre des communautés plus ou moins formelles. Faire partie du réseau est souvent une relation plus faible, moins facilement lisible que celle de membre d'un groupe ; cet engagement

commence par des activités de *lurking* et de participation périphérique qui doivent être encouragées. La découverte du réseau peut être facilitée par un design qui mise sur la reconnaissance et l'identification de similarités –entre les groupes, entre les membres, entre les activités en ligne et hors ligne- qui contribuent à donner de la valeur à l'espace en ligne. Le design pédagogique doit inclure la médiation et ne pas se contenter d'une médiatisation de l'activité pédagogique. La médiation pédagogique sur le réseau est affaire de présence enseignante dans des discours facilitateurs qui ne peuvent seulement se figer au travers de consignes d'activités. De plus, il convient de penser le coût cognitif des usages par exploration du réseau. Sans une aide et un guidage participatif, ce coût ne peut être supporté par un individu seul (Conein, 2006). L'intérêt d'un réseau socio-pédagogique est d'introduire dans le paysage de l'action pédagogique des formes organisationnelles moins formelles et plus souples en termes de contrats didactique et de parole. Pour cela, il convient de planifier des projets d'apprentissage qui utilisent le réseau socio-pédagogique à la fois comme une plateforme de socialisation et une plateforme d'apprentissage et permettre une participation guidée, c'est-à-dire installer des stratégies qui permettent l'appropriation de l'artefact. Il faut aussi, dans le contexte, laisser de la place aux tactiques personnelles. Une organisation institutionnelle est une constellation de pratiques. Le réseau socio-pédagogique doit pouvoir être investi de plusieurs manières par les acteurs, à la fois en termes relationnels et en termes d'activité pédagogique.

La question reste posée du degré de structuration qui peut valoriser les productions et la participation à une communauté d'apprentissage. Les deux flux participatifs basés sur les scénarios pédagogiques et l'action prescrite d'une part, et sur l'activité exploratoire et communicative émergente d'autre part, doivent profiter l'un de l'autre. L'équilibre est fragile mais l'attractivité du réseau repose sur cette complémentarité. Les objectifs à moyen terme de l'institution peuvent être de favoriser et d'encourager des projets pédagogiques qui permettent de :

- se rassembler sur des objectifs communs et se socialiser ;
- accompagner l'apprentissage des étudiants par une médiation qui repose sur différents types de présence et de contrôle des activités ;
- proposer des formes plurielles de participation en misant sur des interactions plus ou moins focalisées et une configuration polyphonique des activités.

L'analyse des formes de participation, des régimes attentionnels repérés comme favorables à cette participation, des limitations d'usages mais aussi des affordances perçues que nous

avons pu observer dans notre travail nous invite à concevoir des pistes pédagogiques qui misent :

- sur la conversation ;
- sur les objets sociaux partagés comme focalisateurs de l'attention et de la communication et comme événements d'une littératie numérique vernaculaire (Barton et Hamilton, 2010) ;
- sur les liens entre la sociabilité en ligne et hors ligne.

2.1.2. La conversation comme cadre participatif

Le design participatif des réseaux sociaux favorise un genre communicatif qui relève de la conversation. Cette pratique de littératie numérique peut servir un design pédagogique. Cependant, le réseau socio-pédagogique produit des formes de participation qui ne sont pas incontestées et ratifiées immédiatement par et dans les répertoires discursifs des interlocuteurs. L'analyse de notre corpus montre que la conversation sociale en ligne recueille peu d'attention de la part des acteurs. Les usages pédagogiques d'un RSN proposent des reconfigurations de ces formes participatives qui impliquent certaines connaissances, non pas tant technologiques que d'« engagement avec la technologie » (Lave et Wenger, 1991 : 101). Cette forme d'incongruité de la conversation, pour certains participants, est une brèche qui produit un certain degré de dé-routinisation qui peuvent inciter à la participation et à l'engagement. L'ambivalence et l'indétermination de certaines contributions, la fragmentation des conversations peuvent être des facteurs positifs en faveur de la participation, comme des freins à l'engagement. Ces brèches conversationnelles dans la planification des scénarios pédagogiques que favorise le réseau sont des « dissonances discursives » (Moore et Simon, 2002 : 3) qui permettent à l'apprenant de prendre en charge les orientations discursives de sa communication en langue étrangère et de tracer en creux son territoire – si l'enseignant accepte de redéfinir le sien ! En effet, ces redéfinitions territoriales se négocient interactivement par le biais de la tâche en fonction des ouvertures ou fermetures interactives que leur renvoie l'enseignant (ibid., p.8) et « sont susceptibles d'être traités comme des espaces utiles à la créativité interactionnelle et acquisitionnelle, ou alors comme des scories à ignorer ou à ramener au cadre en vigueur » (Gajo, 2001 : 112).

Miser sur la conversation implique de changer la conception de ce qu'il est possible de faire en ligne. Cela demande de revoir les contrats didactiques et de parole en pensant les différentes formes des contributions permises par le réseau. Nous avons vu que le lieu (statut,

forums, commentaires) des contributions pouvait façonner des types d'interactions différentes.

2.1.3. Des événements de littératie numérique

Nous proposons une typologie d'événements de littératie basée sur les aspects de contingence et d'imprévisibilité qui nous paraît pouvoir formaliser les liens possibles entre les deux flux d'activité orientée vers la tâche ou vers le lien social.

	Moment prévu	Moment imprévu
Issue prévisible	Tâches scolaires : discussions, écrit argumenté...	Partage d'objets sociaux
Issue imprévisible	Conversation ¹¹³ pédagogique	Conversation a-pédagogique

Tableau 18 : activités sur le réseau et prévisibilité

Ce qui arrive sur le réseau peut être artificiellement découpé en deux types d'événements : des actions prévues, c'est-à-dire organisées par un scénario pédagogique, et des actions imprévues qui n'ont donc pas été planifiées. Ces événements peuvent eux-mêmes se partager entre deux types :

- des actions dont l'issue est prévisible, le produit de l'événement est attendu, il est façonné et/ou déterminé par la situation construite ou par l'artefact.
- des actions dont l'issue n'est pas prévisible : ce qui intéresse dans ces événements est le processus et non le produit de l'interaction.

Il s'agit de voir les événements d'apprentissage sur le réseau comme reproductifs et comme transformatifs (Kostogriz, 2002). Le réseau socio-pédagogique permet d'associer les activités prévues et imprévues dans un flux d'activités que l'on peut qualifier de polycontextuel. Cette association mise sur l'ethos de polyfocalité du réseau.

Les publications sur le réseau se conçoivent comme des contributions au réseau et non pas comme des publications. Il s'agit de penser l'écriture sur le réseau comme un processus plus que comme un produit. Les publications sont alors des événements de littératie numérique et non des devoirs à rendre.

¹¹³ Nous retenons une définition de la conversation comme une interaction dont l'issue est imprévisible parce qu'elle est contingente et donc incertaine et dépendante du contexte et des acteurs.

Considérer les publications comme des événements a comme enjeu de rendre le réseau socio-pédagogique attractif. Les événements sont des « épisodes observables » (Barton et Hamilton, 2010 : 47) de la vie d'une communauté. La publication d'un objet (texte, photo, image...) fonctionne comme un point de référence pour partager du sens et pour synchroniser ses activités. La publication est une contribution c'est-à-dire le partage de quelque chose avec une audience qu'il est possible de définir. La contribution construit alors un objet social qui sollicite la discussion. la publication n'est plus alors une fin en soi mais s'intègre à un enjeu plus large que celui de la réponse à une demande prescrite, celui de la participation à un projet communicatif plus large : le réseau socio-pédagogique. La publication est un objet social partagé qui contribue à créer un sens commun à l'espace en ligne. Elle crée à la fois une tâche, un contenu et un épisode d'apprentissage. Il s'agit de construire l'activité du réseau par une « socialité orientée objet » qui invite à des dialogues où les individus se tournent vers le même objet. Les thèmes et les objets de participation sont des éléments qui permettent que les gens s'affilient et se catégorisent eux-mêmes à l'intérieur de groupes sociaux. Il s'agit alors de choisir ces thèmes et ces objets de manière judicieuse et adaptée (Weller, 2008) pour que le lieu social en ligne deviennent attractif et que les apprenants investissent le lieu d'un certain désir, ce qui n'est pas le cas du *RezoLumière*, selon la plupart des témoignages des apprenants.

La conception de la participation au réseau socio-pédagogique au travers du partage d'objets sociaux permet de combiner les deux types de flux participatifs. Une tâche pédagogique conduira à la publication d'un objet sur le réseau qui peut être le point d'émergence et de convergence d'autres publications. Cette conception demande aux acteurs d'identifier cette littératie comme une pratique à valoriser dans un contexte d'apprentissage formel. Or, cette littératie est plus proche d'une littératie « vernaculaire » (Barton et Hamilton, 2010 : 47) que d'une littératie académique. La notion de littératie vernaculaire traduit des formes d'engagement social plus proches de pratiques du quotidien que de pratiques formelles, liés à la communication personnelle, aux loisirs, à la documentation de soi et à l'investissement dans des domaines d'intérêt personnels. C'est une conception déjà entrée dans les pratiques pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage des langues. Le réseau socio-pédagogique permet de faire entrer dans les répertoires de la classe de FLE ces nouvelles littératies numériques multimodales qui correspondent aux activités ordinaires des réseaux (Vasalou et al., 2010 ; Zappavigna, 2013).

L'intérêt pédagogique de l'introduction de nouvelles formes de littératie est d'exercer des compétences socio-pragmatiques en gérant le côté public de son écrit. Nous avons vu que l'écrit en ligne impliquait une gestion de l'audience du message par des stratégies énonciatives jouant sur la proximité et la distanciation à l'égard du contenu du message. Ces stratégies impliquent des choix en matière de scripts et de registres langagiers. La communication sur les réseaux sociaux, même institutionnels, est une communication dont la dimension phatique est prégnante. Elle correspond à des formes courtes qui favorisent les jeux de style, l'humour, l'implicite qui peuvent être des ressorts puissants en matière d'apprentissage de la langue. Les interactions y sont plus théâtrales et permettent aux acteurs de se saisir plus librement de rôles sociaux parfois plus difficiles à tenir dans l'espace interactif de la classe en présentiel.

Enfin, les objets sociaux suscités par un design socio-pédagogique doivent être pertinents et correspondre à ces modes communicationnels et à cette littératie vernaculaire que nous venons d'évoquer. Il s'agit de pouvoir faire la différence entre activités de discussion et activités de conversation. Pour les premiers, l'enseignant attend une prise de position argumentée, qui prendront place sur des forums de discussion mais donneront lieu, comme nous l'avons vu, à un cadre participatif monologal en série : dans le fil de discussion, chacun donne son point de vue sans faire référence à celui des autres. Pour les seconds, les thèmes seront plus proches des activités quotidiennes, de l'actualité immédiate, de façon à ce que l'apprenant puisse s'engager de manière plus réactive. On mettra plus sur les outils de partage, de statuts et de commentaires. Ces conversations auront un caractère plus dilué mais plus polylogal que les discussions plus formelles des forums.

Le design conversationnel du réseau permet de jouer sur des formes énonciatives plus souples, du récit et de l'anecdote personnels à la prise de parole publique sur des sujets sérieux, en passant par le récit distancié d'anecdotes personnelles qui prend une valeur pour les autres. Ces formes conversationnelles reposant sur les objets sociaux permettent de mobiliser des apprenants de niveaux différents, des compétences socio-pragmatiques différentes et des formes textuelles plus ou moins formelles que nous récapitulons, en nous inspirant de Cardon (2012, cf. *supra*, chapitre 5, section 1), dans la figure 58.

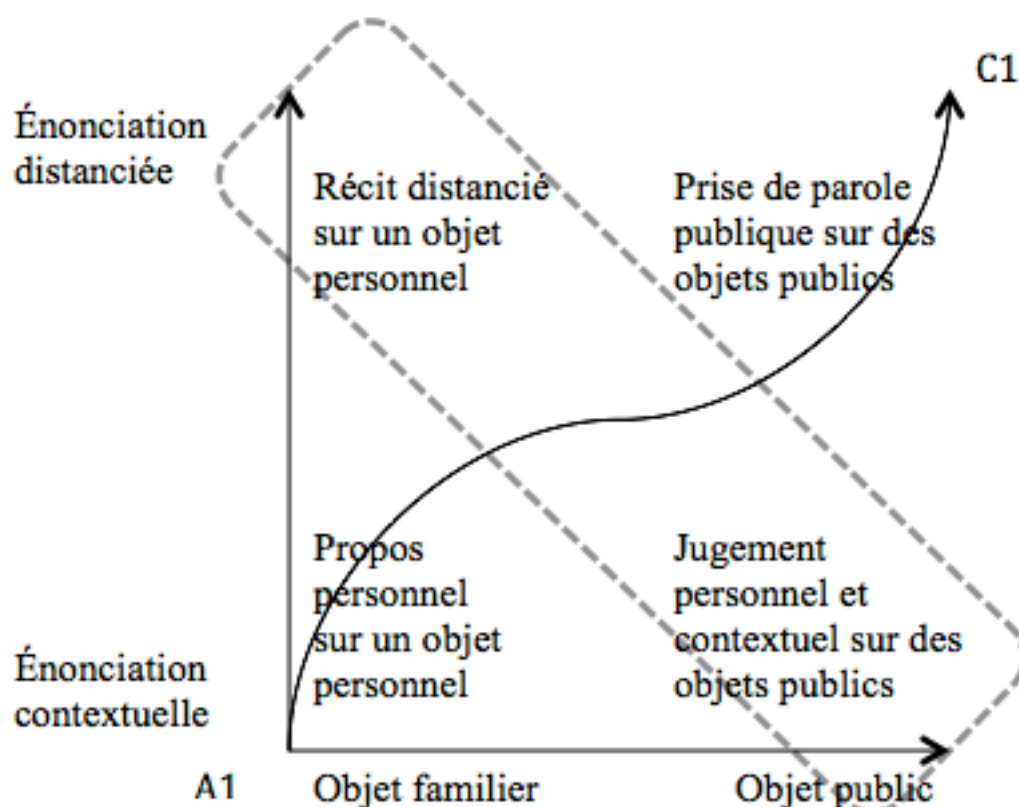


Figure 58 : typologie de textes de réseautage social

Nous n'envisageons dans notre figure qu'une typologie de textes fondée du point de vue du caractère semi-public des échanges, puisque nous avons vu que c'est la caractéristique principale de la publication sur un réseau social -donner un caractère public aux textes et aux échanges- mais qui pose le plus de problème dans le contexte pédagogique. Il s'agit d'une réflexion sur la notion de genres discursifs nécessaire pour construire une pédagogie de la littératie numérique. Les deux axes de notre schéma sont comme une pliure de l'axe *dévoilement de soi / contenu* de notre schéma des affordances : l'objet textuel change selon le caractère plus ou moins personnel et plus ou moins public de son contenu, d'une part, et selon le caractère plus ou moins distancié de son énonciation, d'autre part. Cette typologie textuelle montre comment un réseau socio-pédagogique permet d'élargir la gamme des textes élaborés par les participants¹¹⁴. La zone encadrée de pointillés représente des types de textes que le caractère public du réseau invite à produire, alors que les textes personnels ou les textes de prise de position argumentée dans un débat public sont des propositions d'écriture plus classiques dans une salle de classe. La courbe diagonale du schéma visualise une

¹¹⁴ Pour des exemples, nous renvoyons aux sections 2 et 4 du chapitre 7.

représentation des niveaux de langue des apprenants. Les propos personnels peuvent concerner des apprenants peu avancés : le texte peut être très court, sous forme de commentaire d'un objet partagé ou sous forme d'un statut. A l'inverse, la prise de parole publique peut se concevoir comme un texte long, proposant une argumentation exigeante. Le texte peut alors être publié comme contribution monologique à un fil de discussion ou comme un texte de blogue personnel.

Il ne s'agit pas ici de dresser la gamme complète des types de textes possibles à produire, mais plutôt de montrer comment la littératie numérique peut entrer dans les curricula d'apprentissage et d'enseignement, dans une espèce de carte d'options pédagogiques. Pour cela, il est nécessaire de prendre conscience des affordances spécifiques d'un réseau socio-pédagogique en matière de communication écrite. Les activités d'écriture peuvent être guidées par des activités d'observation de textes dans d'autres réseaux sociaux ou dans d'autres contextes d'écriture numérique.

Le réseau social permet que toutes ces publications soient visibles au même endroit, il permet des glissements contextuels plus faciles, des glissements d'un attachement contextuel à un autre, favorable à la polyfocalité. Cette visibilité des activités a aussi un intérêt socialisant.

2.2. La socialisation des étudiants comme enjeu institutionnel et pédagogique

Nous avons vu que l'aspect socialisant du réseau, en début de formation, lorsque les étudiants sont relativement isolés à leur arrivée en France représente un intérêt reconnu par les apprenants mais qui paraît quelque peu négligée par l'institution et les enseignants. Or, il s'agit d'un enjeu important pour l'intégration des étudiants. Développer son réseau social en ligne grâce au réseau socio-pédagogique n'a d'intérêt que si cette socialisation accompagne une socialisation hors ligne. C'est un enjeu institutionnel qui ne peut reposer uniquement sur le travail pédagogique des enseignants qui est, de plus, principalement focalisé sur le groupe-classe et sur la socialisation au sein du groupe en présentiel.

Les centres de FLE des universités ont la plupart du temps un service qui propose des animations culturelles. La fonction socialisante du réseau peut être reconnue par l'institution en concevant le réseau comme une partie de cette stratégie socialement intégrative. La fonction d'animateur du réseau (*community manager*) nous paraît être indispensable pour reconnaître un véritable enjeu au réseau social. Les étudiants considèrent l'aspect institutionnel du réseau ; il s'agit pour eux d'un espace qui dépasse celui de leur groupe-

classe. Les enseignants remarquent l'intérêt de la visibilité que donne le réseau social aux activités pédagogiques et de l'institution. Mais, pour le moment, montrer ce qui se passe au CIEF par l'intermédiaire du réseau ne repose que sur un investissement individuel des enseignants. L'activité du réseau est aléatoire et irrégulière. Elle n'est pas suffisante pour fidéliser les acteurs. Le rôle d'un animateur de communauté serait d'augmenter la fréquence de l'information institutionnelle et sa qualité relationnelle. Relier l'animation du réseau et l'animation culturelle qui existe dans l'institution est un bon moyen de renforcer l'attractivité du réseau et sa force sociabilisante.

Le réseau socio-pédagogique peut être un vecteur de la vie publique de la communauté institutionnelle. En effet, toute communauté suppose une vie publique, c'est-à-dire une transmission horizontale de l'information au-delà de dyades ou de triades conversationnelles. Le réseau numérique peut être l'outil de perception d'une communauté institutionnelle imaginée, un cadre de reconnaissance qui rend l'adhésion et l'affiliation à cette communauté possible ou plus facile, en construisant d'autres proximités que celle du groupe-classe.

Il y a aussi nécessité d'une animation pédagogique du réseau. Celle-ci peut être laissée à l'enseignant qui utilise le réseau socio-pédagogique avec sa classe. Nous avons vu que la présence enseignante est indispensable, mais aussi que l'enseignant perçoit difficilement que ce travail de mobilisation de la communauté puisse faire partie de son travail. Certains réseaux socio-pédagogiques comme ceux que nous avons pu observer institutionnalisent cette fonction. Ainsi, le réseau social des étudiants de l'Alliance Française de Bombay, *Mumbaikar in French*, précise sur sa page d'accueil que « des enseignants et modérateurs animent et assurent le tutorat du réseau ». Cette institutionnalisation de l'animation pédagogique paraît nécessaire pour la prise en compte de l'intérêt d'autres types de rassemblements sociaux que le groupe-classe. Au sein du CIEF, comme sans doute dans la plupart des centres de FLE des universités, comme il existe une coordination pédagogique pour chaque diplôme préparé, cette animation pédagogique peut s'organiser à ce niveau. C'est une tâche qui doit pouvoir s'institutionnaliser et donc, être pris en compte dans le référentiel des enseignants et sans doute rémunérée comme activité pédagogique. Une animation pédagogique du réseau peut aussi s'organiser à un niveau plus global. L'instauration d'une newsletter mensuelle attirant l'attention des apprenants sur les ressources disponibles, sur les activités passées et futures du réseau, peut permettre d'installer des régimes attentionnels plus réguliers rendre la fréquentation du réseau plus attractive. L'animation du réseau peut s'appuyer sur des activités qui proposent des rythmes de connexion différents :

- le réseau socio-pédagogique contient des ressources disponibles à l'apprenant sur lesquelles il faut attirer l'attention de manière soutenue et renouvelée. Ces ressources sont autant informationnelles que relationnelles ; ce sont des exercices, des tâches de productions, des personnes ressources à contacter...

- certaines activités d'apprentissage peuvent être organisées autour de thèmes mensuels ou hebdomadaires de manière à inviter à rester actif sur le réseau et à asseoir des régimes attentionnels qui misent sur la régularité et la fidélité.

- certaines activités peuvent reposer sur des rythmes de connexion plus synchrones : l'animation ponctuel d'un clavardage sur le réseau, des activités d'apprentissage ou des ressources liées à des événements hors ligne organisés par le service d'animation du centre de FLE ou concernant un contexte social plus large.

Il s'agit de renforcer une stratégie institutionnelle. Cette mise en lumière institutionnelle du réseau socio-pédagogique permettrait également de contribuer à construire de manière moins implicite qu'à l'heure actuelle dans le contexte de notre observation des horizons d'attente mieux partagés par tous les acteurs. Cependant, cette stratégie institutionnelle, qui doit s'affirmer, ne doit pas enfermer les acteurs dans des propositions d'usages univoques qui risqueraient de les faire fuir. Elle doit laisser la place à des tactiques individuelles d'exploration et d'expérimentation, certes plus fragiles, mais aussi plus fluides et qui s'installent avec le temps.

2.3. Un réseau en périphérie des pratiques de l'institution

Le réseau socio-pédagogique laisse peu de marques durables de changement dans l'institution et dans les pratiques. Nous pensons que les usages du réseau socio-pédagogique dans le contexte homoglotte que nous avons observés resteront à la périphérie du dispositif. Pour autant, cela ne signifie pas que le réseau soit anecdotique. Cet espace en périphérie du dispositif pédagogique peut faire une différence importante à qui veut bien s'en saisir, même sur un mode mineur. Notre travail montre effectivement qu'un certain nombre d'affordances ont bien été perçues, sinon actualisées par les participants (figure 56). Les pratiques sur le réseau socio-pédagogique peuvent être perçues comme attractives, dans le cadre d'une appropriation individuelle et collective et d'un design pédagogique dont nous avons marqué les conditions dans la section précédente. Mais notre étude montre qu'elles peuvent également être perçues comme menaçantes, envahissant la situation pédagogique de textes étrangers et exotiques, de nouvelles technologies et de nouveaux discours dont l'enseignant ne sait que

faire. Les stratégies institutionnelles pour favoriser ces pratiques doivent mettre en valeur les réussites et les exemples sans en faire des modèles. Elles doivent préserver de l'espace pour les tactiques individuelles qui sont des pratiques exploratoires et parcellaires, qui se gèrent au coup par coup, dans un esprit exploratoire et non *a priori* d'appropriation. Cela suppose un risque qui tient dans le fait que tout usage du réseau reste fragile, soumis aux projets pédagogiques particuliers et à la contingence du terrain. Les stratégies institutionnelles doivent donc faciliter le déplacement du focus spatial du groupe-classe vers le réseau, aider à porter attention au réseau socio-pédagogique et à ces espaces distributifs et de partage qui sont le propre des réseaux (Thrift, 2008).

Nous avons pu réaliser, en sollicitant les discours des acteurs, que le réseau socio-pédagogique est un objet qui amène à se positionner sur des problématiques telle que l'apprentissage, les interactions en ligne, le travail collectif, la communauté de pratiques que forme l'institution... Le réseau socio-pédagogique est en ce sens un « objet-frontière » (Star et Griesemer, 1989). Tout d'abord, le statut du réseau socio-pédagogique peut être sujet à discussion. Il peut être perçu par les participants de manières différentes, comme injonction ou incitation à des changements de pratiques, ou comme simple terrain d'expérimentations. Cela dépend du discours de l'institution, des projets institutionnels qui y sont engagés, mais aussi des enseignants, de leur identité professionnelle et de leur statut. En effet, l'objet-frontière se caractérise par une plasticité interprétative qui lui permet de « s'adapter aux besoins locaux et aux contraintes des divers groupes qui l'utilisent » (Star et Griesemer, 1989 : 393). Sa plasticité lui permet de prendre des significations différentes pour différents acteurs et accommoder des perspectives divergentes. Il s'agirait alors pour l'organisation apprenante de faire de ce lieu un « laboratoire de pratiques » (Rivens Mompean, 2013 : 335) au sens d'un lieu qui permet l'articulation entre niveau institutionnel et niveau pédagogique, entre pratique et recherche.

Le réseau socio-pédagogique peut également être investi par la formation. Les étudiants des masters de didactique du FLE peuvent être des interlocuteurs intéressants pour les apprenants de même que le réseau peut être un lieu intéressant d'expérimentations et de formation pédagogiques pour ces futurs enseignants. Les enseignants en place doivent aussi être formés aux compétences nécessitées par ces nouvelles formes environnementales d'action et d'interactions.

3. Apport de notre recherche pour la formation des enseignants

Le dispositif de formation dans son ensemble et le réseau socio-pédagogique de manière plus particulière, sont à nos yeux des formes d'un espace écologique « livré à l'attention et à la perception » des acteurs et leur expérience requiert un « guide pour l'attention » (Joseph, 1984 : 14) autant que pour l'action. La nouveauté de ces espaces d'apprentissage fait que leur perception par les acteurs est à construire certes en fonction de l'expérience et des activités que l'on veut y faire, mais aussi en tenant compte de l'incertitude et de la flexibilité des structures attentionnelles. Nous avons vu qu'une des craintes des enseignants à l'égard de l'utilisation du réseau socio-pédagogique est d'être enfermés dans des relations dont le but serait la proximité et l'intimité. Si l'artefact paraît changer de manière arbitraire les relations entre les acteurs, ceux-ci continueront à restreindre leur utilisation. Or, l'enjeu est d'avoir une utilisation optimale du média pour qu'il serve les buts qu'on lui assigne, c'est-à-dire l'apprentissage.

Les situations d'enseignement et d'apprentissage, au travers de ces dispositifs, sont moins prédictibles et moins uniformes (Kress, 2013), les agréments et les alignements des acteurs se font de manière moins stable. Elles nécessitent de construire de nouveaux « outils pour la reconnaissance » de l'apprentissage (Kress, 2013 : 131) : il s'agit de reconnaître les signes¹¹⁵ d'un apprentissage dans de nouveaux contextes¹¹⁶. Ces signes sont « le résultat de l'intérêt de ceux qui les ont produit, et la forme du signe [...] est une indication de ce qui a été appris » (p.131). Ils sont donc les signes de l'attention des acteurs de la situation et ces mêmes acteurs doivent apprendre à les reconnaître pour que les nouveaux espaces d'apprentissage puissent être investis et appropriés. Il s'agit donc de compétences nouvelles que les enseignants qui utilisent ce genre de réseau socio-pédagogique doivent construire.

D'un point de vue théorique, notre travail porte sur la dynamique du réseau socio-pédagogique qui se déploie en des mécanismes d'action qui permettent aux individus de trouver des appuis face aux incertitudes de leur action dans des situations nouvelles (White, 2011, cf. *supra*). Nous proposons ainsi le schéma de la figure 59 qui articule les sources d'incertitudes.

¹¹⁵ Si Kress s'intéresse ici particulièrement à la construction du sens des formes multimodales et à leur reconnaissance comme signes d'un apprentissage, ces propos nous paraissent être pertinents également pour d'autres formes sémiotiques moins densément multimodales, telles que les interactions écrites en ligne.

¹¹⁶ les dispositifs d'apprentissage en ligne n'offrent pas une situation canonique en termes de curriculum, de rôles de pouvoir, d'espace, de contrat pédagogique et de contrat de parole.

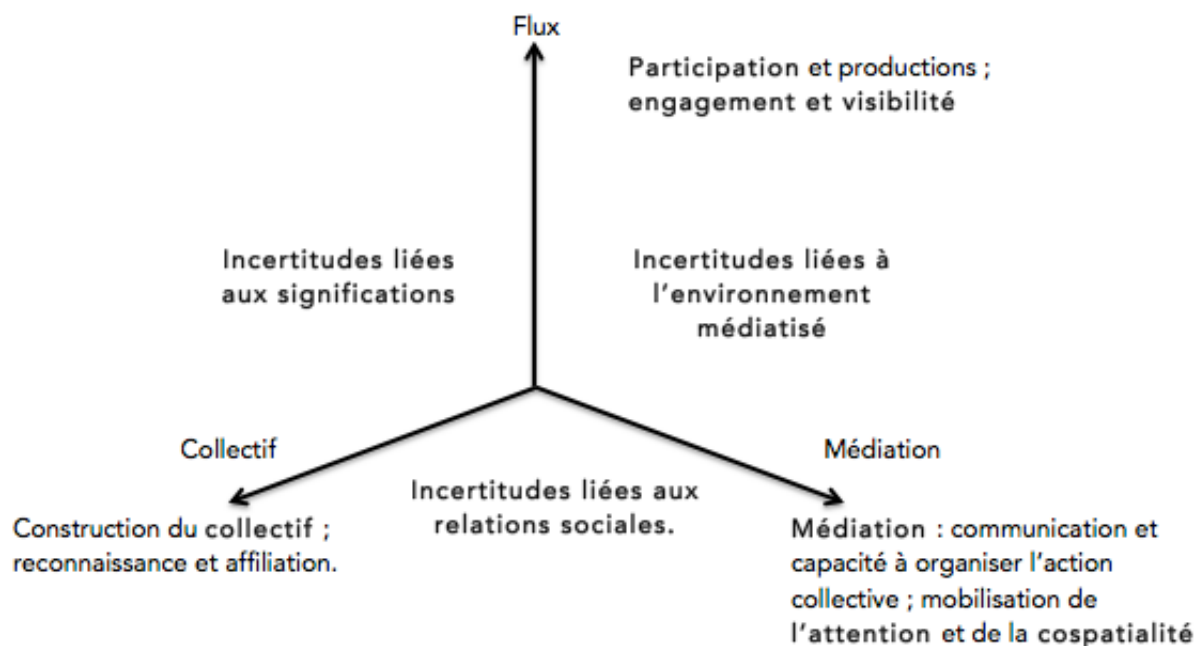


Figure 59 : l'agir en réseau

Il s'agit de comprendre sur quels éléments s'appuie l'action des participants. Nous avons vu que les dynamiques relationnelles que favorise le réseau socio-pédagogique reposent sur une diversification des appuis sociaux, mais multiplient les incertitudes quant aux situations de communication, d'interaction et de transaction qu'il propose. Les régimes relationnels montrent que des formes spécifiques de relations sociales se forment dans le processus de participation au réseau socio-pédagogique. L'action demande à l'individu de maîtriser certains mécanismes complémentaires mais différents :

- L'acteur doit s'engager en participant et pour cela doit se positionner face à des incertitudes liées à l'environnement médiatisé dans lequel il agit. Ces incertitudes impliquent différentes manières de s'engager sur le réseau et un design pédagogique facilitateur auquel contribue la médiation. Les formes de participation au réseau socio-pédagogique incluent les types de contributions produites, mais aussi les modes d'engagement et de visibilité sur le réseau ; nous employons le mot « flux » pour souligner le caractère non isolé et stigmergique des contributions en ligne. Les formes de participation peuvent être anciennes ou nouvelles (Boullier, 1997 ; Herring, 2013).

- L'acteur pour agir sur le réseau doit donner du sens à son action. Pour cela, il doit se construire une image d'un collectif qui fournit un cadre à sa participation et de l'audience à qui il s'adresse. C'est la condition d'une action signifiante et socialisante sur le réseau. Ces formes collectives, qu'elles soient anciennes (le groupe-classe) ou nouvelles (le réseau),

évoluent selon le sens que les acteurs donnent à leur participation et aux relations sociales qu'ils construisent sur le réseau.

- Enfin, d'autres incertitudes sont liées aux relations sociales construites sur le réseau. Les relations sociales à la fois construisent de nouvelles formes collectives et s'installent par la reconnaissance et l'affiliation à des formes connues. La médiation pédagogique contribue à installer la confiance qui permet d'agir ensemble. Cette médiation pédagogique suppose une médiatisation de la présence sociale en ligne et contribue à focaliser l'attention sur l'espace en ligne. Cette médiation pédagogique doit permettre aux apprenants de saisir les affordances du réseau à leur disposition. Elle doit permettre une appropriation individuelle et progressive des espaces d'interaction en ligne de façon à ce que l'espace du réseau deviennent un véritable outil d'autonomisation de l'apprenant en lui permettant de participer de manière collective aussi bien que personnelle.

L'enseignant doit apprendre à agir et à faire agir dans ce nouveau contexte d'enseignement. Un apport de notre recherche est de fournir un ensemble de catégorisations de ce qui se joue sur un tel réseau, selon ces trois axes. Nous avons ainsi proposé :

- une catégorisation de régimes de relation mis en jeu sur le réseau socio-pédagogique (cf. figure 55)
- une catégorisation d'activités pédagogiques interactionnelles (cf. tableau 18)
- une catégorisation de textes produits sur ce réseau (cf. figure 58)

Ces catégorisations contribuent à « l'identification de contextes spécifiques, de formes linguistiques appropriées, de conduites significatives, de normes et d'attentes » (Mondada et Pekarek Doelher, 2000 : 12) qui permettent à l'acteur de décider des formes de son action sur un réseau socio-pédagogique. Elles contribuent à construire une compétence « techno-sémio-pédagogique¹¹⁷ » (Guichon, 2009) de l'agir pédagogique en réseau et qui s'appuient sur des formes collectives, des formes de participation et des formes de médiations que nous venons de rappeler dans la figure 59. Cette compétence permet de construire une attention « méta-interactionnelle » (van Lier, 1996) qui permet à l'enseignant d'élaborer les stratégies interactives (conversations, projets de groupe, débat, interview, partage d'objet sociaux...) de ces activités sur le réseau.

Une formation des enseignants à une pédagogie du réseau permettrait aux enseignants de s'intéresser aux environnements dans lesquels prennent place leurs activités. Les régimes

¹¹⁷ c'est-à-dire une « capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les modalités inhérentes de façon opportune » (Dejean-Thircuir et al., 2010 : 380)

attentionnels structurent nos espaces d'action de manière à rendre certains types d'action possibles et d'autres impossibles (Jones, 2004). Or, les espaces construits par le numérique sont contrôlés et clos la plupart du temps par des discours pédagogiques conventionnels (Leander, 2005) et les activités proposées échouent souvent à reconnaître et exploiter la polyfocalité des cadres participatifs et les genres d'interactions que ces espaces permettent. Nous avons vu ainsi dans notre étude que l'orientation monologique et prescriptive de la participation était dans une large mesure induite par les pratiques des enseignants et par les configurations pédagogiques des activités proposées. Les enseignants ont certains savoirs en ce qui a trait aux TIC mais peu de savoir-faire ou de compétences techno-sémio-pédagogiques. Il s'agit de construire ce que l'on pourrait appeler une pensée pédagogique du réseau. Le réseau socio-pédagogique, comme « laboratoire de pratiques » peut, petit à petit, se construire comme communauté de pratiques « pour découvrir de nouveaux modes d'action » (Cowley, 2012 : 21), de nouveaux rôles à l'intérieur de cette communauté et modifier les représentations antérieures.

4. Limites et perspectives de recherche

Notre travail de recherche s'est inscrit dans une perspective écologique en rendant compte du travail d'articulation entre différents acteurs impliqués dans une situation nouvelle dans le contexte de formation. Nous avons collecté les traces de participation sur un semestre de douze semaines, ce qui représente un temps très court pour étudier des phénomènes d'appropriation. Il ne nous a cependant pas paru profitable de recueillir des données sur un second semestre avec les mêmes étudiants, puisque tous ne restaient pas dans l'institution et que leurs conditions d'utilisation du réseau changeaient du fait de leur inscription dans une autre formation. Cette limitation temporelle du recueil des données est pondérée par le fait que nous avons effectué nos entretiens à la fin du semestre suivant et les participants bénéficiaient dès lors d'une expérience plus longue du réseau.

Une démarche plus ethnométhodologique nous aurait cependant permis de mieux percevoir ce travail d'ajustement, d'adaptation des usages du réseau socio-pédagogique aux objectifs individuels et collectifs des acteurs engagés dans la situation. Ainsi, des entretiens plus fréquents et tout au long de la collecte des données auraient permis de voir l'évolution des perceptions et des usages, mais surtout d'avoir une approche plus fine de l'activité des acteurs.

Une démarche dès le départ plus réflexive de notre part, construite à partir d'un journal de recherche nous aurait permis également de faire entrer dans nos analyses le travail de co-construction des représentations du réseau socio-pédagogique au travers de discussions informelles, de réunions pédagogiques semestrielles et d'observations ponctuelles. Nous avons eu besoin, au départ de notre travail de recherche, de séparer notre travail de praticien de celui de chercheur, en prenant du recul sur le premier. Petit à petit, ce travail doctoral nous a permis de comprendre comment articuler les deux, comment notre implication sur le terrain a été source d'une meilleure compréhension des acteurs et des situations. Notre démarche de recueil des données, par rapport à la richesse de cette implication de terrain, nous semble *a contrario* trop restreinte et formelle. Cependant, une démarche véritablement ethnométhodologique demande une compétence que nous n'avons sans doute pas au début de ce travail de recherche.

Nous envisageons également la continuation de cette recherche selon deux axes :

Le premier axe est un prolongement de ce travail plus focalisé sur les tâches pédagogiques et les productions textuelles qui en découlent. L'intérêt est d'étudier la manière dont l'apprentissage de la langue peut tirer profit de l'intégration d'une littératie numérique propre aux réseaux sociaux dans les scénarios pédagogiques : comment implémenter des tâches qui font appel aux caractéristiques plus dialogiques et conversationnelles des formes textuelles des réseaux sociaux et qui s'appuient sur des objets sociaux adaptés au contexte de formation ? Quelles formes médiatisées de médiation prévoir ? Cet axe d'étude constitue un prolongement direct de notre travail et cherchera à confirmer l'intérêt de nos catégorisations pour l'élaboration d'activités d'apprentissage qui mettent mieux en jeu les affordances d'un réseau socio-pédagogique.

Le deuxième axe est un prolongement de la recherche au niveau du dispositif dans un cadre méthodologique plus ethnographique. Nous souhaiterions suivre des étudiants dans leur attention aux différents espaces formatifs. La socialisation des étudiants étrangers dans le cadre de leur formation en France nous paraît peu étudiée. Elle est pourtant capitale pour leur apprentissage et un objectif de formation reconnu sinon par l'institution, du moins par la plupart des enseignants. Le terrain homoglotte est un terrain d'apprentissage de la langue dans lequel les enseignants tentent d'orienter les étudiants. Il serait intéressant d'étudier comment les objets socio-numériques peuvent être investis dans cet objectif d'apprentissage social. Il conviendrait alors de se donner les moyens de suivre de manière plus fine et plus précise les apprenants dans leurs usages des outils connectés, en classe et en dehors de la classe.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons interrogé la façon dont les acteurs d'un dispositif de formation en langues intégraient un nouvel espace d'interactions et d'échanges en ligne à leurs pratiques. Nous avons étudié les usages qui étaient fait d'un réseau socio-pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation en présentiel en langue dans un contexte homoglotte.

Nous avons vu, dans le cadre de ce travail, que la compréhension de ce qui se passe sur un réseau demande de recueillir, d'observer et d'analyser des traces numériques. Un réseau socio-pédagogique repose sur les traces d'engagement et de participation des membres. Celles-ci supposent la visibilité et la présence sociales d'individus, apprenants comme enseignants, de groupes et de formes collectives plus flexibles, aléatoires et provisoires. La communication sur un réseau socio-pédagogique passe par une mise en scène de soi et une attention aux autres.

Ce travail a cherché à contribuer à élaborer des outils pertinents pour l'analyse de ces traces, et à une meilleure compréhension de ce qui se construit dans l'interaction sociale, pour les participants. Nous avons analysé la participation en articulant trois éléments sur lesquels nous avons construit notre cadre d'analyse :

- Les régimes attentionnels et d'interspatialité qui fonctionnent comme des focalisateurs de l'activité commune et contribuent à la présence en ligne et à la mise en scène de cette présence.
- Les régimes relationnels et de participation qui s'installent par les interactions sur le réseau socio-pédagogique. Nous avons cherché à repérer une texture relationnelle et contributive propre au réseau.
- Les activités contributives et leurs configurations conversationnelles et énonciatives.

Nous avons montré une difficile intégration du réseau socio-pédagogique aux pratiques des acteurs et proposé une analyse des usages limités du réseau numérique en croisant des données venant des différents acteurs du dispositif. Notre étude de cas montre que le réseau socio-pédagogique est peu utilisé et que les usages principalement mis en place profitent peu des caractéristiques conversationnelles et sociales du réseau. Si nous avons pu voir qu'un certain nombre d'affordances étaient perçues par les participants elles restent très peu actualisées dans le cadre de notre étude. Les limitations d'usage du côté des enseignants

s'expliquent notamment par des représentations qui dissocient de manière nette la communication sociale et l'activité pédagogique. Le réseau est perçu comme un réseau amical où la visibilité de l'enseignant, sa présence sociale et sa participation sont problématiques car perçus comme trop engageantes. D'autre part, les activités pédagogiques sont configurées d'une manière relativement traditionnelle qui s'écarte de littératies numériques en émergence. Nous avons vu que ces configurations pédagogiques mal adaptées induisaient des formes prescrites de participation monologale. Du côté des apprenants, si la majorité se plie à une utilisation du réseau socio-pédagogique qui l'apparente à une plateforme de cours plus classique et peu interactive, un certain nombre d'entre eux utilisent les affordances sociales du réseau. Les usages du réseau socio-pédagogique restent ainsi des usages à la marge et ne contribuent pas à changer les pratiques de l'institution.

Catégoriser ces espaces comme exploitables et profitables à l'apprentissage de la langue est une activité collective et individuelle qui se co-construit et qui est permise si le cadre didactique est suffisamment ouvert à la flexibilité et à l'exploration. A partir de ce constat, nous avons proposé des pistes pédagogiques pour un design pédagogique du réseau en un double flux d'activités, pédagogique et communicationnel, tenant compte des besoins sociaux des apprenants et conçu comme outil de médiation sociale.

Nous pensons, au terme de ce travail, que le réseau socio-pédagogique reste encore un objet de discussion entre les acteurs et dont le statut au sein d'une institution comme le CIEF est mal défini. En cela, il est un objet d'observations riches puisque les activités visibles qui s'y déroulent interrogent la communauté institutionnelle. Il amène les acteurs à se positionner par rapport à des pratiques individuelles et des pratiques collectives institutionnelles. Il peut se construire comme un outil de réflexion et de liberté pédagogiques, mais aussi de participation à une communauté de pratiques.

A l'issue de ce travail, une question demeure. Le réseau socio-pédagogique tel qu'il est conçu peut-il rester à la périphérie des pratiques d'une institution sans risquer la marginalisation, c'est-à-dire sans que cet espace en ligne ne soit perçu par la majorité de la communauté enseignante et apprenante comme le terrain de jeu de quelques individus technophiles ? En d'autres termes, la question que nous nous posons est de savoir s'il peut y avoir innovation, ou changement de pratiques, sans rupture.

Il nous semble qu'une institution de formation en langue doit trouver des stratégies efficaces pour faire, petit à petit, rentrer dans les curricula et les pratiques, les littératies numériques et multimodales du web social. C'est dans l'appropriation de modes d'organisation de structures

interactionnelles participatives diversifiées que l'apprenant accroît ses répertoires communicatifs. Nous plaçons ainsi pour un apprentissage de la langue à travers différentes modalités et différents contextes, qui tiennent compte du fait que la langue est façonnée par des ressources multiples (Pennycook, 2010 ; Canagarajah, 2007). Le but de l'institution de formation en langue et des enseignants doit être ainsi de faire « bouger la langue dans des lieux communicationnels aussi variés que possible » (Cicurel, 2002 : 180).

Ces stratégies peuvent être de préserver et encourager de tels terrains d'expérimentations, d'observations et de pratiques, de former les enseignants actuels et d'en faire des terrains pour la recherche et pour la formation des futurs enseignants. Il s'agit, dans tous les cas, pour l'apprenant, pour le praticien et pour le chercheur, de « débusquer des connaissances dans des lieux différents de la demeure habituelle des pensées » (Thévenot, 2006 : p.183-4).

Bibliographie

- Adé, D. (2010). « Les objets comme médiateurs dans l'activité professionnelle des enseignants débutants d'Education physique et sportive ». In D. Adé & I. de Saint-Georges (éd.), *Les Objets dans la formation. Usages, rôles et significations*. Toulouse : Octarès Editions, pp. 77-95.
- Agostinelli, S. (2009). « Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel ». *Distances et savoirs*, 7 (3), pp.355-376.
- Aguiton, C., & Cardon, D. (2008). *Web participatif et innovation collective*. Hermès, La Revue, n°50, pp.75-82. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=HERM_050_0075
- Aigrain, P. (2015). *Partage, pratiques non marchandes et humanisme numérique – Communs / Commons*. Consulté à l'adresse <http://paigrain.debatpublic.net/?p=9065>
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris: Presses des Mines.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). « The Development of a Community of Inquiry Over Time in an Online Course : Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence ». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), pp.3-22.
- Albero, B. (2009). « Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation : entre engagement militant et culture académique ». In *Encyclopédie de la formation*. Paris: Sciences Humaines.
- Albero, B., & Robin, J.-Y. (2004). « Entre chercheurs et praticiens : traits d'union ou démarcation ? » *Recherches & éducations*, (8). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/342>
- Albrechtsen, H., Andersen, H. H. K., Bødker, S., & Pejtersen, A. M. (2001). « Affordances in Activity Theory and Cognitive Systems Engineering ». *Risø-R*, (R-1287).
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socionumériques d'un environnement d'apprentissage hybrides en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire*. Université Laval, Montréal.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.
- Androutsopoulos, J. (2014a). « Linguaging when contexts collapse : Audience design in social networking ». *Discourse, Context & Media*, 4-5, pp.62-73.
- Androutsopoulos, J. (2014b). « Moments of sharing : Entextualization and linguistic repertoires in social networking ». *Journal of Pragmatics*, 73, pp. 4-18.
- Appel, J. (2010). « Participation and instructed language learning ». In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (éd.), *Conceptualising « elarning » in applied linguistics*. New York : Palgrave Macmillan. pp. 206-224.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1989). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey Bass.

- Armano, D. (2008). « Ambient interruption » [blogue]. Consulté à l'adresse http://darmano.typepad.com/logic_emotion/2008/01/ambient-interru.html
- Arnold, N., & Paulus, T. (2010). « Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building ». *The Internet and Higher Education*, 13 (4), pp.188-196.
- Arnseth, H. C. (2011). « Théorisation du lien pédagogie-TIC. Comparaison et mise en contraste de la théorie de l'acteur-réseau avec la psychologie socioculturelle ». In M.-J. Barbot & L. Massou, *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 117-131.
- Audran, J. (2007). « Dispositifs et situations, quelles articulations ? » *Questions Vives. Recherches en éducation*, (8), pp.11-15.
- Auray, N. (2010). « Le web participatif et le tournant néolibéral. Des communautés aux solidarités ». In F. Millerand, S. Proulx, & J. Rueff (éd.), *Web social. Mutation de la communication*. Québec : Presses Universitaires du Québec. pp. 33-50.
- Auray, N. (2011). « Les technologies de l'information et le régime exploratoire ». In P. van Andel & D. Boursier, *La sérendipité. Le hasard heureux*. Paris : Hermann. pp. 329-343.
- Auray, N., & Vétel, B. (2014). « L'exploration comme modalité d'ouverture attentionnelle ». *Réseaux*, 182 (6), pp.153-186.
- Bærentsen, K. B. (2000). « Intuitive user interface ». *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12 (1). Consulté à l'adresse <http://aisel.aisnet.org/sjis/vol12/iss1/4>
- Baltazart, D., Gremmo, M.-J., & Massou, L. (2011). « Développement des TIC et activité enseignante dans l'enseignement supérieur : le projet TEC-MEUS. » In M.-J. Barbot & L. Massou (éd.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 19-33.
- Bange, P. (2005). *L'Apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, R., & Trepos, J.-Y. (2007). « Humains et non-humains : un bilan d'étape de la sociologie des collectifs ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1 (1), pp.35-58.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris: CLE International.
- Barbot, M.-J., & Massou, L. (2011a). « TIC à l'université et pratiques enseignantes : regards croisés ». In M.-J. Barbot & L. Massou (éd.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 7-18.
- Barbot, M.-J., & Massou, L. (Éd.). (2011b). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy, France : Presses universitaires de Nancy.
- Bardini, T. (2007). « Retour sur une (d)ébauche : Une problématique communicationnelle du changement technique ». *tic&société*, 1 (1). Consulté à l'adresse <https://ticetsociete.revues.org/245>
- Barna, J. (2011). « Entre compétence et qualification, logiques et discours d'acteurs ». In *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 195-208.
- Barnes, B. (2001). « Practice as collective action ». In T. R. Schatzki, Knorr-Cetina, & Savigny (éd.), *The Practice turn in contemporary theory*. London : Routledge. pp. 18-28.

- Barton, D., & Hamilton, M. (2005). « Literacy, reification and the dynamics of social interaction ». In D. Barton & K. Tusting (éd.), *Beyond communities of practice : language power and social context*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 14-35.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). « La littératie : une pratique sociale ». *Langage et société*, 133 (3), pp.45-62.
- Barton, D., & Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice. Language, power and social context*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). « Poetics and Performances as Critical Perspectives on Language and Social Life ». *Annual Review of Anthropology*, 19 (1), pp.59-88.
- Beaude, B. (2012). *Internet. Changer l'espace, changer la société*. Limoges: fyp éditions.
- Beaudouin, V. (2002). « De la publication a la conversation ». *Réseaux*, n° 116 (6), pp.199-225.
- Beaudouin, V. (2009). « Les dynamiques des sociabilités ». In C. Licoppe (éd.), *L'évolution des cultures numériques*. Limoges: fyp éditions. pp. 21-28.
- Benjamin, W. (1989). *Paris, capitale du XIXe siècle*. Paris: Cerf.
- Benson, P. (2013). « Drifting in and out of view : autonomy and the social individual ». In P. Benson & L. Cooker, *The Applied linguistic individual*. Sheffield ; Bristol : Equinox. pp. 75-89.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Klincksieck.
- Berry, V. (2008). « Les communautés de pratiques : note de synthèse ». *Analyses*, n°54, pp.12-47.
- Bès, M.-P., & Grossetti, M. (2003). « Dynamiques des réseaux et des cercles. Encastrement et découplages ». *Revue d'économie industrielle*, 103 (1), pp.43-58.
- Beuscart, J.-S., Cardon, D., Pissard, N., & Prieur, C. (2009). « Pourquoi partager mes photos de vacances avec des inconnus ? : Les usages de Flickr ». *Réseaux*, 154 (2), pp.91-129.
- Bidart, C., Degenne, A., & Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris : PUF.
- Bidet, A., Boutet, M., & Chave, F. (2013). « Au-delà de l'intelligibilité mutuelle : l'activité collective comme transaction. Un apport du pragmatisme illustré par trois cas ». *Activités*, 10 (1), pp.172-191.
- Bigot, V. (1996). « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » *Les Carnets du Cediscor*. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires, n°4, pp.33-46.
- Blanchet, P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In P. Blanchet & P. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des Archives contemporaines. pp. 9-21.
- Blandin, B. (2002). « Les mondes sociaux de la formation ». *Education permanente*, 3 (152), pp.199-211.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2013). « Virtual Social Network Communities : An Investigation of Language Learners' Development of Sociopragmatic Awareness and Multiliteracy Skills ». *CALICO Journal*, 29 (1), pp.24-43.

- 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). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2413>
- Blin, F., Nocchi, S., & Fowley, C. (2013). « Mondes virtuels et apprentissages des langues : vers un cadre théorique émergent ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, pp.94-107.
- Blumer, H. (1954). « What is wrong with social theory ». *American sociological review*, n°18, pp.3-10.
- Bonfils, P., & Parrini Alemanno, S. (2012). « Collaborer dans un environnement immersif : interactions sociales et nouvelles formes de communication ». In S. Proulx, M. Millette, & L. Heaton (éd.), *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 117-131.
- Bonu, B., & Denouël, J. (2011). Analyse de conversation et sociologie des usages. In J. Denouël & B. Bonu (éd.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : éditions Transvalor / Presses des Mines. pp. 191-224.
- Borel, S. (2015). *Et les réseaux sauveront le monde... ?* Lormont : Le Bord de l'eau.
- Bos-Ciussi, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour Faire oeuvre ?* Université Aix-Marseille I.
- Bouchard, P. (2000). « Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance ». In S. Alava (éd.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université. pp. 65-78.
- Bougnoux, D. (2014). « L'économie médiatique de l'attention : l'ivrogne et le réverbère ». In Y. Citton (éd.), *L'économie de l'attention*. Paris: La Découverte. pp. 73-83.
- Boullier, D. (1997). « Les usages comme ajustements : services propriétaires, moteurs de recherche et agents intelligents sur Internet ». Présenté à *Colloque : Penser les usages*. Bordeaux. Consulté à l'adresse http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000858
- Boullier, D. (2009). « Les industries de l'attention : fidélisation, alerte ou immersion ». *Réseaux*, 154 (2), pp.231-246.
- Boullier, D. (2014). « Médiologie des régimes d'attention ». In Y. Citton (éd.), *L'économie de l'attention*. Paris: La Découverte. pp. 84-108.
- Bouman, W., Bruin, B. de, Hoogenboom, T., Huizing, A., Jansen, R., & Schoondorp, M. (2007). « The Realm of Sociality : Notes on the Design of Social Software ». *ICIS 2007 Proceedings*. Consulté à l'adresse <http://aisel.aisnet.org/icis2007/154>
- Bourdet, J.-F., & Teutsch, P. (2012). « Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage : quelle transférabilité ? » *Alsic*, 15 (2). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2500>
- Bowen, G. A. (2006). « Grounded theory and sensitizing concepts ». *International journal of qualitative methods*, 5 (3). Consulté à l'adresse http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/PDF/bowen.pdf
- boyd, D. (2010). « Social network sites as networked publics : affordances, dynamics, and implications ». In Z. Papacharissi (éd.), *A networked self. Identity, community, and culture on social network sites*. New York: Routledge. pp. 39-58.

- boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). « Social Network Sites : Definition, History, and Scholarship ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), pp.210-230.
- Brassac, C. (2004). « Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations ». *Cahiers de linguistique française*, 26, pp.251-268.
- Brassac, C. (2010). « Le triptyque « formant - objet - apprenant » ». In D. Adé & I. de Saint-Georges (éd.), *Les Objets dans la formation. Usages, rôles et significations*. Toulouse : Octarès Editions. pp. 253-263.
- Breton, P., & Proulx, S. (2012). *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte.
- Breviglieri, M., & Stavo-Debaugé, J. (2007). « L'hypertrophie de l'œil. Pour une anthropologie du « passant singulier qui s'aventure à découvert » ». In D. Cefaï & C. Saturno (éd.), *Itinéraires d'un pragmatiste. Autour d'Isaac Joseph*. Paris : Economica. pp. 79-98.
- Cabin, P. (2000). « L'innovation : croyances et pratiques, *Sciences Humaines*, 111 (12), p.32.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Canagarajah, A. S. (2007). « The Ecology of Global English ». *International Multilingual Research Journal*, 1 (2), pp.89-100.
- Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Université de Strasbourg. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00943151>
- Cardon, D. (2008). « Le design de la visibilité: Un essai de cartographie du web 2.0 ». *Réseaux*, 152 (6), pp.93-137.
- Cardon, D. (2012). « Le parler privé-public des réseaux sociaux d'internet ». In *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*. Québec: Presses Universitaires du Québec. pp. 33-45.
- Cardon, D. (2013). « Présentation ». *Réseaux*, 177 (1), pp.9-21.
- Cardon, D., & Aguiton, C. (2007). « The strength of weak cooperation : an attempt to understand the meaning of web 2.0 ». *Communications et stratégies*, (65), pp.51-65.
- Cardon, D., Crepel, M., Hatt, B., Pissard, N., & Prieur, C. (2008). « 10 propriétés de la force des coopérations faible ». *InternetActu.net*. Consulté à l'adresse <http://www.internetactu.net/2008/02/08/10-proprietes-de-la-force-des-cooperations-faible/>
- Casilli, A. (2010a). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Seuil.
- Casilli, A. (2010b). « « Petites boîtes » et individualisme en réseau. Les usages socialisants du Web en débat ». *Réalités industrielles*, pp.54-59.
- Casilli, A. (2013). « Le lien social à l'ère du web 2.0 ». Présenté à *Colloque de l'ESN : Place des apprenants et repositionnement des enseignants à l'ère des réseaux sociaux de formation* (p. 11-13). Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01055880>

- Cefaï, D. (2013). « Postface. L'ordre public. Micropolitique de Goffman ». In E. Goffman, *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Editions Economica. pp. 209-290.
- Chardel, P.-A. (2009). « Les technologies nomades et la transparence communicationnelle ». In C. Licoppe (éd.), *L'évolution des cultures numériques*. Limoges : fyp éditions. pp. 86-93.
- Chardenet, P. (2004). « Echanges plurilingues en ligne : à la recherche de l'objet du discours ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), pp.57-73.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). « Analyse de dispositifs technopédagogiques : comment rendre compte des effets de l'introduction des innovations ? » *Actes du Colloque CEMAFORAD 3*. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17706>
- Charlier, B., & Peraya, D. (2007). « Conclusion ». In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck. pp. 241-245.
- Cicurel, F. (2002). « Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues ». In F. Cicurel & D. Véronique (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, France: Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 179-201.
- Cicurel, F. (2005). « La Flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. N° spécial Les Interactions en classe de langue. pp.180-191.
- Citton, Y. (2014a). Introduction. In Y. Citton (éd.), *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme*. Paris : La Découverte. pp. 7-31.
- Citton, Y. (2014b). *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme*. Paris : La Découverte.
- Citton, Y. (2014c). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- Clot-Goudard, R., & Tillous, M. (2008). « L'espace du réseau : du flux au territoire. Le tournant pragmatiste engagé par Isaac Joseph ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (15), pp.107-126.
- Cochoy, F., & Licoppe, C. (2014). « Présentation ». *Réseaux*, 182 (6), pp.9-19.
- Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Stendhal Grenoble III, Grenoble.
- Combe Celik, C. (2012). « Facebook pour l'enseignement / apprentissage informel du FLE : une étude de cas ». Présenté à Communication et Apprentissage Instrumentées en réseau (JOCAIR), Amiens, France.
- Conein, B. (2004). « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive ». *Réseaux*, 124 (2), pp.53-79.
- Conein, B. (2006). « Communauté épistémique et logiciel libre : conversation, discussion et forum ». In S. Proulx, L. Poissant, & M. Sénécal (éd.), *Communautés virtuelles. Penser et agir en réseau*. Québec : PUL. pp. 269-282.

- Conein, B., Dodier, N., & Thévenot, L. (Éd.). (1993). *Les Objets dans l'action*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Coutant, A. (2011). « Des techniques de soi ambivalentes ». *Hermes*, (59), pp.53-58.
- Coutant, A., & Stenger, T. (2010). « Pratiques et temporalités des réseaux socionumériques : logique de flux et logique d'archive ». *Médiation et Information*, (32), pp.125-136.
- Cowley, S. J. (2012). « Cognitive dynamics : language as values realizing activity ». In A. Kravchenko (éd.), *Cognitive dynamics in linguistic interactions*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. pp. 1-32.
- Crahay, M. (2010). « Qualitatif-quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? » In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (éd.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. pp. 33-52.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118 (1), pp.127-156.
- Davallon, J., Després-Lonnet, M., Jeanneret, Y., Le Marec, J., & Souchier, E. (2003). « Introduction ». In E. Souchier, Y. Jeanneret, & J. Le Marec (éd.), *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris: BPI Centre Pompidou. pp. 17-43.
- Davidson, C. N. (2011). *Now you see it : how technology and brain science will transform schools and business for the 21st century*. New York: Penguin.
- Dayer, C., & Charmillot, M. (2012). « La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), pp.163-176.
- de Fornel, M. (1994). « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique ». *Réseaux*, (64), pp.107-132.
- de Fornel, M. (1989). « Une situation interactionnelle négligée : la messagerie télématique ». *Réseaux*, 7 (38), pp.31-48.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ». *Alsic*, 11 (1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/797>
- Degenne, A., & Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux*. Paris : Armand Colin.
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N., & Nicolaev, V. (2011). « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones ». *Distances et savoirs*, 8 (3), pp.377-393.
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (Éd.). (2006). Numéro thématique : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. (40).
- Delamotte, É. (2008). « Liens faibles, méfiance et apprentissage collectif ». *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4 (2), pp.183-192.
- De Lavergne, C. (2007). « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative ». *Recherches qualitatives*, (3). Consulté à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf

- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris : Editions de Minuit.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Cahiers de l'ACEDLE*, (4). Consulté à l'adresse http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf
- Dennen, V. P. (2008). « Pedagogical lurking: Student engagement in non-posting discussion behavior ». *Computers in Human Behavior*, 24 (4), pp.1624-1633.
- Denouël, J. (2011). « Identité ». *Communications*, 88 (1), pp.75-82.
- Denouël, J., & Granjon, F. (Éd.). (2011a). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris: Presses des Mines.
- Denouël, J., & Granjon, F. (2011b). « Les usages en question ». *InternetActu.net*. Consulté à l'adresse <http://www.internetactu.net/2011/06/15/julie-denouel-et-fabien-granjon-les-usages-en-question/>
- Depover, C., Quintin, J.-J., & Strebelle, A. (2013). « Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web ? » *Éducation et francophonie*, 41(1), pp.173-191.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*. Paris : Minuit.
- Dervin, F., & Paveau, M.-A. (2012). « Introduction ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, (9), pp.5-11.
- Derycke, A., Leclercq, G., & Caron, P.-A. (2010). « Du Web initial au Web des objets, quand l'intelligence devient ambiante ». In G. Leclercq & R. Varga (éd.), *Dispositifs de formation et environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris: Hermès Lavoisier. pp. 173-190. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00825982>
- de Saint-Georges, I. (2010). « Usages des objets et transformation des compétences en formation professionnelle initiale : une trajectoire de « mise en objet » dans l'atelier d'assemblage des matériaux ». In D. Adé & I. de Saint-Georges (éd.), *Les Objets dans la formation. Usages, rôles et significations*. Toulouse : Octarès Editions. pp. 189-216.
- Després-Lonnet, M., Gentes, A., Moreau, E., & Roques, C. (2003). « Le couple dispositif / pratique dans les échanges interpersonnes ». In E. Souchier, Y. Jeanneret, & J. Le Marec (éd.), *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris: BPI Centre Pompidou. pp. 159-232.
- Develotte, C. (1996). « Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications.*, *Le discours : enjeux et perspectives*, pp.142-149.
- Develotte, C. (2006). « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (40), pp.88-100.
- Develotte, C., Kern, R. G., & Lamy, M.-N. (Éd.). (2011a). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distancié*. Lyon : ENS Editions.
- Develotte, C., Kern, R. G., & Lamy, M.-N. (2011b). « Présentation ». In *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. pp. 7-25.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». *Distances et savoirs*, 2(2-3), pp.309-333.

- Develotte, C., & Mangenot, F. (2010). « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues ». *Distances et savoirs*, 8(3), pp.345-359.
- Dieuaide, P. (2011). « Travail cognitif ». *Communications*, 88 (1), pp.177-185.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carle, L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? » In A. Taurisson & A. Sentini (éd.), *Pédagogies.net. L'essor des communautés d'apprentissage*. Québec: Presses Universitaires du Québec. pp. 11-47.
- Di Méo, G. (2000). « Que voulons-nous dire quand nous parlons d'espace ? » In J. Lévy & M. Lussault, *Logique de l'espace, esprit des lieux. Géographie à Cerisy*. Paris: Belin. pp. 37-48.
- Donath, J. (2004). « Sociable media ». In W. S. Bainbridge (éd.), *The Encyclopedia of human-computer interaction*. Berkshire Publishing Group.
- Dourish, P. (2001). « Seeking a foundation for context-aware computing ». *Human-Computer Interaction*, 2-3 (16).
- Dron, J. (2007). « Designing the undesignable : social software and control ». *Journal of educational technology and society*, 10 (3), pp.60-71.
- Dron, J., & Anderson, T. (2009). « Lost in social space : Information retrieval issues in Web 1.5 ». *Journal of Digital Information*, 10 (2). Consulté à l'adresse <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/443>
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). « Language socialization approaches to second language acquisition : social, cultural, and linguistic development in additional languages ». In D. Atkinson (éd.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New-York : Routledge. pp. 95-116.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1992). « Communities of practice : where language, gender, and power all live ». In K. Hall, M. Bucholtz, & B. Moonwomon (éd.), *Locating power. The second Women and Language Conference Proceedings*. Berkeley : p. 89-99.
- Engeström, J. (2005). « Why some social network services work and others don't — Or : the case for object-centered sociality ». Consulté à l'adresse <http://www.zengestrom.com/blog/2005/04/why-some-social-network-services-work-and-others-dont-or-the-case-for-object-centered-sociality.html>
- Erickson, F. (1982). « Classroom discourse as improvisation : relationships between academic task structure and social participation ». In L. C. Wilkinson (éd.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. pp. 153-181.
- Ertmer, P. A. (2005). « Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? » *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), pp.25-39.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge : Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discours analysis*. London : Longman.
- Fassin, D. (1999). « L'anthropologie entre engagement et distanciation : essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique ». In C. Becker, J. P. Dozon, C. Obbo, & M. Touré, *Vivre et penser le sida en Afrique*. Paris: Karthala. pp. 42-66.

- Fillietaz, L. (2006). « Asymétrie des engagements et accommodations aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde ». In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J.-P. Sautot (éd.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté. pp. 73-95.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique*. Paris : La Découverte.
- Fluckiger, C. (2011). « De l'émergence de nouvelles formes de distance ». *Distances et savoirs*, 9 (3), pp.397-417.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. Tome II*. Paris : Gallimard.
- Fribourg, B., Licoppe, C., & Denis, J. (2009). « Carrières des relations interpersonnelles équipées. Éléments de réflexion sur les bifurcations ». In M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte. pp. 239-253.
- Fuselier, B., & Lannoy, P. (1999). « Comment « aménager par le management » ». *Hermès*, (25), pp.179-198.
- Gadet, F. (2010). « Enjeux de langue dans l'analyse de discours ». *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (29), pp.111-123.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions universitaires.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall : Englewood Cliffs N.J.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century*. London : Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). « Critical Inquiry in a Text-Based Environment : Computer Conferencing in Higher Education ». *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp.87-105.
- Gautier, R., & Chevrot, J.-P. (2012). « Influence des réseaux sociaux sur l'usage et l'acquisition du français langue seconde par des Américains lors de séjour d'étude en France : une étude exploratoire ». In S. T.-B. V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Prévost F. Neveu (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012*. Lyon, France : EDP Sciences. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00718151>
- Gaver, W. (1991). « Technology affordances ». In *Proceeding of CHI*. New York : ACM Press. pp. 79-84.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York : Routledge.
- Georges, F. (2009). « Représentation de soi et identité numérique ». *Réseaux*, 154 (2), pp.165-193.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (2005). *La Constitution de la société*. Paris, France : PUF.
- Goffman, E. (1961). *Encounters*. Indianapolis : Bobbs-Merill.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.

- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Paris : Éditions Economica.
- Granjon, F., & Denouël, J. (2011). « Penser les usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication ». In F. Granjon & J. Denouël (éd.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris: Presses des Mines. pp. 7-43.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78 (6), pp.1360-1380.
- Granovetter, M. S. (1985). « Economic action and social structure : the problem of embeddedness ». *American journal of sociology*, 91 (3), pp.481-510.
- Gremmo, M.-J., & Kellner, C. (2011). « Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? » In M.-J. Barbot & L. Massou (éd.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 35-52.
- Grossetti, M. (2009). « Imprévisibilités et irréversibilités : les composantes des bifurcations ». In M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte. pp. 147-159.
- Guély Costa, E. (2012). *Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien : ouverture, dialogue, autonomie et appropriation de dispositif de formation*. Université de Lorraine.
- Guichon, N. (2004). « La survie sociale d'une innovation ». *Alsic*, 7, pp.71-83.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE*. Paris: Ophrys.
- Guichon, N. (2011). *Apprentissages des langues médiatisés par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université du Havre.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N., & Nicolaev, V. (2009). « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale ». In C. Develotte, F. Mangenot, & E. Nissen (éd.), *Echanger pour apprendre en ligne*. Grenoble, France. Consulté à l'adresse http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/actes2009.htm
- Guillaud, H. (2011). « Comprendre Facebook (1/3) : Le rôle social du bavardage. » *InternetActu.net*. Consulté à l'adresse <http://www.internetactu.net/2011/03/15/comprendre-facebook-13-le-role-social-du-bavardage/>
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris : Editions de Minuit.
- Gunthert, A. (2014). « L'image conversationnelle ». *Études photographiques*, (31). Consulté à l'adresse <http://etudesphotographiques.revues.org/3387>
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T., & Spence, M. (2010). « To blog or not to blog : Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course ». *The Internet and Higher Education*, 13 (4), pp.206-213.

- Hayles, K. (2007). « Hyper and deeper attention : the generational divide in cognitive modes ». *MLA Journal*, pp.187-199.
- Heller, M., & Martin-Jones, M. (1996). « Introduction to the special issues on education in multilingual settings : Discourse, identities, and power : Part I : Constructing legitimacy ». *Linguistics and Education*, 8 (1), pp.3-16.
- Hennion, A. (2003). « Engager son propre goût », entretien autour de la sociologie pragmatique d'Antoine Hennion. *ethnographiques.org*, (3). Consulté à l'adresse <http://www.ethnographiques.org/2003/Schinz,Floux>
- Henri, F., & Charlier, B. (2004). « L'analyse des forums de discussion. Pour sortir de l'impasse ». Consulté à l'adresse tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/.../FH-BC_Symfonic_30_nov_04.doc
- Henri, F., & Pudielko, B. (2006). « Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social ». In B. Charlier & A. Daele, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris: L'Harmattan. pp. 105-126.
- Herring, S. (1999). « Interactional Coherence ». In CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4 (4). Consulté à l'adresse <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x/abstract>
- Herring, S. (2013). « Discourse in web 2.0 : familiar, reconfigured, and emergent ». In D. Tannen & A. M. Tester (éd.), *Georgetown university round table on languages and linguistics 2011 : Discourse 2.0 : Langage and new media*. pp. 1-25.
- Hodges, B. H., Steffensen, S. V., & Martin, J. E. (2012). « Caring, conversing, and realizing values : new directions in language studies ». *Language Sciences*, 34 (5), pp.499-506.
- Horst, H. A., Robinson, L., & Herr-Stephenson, B. (2008). « Horst, Herr-Stephenson, & Robinson: Media Ecologies, Genres of Participation ». *Spotlight on Digital Media and Learning*. Consulté en juin 2015, à l'adresse <http://spotlight.macfound.org/blog/entry/horst-herr-robinson-media-ecologies/>
- Huberman, M. A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris / Genève: UNESCO.
- Hugon, S. (2011). « Communauté ». *Communications*, 88 (1), pp.37-45.
- Hutchby, I. (2001). « Technologies, Texts and Affordances ». *Sociology*, 35 (2), pp.441-456.
- Hutchby, I. (2014). « Communicative affordances and participation frameworks in mediated interaction ». *Journal of Pragmatics*, 72, pp.86-89.
- Hutchins, E. (1994). « Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses ». *Sociologie du travail*, 4 (XXXVI), pp.451-473.
- Hymes. (1981). *Vers la compétence communicative*. Paris : Hatier.
- Inglod, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Bruxelles : Zones sensibles.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with new media*. London: The MIT Press.

- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). « Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ». In R. Guir (éd.), *Pratiquer les TICE : former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck. pp.103-113.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). « Médiation, médiatisation et apprentissages ». In M.-J. Barbot & T. Lancien (éd.), *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Lyon : ENS Editions. pp. 128-135.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York : Henry Holt.
- Janssen, F. J. J. M., Westbroek, H. B., & van Driel, J. H. (2014). « How to make guided discovery learning practical for student teachers ». *Instructional Science*, 42 (1), pp.67-90.
- Jauréguiberry, F. (2010). « Pratiques soutenables des technologies de communication en entreprise ». *Projectics / Proyética / Projectique*, 6 (3), pp.107-120.
- Jauréguiberry, F. (2012). « Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication ». In S. Proulx & A. Klein (éd.), *Connexions. Communication numérique et lien social*. Namur : Presses Universitaires de Namur. pp. 335-350.
- Jauréguiberry, F., & Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de la communication*. Toulouse: Erès éditions.
- Jeanneau, C. (2013). « Using Facebook in an irish third-level education contexte : a case study ». In C. Fowley, C. English, & S. Thouësny (éd.), *Internet research, theory, and practice : perspectives from Ireland*. Dublin : Research-publishing.net. pp. 325-347.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). « Editorial Convergence Culture ». *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14 (1), pp.5-12.
- Jézégou, A. (2010). « Créer de la présence à distance en e-learning ». *Distances et savoirs*, Vol. 8 (2), pp.257-274.
- Jézégou, A. (2012). « La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche ». *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 26 (1). Consulté à l'adresse <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777>
- Jodelet, D. (1994). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». In D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF. pp. 31-61.
- Jones, R. (2004). « The Problem of context in computer mediated communication ». In P. LeVine & R. Scollon (éd.), *Discourse and technology : Multimodal discourse analysis*. Washington D.C. : Georgetown University Press. pp. 20-33.
- Jones, R. H. (2010). « Cyberspace and physical space : attention structures in computer mediated communication ». In A. Jaworski & C. Thurlow, *Semiotic landscapes*. London: Continuum. pp. 151-167.
- Jones, R. H. (2014). « Mediated discourse analysis ». In S. Norris & C. D. Maier (éd.), *Interactions, images and texts. A reader in multimodality*. New-York : Mouton de Gruyter. pp. 39-52.
- Joseph, I. (1984). *Le Passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*. Paris : Librairie des Méridiens.

- Joseph, I. (1996). « Les compétences de rassemblement ». *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (4), pp.107-122.
- Jouët, J. (1987). « La sociabilité télématique ». *Communication et langages*, 72 (1), pp.78-87.
- Judson, E. (2006). « How teachers integrate technology and their beliefs about learning : is there a connection ? » *Journal of technology and teacher education*, 3 (14), pp.581-597.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). « Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? » *The Internet and Higher Education*, 13 (4), pp.179-187.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). « Users of the world, unite ! The challenges and opportunities of Social Media ». *Business Horizons*, 53 (1), pp.59-68.
- Kaplan, D. (2010). « Vouloir un web coopératif ». In F. Millerand, S. Proulx, & J. Rueff (éd.), *Web social. Mutation de la communication*. Québec : Presses universitaires du Québec. pp. 159-167.
- Kellner, C., Morelli, P., & Massou, L. (2010a). « Des usages limités des tic chez des professionnels de l'éducation et du conseil dans le social ». *Questions de communication*, (18), pp.89-112.
- Kellner, C., Morelli, P., & Massou, L. (2010b). « (Re)penser le non-usage des tic ». *Questions de communication*, (18), pp.7-20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kern, R. G., Ware, P., & Warschauer, M. (2008). « Network-based language learning ». In *Encyclopedia of language and education. Vol. 4 : Second and foreign language education*. New York : Springer. pp. 281-292.
- Kern, R. G., & Warschauer, M. (2000). « Theory and practice of network-based language teaching ». In R. G. Kern & M. Warschauer (éd.), *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 1-19.
- Kessous, E., Mellet, K., & Zouinar, M. (2010). « L'économie de l'attention : entre protection des ressources cognitives et extraction de la valeur ». *Sociologie du Travail*, 52 (3), pp.359-373.
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social networks and organizations*. New-York : Sage Publications.
- Klein, A., & Brackelaire, J.-L. (1999). « Le dispositif : une aide aux identités en crise ». *Hermès*, (25), pp.67-81.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). « Studying New Literacies ». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), pp.97-101.
- Koren, R. (2013). « La critique du discours des « anciens » médias « mise au Net » : un nouveau type d'argumentation politique ? » *Argumentation et Analyse du Discours*, (10). Consulté à l'adresse <http://aad.revues.org/1463#ftn24>
- Kostogriz, A. (2002). « Reaching literacy in multicultural classrooms : towards a pedagogy of « thirdspace » ». Présenté à *The AARE Annual Conference*. Brisbane.

- Kreijns, K., & Kirschner, P. A. (2001). « The social affordance of computer-supported collaborative learning environments ». Présenté à *31e ASEE/IEEE Frontiers in education conference*, Reno.
- Kress, G. (2013). « Recognizing learning. A perspective from a social semiotic theory of multimodality ». In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (éd.), *Multilingualism and multimodality. Current challenge for educational studies*. Rotterdam / Boston / Tapei : Sense Publishers. pp. 119-140.
- Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., Ellison, N. B., & Wash, R. (2011). « Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities ». *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6 (3), pp.329-347.
- Lam, W. S. E., & Kramsch, C. (2003). « The Ecology of an SLA community in computer-mediated environments ». In J. Leather & J. van Dam (éd.), *Ecology of language acquisition*. Dordrecht : Kluwer Publishers. pp.141-158.
- Lamy, M.-N. (2008). « Ce que cyber-parler veut dire : quels cadres théoriques pour l'analyse des conversations multimodales en réseau ? ». In J. Gerbault (éd.) *La Langue du Cyberspace: de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, pp. 91-104.
- Lamy, M.-N. (2010). « Apprentissage des langues médié par ordinateur : discours critiques sur l'outil ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (48), pp.135-149.
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke, Royaume-Uni, Etats-Unis : Palgrave MacMillan.
- Lamy, M.-N., & Zourou, K. (2013). *Social Networking for Language Education*. Basingstoke : Palgrave MacMillan.
- Langlois, G. (2011). « Meaning, semiotecnologies and participatory media ». *Culture Machine*, (12). Consulté à l'adresse <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/437/467>
- Lantolf, J. P. (2013). « Sociocultural theory and the dialectics of learner autonomy / agency ». In P. Benson & L. Cooker (éd.), *The applied linguistic individual : sociocultural approaches to autonomy, agency, and identity*. Sheffield ; Bristol: Equinox. pp. 17-31.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). « Sociocultural theory and second language learning ». In B. van Patten & J. Williams (éd.), *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 201-224.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan Université.
- Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latzko-Toth, G. (2010). *La co-construction d'un dispositif sociotechnique de communication : le cas de l'Internet Relay Chat*. Université du Québec à Montréal.
- Latzko-Toth, G., & Proulx, S. (2006). Le virtuel au pluriel : cartographie d'une notion ambiguë. In S. Proulx, Louise Poissant, & M. Sénécal (éd.), *Communautés virtuelles. Penser et agir en réseau*. Québec: PUL. pp. 57-76.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Leander, K. M. (2002). « Polycontextual Construction Zones: Mapping the Expansion of Schooled Space and Identity ». *Mind, Culture, and Activity*, 9 (3), pp.211-237.
- Lemke, J. L. (2000). « Across the scales of Time : Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems ». *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4), pp.273-290.
- Le Quéau, P. (2014). « Formes et cadrages de l'attention ». In Y. Citton (éd.), *L'économie de l'attention*. Paris: La Découverte. pp. 179-190.
- Lethiais, V., & Roudaut, K. (2010). « Les amitiés virtuelles dans la vie réelle: Profils, motifs et modalités de construction ». *Réseaux*, 164 (6), pp.13-49.
- Lévy, J. (1999). *Le tournant géographique*. Paris : Belin.
- Lévy, J., & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Licoppe, C. (2009). « La présence connectée ». In C. Licoppe (éd.), *L'évolution des cultures numériques*. Limoges: fyp éditions. pp. 29-32.
- Licoppe, C. (2012). « Les formes de la présence ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (1). Consulté à l'adresse <http://rfsic.revues.org/142>
- Linard, M. (2002). « Conceptions de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Education permanente*, 3(152), pp.143-155.
- Linard, M. (2004). « La relation entre praticiens et chercheurs en Sciences de l'Education ». *Recherches & éducations*, (8). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/352>
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contextes in dialogical perspectives*. Philadelphia : John Benjamin Publishing.
- Little, D. (1996). « Freedom to learn and compulsion to interact : promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies ». In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (éd.), *Taking control : autonomy in language learning*. Hong Kong : Hong Kong University Press. pp. 203-218.
- Loiseau, M., Potolia, A., & Zourou, K. (2011). « Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu ». Présenté à *EIAH 2011*, Mons. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762>
- Lowenthal, P. R. (2009). « Social presence ». In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning*. Hershey, PA: IGI Global. pp. 1900-1906.
- Lussault, M. (2000). « Action(s) ! » In J. Lévy & M. Lussault, *Logique de l'espace, esprit des lieux. Géographie à Cerisy*. Paris: Belin. pp. 11-36.
- Lussault, M. (2007). *L'homme spatial*. Paris : Seuil.
- Mallard, A. (2011). « Explorer les usages : un enjeu renouvelé pour l'innovation des TIC ». In J. Denouël & F. Granjon (éd.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris: Presses des Mines. pp. 253-282.

- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). « Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 29 (6), pp.487-504.
- Mangenot, F. (2007). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? » In J. Gerbault (éd.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris: Presses des Mines. pp. 105-120.
- Mangenot, F. (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*. Paris: Hermès Lavoisier. pp. 13-26.
- Mangenot, F. (2011). « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage ». Présenté à *Echanger pour apprendre en ligne*, Grenoble. Consulté à l'adresse <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- Mangenot, F. (2012). « Utilisation d'une plateforme de réseautage (Ning) pour accroître l'implication des étudiants ». In *Actes en ligne du colloque CIUEN*. Lyon. Consulté à l'adresse <http://www2012.org/proceedings/html/ciuen.php>
- Mangenot, F. (2013). « Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? » *Cahiers de l'ILOB*, 5, pp.3-21.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2011). « Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, 160 (4), pp.433-443.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2014). « Le web social au service de tâches d'écritures ». *Recherches*, (60), pp.89-109.
- Marcoccia, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), pp.23-37.
- Marcoccia, M. (2011). « « T'es où maintenant ? » : les espaces de la conversation visiophonique en ligne ». In C. Develotte, R. G. Kern, & M.-N. Lamy (éd.), *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions. pp. 95-115.
- McGrenere, J., & Ho, W. (2000). « Affordances: Clarifying and Evolving a Concept ». Présenté à *Proceedings of graphics interface*, Montréal. Consulté à l'adresse <http://www.graphicsinterface.org/proceedings/2000/177/>
- McKendree, J., Stenning, K., Mayes, T., Lee, J., & Cox, R. (1998). « Why observing a dialogue may benefit learning ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 14 (2), pp.110-119.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2010). « Beyond distance and time constraints : applying social networking tools and Web 2.0 approaches in distance education ». In G. Veletsianos (éd.), *Emerging technologies in distance education*. Athabasca: Athabasca University Press. pp. 61-87.
- Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte.

- Merzeau, L. (2009). « Présence numérique : les médiations de l'identité ». Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483293>
- Merzeau, L. (2010). L'intelligence de l'utilisateur, INRIA. L'utilisateur numérique. Séminaire INRIA. ADBS éditions, pp.9- 37.
- Meunier, J.-L. (1999). « Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination ». *Hermès*, (25), pp.83-91.
- Millerand, F., Proulx, S., & Rueff, J. (Éd.). (2010). *Web social. Mutation de la communication*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mills, N. (2013). « Situated Learning through Social Networking Communities : The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire ». *CALICO Journal*, 28 (2), pp.345-368.
- Moeglin, P. (2011). « Les TIC(E) dans l'enseignement supérieur : questionner la question ». *Questions de communication. Série Actes*, (14), pp.227-242.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/947>
- Moore, D., & Simon, D. (2002). « Déréalisation et identité d'apprenants ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/1374>
- Moore, M. G. (1993). « Theory of transactional distance ». In D. Keegan (éd.), *Theoretical principles of distance education*. Oxford : Routledge. pp. 22-38.
- Morita, N. (2008). Communautés de discours : défis et stratégies pour les apprenants de langues étrangères. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines. pp. 43-46.
- Mourlhon-Dallies, F., Rakotonelina, F., & Reboul-Touré, S. (2004). « Les discours de l'internet : quels enjeux pour la recherche ? » *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), pp.9-18.
- Musso, P. (2009). « Usages et imaginaires des TIC ». In C. Licoppe (éd.), *L'évolution des cultures numériques*. Limoges: fyp éditions. pp.201-209.
- Narcy-Combes, J.-P. (2002). « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues ». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), pp.219-230.
- Nissen, E. (2007). « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? » *Alsic*, 10 (1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/617>
- Nissen, E. (2009). « Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle*, 6 (1), pp.197-220.
- Nissen, E., & Soubrié, T. (2010). « Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale ». *Mélanges CRAPEL*, (32), pp.101-118.

- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York : Basic Books.
- Norman, D. A. (2008). « Signifiers, not affordances ». *ACM Interactions*, 15 (6). Consulté à l'adresse http://jnd.org/dn.mss/signifiers_not_affordances.html
- Norris, S. (2004). *Analysing multimodal interaction : a methodological framework*. Londres : Routledge.
- Norris, S., & Jones, R. H. (2005). « Discourse as action / Discourse in action ». In R. H. Jones & S. Norris (éd.), *Discourse in action. Introducing mediated discourse analysis*. London: Routledge. pp. 3-14.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). « An identity approach to second language acquisition ». In D. Atkinson (éd.), *Alternative approaches to second language acquisition* ; London : Routledge. pp. 73-94.
- Ochs, E. (2002). « Becoming a speaker of culture ». In C. Kramsch (éd.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London : Continuum. pp. 99-120.
- Offner, J.-M. (2000). « Pour une géographie des interdépendances ». In J. Lévy & M. Lussault, *Logique de l'espace, esprit des lieux. Géographie à Cerisy*. Paris : Belin. pp. 217-239.
- Oliver, M. (2005). « The Problem with Affordance ». *E-Learning and Digital Media*, 2 (4), pp.402-413.
- Ollivier, C. (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social ». *Alsic*, 15 (1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2402#quotation>
- Olszewska, B. (1999). V »ers l'usage des approches intégratives ». *Recherches qualitatives*, 20, pp.73-85.
- O'Reilly, T. (2005). « What Is Web 2.0 ». Consulté à l'adresse <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- O'Rourke, B. (2005). « Form-focused Interaction in Online Tandem Learning ». *CALICO Journal*, 22 (3), pp.433-466.
- Oztok, M., & Brett, C. (2011). « Social Presence and Online Learning: A Review of Research ». *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 25 (3). Consulté à l'adresse <http://www.synergiescanada.org/journals/synpra/jde/64/758>
- Page, R., Barton, D., Unger, J. W., & Zappavigna, M. (2014). *Researching language and social media. A student guide*. London et New York : Routledge.
- Paillé, P. (2011). « Les conditions de l'analyse qualitative ». *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pakdel, A., & Springer, C. (2011). « De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne : exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue ». In *Actes du Congrès EUROCALL 2010*. Consulté à l'adresse <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00536045>

- Paquay, L. (2010). « Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? » In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (éd.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* ; Bruxelles: De Boeck Supérieur. pp. 13-30.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). « Contributions à une théorie du dispositif ». *Hermès*, (25), pp.15-23.
- Pekarek Doehler, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/934>
- Pekarek Doehler, S. (2002). « Mediation revisited: the organization of mediation in learning environments ». *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), pp.22-42.
- Pennycook, A. (2010). *Langage as a local practice*. London ; New York : Routledge.
- Peraya, D. (1999). « Le dispositif: une aide aux identités en crise ». *Hermès, La Revue*, 3 (25), pp.153-167.
- Peraya, D. (2010). « Préface ». In G. Leclercq & R. Varga (éd.), *Dispositifs de formation et environnements numériques. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris: Lavoisier. pp.17-24.
- Perrault, J. (1989). *La logique d'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.
- Pierre, J. (2013). *Le cadre privatif: des données aux contextes. Approche interdimensionnelle des enjeux de médiations de la vie privée*. Université de Grenoble.
- Pierre, J. (2014). « Les notifications dans le quotidien des 18-25 ans : comment manifester son attention à autrui dans le régime de la dispersion ? » In I. Colon de Carvajal & M. Ollagnier-Beldame (éd.), *Actes du colloque IMPEC*. Lyon.
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). « The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone ». *Computers in Human Behavior*, 20 (2), pp.201-223.
- Proulx, S. (2009). « L'usage des objets communicationnels ». In C. Licoppe (éd.), *L'évolution des cultures numériques*. Limoges: fyp éditions. pp. 12-20.
- Proulx, S. (2012). « L'irruption des médias sociaux. Enjeux éthiques et politiques ». In S. Proulx, M. Millette, & L. Heaton (éd.), *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*. Québec : Presses de l'université du Québec. pp. 9-31.
- Proulx, S., Klein, A., & Jauréguiberry, F. (Éd.). (2012). « Retour sur les théories du non-usage des technologies de la communication ». In *Connexions. Communication numérique et lien social*. Namur: Presses universitaires de Namur. pp. 335-350.
- Proulx, S., & Millerand, F. (2010). Le web social, au carrefour de multiples questionnements. In F. Millerand, S. Proulx, & J. Rueff (éd.), *Web social. Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 13-30.
- Proulx, S., & Saint-Charles, J. (2004). « L'appropriation personnelle d'une innovation : le cas d'Internet. L'importance des réseaux d'appui ». *Informations sociales*, (116), pp.80-89.

- Quéré, L. (1999). « Action située et perception du sens ». In M. de Fornel & L. Quéré (éd.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : Editions de l'EHESS. pp. 301-338.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rambe, P. (2012). « Constructive disruptions for effective collaborative learning: navigating the affordances of social media for meaningful engagement ». *The electronic journal of e-learning*, 10 (1), pp.132-146.
- Rampton, B. (1999). « Styling the Other : Introduction ». *Journal of Sociolinguistics*, 3 (4), pp.421-427.
- Rau, P.-L. P., Gao, Q., & Ding, Y. (2008). « Relationship between the level of intimacy and lurking in online social network services ». *Computers in Human Behavior*, 24 (6), pp.2757-2770.
- Reinhardt, J., & Zander, V. (2013). « Social Networking in an Intensive English Program Classroom : A Language Socialization Perspective ». *CALICO Journal*, 28 (2), pp.326-344.
- Renaud, B. (s. d.). « L'aura et la trace : de Walter Benjamin à Jacques Derrida ». [Blogue]. Consulté à l'adresse <http://www.tache-aveugle.net/spip.php?article285>
- Réné, L. (2011). *La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, focus sur les représentations et les communications des acteurs*. Université Paul Cézanne - Aix-Marseille III.
- Rheingold, H. (1995). *Les Communautés virtuelles*. Paris : Addison-Wesley.
- Rivens-Mompean, A. (2013). *Le Centre de ressources en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Robert, J.-M. (2013). Présentation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 169 (1), pp.9-10.
- Roda, C. (2014). Economiser l'attention dans l'interaction homme-machine. In Y. Citton (éd.), *L'économie de l'attention*. Paris : La Découverte. pp. 179-190.
- Rouse, J. (2001). « Two concepts of practice ». In T. R. Schatzki, Knorr-Cetina, & von Savigny (éd.), *The Practice turn in contemporary theory*. London : Routledge. pp. 189-198.
- Rovai, A. (2002). « Building a sense of community at a distance ». *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Consulté à l'adresse <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>
- Sarré, C. (2012). « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne ». *Alsic*, 15 (2). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2519>
- Schatzki, T. R. (2001). « Introduction. Practice theory ». In T. R. Schatzki, Knorr-Cetina, & von Savigny (éd.), *The practice turn in contemporary theory*. London : Routledge. pp. 1-17.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, & von Savigny (Éd.). (2001). *The Practice turn in contemporary theory*. London : Routledge.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.

- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008). « Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche ». In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives* ; Bruxelles: De Boeck Supérieur. pp. 299-318.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place. Language in the material world*. Londres : Routledge.
- Seargeant, P., & Tagg, C. (2014a). « Introduction ». In P. Seargeant & C. Tagg (éd.), *The language of social media* ; New York : Palgrave Macmillan. pp. 1-20.
- Seargeant, P., & Tagg, C. (Éd.). (2014b). *The language of social media. Identity and community on the internet*. New York : Palgrave Macmillan.
- Selwyn, N. (2003). « Apart from technology: understanding people's non-use of information and communication technologies in everyday life ». *Technology in Society*, 25 (1), pp.99-116.
- Selwyn, N. (2009). « Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook ». *Learning, Media and Technology*, 34 (2), pp.157-174.
- Selwyn, N. (2010). « Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (1), pp.65-73.
- Serres, A. (2002). « Quelle(s) problématique(s) de la trace ? » Consulté à l'adresse http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001397
- Shin, N. (2002). « Beyond Interaction: the relational construct of « Transactional Presence » ». *Open Learning*, 17 (2), pp.121-137.
- Shin, N. (2003). « Transactional Presence as a Critical Predictor of Success in Distance Learning. » *Distance Education*, 24(1), pp.69-86.
- Simmel, G. (1955). *Conflict and the web of group affiliations*. Glencoe : Free Press.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Simonian, S. (2011). « TIC et enseignement supérieur : une question de professionnalité ». In M.-J. Barbot & L. Massou (éd.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. pp. 181-194.
- Sockett, G. (2012). « Le web social : la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic*, 15 (2). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2505>
- Souchier, E., Jeanneret, Y., & Le Marec, J. (Éd.). (2003). *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI Centre Pompidou.
- Soulet, M.-H., Grossetti, M., Bessin, M., & Bidart, C. (2009). « Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés ». In M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart (éd.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte. pp. 273-288.

- Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1981). « The Organizing circumstance : environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, 35 (1), pp.1-10.
- Star, S. L., & Griesemer, J. (1989). « Institutional ecology, « translations » and boundary objects : amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie ». *Social Studies of Science*, 19 (3), pp.387-420.
- Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). « Learning a Language with Web 2.0 : Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites ». *CALICO Journal*, 27 (2), pp.233-259.
- Stiegler, B. (2012). *Réseaux sociaux. Culture politique et ingénierie des réseaux sociaux*. Limoges : fyp éditions.
- Stiegler, B. (2014). « L'attention entre économie restreinte et individuation collective ». In Y. Citton (éd.), *L'économie de l'attention*. Paris: La Découverte. pp. 123-135.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : the problem of human machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tagg, C., & Seargeant, P. (2014). « Audience design and language choice in the construction and maintenance of translocal communities on social network sites ». In P. Seargeant & C. Tagg, *The language of social media*. New York : Palgrave Macmillan. pp. 161-185.
- Tai, Y., & Ting, Y.-T. (2011). « Adoption of mobile technology for language learning : teacher attitudes and challenges ». *The JALT CALL Journal*, 7 (1), pp.3-18.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel*. Paris : La Découverte.
- Thorne, S. L. (2003). « Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication ». *Language Learning & Technology*, 7 (2), pp.38-67.
- Thorne, S. L. (2009). « « Community », semiotic flows, and mediated contribution to activity ». *Language Teaching*, 42 (1), pp.81-94.
- Thorne, S. L., & Black, R. W. (2007). « Langage and literacy development in computer-mediated contexts and communities ». *Annual review of Applied Linguistics*, (27), pp.133-160.
- Thorne, S. L., & Lantolf, J. P. (2007). « A linguistics of communicative activity ». In S. Makoni & A. Pennycook (éd.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters. pp. 170-195.
- Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). « « Bridging activities », New media literacies and advanced foreign language proficiency ». *CALICO Journal*, 25 (3), pp.558-572.
- Thrift, N. (2008). *Non-representational theory. Space, politics, affect*. New York : Routledge.
- Toohey, K., & Norton, B. (2003). « Learner autonomy as agency in sociocultural Settings ». In D. Palfreyman & R. E. Smith (éd.), *Learner autonomy across cultures : language education perspectives*. Basingstoke : Palgrave MacMillan. pp. 58-72.
- Traverso, V. (2002). « Conversation ». In D. Maingueneau & P. Charaudeau (éd.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Vandenberghe, R. (1986). « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation ». *Revue française de pédagogie*, 75 (1), pp.17-26.
- Vandendorpe, F. (1999). « Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît : les pratiques funéraires ». *Hermès*, (25), pp.199-205.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal et Bruxelles : Presse de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2010). « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche ». In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (éd.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. pp.69-84.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum : Awareness, autonomy and authenticity*. London – New York : Longman.
- van Lier, L. (2000). « From input to affordance : social-interactive learning from an ecological perspective ». In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning : recent advances*. Oxford: Oxford University Press. pp. 245-259.
- van Lier, L. (2002). « An ecological-semiotic perspective on language and linguistics ». In C. Kramsch (éd.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum. pp. 140-164.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning : a Sociocultural Perspective*. Boston ; Dordrecht : Kluwer Academic.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Vasalou, A., Joinson, A. N., & Courvoisier, D. (2010). « Cultural differences, experience with social networks and the nature of « true commitment » in Facebook ». *International Journal of Human-Computer Studies*, 68 (10), pp.719-728.
- Vial, S. (2013). *L'Etre et l'écran*. Paris : PUF.
- Voirol, O. (2011). « L'intersubjectivation technique : de l'usage à l'adresse. Pour une théorie critique de la culture numérique ». In J. Denouël & F. Granjon (éd.), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines. pp. 127-157.
- Weissberg, J.-L. (1999). *Présence à distance, déplacements virtuels et réseaux numériques*. Paris : L'Harmattan.
- Weller, M. (2008). « Social objects in education ». Consulté à l'adresse http://nogoodreason.typepad.co.uk/no_good_reason/2008/01/whats-a-social.html
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

- Wertsch, J. V., del Rio, P., & Alvarez, A. (éd.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- White, D. S., & Cornu, A. L. (2011). « Visitors and Residents : A new typology for online engagement ». *First Monday*, 16 (9). Consulté à l'adresse <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171>
- White, H. C. (2011). *Identité et contrôle. Une théorie de l'émergence des formations sociales*. (F. Godart & M. Grossetti, Trad.). Paris : Editions de l'EHESS.
- Winnicott, D. W. (2010). *Les objets transitionnels*. Paris : Payot.
- Wodzicki, K., Schwämmlein, E., & Moskaliuk, J. (2012). « « Actually, I Wanted to Learn »: Study-related knowledge exchange on social networking sites ». *The Internet and Higher Education*, 15 (1), pp.9-14.
- Wright, S., & Parchoma, G. (2011). « Technologies for learning? An actor-network theory critique of 'affordances' in research on mobile learning ». *Research in Learning Technology*, 19 (3). Consulté à l'adresse <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/17113>
- Zappavigna, M. (2013). *Discourse of twitter and social media*. London ; New York : Bloomsbury Academic.
- Zhang, W., & Storck, J. (2001). « Peripheral Members in Online Communities ». In *AMCIS 2001 Proceedings*. Consulté à l'adresse <http://aisel.aisnet.org/amcis2001/117>
- Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues: instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique* (Thèse doctorat). Université Stendhal, Grenoble, France.
- Zourou, K. (2007). « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic*, 10 (2). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/688>
- Zourou, K. (2012). « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic*, 15 (1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/2485>

Glossaire

ADCUEFE : Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers

ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par l'ordinateur (en anglais, *CALL Computer Assisted Language Learning*).

ALMT : Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies

ALSIC : revue Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

CIEF : Centre International d'Etudes Française de L'Université Lumière Lyon 2

CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur

CPMO : Communication Pédagogique par Ordinateur

FLE : Français Langue Etrangère

NBLT : *Network-Based Language Teaching*

RSN : Réseau Social Numérique

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

Index

Index des tableaux

Tableau 1 : liste des étudiants interrogés	29
Tableau 2 : liste des enseignants interrogés	30
Tableau 3 : catégorisation des médias sociaux, Kaplan et Haenlein (2010 : 62)	54
Tableau 4 : postures et profils d'acteurs, d'après Guichon (2004 ; 2012).	96
Tableau 5 : critères de prise de décision dans l'engagement d'un changement, d'après Vandenberghe (1986)	102
Tableau 6 : formes de présence en e-learning, d'après Jézégou (2010) et Akyol et Garrison (2008)	151
Tableau 7 : indicateurs de la présence sociale, Lowenthal (2009 : 5)	153
Tableau 8 : Quatre formes d'énonciation dans l'espace public numérique, Cardon (2012 : 40)	171
Tableau 9 : fréquence déclarée de connexion au <i>Rezolumière</i>	216
Tableau 10 : contributions participatives sur le <i>Rezolumière</i>	227
Tableau 11 : contributions et sociabilité	235
Tableau 12 : indicateurs du dévoilement de soi	237
Tableau 13 : indicateurs de la construction du lien socio-affectif	239
Tableau 14 : développement du sentiment d'appartenance	243
Tableau 15 : trois exemples d'éléments constitutifs de l'identité déclarative	303
Tableau 16 : traces de la participation sur le <i>RezoLumière</i>	305
Tableau 17 : évaluation des affordances en termes de congruence, d'instrumentalité et de coût	321
Tableau 18 : activités sur le réseau et prévisibilité	375

Index des figures

Figure 1 : cours semestriel semi-intensif B1	32
Figure 2 : copie d'écran de la page d'accueil du <i>RezoLumière</i>	33
Figure 3 : copie d'écran du site <i>Netvibes</i> du CIEF de ressources Internet	34
Figure 4 : espace de publication des parcours en ligne	36
Figure 5 : représentation du dispositif de formation	37
Figure 6 : questions du profil sur le <i>Rezolumière</i>	57
Figure 7 : éléments d'une identité calculée	57
Figure 8 : paramètres de confidentialité des publications sur le <i>Rezolumière</i>	58
Figure 9 : fenêtres de statut de trois RSN	60
Figure 10 : représentation de l'espace hybride, d'après Beaude (2012)	71
Figure 11 : une axiologie des régimes d'attention, Boullier (2014 : 94)	79
Figure 12 : organisation de l'attention sur la page d'accueil	83
Figure 13 : état actuel de la page d'accueil	84
Figure 14 : continuum des postures des enseignants vis-à-vis de différents outils, Guichon (2011 : 144)	97
Figure 15 : triangle des régulations relationnelles (Bidart et al., 2011 : 46)	131
Figure 16 : triangle relationnel	133
Figure 17 : genèse des formes sociales (Bos-Ciussi, 2007 : 184)	143
Figure 18 : réseau glocalisé (Casilli, 2010 : 58)	144
Figure 19 : rites d'interaction, Bos-Ciussi, 2007 : 213	154
Figure 20 : indicateurs linguistiques de la présence sociale	155
Figure 21 : affordances de la présence sociale sur le <i>Rezolumière</i>	156
Figure 22 : modèle de chaîne comportementale (Vasalou et al., 2010 : 720)	178
Figure 23 : cadre théorique	188
Figure 24 : types de données recueillies	198
Figure 25 : temporalité du recueil des données	200
Figure 26 : souhait d'utiliser du réseau	217
Figure 27 : activités déclarées et fréquence	218
Figure 28 : utilité perçue du <i>Rezolumière</i> selon l'activité	219
Figure 29 : nature des difficultés à l'usage du <i>Rezolumière</i>	221
Figure 30 : traces de l'activité sur la plateforme	222
Figure 31 : nombre de sessions ouvertes selon la date (<i>Google Analytics</i>)	223
Figure 32 : types de contributions et répartition dans le temps	227
Figure 33 : régime d'association et types de relation	231
Figure 34 : indicateurs linguistiques du dévoilement	236
Figure 35 : indicateurs de la construction du lien social	238
Figure 36 : indicateurs du sentiment d'appartenance	242
Figure 37 : conversation dialogale	254
Figure 38 : conversation polylogale	255
Figure 39 : conversation à partir d'une consigne	257
Figure 40 : conversation d'entraide	258
Figure 41 : nombre de publications et orientations participatives	262
Figure 42 : régimes d'engagement et formes de sociabilité	263
Figure 43 : affordances du <i>Rezolumière</i>	265
Figure 44 : contributions de Sofia M. au <i>Rezolumière</i> durant le semestre	269
Figure 45 : contributions de Dayana au <i>Rezolumière</i>	275
Figure 46 : affordances perçues par les enseignants	316
Figure 47 : difficultés d'usage	319

Figure 48 : fenêtre de clavardage	324
Figure 49 : un régime de projection	334
Figure 50 : d'un régime d'alerte à un régime d'immersion	334
Figure 51 : un régime exploratoire	335
Figure 52 : conversation Janet / Louise.....	339
Figure 53 : discussion Hortense / étudiants.....	341
Figure 54 : contribution distanciée.....	342
Figure 55 : régimes d'engagement sur un réseau socio-pédagogique	360
Figure 56 : affordances du réseau	363
Figure 57 : pour un design socio-pédagogique du réseau	371
Figure 58 : typologie de textes de réseautage social	378
Figure 59 : l'agir en réseau.....	384

Index des auteurs

Adé, 72, 110, 111, 112
Agostinelli, 112
Aguiton, 137, 145, 147
Aigrain, 174
Akrich, 99
Akyol, 151, 152
Albero, 62, 189
Albrechtsen, 114, 116
Allaire, 116, 118
Alter, 99, 100, 311
Anderson, 44, 145, 146, 151, 153
Andrews, 181
Androutsopoulos, 170, 173, 174, 253, 254
Appel, 180
Archer, 153
Argyris, 189
Arnold, 42
Arnseth, 110
Audran, 63
Auray, 51, 87, 132
Baerentsen, 117
Baltazart, 93
Bange, 17
Barbier, 111
Barbot, 26, 92, 95, 97, 98
Bardini, 115
Barna, 95
Barnes, 104
Barton, 146, 147, 148, 163, 174, 374, 376
Bauman, 161, 173
Beaude, 70, 71, 73, 126, 150, 158
Beaudouin, 161, 162, 164, 169, 176, 177, 338
Benjamin, 181
Benson, 65, 66, 68
Berger, 124
Berry, 145
Bès, 123, 124, 127, 128, 129
Beuscart, 175
Bidart, 123, 127, 128, 129, 130, 229
Bidet, 72, 175
Bigot, 164
Black, 176
Blanchet, 197
Blandin, 63, 106, 112
Blattner, 43
Blin, 72
Blowen, 197
Blumer, 47, 113, 197
Bonfils, 293
Bonu, 159, 168
Borel, 126, 127
Bos-Ciussi, 143, 154, 284
Bouchard, 152
Bougnoux, 77
Boullier, 74, 76, 78, 79, 80, 103, 104, 105, 295, 333, 335, 384
Bouman, 175
Bourdet, 105, 288, 372
boyd, 52, 55, 132, 173
Brackelaire, 62, 63
Brassac, 109, 113
Breton, 159
Brett, 153
Breviglieri, 87, 140
Briggs, 161, 173
Cabin, 99
Callon, 99
Cambra-Giné, 100, 195, 197, 202, 267, 346
Canagarajah, 119, 391
Candas, 62, 64, 66, 67, 68
Cardon, 59, 136, 137, 138, 145, 147, 165, 167, 169, 171, 249, 252, 301, 339, 341, 342, 343, 377
Caron, 16
Casilli, 58, 70, 126, 135, 137, 142, 143, 154, 244, 293
Cefaï, 138, 140, 362
Chardel, 313
Chardenet, 160
Charlier, 37, 39, 61, 62, 63, 64, 169, 177, 369
Charmillot, 191
Chevrot, 125
Cicurel, 264, 391
Citton, 75, 76, 80, 81, 86
Ciussi, 154
Clos-Godard, 138
Cochoy, 85, 338
Combe Celik, 43, 165
Conein, 109, 112, 164, 190, 373
Cornu, 108, 309
Coutant, 52, 87, 132, 146, 264
Cowley, 386
Crahay, 195
Cros, 99, 100, 102
Davallon, 160
Dayer, 191, 193
de Fornel, 159, 166
de Lavergne, 193
Degache, 361
Degenne, 127, 128, 235
Dejean, 14, 385

Delamotte, 290, 298
 Deleuze, 77, 187
 Demaizière, 197
 Dennen, 183, 261
 Denouël, 51, 58, 112, 126, 159, 168
 Depover, 183
 Derrida, 181
 Dervin, 110
 Derycke, 16
 Desprès-Lonnet, 172
 Deuze, 109
 Develotte, 15, 40, 119, 121, 159, 207, 259
 Di Méo, 71
 Dieuaide, 104, 159
 Dillenbourg, 142, 144, 147
 Donath, 49
 Dörnyei, 194
 Dourish, 120
 Dron, 44, 68, 77, 145, 146, 369
 Duff, 124
 Eckert, 141
 Ellison, 52, 55
 Engeström, 52, 174
 Erickson, 179
 Ertmer, 101
 Ertzscheid, 308
 Fairclough, 163
 Fassin, 192
 Fillietaz, 17
 Flichy, 103
 Flückiger, 105, 106, 149, 246, 259, 357
 Forsé, 127, 128, 235
 Foucault, 62
 Fribourg, 127, 132, 176, 230
 Fuselier, 64
 Gadet, 163
 Gajo, 19, 41, 374
 Garfinkel, 202
 Garrison, 151, 152, 153
 Gautier, 125
 Gaver, 115
 Gee, 40, 163, 165, 171, 249, 252, 264
 Georges, 57, 111, 113, 302
 Gibson, 17, 109, 113, 114, 115, 116, 117
 Giddens, 76, 77, 82, 149, 202
 Goffman, 52, 77, 125, 139, 165, 166, 168, 170, 172, 184
 Goffmann, 125
 Granjon, 51, 58, 112
 Granovetter, 51, 124, 134
 Griesemer, 382
 Grossetti, 123, 124, 127, 128, 129, 131
 Guély-Costa, 62
 Guichon, 13, 15, 35, 42, 64, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 105, 106, 189, 193, 311, 385
 Guillaud, 172
 Gumperz, 138
 Gunther, 175, 253
 Haenlein, 53, 54, 55
 Halic, 151
 Hamilton, 146, 147, 163, 174, 374, 376
 Hampel, 14, 15
 Hayes, 40, 163, 165, 171, 249, 252, 264
 Hayles, 86
 Heaton, 338
 Heller, 257
 Hennion, 41, 194, 202, 203
 Henri, 141, 142, 144, 169, 177, 357
 Herring, 50, 168, 384
 Ho, 114
 Hodges, 119
 Horst, 87
 Huberman, 99
 Hugon, 145
 Hutchby, 170, 176, 186
 Hutchins, 110
 Hymes, 138
 Inglod, 47, 114, 115
 Ingold, 115, 117
 Ito, 52, 87, 106, 132
 Jacquinet-Delaunay, 15, 119, 149, 150
 James, 75
 Janssen, 102, 321
 Jauréguiberry, 100, 103, 106, 107
 Jeanneau, 43, 105
 Jenkins, 109
 Jézégou, 150, 151
 Jodelet, 101
 Jones, 75, 76, 85, 90, 160, 164, 337, 386
 Joseph, 86, 125, 138, 139, 168, 301, 383
 Jouët, 126
 Judson, 101
 Kabilan, 43, 105
 Kaplan, 52, 53, 54, 55, 145
 Kellner, 93, 97, 106, 107, 307
 Kerbrat-Orecchioni, 164, 165
 Kern, 13
 Kessous, 78
 Kilduff, 134, 135, 147, 370
 Kirschner, 118
 Klein, 62, 63
 Knobel, 43
 Koren, 164
 Kostogriz, 375
 Kramsch, 124
 Kreijns, 118

Kress, 75, 383
 Lam, 124
 Lampe, 43
 Lamy, 14, 15, 42, 157, 353
 Langlois, 77, 208
 Lankshear, 43
 Lannoy, 64
 Lantolf, 14, 68, 119, 159
 Laplantine, 197
 Latour, 65, 99, 109, 111, 193
 Latzko-Toth, 47, 111, 141, 197
 Lave, 141, 142, 185, 190, 374
 Le Quéau, 74, 75, 76, 77, 78, 333, 336
 Leander, 89, 338, 386
 Leclercq, 16
 Lee, 50
 Lemke, 72
 Lethiais, 136
 Lévy, 19, 38, 72, 150, 329
 Licoppe, 85, 150, 164, 172, 338
 Linard, 61, 63, 64, 65, 189, 190
 Linell, 170
 Little, 66
 Liu, 43, 105
 Loiseau, 42
 Lomicka, 43
 Lowenthal, 152, 153
 Luckmann, 124
 Lussault, 19, 38, 39, 71, 72, 329
 Mallard, 353
 Manca, 43
 Mangenot, 14, 35, 40, 42, 61, 119, 121, 145,
 180, 194, 207
 Marcoccia, 70, 159, 165, 166, 201, 306
 Martin-Jones, 257
 Massou, 92, 95, 97, 98
 Mc Kinney, 326
 McConnell-Ginet, 141
 McGrenere, 114
 McKendree, 183
 McLoughlin, 50
 Mercklé, 126, 127, 135
 Merzeau, 179, 180, 181
 Meunier, 62
 Millerand, 49, 50, 51
 Millette, 338
 Mills, 43
 Mocker, 15, 63, 66
 Mœglin, 94
 Mondada, 16, 19, 41, 385
 Moore, 152, 264, 372, 374
 Morita, 124, 125
 Mourlhon-Dallies, 193, 205, 206
 Mucchielli, 11, 194
 Musso, 123, 323
 Narcy-Combes, 194, 195, 197
 Nicolaev, 35
 Nissen, 37, 332, 361, 368
 Nonnecke, 181
 Norman, 113, 115, 116, 118, 362
 Norris, 160
 Norton, 66, 326
 O'Reilly, 49
 O'Rourke, 121
 Ochs, 124
 Offner, 72
 Oliver, 116
 Ollivier, 42, 348
 Olszewska, 190
 Oztok, 153
 Page, 53
 Paillé, 11, 194, 200, 208
 Pakdel, 154
 Paquay, 195
 Parchoma, 114, 115, 116
 Parrini Alemanno, 293
 Paulus, 42
 Paveau, 110
 Peeters, 61, 62, 63, 64
 Pekarek Doehler, 19
 Pekarek Doelher, 385
 Pekarek-Doehler, 16, 111, 209
 Pennycook, 17, 119, 391
 Peraya, 27, 39, 64, 65
 Perrault, 160
 Pierre, 126, 353
 Preece, 181, 182
 Proulx, 16, 51, 53, 99, 100, 141, 159, 301,
 308, 315, 338
 Pudelko, 141, 142, 144, 357
 Quéré, 114, 118
 Rabardel, 106, 111
 Rambe, 43, 95
 Rampton, 124
 Ranierit, 43
 Rau, 178, 183, 186, 261
 Reinhardt, 42, 43
 Renaud, 181
 René, 63
 Rheingold, 141
 Rivens Mompean, 62, 63, 382
 Robert, 38
 Robin, 189
 Roda, 75
 Roudaut, 136
 Rouse, 103
 Rovai, 141
 Saint-Charles, 99, 301

Saint-Georges, 110
 Sarré, 177, 186, 247, 257, 368
 Schatzki, 91, 111
 Schön, 189, 202
 Schurmans, 191
 Scollon, 124, 147, 156, 158, 164, 307
 Sergeant, 170, 172, 176, 177
 Searles, 109
 Selwyn, 106, 107, 169
 Serres, 181
 Shin, 149, 152
 Simmel, 125
 Simon, 264, 372, 374
 Simondon, 51, 109, 112, 117
 Simonian, 94
 Smoreda, 136
 Soubrié, 35, 42, 332
 Soulet, 125
 Spear, 15, 63, 66
 Springer, 154
 Star, 382
 Stavo-Debauge, 87, 140
 Stenger, 52, 132, 146, 264
 Stevensen, 105
 Stevenson, 43
 Stiegler, 55, 75, 280
 Storck, 182
 Tagg, 170, 172, 176, 177
 Tai, 101
 Talmy, 124
 Deutsch, 105, 288, 372
 Thévenot, 190, 391
 Thorne, 14, 42, 119, 159, 176, 229, 371, 372
 Thrift, 38, 71, 382
 Tillous, 138
 Ting, 101
 Toohey, 66
 Traverso, 165
 Tremblay, 66
 Trepos, 111
 Tsai, 134, 135, 147, 370
 Tusting, 148
 Van Der Maren, 199
 van Lier, 16, 47, 66, 110, 115, 116, 120, 124, 164, 385
 Vandenberghe, 102, 321
 Vandendorpe, 63
 Varela, 19
 Vasalou, 178, 179, 186, 246, 252, 278, 376
 Vétel, 87
 Vial, 71, 109, 116, 141
 Voirol, 66, 69
 Warschauer, 13
 Weissberg, 104, 150
 Weller, 175, 376
 Wenger, 141, 142, 175, 184, 190, 374
 Wertsch, 14, 110, 190
 White, 108, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 309, 383
 Winnicott, 109
 Wodzicki, 105
 Wright, 114, 115, 116
 Zander, 43
 Zappavigna, 132, 160, 162, 167, 169, 170, 172, 231, 241, 359, 376
 Zhang, 182
 Zourou, 14, 15, 41, 42, 50, 64, 110, 132, 146, 190, 194

Index des notions

- accessibilité, 85, 138, 139, 162, 201, 279, 290
- activités contributives, 22, 209, 224, 259, 389
- adressage, 50, 162, 170, 180, 232, 234, 358, 359
- affordances, 17, 18, 20, 21, 22, 27, 44, 45, 47, 54, 74, 91, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 157, 158, 159, 167, 172, 173, 175, 176, 185, 207, 208, 209, 210, 219, 220, 222, 224, 235, 243, 245, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 272, 278, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 297, 301, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 350, 351, 353, 355, 356, 357, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 369, 370, 371, 372, 373, 378, 379, 381, 385, 387, 389
- agencements spatiaux, 89, 329, 338
- agentivité, 65, 66, 68, 77, 111, 114
- alerte, 79, 80, 81, 87, 89, 278, 295, 333, 334, 335, 366
- amitié en ligne, 52, 136, 137, 158
- appartenance, 51, 76, 100, 103, 108, 131, 132, 137, 139, 140, 141, 145, 147, 152, 155, 157, 158, 207, 236, 241, 243, 245, 263, 288, 304, 317, 345, 346, 362
- apprentissage vicariant, 169, 179, 183, 186, 261, 287
- approche socioculturelle, 110, 111, 120, 123
- appropriation, 12, 20, 22, 27, 39, 44, 47, 51, 64, 72, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 104, 106, 109, 117, 119, 120, 121, 139, 154, 179, 208, 260, 290, 292, 293, 306, 307, 314, 318, 323, 335, 373, 381, 385, 386, 390
- appuis sociaux, 125, 130, 357, 384
- arbitrages, 70, 73, 74, 84, 88, 89, 332, 333, 337
- attention, 12, 17, 20, 22, 39, 47, 52, 60, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 111, 114, 116, 117, 119, 132, 134, 136, 138, 139, 150, 157, 164, 168, 172, 184, 201, 202, 207, 209, 216, 229, 240, 241, 244, 264, 266, 270, 271, 273, 278, 280, 288, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 299, 307, 309, 311, 322, 323, 328, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 355, 358, 359, 365, 366, 367, 370, 374, 380, 381, 382, 383, 385, 387, 389
- attention exploratoire, 86, 87, 90
- audience, 21, 54, 58, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 182, 186, 232, 249, 250, 251, 252, 253, 376, 377, 384
- autonomie, 11, 25, 26, 27, 28, 35, 64, 65, 66, 67, 68, 88, 90, 97, 100, 152, 193, 228, 281, 282, 293, 309, 317, 332, 351, 365, 368, 369
- autonomisation, 25, 44, 61, 65, 88, 293, 298, 363, 372, 385
- bifurcation, 87, 125
- cadre participatif, 166, 170, 180, 185, 187, 264, 322, 336, 339, 340, 341, 343, 346, 352, 362, 368, 369, 371, 372, 374, 377, 386
- cadre socio-technique, 103
- capital social, 135, 137, 145
- cercles sociaux, 128
- changement, 21, 50, 64, 86, 91, 97, 98, 100, 102, 103, 120, 193, 298, 321, 327, 353, 381, 390
- charge interactionnelle, 177
- circonstances d'organisation, 63
- CMO, 14, 20, 21, 42, 70, 120, 168, 176, 177, 179, 344
- cognition distribuée, 112
- communauté, 16, 27, 32, 35, 40, 43, 51, 52, 56, 76, 91, 94, 112, 118, 123, 124, 125, 126, 136, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 157, 158, 162, 164, 172, 175, 177, 181, 182, 183, 185, 186, 201, 207, 208, 278, 279, 280, 283, 292, 298, 301, 306, 316, 317, 318, 341, 345, 346, 349, 351, 364, 373, 376, 380, 382, 386, 390
- communautés de pratiques, 13
- communion phatique, 172, 241
- commutation, 129
- compétence d'échange, 372
- compétence interactionnelle, 343, 372
- confiance, 43, 68, 79, 130, 131, 132, 135, 140, 141, 151, 158, 182, 238, 272, 273, 288, 294, 295, 297, 328, 330, 331, 361, 362, 385
- congruence, 78, 102, 103, 120, 126, 321, 322, 353
- connexité, 37, 71, 72, 126, 152, 329, 332, 337, 352, 371
- contexte homoglotte, 15, 25, 123, 136, 260, 326, 381, 389
- contextualisation, 19, 41
- contingence, 81, 164, 368, 375, 382

contrat de parole, 41, 320, 325, 340, 346, 348, 362, 383
 contribution, 51, 167, 182, 224, 230, 234, 235, 239, 248, 250, 260, 261, 286, 290, 294, 297, 298, 342, 355, 357, 358, 364, 376, 379
 contributions monologiques, 246
 contrôle, 14, 27, 38, 40, 62, 65, 68, 69, 72, 80, 81, 94, 100, 107, 116, 130, 132, 148, 173, 207, 273, 281, 293, 311, 312, 314, 334, 347, 352, 361, 366, 369, 373
 convergence culturelle, 109
 conversation, 18, 125, 138, 140, 154, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 179, 182, 185, 186, 201, 202, 203, 226, 228, 232, 240, 241, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 264, 266, 271, 289, 291, 306, 324, 325, 326, 327, 338, 339, 340, 341, 342, 345, 353, 359, 374, 375, 377
 conversationnalisation, 163, 185
 coopération, 39, 64, 72, 73, 135, 137, 139, 145, 158, 159, 173, 240, 290, 330
 cospatialité, 38, 72, 89, 329, 330, 331, 332, 337, 352, 365, 366
 cultures d'usage, 176
 découplage, 129
 design pédagogique, 68, 174, 209, 266, 280, 282, 291, 292, 295, 347, 355, 363, 365, 367, 368, 370, 373, 374, 381, 384, 390
 dévoilement de soi, 53, 54, 153, 154, 155, 156, 209, 235, 236, 237, 238, 243, 255, 264, 265, 266, 279, 297, 303, 324, 326, 340, 343, 359, 360, 362, 363, 364, 378
 dialogue, 55, 63, 68, 152, 161, 164, 170, 172, 186, 248, 317, 340, 369
 discontinuité des pratiques, 106
 discours, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 30, 40, 62, 70, 75, 77, 84, 89, 91, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 107, 110, 119, 123, 124, 126, 143, 151, 156, 162, 163, 172, 173, 176, 181, 189, 193, 196, 198, 199, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 246, 266, 267, 268, 273, 280, 281, 282, 291, 301, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 314, 318, 321, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 332, 338, 341, 344, 345, 349, 350, 351, 353, 362, 363, 364, 365, 368, 373, 381, 382, 386
 disponibilité, 76, 85, 103, 139, 149, 150, 152, 158, 168, 203, 290, 293, 313, 325, 326, 338, 352, 361
 dispositif, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 49, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 78, 80, 88, 89, 90, 91, 96, 98, 99, 109, 115, 117, 140, 158, 159, 162, 166, 173, 176, 177, 180, 189, 190, 193, 195, 196, 198, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 213, 215, 216, 221, 225, 262, 280, 284, 286, 288, 298, 311, 328, 329, 330, 331, 332, 341, 350, 352, 353, 356, 363, 364, 365, 370, 372, 381, 383, 387, 389
 distance, 26, 37, 38, 39, 61, 100, 106, 120, 138, 149, 150, 152, 165, 170, 171, 186, 191, 192, 193, 252, 281, 282, 285, 293, 308, 309, 314, 317, 325, 329, 332, 339, 342, 345, 349, 350, 351, 362, 369
 distribution, 76, 111, 138, 174, 184, 249, 294
 dyadique, 131, 134, 157, 167, 230, 232, 233, 234, 235, 263, 358, 361, 364, 365, 372
 dynamique communicative, 172
 dynamiques relationnelles, 20, 21, 47, 123, 127, 129, 137, 158, 357, 359, 384
 échanges, 12, 14, 15, 17, 21, 22, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 56, 70, 71, 102, 105, 118, 123, 127, 134, 139, 148, 151, 157, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 172, 176, 177, 178, 182, 185, 186, 201, 202, 209, 217, 240, 244, 246, 248, 250, 253, 254, 256, 260, 262, 263, 264, 276, 277, 290, 291, 301, 317, 320, 321, 322, 324, 326, 336, 340, 343, 344, 346, 347, 348, 351, 353, 356, 357, 359, 360, 361, 364, 368, 378, 389
 effets de réseau, 50, 77, 84, 131, 147
 émergence, 17, 43, 49, 63, 82, 89, 111, 121, 127, 142, 144, 149, 151, 153, 166, 176, 329, 338, 367, 376
 encastrement, 129
 engagement, 18, 20, 21, 22, 42, 43, 45, 59, 60, 87, 88, 91, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 113, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 160, 166, 168, 175, 176, 179, 182, 183, 184, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 196, 208, 209, 215, 224, 229, 236, 237, 238, 245, 253, 255, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 279, 280, 287, 290, 295, 296, 297, 301, 309, 317, 318, 322, 326, 327, 328, 337, 338, 341, 346, 349, 351, 352, 353, 355, 357, 358, 359, 361, 362, 364, 368, 372, 374, 376, 384, 389
 énonciation contextuelle, 171

énonciation distanciée, 171
 entextualisation, 161, 173
 espace, 12, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 49, 58, 60, 61, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 82, 85, 87, 88, 89, 91, 95, 108, 117, 121, 124, 125, 129, 137, 138, 139, 140, 148, 152, 153, 157, 162, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 180, 184, 185, 187, 196, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 213, 216, 225, 232, 233, 236, 240, 243, 244, 249, 250, 252, 253, 259, 260, 264, 266, 274, 279, 281, 283, 285, 288, 295, 296, 297, 298, 301, 314, 323, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 338, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 352, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 365, 366, 368, 369, 373, 376, 377, 379, 381, 383, 385, 389, 390
 espace public, 137, 138, 139, 140, 168, 325, 343
 exploration, 82, 84, 87, 88, 137, 191, 206, 271, 273, 287, 292, 297, 306, 335, 336, 367, 373, 381, 390
 fidélisation, 79, 80, 81, 84, 89, 253, 295, 333, 366, 367
 flux, 51, 59, 78, 82, 83, 84, 134, 229, 292, 312, 338, 367, 368, 371, 373, 375, 376, 384, 390
 force des liens, 51, 134, 137, 142, 143, 158
 genèse instrumentale, 106
 géosémiotique, 156
 guidage, 26, 27, 35, 82, 83, 148, 221, 225, 270, 292, 293, 297, 368, 373
 hybridation, 21, 27, 39, 40, 49, 51, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 104, 185, 365
 hybride, 13, 20, 27, 28, 37, 38, 39, 45, 47, 61, 70, 71, 74, 88, 112, 183, 204, 264, 329, 357, 366
 identité numérique, 57, 201, 302, 327
 immersion, 79, 80, 81, 90, 149, 333, 334, 335, 366
 imprévisibilité, 80, 375
 incertitude, 16, 53, 80, 81, 99, 111, 116, 125, 307, 336, 338, 353, 383, 384, 385
 individualisation, 11, 25, 43, 65, 97, 145, 293, 298, 363
 innovation, 21, 23, 43, 92, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 189, 390
 instrumentalité, 102, 103, 120, 321, 322
 intégration, 11, 15, 19, 20, 24, 27, 37, 39, 58, 61, 91, 92, 93, 94, 98, 100, 101, 109, 119, 120, 124, 143, 146, 177, 182, 206, 210, 259, 301, 307, 328, 332, 339, 351, 379, 387, 389
 intentionnalité, 51, 62, 67, 111, 142, 145
 interaction, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 85, 88, 91, 99, 102, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 124, 125, 127, 130, 132, 134, 135, 137, 139, 140, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 175, 176, 177, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 215, 223, 224, 226, 229, 230, 232, 233, 241, 243, 248, 252, 253, 256, 257, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 271, 278, 280, 287, 292, 297, 302, 317, 320, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 358, 359, 361, 362, 368, 372, 373, 375, 377, 382, 383, 384, 385, 386, 389
 interspatialité, 19, 22, 38, 39, 47, 72, 73, 90, 329, 389
 intersubjectivation, 69, 290
 intimité, 50, 54, 134, 170, 172, 176, 185, 240, 261, 262, 328, 341, 361, 383
 jardin, 108, 146
 lien de cercle, 358
 lien de réseau, 127, 358
 lien dyadique, 358
 lien social, 21, 125, 126, 142, 143, 149, 152, 154, 155, 156, 209, 229, 230, 234, 235, 238, 240, 241, 244, 246, 263, 264, 265, 301, 319, 324, 328, 338, 352, 359, 361, 372, 375
 liens de connectivité, 135
 liens faibles, 51, 127, 134, 135, 137, 139, 140, 145, 158, 170, 264, 340, 359, 360, 362
 liens forts, 134, 135, 137, 146, 170, 283, 288, 328, 360, 361, 362
 lieux, 19, 20, 36, 37, 38, 39, 40, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 82, 89, 91, 92, 97, 108, 119, 125, 126, 136, 140, 148, 167, 185, 243, 256, 293, 298, 329, 330, 332, 333, 337, 365, 391
 limitations d'usages, 106
 Linell, 19
 littérature, 43, 163, 174, 176, 186, 353, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 387

littératie vernaculaire, 376
 logiques de connexions, 288
 logiques relationnelles, 288
lurkers, 166, 177, 181, 182, 183, 260
lurking, 158, 182, 183, 186, 261, 271, 273,
 287, 289, 290, 296, 297, 306, 359, 364,
 367, 373
 médias sociaux, 15, 20, 21, 42, 49, 52, 53, 54,
 55, 59, 60, 85, 160, 163, 166, 167, 169,
 173, 174, 176, 177, 185, 186, 187, 264,
 338, 342
 médiation, 14, 15, 49, 60, 61, 63, 64, 66, 68,
 69, 74, 88, 93, 94, 110, 111, 112, 117, 118,
 120, 131, 291, 292, 293, 295, 372, 373,
 384, 385, 387, 390
 médiatisation, 12, 13, 15, 27, 35, 39, 60, 61,
 69, 74, 76, 207, 291, 318, 320, 350, 351,
 368, 373, 385
 modèles de relation, 132, 133
 multiplexité, 134
 mutualisation, 23, 40, 365
 non-participation, 21, 182, 184, 187, 307
 non-usage, 104, 106, 107, 204, 282, 349,
 351
 objet-frontière, 203, 382
 objets sociaux, 118, 120, 174, 175, 186, 254,
 256, 264, 266, 279, 317, 351, 374, 375,
 376, 377, 387
 orientations participatives, 52, 261, 262
 partage, 21, 34, 43, 50, 52, 82, 112, 154, 161,
 162, 170, 173, 174, 175, 179, 186, 215,
 221, 223, 224, 226, 228, 243, 244, 245,
 246, 251, 252, 253, 256, 257, 259, 264,
 265, 266, 274, 279, 291, 293, 304, 305,
 306, 323, 344, 345, 346, 356, 359, 362,
 364, 365, 372, 376, 377, 382, 385
 participation, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 28,
 40, 43, 50, 52, 57, 59, 60, 68, 74, 84, 101,
 107, 112, 121, 123, 125, 132, 141, 142,
 144, 145, 146, 147, 158, 160, 166, 169,
 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,
 183, 184, 185, 186, 187, 189, 194, 196,
 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 213,
 215, 217, 222, 224, 227, 229, 234, 245,
 259, 260, 261, 262, 264, 266, 268, 274,
 277, 279, 280, 285, 287, 288, 290, 291,
 293, 294, 295, 296, 298, 301, 304, 305,
 306, 307, 317, 323, 326, 327, 338, 344,
 345, 346, 350, 355, 356, 357, 358, 359,
 361, 362, 364, 365, 367, 368, 369, 370,
 371, 372, 373, 374, 376, 384, 385, 386,
 389, 390
 participation périphérique, 184, 187, 294
 perceptions, 11, 22, 44, 115, 267, 280, 301,
 386
 périphéricité, 184
 persistance, 54, 162, 167, 168, 173, 183,
 185, 340
 polyfocalisation de l'attention, 169
 polyfocalité, 85, 88, 90, 168, 337, 375, 379,
 386
 polylogues, 166
 potentiel sémiotique, 112, 113, 120
 pratique, 11, 17, 29, 38, 39, 40, 67, 73, 91,
 92, 94, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 108,
 110, 111, 112, 115, 119, 121, 123, 141,
 142, 146, 153, 157, 159, 163, 164, 174,
 184, 191, 192, 193, 194, 196, 201, 205,
 206, 208, 268, 285, 286, 309, 310, 311,
 313, 314, 315, 318, 320, 321, 328, 330,
 331, 332, 343, 348, 350, 351, 370, 374,
 376, 382
 pratiques, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 25,
 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 50, 51, 62, 65,
 66, 70, 73, 77, 78, 82, 85, 91, 92, 93, 94,
 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 107,
 112, 115, 118, 119, 120, 121, 127, 137,
 141, 143, 146, 147, 149, 158, 159, 163,
 172, 174, 176, 179, 185, 186, 187, 189,
 190, 193, 195, 196, 205, 206, 207, 208,
 217, 221, 280, 281, 288, 291, 296, 298,
 301, 307, 308, 309, 312, 315, 317, 318,
 320, 321, 322, 323, 331, 332, 338, 343,
 344, 345, 346, 348, 350, 351, 352, 353,
 355, 364, 369, 371, 373, 376, 381, 382,
 386, 389, 390, 391
 présence, 21, 22, 30, 37, 44, 45, 53, 54, 55,
 57, 66, 68, 71, 74, 76, 78, 82, 85, 108, 119,
 123, 132, 133, 137, 138, 147, 149, 150,
 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159,
 161, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 172,
 180, 181, 184, 207, 209, 215, 224, 235,
 240, 241, 243, 245, 252, 259, 262, 264,
 266, 268, 270, 273, 274, 276, 277, 278,
 284, 285, 287, 288, 290, 291, 292, 293,
 295, 297, 299, 301, 302, 306, 307, 314,
 318, 320, 323, 325, 326, 327, 329, 337,
 338, 342, 346, 351, 352, 356, 357, 358,
 360, 361, 362, 364, 368, 369, 370, 373,
 380, 385, 389, 390
 présence en ligne, 149, 158
 présence sociale, 53, 54, 123, 133, 151, 152,
 153, 155, 156, 158, 209, 215, 241, 243,
 245, 264, 273, 276, 278, 284, 285, 287,
 288, 293, 297, 364, 369, 385, 390
 présence transactionnelle, 152

présentiel, 11, 15, 17, 24, 25, 26, 37, 38, 45, 93, 149, 158, 180, 206, 219, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 244, 246, 259, 260, 268, 320, 322, 328, 329, 331, 334, 340, 345, 349, 350, 353, 356, 359, 360, 361, 366, 368, 369, 377, 379, 389

processus d'énonciation, 170, 186

profils participatifs, 209, 365

projection, 79, 80, 81, 84, 90, 128, 132, 251, 295, 333, 334, 335, 337, 349, 366, 367

proximité, 43, 50, 71, 131, 134, 138, 149, 150, 164, 181, 185, 191, 192, 196, 197, 200, 204, 240, 241, 249, 250, 252, 255, 261, 262, 297, 329, 361, 364, 377, 383

publicisation, 58, 170, 181, 186, 233, 319

rassemblement, 71, 76, 77, 139, 140, 142, 144, 150, 158, 345

recherche-action, 11, 17, 23, 26, 27, 189, 191, 192, 194, 196

réciprocité, 76, 124, 134, 136, 167, 168, 170, 248, 359

reconnaissance, 23, 75, 77, 79, 81, 89, 102, 142, 145, 157, 182, 229, 243, 288, 297, 333, 362, 373, 380, 383, 385

régime attentionnel, 78, 80, 81, 86, 230, 232, 233, 235, 295, 358, 359, 366, 367, 372

régime d'association, 230, 231, 233, 235, 357, 358, 361, 372

régime relationnel, 229, 230, 232, 234, 358, 359, 372, 384, 389

régimes attentionnels, 20, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 108, 210, 278, 295, 333, 335, 337, 366, 373, 380, 381, 386, 389

régimes d'attention, 74, 84, 90, 366

régulation, 88, 130, 131, 132, 134

représentations, 16, 20, 77, 89, 91, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 112, 119, 120, 123, 124, 126, 131, 190, 196, 202, 203, 210, 219, 279, 281, 296, 301, 307, 311, 323, 352, 357, 386, 387, 390

représentations sociales, 20, 91, 98, 100, 102, 120, 123, 126

réseau social, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 35, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 49, 51, 55, 60, 68, 98, 112, 118, 123, 126, 127, 132, 133, 135, 137, 156, 157, 158, 173, 185, 193, 195, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 213, 215, 232, 235, 243, 260, 262, 264, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 293, 296, 297, 301, 307, 308, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 338, 344, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 378, 379, 380

ressources sémiotiques, 14, 15, 120, 128, 157

réticulaire, 37, 71, 126, 168, 329, 336, 337, 352, 365, 369

sentiment d'appartenance, 209

sérendipité, 147, 148, 271, 273, 297, 335, 367

sociabilisation, 55

sociabilité, 21, 22, 44, 45, 52, 60, 84, 87, 123, 124, 126, 127, 128, 134, 135, 137, 147, 158, 172, 175, 209, 210, 229, 235, 243, 254, 256, 258, 262, 263, 266, 279, 320, 324, 325, 331, 351, 356, 359, 360, 361, 374

socialisation, 43, 45, 97, 105, 123, 124, 126, 136, 138, 157, 236, 253, 273, 279, 283, 284, 298, 317, 336, 351, 363, 364, 366, 373, 379, 387

socialisation langagière, 124

sociofuge, 140

sociopète, 140, 232, 362, 369

stigmergique, 68, 77, 384

traces, 28, 34, 56, 57, 59, 70, 82, 100, 118, 137, 156, 162, 167, 180, 181, 182, 184, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 215, 222, 223, 224, 244, 249, 255, 260, 261, 264, 266, 267, 271, 287, 301, 302, 304, 306, 327, 345, 346, 350, 355, 357, 362, 370, 372, 386, 389

trajectoire de réseau, 147

trajectoires, 20, 44, 67, 74, 88, 89, 91, 99, 100, 104, 119, 121, 130, 137, 147, 148, 185, 196, 298, 301, 370

transférabilité des pratiques, 105

usages, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 39, 42, 45, 47, 49, 50, 52, 56, 62, 63, 81, 84, 88, 90, 91, 92, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 118, 119, 120, 126, 135, 137, 140, 149, 158, 169, 170, 179, 187, 190, 191, 195, 206, 210, 213, 222, 243, 245, 246, 257, 259, 260, 262, 273, 278, 279, 284, 296, 298, 306, 307, 310, 311, 313, 314, 318, 322, 324, 345, 348, 349, 351, 352, 353, 355, 363, 370, 373, 374, 381, 386, 387, 389

utilisabilité, 105, 115

visibilité, 39, 51, 59, 74, 77, 86, 103, 115, 138, 139, 145, 156, 158, 168, 169, 171,

181, 201, 224, 243, 273, 279, 290, 292,
306, 320, 321, 324, 325, 327, 340, 343,
357, 362, 370, 379, 380, 384, 389, 390

web social, 14, 20, 32, 42, 49, 50, 51, 52, 85,
90, 106, 109, 145, 146, 147, 158, 160,
161, 390

Table des matières

Sommaire.....	9
Introduction.....	11
Ancrage	11
Problématique.....	15
Objectifs de la recherche	17
Plan	20
Chapitre 1 Objet de la recherche et données contextuelles	23
1. Objet et contexte de la recherche.....	23
1.1. L'institution et son offre de formation.....	23
1.2. L'objet de la recherche.....	24
1.2.1. Les origines du projet.....	24
1.2.2. Le déroulement du projet.....	26
1.2.2.1. Prémisses	26
1.2.2.2. Du projet institutionnel au projet de recherche.....	26
2. Les différentes composantes du dispositif	28
2.1 Les acteurs du dispositif	28
2.1.1. Les étudiants	28
2.1.2. Les enseignants.....	29
2.1.3. L'institution.....	31
2.2. Le DUEF B1	31
2.3. Le réseau socio-pédagogique.....	32
2.3. Les « parcours en ligne ».....	35
2.5. Topographie de l'environnement d'apprentissage	36
3. Notre objet dans le champ de la recherche en ALMT.....	41
4. Synthèse.....	45
Introduction au cadre théorique	47
Chapitre 2 Réseau social et dispositif médiatisé	49
1. Web, médias et réseaux sociaux.....	49
1.1. Web 2.0 et web social.....	49
2.2. Les médias sociaux.....	52
2.2.1. Le caractère <i>social</i> des plateformes.....	52
2.2.2. Le caractère <i>médiatique</i> des plateformes	53
2.3. Les Réseaux sociaux numériques	55
2. Le dispositif pédagogique médiatisé	61
2.1. Le dispositif comme espace de médiation ouvert.....	61
2.1.1. Le dispositif comme stratégie	62
2.1.2. Le dispositif comme ouvert et situé	62
2.1.3. Le dispositif d'apprentissage, cadre de la médiation.....	63
2.1.4. Un dispositif favorable à l'autonomie.....	65
2.1.4.1. Les circonstances organisatrices d'un projet d'apprentissage	66
2.1.4.2. La médiation du dispositif médiatisé.....	68
3. L'hybridation du dispositif pédagogique : de nouveaux arrangements spatiaux pour l'action	69
3.1. La spatialité numérique	70
3.2. Les relations entre les lieux de l'espace formatif : des modes d'interspatialité	72
3.3. Du sens des arbitrages entre les lieux	73
4. L'attention dans l'espace en ligne	74
4.1. La notion d'attention	74
4.1.1. Des opérations de filtrage.....	75
4.1.2. Des opérations de cadrage	76
4.1.3. La médiatisation de l'attention.....	76
4.2. Les régimes attentionnels	78

4.2.1 Une boussole attentionnelle	79
4.2.2. Les régimes attentionnels du réseau socio-pédagogique	82
4.3. Attention et polyfocalisation.....	84
4.3.1. Attention et apprentissage dans de nouveaux espaces	85
4.3.2. Des régimes d'attention « divisée »	86
4.3.2.1. L'hyper-attention.....	86
4.3.2.2. L'attention partielle continue.....	86
4.3.2.3. L'attention exploratoire.....	87
5. Synthèse.....	88
Chapitre 3 Intégration des TIC et affordances des réseaux sociaux pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.....	91
1. Pratiques et postures enseignantes à l'égard des TIC.....	92
1.1. Pratiques enseignantes	93
1.2. Motivations personnelles, freins idéologiques et postures à l'égard des TIC.....	94
2. L'intégration des TIC : des processus de changements pluriels.....	98
2.1. Innovation et appropriation.....	99
2.2. Croyances et représentations sociales comme filtre pour l'action	100
2.3. Pluralité des régimes d'engagement dans un environnement connecté.....	103
2.3.1. Internet comme milieu d'usages innovants.....	104
2.3.2. Discontinuité des usages.....	105
2.3.2.1. discontinuité entre sphères sociales	105
2.3.2.2. limitations d'usages	106
2.3.2.3. « résidents » et « visiteurs » du web.....	108
3. Prendre au sérieux les objets : affordances des objets socio-numériques	109
3.1. L'approche socio-culturelle des objets socio-numériques	110
3.2. La notion d'artefact.....	111
3.3. Les affordances de l'artefact	113
3.3.1. La théorie des affordances	113
3.3.2. Les affordances pour l'apprentissage de la langue.....	116
3.3.3. Les affordances sociales des objets socio-numériques.....	118
3.3.4. Les affordances communicatives des objets socio-numériques.....	119
4. Synthèse.....	119
Chapitre 4 Affordances sociales du réseau socio-pédagogique	123
1. La socialisation d'étudiants étrangers de langue en contexte homoglotte.....	123
2. La vie en réseau	126
2.1. La sociabilité : liens de réseaux et cercles sociaux	127
2.2. Les dynamiques relationnelles	129
2.2.1. Dynamiques de découplage, d'encastrement et de commutation.....	129
2.2.2. Régulations relationnelles et typologie de liens.....	130
2.3. La sociabilité numérique	134
2.3.1. La force des liens faibles.....	134
2.3.2. La sociabilité « globale » des réseaux numériques.....	135
2.3.3 Les qualités sociales d'un RSN comme espace public	137
3. Les formes sociales collectives en ligne	141
3.1. La communauté en ligne.....	141
3.2. Le collectif et son intention	145
3.3. La communauté d'apprentissage	146
4. La présence en ligne	149
4.1. La présence à distance	149
4.2. Les trois types de présence	151
4.3. La présence sociale	153
5. Synthèse.....	157
Chapitre 5 Affordances communicatives du réseau socio-pédagogique.....	159
1. L'écrit en ligne.....	160
1.1. Structuration et rythme des échanges.....	161
1.2. La conversationnalisation de l'écrit connecté.....	163
1.2.1 La notion de « conversationnalisation ».....	163
1.2.2. La conversation en ligne.....	164

1.2.2.1. La notion de conversation.....	164
1.2.2.2. La conversation en ligne	165
1.2.2.3. Le cadre participatif en ligne	166
1.2.2.4. Les unités de l'échange	167
1.2.2. La persistance des échanges et la polyfocalité conversationnelle	168
1.3. Formes d'énonciation et gestion de l'audience.....	169
1.3.1. Formes d'énonciation dans l'espace public numérique	169
1.3.2. La dimension phatique des échanges en ligne.....	172
1.4. L'écriture comme « entextualisation » et activité de partage.....	173
1.4.1. Le processus d' « entextualisation ».....	173
1.4.2. Les activités de partage en réseau	174
2. Les modes de participation aux échanges en ligne	176
2.1. Modes de participation avec les outils de CMO	176
2.2. La question de la (non-)participation en ligne.....	180
2.2.1. Les traces numériques de la participation	180
2.2.2. <i>Lurking</i> et participation.....	181
2.2.3. Le <i>lurking</i> en situation pédagogique.....	183
2.2.4. La participation périphérique légitime.....	184
3. Synthèse	185
Conclusion au cadre théorique.....	187
Chapitre 6: Méthodologie, recueil et traitement des données.....	189
1. Positionnement épistémologique	189
1.1. Notre positionnement face à l'objet de la recherche	189
1.2. Une approche compréhensive.....	191
1.3. Une méthodologie à dominante qualitative	194
1.4. Synthèse	196
2. Recueil et traitement des données.....	197
2.1. Mode de recueil des données et constitution du corpus.	197
3.1.1. Types de données.....	198
3.1.2. Une approche mixte des données	199
3.1.3. Les traces sur la plateforme.....	201
3.1.4. Les entretiens.....	202
3.1.4.1. Les entretiens avec les apprenants.....	203
3.1.4.2. Les entretiens avec les enseignants.....	204
3.1.5. Les questionnaires.....	205
3.2. Traitement des données et questions de recherche	205
3.2.1. La construction de l'objet de recherche	205
3.2.2. Rappel des questions de recherche	208
3.3. Synthèse	210
Introduction aux analyses.....	213
Chapitre 7 : La participation étudiante au réseau socio-pédagogique	215
1. Tracer la participation	215
1.1. Une participation déclarée.....	215
1.2. La participation visible au rythme du semestre	222
2. Les types d'engagement et de participation.....	224
2.1. Les types d'activités contributives sur le réseau	224
2.2. Engagement et lien social	229
2.2.1. Les contributions non prescrites par une consigne	229
2.2.2. Les contributions prescrites par une consigne	233
3. La présence en ligne	235
3.1 Le dévoilement de soi	236
3.2. La construction du lien social	238
3.3. Le développement du sentiment d'appartenance	241
3.4. Les outils de la présence sociale.....	243
3.4.1. Le dévoilement de soi.....	243
3.4.2. La construction du lien social	244
3.4.3. Le développement du sentiment d'appartenance.....	245
4. La participation en ligne : la conversation et les activités de partage	245

4.1. Format monologal des échanges pédagogiques	246
4.2. Formats des échanges conversationnels	248
4.3. Nature de la conversation	249
4.4. Le partage comme embrayeur d'interactions.	252
5. Synthèse	259
5.1. La participation.....	259
5.2. La présence socio-affective.....	262
5.3. Les affordances actualisées	264
Chapitre 8 : Les perceptions des étudiants à l'égard du réseau socio-pédagogique	267
1. Deux profils d'étudiants différents.....	267
1.1. Entretien avec Sofia M.	268
1.1.1. Image du <i>Rezolumière</i>	269
1.1.2. Activités principales.....	270
1.1.3. Ecrire sur le réseau.....	272
1.1.4. Synthèse de l'entretien.....	273
1.2. Entretien avec Dayana	274
1.2.1. Image du <i>Rezolumière</i>	275
1.2.2. La présence sociale.....	276
1.2.3. Activités principales.....	277
1.2.4. Synthèse de l'entretien.....	279
2. Affordances perçues du <i>Rezolumière</i>	280
2.1. Représentation globale du <i>Rezolumière</i>	281
2.2. Les affordances sociales et communicatives	283
2.2.1. Le sens social d'un réseau institutionnel	283
2.2.2. Le déficit de présence sociale et les affordances communicatives	284
2.3. Les affordances pédagogiques	286
2.3.1. Lire pour écrire	286
2.3.2. Lire pour converser.....	287
2.4. Les logiques relationnelles de participation	288
2.4.1. Elargir son réseau et son attention aux autres.....	288
2.4.2. Participer, c'est se dévoiler	290
2.5. Le design attentionnel : médiatisation et médiation.....	291
2.5.1. Un design pédagogique flou.....	291
2.5.2. La présence / absence de l'enseignant.....	292
2.5.3. Des régimes attentionnels variés	295
3. Synthèse	296
Chapitre 9 : Les pratiques et perceptions des enseignants.....	301
1. La participation des enseignants au réseau socio-pédagogique	301
1.1. Les traces numériques de la participation.....	301
1.1.1. L'identité déclarative	302
1.1.2. L'identité agissante.....	304
1.2. Peu de traces, donc peu d'usages ?	306
2. Le rapport aux TIC des enseignants.....	307
2.1. Des pratiques connectées ordinaires.....	307
2.2. Une vision utilitaire des TIC.....	309
2.3. L'entrelacement problématique des sphères privée et professionnelle.....	311
3. Les affordances perçues du <i>Rezolumière</i>	315
3.1. Les affordances perçues.....	315
3.2. Les difficultés perçues	318
3.3. L'évaluation de ces affordances.....	321
4. Difficultés d'appropriation du réseau socio-pédagogique.....	323
4.1. La communication et le lien social en ligne.....	324
4.1.1. L'immédiateté et la visibilité de l'interaction en ligne	324
4.1.2. Richesse du média et sociabilité en ligne.....	325
4.1.3. Interaction en ligne et dévoilement de soi	326
4.2. Espace et attention	329
4.2.1. Le réseau social comme espace vécu	329
4.2.1.1. Une cospatialité interrogée	330

4.2.1.2. Une cospatialité concurrentielle	330
4.2.1.3. Une cospatialité conflictuelle	331
4.2.1.4. Une cospatialité niée	332
4.2.2. L'attention en ligne	333
4.2.2.1. Un régime de projection	334
4.2.2.2. D'un régime d'alerte à un régime d'immersion	334
4.2.2.3. Un régime exploratoire immersif	335
4.3. Les conditions de l'action sur le réseau socio-pédagogique	338
4.3.1. Le parler privé-public des réseaux sociaux	338
4.3.1.1. De petites conversations en ligne	339
4.3.1.2. Une « grande » conversation	341
4.3.2. Les conditions de la participation	344
4.3.2.1. Communiquer / Partager	344
4.3.2.2. Contrat didactique et cadres participatifs asymétriques	346
4.3.2.3. Mettre en projet l'usage	349
5. Synthèse	350
Chapitre 10 Discussion.....	355
1. Principaux résultats.....	355
1.1. Les modes d'engagement relationnel et participatif des acteurs	355
1.1.1. La participation contributive des étudiants	355
1.1.2. Les modes d'engagement relationnel et la présence socio-affective	357
1.1.3. Engagement et participation enseignantes.....	361
1.2. Les affordances du réseau.....	362
1.3. Le design pédagogique	365
1.3.1. Les relations de cospatialité	365
1.3.2. Des régimes attentionnels variés	366
1.3.3. Un design pédagogique flou.....	367
2. Perspectives pédagogiques	370
2.1. Pour une pensée socio-pédagogique du réseau	370
2.1.1. Un design de réseau	370
2.1.2. La conversation comme cadre participatif.....	374
2.1.3. Des événements de littératie numérique.....	375
2.2. La socialisation des étudiants comme enjeu institutionnel et pédagogique.....	379
2.3. Un réseau en périphérie des pratiques de l'institution.....	381
3. Apport de notre recherche pour la formation des enseignants	383
4. Limites et perspectives de recherche.....	386
Conclusion	389
Bibliographie.....	393
Glossaire.....	418
Index.....	419
Index des tableaux	419
Index des figures.....	420
Index des auteurs	422
Index des notions	426
Table des matières.....	433
Annexes	439
Annexe 1 : Tableau de la cohorte des étudiants.....	440
Annexes : Parcours en ligne.....	441
Annexe 2a : extrait du descriptif du programme.....	441
Annexe 2b : copie d'écran du scénario « Que faire le dimanche ? ».....	442
Annexe 3 : Tableau synthétique de résultats du questionnaire de fin de formation.....	443
Annexe 4 : Tableau des traces participatives textuelles des étudiants recueillies sur la plateforme	444
Annexes 5 : Entretiens avec les apprenants	486
Annexe 5a : guide d'entretien.....	486
Annexe 5b : verbatim de l'entretien avec Gulnur, 30 mai 2012.....	486
Annexe 5c : verbatim de l'entretien avec Grigor, 23 mai 2012	489
Annexes 6 : Entretiens avec les enseignants	495

Annexe 6a : guide d'entretien.....	495
Annexe 6b : verbatim de l'entretien avec Florence, 2 mai 2013.....	496
Annexe 6c : verbatim de l'entretien avec Etienne, 1 ^{er} avril 2013.....	501

Annexes

Annexe 1 : Tableau de la cohorte des étudiants

Annexes 2 : Parcours en ligne

Annexe 2a : extrait du descriptif du programme

Annexe 2b : copie d'écran du scénario « Que faire le dimanche ? »

Annexe 3 : Tableau synthétique de résultats du questionnaire de fin de formation

Annexe 4 : Tableau des traces participatives des étudiants recueillies sur la plateforme

Annexes 5 : Entretiens avec les apprenants

Annexe 5a : Guide d'entretien

Annexe 5b : verbatim de l'entretien avec Gulnur

Annexe 5c : verbatim de l'entretien avec Grigor

Annexes 6 : entretiens avec les enseignants

Annexe 6a : Guide d'entretien

Annexe 6b : verbatim de l'entretien avec Florence

Annexe 6c : verbatim de l'entretien avec Etienne

Annexe 1 : Tableau de la cohorte des étudiants.

Noms	Sexe	Pays	Age
Zeneb A.	Femme	Soudan	28
Andrea A.	Femme	Mexique	31
Adamat B.	Homme	Albanie	24
Abit A.	Homme	Soudan	25
Chuang L.	Femme	Chine continentale	23
Chang Z.	Femme	Chine continentale	20
Chanchira S.	Femme	Thaïlande	37
Peter P.	Homme	États-Unis	22
Dunya	Femme	Bélarus	27
Danna J.	Femme	Colombie	27
Da-xia Y.	Femme	Chine continentale	24
Du Y.	Femme	Chine continentale	24
Evelyn B.	Femme	Colombie	22
Fo-hian C.	Homme	Chine continentale	22
Frannie W.	Femme	États-Unis	21
Gracia M.	Femme	Brésil	19
Hoshi T.	Femme	Japon	32
Hae-Won P.	Femme	France	22
Holly K.	Femme	États-Unis	23
Hyun-Ki Y.	Homme	République de Corée	28
Hea L.	Femme	République de Corée	23
Juan L.	Homme	Mexique	29
Jun M.	Femme	Chine continentale	24
Janet B.	Femme	États-Unis	22
Julia N.	Femme	Mexique	21
Jeck S.	Homme	États-Unis	22
Javier M.	Homme	Colombie	24
Kwang K.	Homme	République de Corée	32
Lyuba K.	Femme	Fédération de Russie	29
Sung K.	Homme	Corée	30
Lu-Pan Z.	Femme	Chine continentale	25
Lo Shen Q.	Femme	Chine continentale	23
Milena B.	Femme	Bulgarie	26
Mandy A.	Femme	États-Unis	20
Ming L.	Femme	Chine continentale	23
Mi-hi R.	Femme	République de Corée	28
Myung-Ok L.	Femme	République de Corée	23
Michelle P.	Femme	Mexique	33
Nani Z.	Femme	Colombie	24
Sudip Y.	Homme	Népal	23
Sue V.	Femme	États-Unis	20
So-Young C.	Femme	République de Corée	20
Sandy A.	Femme	États-Unis	26
Shing S.	Femme	Chine continentale	25
Sun-Hi L.	Femme	République de Corée	28
Shu Fang S.	Femme	Chine continentale	19
Sying S.	Femme	Chine continentale	25
Grigor S.	Homme	Arménie	22

Sofia M.	Femme	Mexique	23
Torio Y.	Homme	Japon	21
Agnessa T.	Femme	Russie	19
Yang W.	Femme	Chine continentale	20
Yu W.	Femme	Taiwan	23
Wu X.	Homme	Chine continentale	23
Youra S.	Femme	Corée	22
Young L.	Femme	République de Corée	27
Yi Min S.	Femme	Chine continentale	24
Yao P.	Femme	Chine continentale	24
Zhenli Z.	Femme	Chine continentale	25

Annexes : Parcours en ligne

Annexe 2a : extrait du descriptif du programme

Etape 1 :
Vous vous inscrivez sur le réseau.

Etape 2 :
Vous vous inscrivez au groupe «**Parcours en ligne**»
Cliquez ici ↓

Si vous voulez vous joindre, [cliquez ici pour faire une demande d'invitation](#) au créateur du groupe.

PARCOURS EN LIGNE
Une façon de compléter votre apprentissage en travaillant en ligne.



Etape 3 :
Une fois inscrit, vous pouvez travailler sur les scénarios d'apprentissage proposés.
Chaque scénario se compose d'activités auto-correctives (CO et/ou CE et outils linguistiques) à faire sur la **plateforme de cours** et d'une production écrite (tâche finale) qui sera corrigée par votre professeur-tuteur, à publier sur le **Rezo Lumière**.
Voici la liste des scénarios :

Niveau de difficulté	Titre	Description de la tâche	compétences	Points de langue
*	Que faire le dimanche à Lyon ?	Écouter le témoignage d'un jeune homme sur ce qu'on peut faire le dimanche à Lyon. Proposer vos idées dans un forum de discussion.	Compréhension de l'oral Expression écrite	Le présent de l'indicatif
*	Trouver une colocation	Se présenter autres membres du groupe afin de trouver un colocataire. Se mettre d'accord par écrit.	Compréhension de l'oral Expression écrite	Adjectifs pour caractériser et décrire quelqu'un
*	Inviter à une crémaillère	Rédiger une invitation pour une crémaillère Répondre à une invitation.	Compréhension de l'oral Compréhension de l'écrit Expression écrite	Prépositions de lieu
*	Le CV en France	Découvrir les spécificités du CV en France. Choisir le meilleur CV pour un emploi.	Compréhension de l'écrit	Les phrases nominales
**	Une chanson, une histoire : Le téléphone pleure.	Comprendre une chanson. Donner son avis sur un sujet de société.	Compréhension de l'oral Expression écrite	L'impératif

Annexe 2b : copie d'écran du scénario « Que faire le dimanche ? »



* Trouver une colocation

Publié par Jean-François Grassin le 28 juin 2011 à 12:08 dans [Parcours en ligne B1](#)

[← Revenir aux discussions de Parcours en ligne B1](#)

Dans ce parcours, vous allez vous présenter aux autres membres du groupe afin de trouver un colocataire. Ensuite, vous vous mettez en quête d'un appartement.

Activité 1 : Se présenter.

- Remplissez le questionnaire suivant :

Se présenter

- Ecouter / Comprendre un document audio sur une recherche de colocation.

Cliquez sur le lien ci-dessous pour aller sur la plateforme de cours et faire l'activité. Choisissez le module : [Le témoignage de Thibaut](#)

- Entraînez-vous.

[Caractériser quelqu'un \[a\]](#)

[Caractériser quelqu'un \[b\]](#)

Activité 2 : Trouver des colocataires.

- **Ecrire une annonce pour chercher un colocataire.**

Vous allez écrire, en vous aidant des documents de l'activité précédente, une annonce. Ecrivez-la en réponse à ce parcours.

- **Contacter 1 personne pour être son colocataire.**

Vous allez devoir trouver, dans le groupe, un colocataire. Lisez, sur le forum ci-dessous, les petites annonces des membres du groupe, puis, envoyez un message à la personne que vous avez choisie.

- Finaliser son choix de colocataire.

Remplissez le formulaire présentant les raisons de votre choix et envoyez-le à votre tuteur.

[Mon colocataire](#)

Activité 3 : Définir les critères de l'appartement souhaité.

Avec votre colocataire, déterminez l'appartement que vous allez chercher en remplissant, à deux, le formulaire suivant :

[L'appartement](#)

Activité 4 : Trouver un appartement.

- Compléter, avec votre colocataire, une lettre de demande de logement.

[Lettre à l'agence immobilière](#)

Ce n'est pas fini :

Remplissez enfin ce questionnaire d'[auto-évaluation](#) pour faire le point sur ce que vous avez appris.

Vues : 2610

Annexe 3 : Tableau synthétique de résultats du questionnaire de fin de formation

nom	connect*	utile pour communiquer avec d'autres étudiants	utile pour communiquer avec d'autres profs	utile pour trouver des infos	voir des vidéos des chansons	lire les textes des autres	s'entraîner à écrire	travailler pour un cours	travailler seul	aimera it davantage travailler sur	inscrit aux parcours	parcours	difficultés				
1	C-rég		comprof	infos		lire		cours	seul	oui	oui	qqes				internet	
2	C-rég	cométo	comprof	infos		lire		cours	seul	oui	oui						
3	C-rég		comprof	infos	voir				seul	oui	oui	qqes		sujets			
4	A-aucune									non	oui	qqes	temps	sujets		internet	
5	C-rég			infos			écrire		seul	non	oui	qqes	temps			internet	auto
6	B-rare		comprof					cours		non	oui	la plupart			difficile	aide	
7	C-rég		comprof	infos						non	oui	un	temps			aide	auto
8	B-rare							cours		non	oui	qqes	temps				
9	C-rég			infos				cours		non	oui	qqes				aide	
10	C-rég	cométo	comprof	infos	voir		écrire	cours	seul	oui	oui	qqes		sujets			
11	C-rég		comprof	infos				cours		non	oui	un		sujets		internet	
12	D-fréq	cométo	comprof	infos	voir	lire	écrire	cours		oui	oui	qqes	temps				auto
13	B-rare	cométo				lire		cours		oui	oui	un				internet	
14	D-fréq	cométo		infos		lire		cours	seul	non	oui	aucun	temps			internet	
15	B-rare		comprof	infos				cours		oui	oui	aucun		sujets			
16	C-rég	cométo	comprof	infos	voir			cours	seul	oui	oui	qqes	temps	sujets			
17	A-aucune									oui	non	aucun					
18	A-aucune									oui	oui	qqes	temps				
19	B-rare					lire				non	non	aucun					auto
20	B-rare									oui	oui	qqes		sujets			
21	B-rare							cours		non	oui	un	temps				
22	B-rare		comprof	infos						non	oui	un				aide	
23	C-rég		comprof			lire				oui	oui	qqes					auto
24	C-rég				voir		écrire			oui	oui	la plupart	temps				
25	A-aucune									non	oui	aucun					
26	D-fréq				voir			cours		oui	oui	aucun	temps				
27	B-rare		comprof	infos						non	oui	qqes	temps				
28	B-rare									non	oui	aucun	temps			internet	auto
29	A-aucune									non	non	aucun					auto
30	B-rare								seul	non	oui	qqes				aide	
31	C-rég			infos				cours		non	oui	aucun					
32	B-rare	cométo	comprof						seul	non	non	aucun					
33	C-rég		comprof	infos	voir			cours	seul	oui	oui	qqes	temps				
34	B-rare							cours	seul	non	oui	un		sujets			
35	B-rare							cours		non	oui	qqes				internet	
36	B-rare			infos				cours	seul	oui	oui	qqes					
37	B-rare								seul	non	oui	aucun		sujets		internet	
38	B-rare					lire		cours		oui	oui	aucun					auto
39	C-rég							cours		non	oui	qqes		sujets			
40	C-rég							cours	seul	oui	oui	un				internet	
41	A-aucune									non	non	aucun					
42	B-rare		comprof							non	oui	aucun	temps				auto
43	C-rég	cométo	comprof		voir					oui	oui	aucun					
45	B-rare	cométo		infos				cours		oui	oui	qqes	temps			internet	
46	D-fréq				voir					oui	oui	qqes	temps				
47	C-rég							cours		oui	oui	qqes	temps	sujets	difficile		
48	C-rég	cométo	comprof		voir			cours		oui	oui	qqes	temps	sujets			
49	B-rare									non	oui	aucun	temps				
50	B-rare	cométo	comprof	infos				cours		non	oui	qqes	temps	sujets		internet	
51	B-rare		comprof					cours		oui	oui	aucun	temps				
52	B-rare				voir					non	oui	qqes			difficile		

Annexe 4 : Tableau des traces participatives textuelles des étudiants recueillies sur la plateforme

Nom	Commentaires	Textes de cours	Textes de Parcours
Andrea A.	<p>le 21 Octobre 2011, a dit... bonjour!! mandemoiselle--ca se ecrire comme ca ???</p> <p>Hey je trouve ca peut-etre interesant http://www.bm-lyon.fr/femmes-sentetent/programme-mars2011.php</p> <p>c'est interessant le femme aujourd hui et avantmm sa vie dans la guerre</p> <p>le 21 Octobre 2011, a dit... mmm ca a deja passé, je suis desolee mmm les accents</p>		
Adam at B.	<p>a laissé un commentaire pour Sofia.</p> <p>"sa va" 18 Oct. 2011</p> <p>Commentaire le 8 Novembre 2011 J'ai peur des cette petites rues comme celle-ci :s</p>	<p>Commentaire par le 2 Novembre 2011 Une chèvre en provenance d'Albanie!</p> <p>Commentaire par le 8 Novembre 2011 1. La vue, n'est pas très clair, je suis très curieux de voir le bâtiment, sinon cette photo ressemble inachevés. 2. Même type de bâtiments existe à Paris avec une grande diversité d'herbes.</p>	
Abit A.	<p>a publié un statut</p> <p>"Atelier d'écriture : CV et lettre de motivation .. je vous demande ke s'il existe ça classe pour améliorer l'écriture ..?" 14 Nov. 2011</p> <p>a publié un statut</p> <p>"J'ai déjà crée deux groupe mais je n'arrive pas de les trouver" 16 Nov. 2011</p> <p>a publié un statut</p> <p>"c'est vrai qu'un</p>		

	<p>jour tu ris et un jour tu pleure..... mais en France tu pleure tout le temps .je vous l'assure"</p> <p>23 Janv.</p>		
Chuang L.			<p>Réponse de Chuang13 Décembre 2011</p> <p>Je suis né à Fécamp, en Normandie en 1850. En 1870, j'ai été mobilisé lors de la guerre contre la Prusse. Et, après la défaite, j'ai commencé une carrière médiocre de fonctionnaire à Paris. En même temps, je me suis mis à écrire, sous l'influence de Flaubert . Mon écrivain préféré était Emile Zola. J'ai terminé ma vie dans les souffrances de la maladie. Qui suis-je ?</p>
Chang Z.		<p>Réponse de Chuang le 20 Octobre 2011</p> <p>Bonjour!je suis Chang</p> <p>Ci-dessous est mon réponse.</p> <p>1.j'ai choisi l'objet: <u>Le réveil mécanique</u>.</p> <p>Je pense être en retard est une chose très impoli.</p> <p>Le réveil est un très bon ami, il nous réveille tous les jours, donc nous n'allons pas être en retard.</p> <p>J'aime faire la grasse matinée.Ainsi, chaque jour, compter sur le réveil, je peux venir en classe à temps.</p> <p><u>2.Boule Brodée Multicolore</u></p> <p>C' est une exquise arts d'artisanat faits à la main</p> <p>C'est l'amour token de la nationalité zhuang.</p> <p>Dans la Chine ancienne, quand l'âge de la fille d'être mariée, elle peut jeter la boule pour choisir son mari.</p> <p>Qui a attrapé la boule peut devenir de son mari.</p> <p>Bien sûr, la fille a repéré la personne de son cœur□jeté la boule pour il ramassa facilement.</p> <p>Commentaire par Chuang le 29 Octobre 2011</p> <p>La vue du Rhône</p> <p>Pourquoi ça marche?</p> <p>01:La composition de cette image est agréable. Elle capture le moment des mouettes volant.</p> <p>02:Les cygnes restent dans la rivière sont contraster avec les mouettes volant. C'est un fort sentiment de l'écran.</p> <p>03:Plus importante, lumière du soleil réfléchi sur l'eau. Ajoute à la beauté de cette photo.</p> <p>Comment faire mieux?</p> <p>01:Les construction sont un peu sombre à mon goût. Ce serait mieux de prendre cette photo sous un autre angle.</p>	<p>Réponse de Chuang le 4 Décembre 2011</p> <p>Bonjour mon voisin,</p> <p>Je voudrais vous dire que j'ai un problème avec votre chien. Ce problème m'a troublé depuis longtemps, m'a causé beaucoup d'inconvénients.Je m'ennuie de votre chien aboie en son absence,il saute dessus et je ne sait pas marcher en laisse. Plus grave est j'ai trouvé ses crottes devant ma porte et ma voiture. C'est difficile pour moi d'accepter. J'espère que vous pouvez faire quelque chose pour les changer. S'il vous plaît□merci beaucoup□</p> <p>Si vous avez des questions, vous pouvez frapper mon téléphone, mon numéro est 06 69 12 34 56</p> <p>votre voisine: zhuo</p> <p>Réponse de Chang le 4 Décembre 2011</p> <p>En France, la plupart des magasins sont fermés le dimanche. Nous ne</p>

		<p>02:Les mouettes sont à contre-jour. Il faut prendre la caméra dans le mode de rétroéclairage.</p> <p>03:Malgré beaucoup d'éléments en sa faveur. Mais cette sélection est un peu ordinaire.</p> <p>La vue du Rhône</p> <p>le 08 nov 2011</p> <p>C'est le crépuscule du Rhône. Cette photo capture l'envol des mouettes.Les cygnes sur la rivière contrastent avec les mouettes en vol, la composition de cette image est agréable. La lumière du soleil qui se réfléchit sur l'eau est magnifique. Ajoute à la beauté de cette photo. Je l'aime beaucoup.</p> <p>Commentaire par Chuang le 8 Novembre 2011</p> <p>Je pense cette photo ça marche, parce que le ouverture d'un angle est mieux, Elle capture le ciel et les feuille. En outre, la lumière du soleil qui se réfléchit sur la feuille est très jolie.</p> <p>Commentaire par Chuang le 22 Novembre 2011</p> <p>Les vacances</p> <p>Tous les Français qui travaillent ont droit, depuis plusieurs années, à cinq semaines de vacances par an. Ils possèdent généralement ces vacances en deux fois. En été, 55% des Français partent en vacances, pour 24 jours en moyenne. En hiver, un Français sur quatre par au moins une semaine. Ce sont surtout les gens des grandes villes qui partent. La proportion atteint 80% en région parisienne. Le revenue des familles est le facteur le plus important du depart en vacances. Ce sont les Français qui gagnent le plus d'argent qui partent le plus longtemps: cadres supérieurs, professions liberals, commerçants... Il y a malheureusement encore trop de Français qui ne partent pas en vacances.</p> <p>Réponse de Chuang le 29 Novembre 2011</p> <p>Je voudrais chercher des amis qui est optimisme, tolérant et généreux. J'aime beaucoup cuisiner, alors, je préfère des amis qui est gourmand.je suis tellement contente qu'il mange beaucoup. J e trouve du plaisir à partager ma joie avec mon ami. Et je pense qu'il peut prêter l'oreille.</p>	<p>pouvons pas aller faire du shopping. Par conséquent, nous ne pouvons pas aller faire du shopping.</p> <p>habituellement, nous aimons prendre le bain de soleil au bord de Rhône. C'est très confortable.</p> <p>Nous aimons aussi faire le pique-nique dans le parc de la Tête d'Or. Il y a beaucoup d'arbres et de petits animaux. De nombreux Français aiment passer le week-end ici, nous pouvons communiquer avec eux pour améliorer notre niveau de français. Mais maintenant, le temps était froid, nous préférons rester à l'apprentissage à domicile.</p> <p>Réponse de Chuang le 4 Décembre 2011</p> <p>Salut à tous,</p> <p>Le dimanche dernier□ j'ai déménagé à cette zone. Pour mieux vous comprendre, je voudrais inviter chacun venir chez moi à célébrer ce dimanche. Je vais vous donner des collations et des boissons préparées. J'aime faire des amis. J'habite dans l'appartement du 3e étage, je vous souhaite à tous d'être venus</p> <p>VELO :</p> <p>Réponse de Chuang le 8 Novembre 2011</p> <p>On aimerait le plus qu'autre design. C'est l'objet d'art et probable une solution écologique. Sa forme est particulier, comme la vraie coquille qui peut abriter de la pluie pour les vélos. Il pourrait protéger les vélos mieux qu'autre design. Mais on en doute que des équipements occupent trop d'espaces Peut-être Ajouterait les balançoires autour de le COQUILLES est plus mieux. Les</p>
--	--	--	---

			enfants peut jouer ici.
Chanchira S.	<p>le 27 Novembre 2011, Chanchira S. a dit... Bonjour Susana, je suis très contente de t'avoir en amie sur le rezo. comment ça va ? Tu es fatiguée? moi, je ne bouge pas, je reste juste à la maison pour préparer l'examen à mardi (civilisation). à Mercredi bise somying (ta amis de thaïlande) ;)</p> <p>le 30 Novembre 2011, Chanchira S. a dit... Susan.. votre gateaux c'est bon!!! j'ai partagé avec mon mari.. merci encore :) a plus Chanchira S.</p> <p>le 30 Novembre 2011, Chanchira S. a dit... Salut.. Dilraba voici le site pour tu cheche le job, courage! et a plus http://etu.univ-lyon2.fr/job/ bises Chanchira S.</p> <p>le 14 Octobre 2011, Chanchira S. a dit... Bon anniversaire... A Mercredi prochain ;)</p> <p>le 26 Novembre 2011, Chanchira S. a dit... merci beaucoup, Mijoo, ok. j'ai compris.. tu es gentille et à Mercredi Somying</p> <p>le 28 Novembre 2011, Chanchira S. a dit... salut, Mijoo, j'ai</p>	<p>Réponse de Chanchira S. le 25 Octobre 2011 j'aime bien le col roulé de Steve Jobs aussi, parce que il est simple et pratique par le forme de manches long et cacher les corps. normalement , ça tient beaucoup chaud et confortable. D'ailleurs le colour block de noir est bien pour tout l'occasion. Le col roulé, en général on ne doit pas repasser. il sert pour la vie quotidien dans l'hiver. selon de texte de Libération, je ne sens pas surprise que le marque St.croix est vende augmenté près 100 percent, parce-que le col roulé de noir est imprime comme look iconique de lui ! Portant, le moment de " l'aubaine " est possible apparait pour tous le commercial qui travaillent par "passion et qualité" Actuellement, je le espère tenir sa promesse à une association !!! Chanchira S.</p> <p>Commentaire par Chanchira S. le 25 Octobre 2011 Voilà..c'est mon tenue préférée, dans cet photo(le 23 /5/2011),je me porte t-shirt sans manche(un marcel),Il y a les bijoux la brasse sur ma poitrine. Le bottom, je porte une jupe un pue bizarre modèle (j'adore),parce-que elle est coupe en face et derrière. En plus, je mets la ceinture aussi. le color block de noire est pratique et moderne. je mets le grande bracelet de silver. Toutfois je porte des tongs aussi. Pourquoi des tongs ??? Parce-que c'est mon style !!! Moi,j'aime bien la différent dans une stlye. ça me fais plus l'intéressant. Normallment, je ne suis pas le tendance. je sais exactement, qu'est-ce que je veux. j'aime bien l'indépendent ! D'ailleurs pour sortir, just mets une veste, un collant , le talon, les bijoux ,fais le maquillage...finalement je suis pret pour la fete ;)</p> <p>Réponse de Chanchira S. le 27 Novembre 2011 Bonjour .. je choisi ca robe avec la dernière chapeaux..parce que ce chapeaux est grande et le couleur très simple entre bleu et beige. cette robe est simple style aussi par la couleur de bleu et gris. Il y a les grands poches c'est pratique. Ses manches repliées et court. Mon style , je voudrai porter cette robe avec une ballerine beige et un grand collier en or comme accessoire. je me maquillerai et potterai ce grande chapeaux. Ah...Je vais porter sac à main de cuir beige aussi. Voila..je suis bien habillée pour marcher à parc tête d'or sans coupe de soleil.</p> <p>Réponse de Chanchira S. le 27 Novembre 2011 je choisi le chapeaux noir le no. 47 pour mettre dans cette robe, ce chapeaux est noir et decoration par les plumes et le ribbon..normalement, j'adore le robe..parce que c'est très feminine et confortable. je vous proposez le robe imprime</p>	<p>ECRIVAINS FRANCAIS</p> <p>Réponse de Chanchira S. le 5 Décembre 2011 Je suis né à Lyon. J'ai fait mon service militaire dans l'aviation, puis je suis devenu pilote de guerre. J'ai écrit des romans inspirés par mon expérience de ma vie de pilote. Mon roman le plus populaire a été traduit dans au mois 190 langues et vendu à plus de 80 millions d'exemplaires dans le monde. Il y a mon nom sur l'aéroport de Lyon. J'ai disparu dans le sud la France le 31 juillet 1944...Qui suis je ?</p> <p>Réponse de Chanchira S. le 10 Décembre 2011 Michel Foucault !!!</p>

<p>trouvé un concours photographique amateurs. Peut être tu te interessent</p> <p>SUJET : La lumière à Lyon : paysage , portrait, art...</p> <p>REGLEMENT ARTICLE 1 : Il est organisé dans le CIEF, un concours photographique amateurs, ouvert à tous les étudiants étrangers,du 09 novembre au 09 décembre 2011.</p> <p>ARTICLE 2 : Démarche: 1. Il suffit d'envoyer de 1 à 3 photos prises à Lyon, en noir et blanc ou en couleurs. Toutes les photos d'un même auteur doivent se limiter à un seul thème (par exemple 3 portraits, 3 batiments...).</p> <p>Chaque auteur peut envoyer ses photos une à une ou en un seul document.</p> <p>2. Le format des photos est jpg.</p> <p>3. Le nom du document doit suivre cette charte : nom_prenom_nom de la photo01.jpg, nom_prenom_nom de la photo02.jpg, nom_prenom_nom de la photo03.jpg.</p> <p>4. L'adresse du courrier : celia_zq@hotmail.com hong711@hotmail.com</p> <p>5. Le comité de rédaction de Photo sélectionnera les trois gagnants. Le CIEF va donnera un prix pour ces trois participants</p> <p>le 10 Décembre 2011, Chanchira S.</p>	<p>dans le style de rock par bicolour de noir et gris. cette robe très chic et tendance pour cette hiver.</p> <p>En cas de protection le froid, je vous recommencez porter le collon (le noir pour tiente le style le rock) et des bottes ou les bottin comme ici. Le Gilet, c'est chic et tient chaud aussi.</p> <p>D'ailler pour faire le plus moderne, on a porte le échape de fourrure noir. Avant de sortir, n'oubliez vous pas votre chapeaux le no. 47.</p> <p>Réponse de Chanchira S. le 25 Octobre 2011</p> <p>j'aime bien le col roulé de Steve Jobs aussi, parce que il est simple et pratique par le forme de manches long et cacher les corps. normalement , ça tient beaucoup chaud et confortable. D'ailleurs le colour block de noir est bien pour tout l'occasion. Le col roulé,en général on ne doit pas repasser. il sert pour la vie quotidien dans l'hiver.</p> <p>selon de texte de Libération,je ne sens pas surprise que le marque St.croix est vende augmenté près 100 percent, parce-que le col roulé de noir est imprime comme look iconique de lui !</p> <p>Portant, le moment de " l'aubaine " est possible apparait pour tous le commercial qui travaillent par "passion et qualité" Actuellement, je le espère tenir sa promesse à une association !!!</p> <p>Chanchira S.</p>	
--	---	--

	<p><i>a dit...</i> chen ..comment çava ? ;)</p>		
Dunya	<p>Commentaire par Dunya le 31 Octobre 2011</p> <p>Ils évoquaient le passé de mon enfance... Comme ma grande-mère les avait préparé...</p> <p>Réponse de Dunya le 22 Novembre 2011</p> <p>pour -> forum «mariage homosexuel»</p>	<p>Commentaire par Dunya le 31 Octobre 2011 LES VARENIKI</p> <p>Les ingrédients :</p> <p>La farine – 3 verres L'eau froide ou le kéfir – 3/4 verre L'œuf – 2 pièce Le sel – 1/2 de cuiller à café Les cerises – 700 gr Le sucre – 200 gr</p> <p>On fait une pâte ordinaire pour des vareniki. On mélange la farine avec du sel, on ajoute les oeufs et de l'eau (ou du kefir). On commence à pétrir jusqu'à ce que la pâte ne se colle plus aux mains. On la couvre avec la serviette humide et on laisse reposer pendant 30 min.</p> <p>On dénoyauter les cerises. On fait aplatis la pâte avec un rouleau pâtissier et on la découpe en ronds de diamètre de 7 cm. Dans chaque rond on met trois cerises, 1/2 cuillère de sucre et on le ferme en pinçant le bord.</p> <p>On fait cuire les vareniki dans une grande casserole de 1/2 d'eau bouillante salée jusqu'à ce qu'ils remontent à la surface .</p> <p>A déguster en arrosant avec du miel ou en saupoudrant de sucre.</p> <p>Bon appétit !</p> <p>Commentaire par Dunya le 7 Novembre 2011 HANG</p> <p>Connaissez-vous le Hang? la marmite suisse? C'est une des plus grandes inventions humaines et d'art, qui a une forme simple pour un instrument, qui fait la belle musique. Il a une gamme large et ses tons très ressemblent aux sons de la pluie, c'est genial, c'est magique!..</p> <p>Le tambour d'eau, la marmite à percussion pour nous mitonner des sons. J'en veux un, juste un.</p> <p>Commentaire par Dunya le 7 Novembre 2011 IDOLE</p> <p>Pavel Bouré - joueur de hockey mondialement célèbre – mon compatriote est né à Minsk. Grâce à sa rapidité, Il a pris le surnom de «la fusée» . Il a joué 12 saison en ligue NHL, il a fait partie des clubs russes CSKA, SPARTAK, canadien VANCOUVER CANUCKS, americain New York Ranger et d'autres. Il a joué 700 parties, il a marqué un but presque tous les 500 palets et a gagné plus de 700 points.</p> <p>La Patrie est fier de ses Heros.</p> <p>Commentaire par Dunya le 7 Novembre 2011 Une Morille</p> <p>C'est un champignon exotique et rare, ici en France, en effet, c'est le plus cher. Les Français le connaissent bien et l'aiment beaucoup aussi pour son goût singulier.</p> <p>Au restaurant on le sert a la creme fraiche comme la sauce pour la viande. Donc dans un petit pot se</p>	

		<p>trouve un champignon. Un kilo coûte 900€!!! Néanmoins, en Belarus on cueille et on mange ce champignon très-très rarement, en le croyant peu mangeable. Les Morilles sont les premiers champignons, qui apparaissent en avril, au début du printemps. Ils poussent en groupe dans les forêts, dans les parcs, à côté de fossés et de marais. Mais particulièrement, ils aiment les lieux d'incendie de forêt. Malgré tout, il y a des pleines clairières.</p> <p>Si bien que je peux en amener à bon marché.</p> <p>Commentaire par Dunya le 22 Novembre 2011</p> <p>QUAND IL PARTIRA?</p> <p>On dit que si Hitler était mort le 31 août 1939, il serait considéré comme la plus grande figure politique en Allemagne.</p> <p>Si Loukachenko aurait démissionné le 18 décembre 2010, au minimum plusieurs années après il serait resté le politicien le plus populaire dans le pays. La gâchis économique, qu'il a instauré, a dû être réparé par d'autres gens.</p> <p>Néanmoins, il est resté au pouvoir. Et son départ sera exactement comme il le mérite: long et douloureux. Même pour ses adhérents plus acharnés parmi les Biélorusses ordinaires aucune illusion sur lui ne restera.</p> <p>Afin de ne pas gâcher d'effet de son départ il faut une seule chose: pas d'intervention des pays étrangers. Parce que cela justifierait les actions de Loukachenko auprès de ses compatriotes et des étrangers. Comme c'est arrivé pour Kadhafi.</p> <p>Cet homme ne doit pas d'être excusé. Il doit s'en aller en portant sa croix. Pour le bien de tous, il faut l'éjecter du pouvoir.</p>	
Danna J.			<p>Réponse de Danna 7 Décembre 2011</p> <p>Je suis né à Nantes le 8 février 1828, dans une famille de la bourgeoisie. L'amour de ma vie s'appelle Honorine Morel, on a eu un fils (Michel).</p> <p>J'ai étudié le droit à Paris mais grâce au succès de "Les Pailles rompues", je me suis consacré à l'écriture. J'ai écrit un ou deux romans par an.</p> <p>Quelques unes de mes œuvres ont été adaptées au théâtre. Mes romans sont d'aventures à caractère géographique ou historique. Le plus connu de mes romans est "Le Tour du monde en 80 jours". J'ai disparu à l'âge de 77 ans, à cause d'une crise de diabète. Qui</p>

			suis-je ?
Da-xia Y.		<p>les Alpes de Briançon publiée le 8 nov 2011 Ce photo j'ai pris à Birançon où j'ai travaillée dans cet été, cette ville qui s'est située à la frontier de la France et l'italie. C'est une ville très beau et sympathique.</p> <p>Commentaire par Da-xia le 8 Novembre 2011</p> <p>Pourquoi ça marche?</p> <p>Je me trouvée cet imagine est bien et j'aime bien beaucoup ce stlye .</p> <p>Comment faire mieux?</p> <p>1,à mon avis ce photo n'est pas bien pris</p> <p>2,il y a de faute de la taille de celle-là</p> <p>3,si vous pouvez foncer la couleur de image</p> <p>Réponse de Da-xia le 29 Novembre 2011</p> <p>Je chercherais un personne :mignon ;simple mais n'est pas lent à agir;il aime rire donne chaleur aux autre; j'aimerais bien qu'il ait un bon coeur aide aux autre; bien sur il doit passion du voyage et lire beaucoup.</p> <p>Réponse de Da-xia le 29 Novembre 2011</p> <p>Travailler tout seul ou Ensemble?</p> <p>Travailler tout seul est le plus indépendant ,puisque' il faudrait plus énergie que travailler ensemble, et aussi il est plus de courage et confiance que travailler ensemble.</p> <p>Travailler tout seul est plus de courage et confiance que travailler ensemble.</p>	
Du Y.	<p>le 11 Octobre 2011,</p> <p>Du a dit...</p> <p>ben dan yu shuang!!!</p>	<p>Réponse de Du le 6 Novembre 2011</p> <p>Bonjour ! je suis Dongxue.</p> <p>ci-dessous est mon réponse .</p> <p>1. j'ai choisi l'objet : le rouge à lèvres elle a commencé à faire cela à 7 ans elle a met du rouge à lèvres avant et après manger elle a met au moins 4 fois par jour .</p> <p>2. c'est une poupée l'air un petit ours qui est un cadeau d'anniversaire que ma copine m'offre . il a m'accompagné il y a 10 ans. j'ai toujours commencé de dormir avec lui jamais séparément mais dans le matin ,il a tombé par terre toujours aussi .il est un partie de ma vie. en fait ,il y a beaucoup de filles comme moi avoir un poupée dans ses vies.</p> <p>Commentaire par Du le 8 Novembre 2011</p> <p>pourquoi ça marche?</p> <p>l'image est bien composée, le ciel,les arbres, et le cheval aux de bois. l'image a un point important en évidence .c'est le cheval aux de bois qui est au milieu de le photo. A mon a vie, il est le symbole de le parc.il correspond avec le titre.</p> <p>c'est bien ça</p> <p>Commentaire par Du le 29 Novembre 2011</p> <p>voici ,c'est mon tenue préférée.</p> <p>j'adore m'habille simplement . dans cette image , je me porte un T-shirt blanc .j'apprécie le T-shirt couleur pure .je peux combiner les petits accessoires, n'importe quoi .ce jour -là j'ai porté un gilet noir .ceux là les couleurs opposition me plaît beaucoup .</p> <p>et j'aime les short courts aussi .c'est super</p>	<p>Réponse de Du le 6 Novembre 2011</p> <p>Bonjour ma voisin,</p> <p>Je voudrais informer du problème de votre chien dans les parties communes .je suis pas contente que votre chien passe ses crottes dans l'escalier .ça m'agace de les voir tous les jours .je désire que vous les déblayiez après il l'a fait .</p> <p>Et je suis ennuyée aussi que 'il a aboie pendant la nuit .ça m'agace que je ne puisse pas dormir .</p> <p>j'aime bien que nous puissions avoir d'une espace tranquille et propre.</p> <p>s'il vous plaît et merci</p> <p>Du Y.</p>

		<p>pratique pour travailler, voyager . je me porte un sac à dos .je mes tous les effets dans mon sac .et je m'appuye sur toucher pour chercher des choses . les tongs ,ce sont des importants habits dans l'été pour moi . cela est mon style d'été .</p> <p>Réponse de Du le 14 Décembre 2011</p> <p>voici est ma première combinaison ,le chapeau en chanvre et la robe de plage</p> <p>j'aime bien ce chapeau beige ,je veux le porter avec une robe de plage pour le vacances d'été ,à la mer ,dans la plage .en ce qui me concerne ,la matière de chapeau est très correspondant de la caractère de la robe .c'est pareil légèrement .cette combinaison est simple .on peut la porter avoir des humeur ailes pour les vacances .et dans la plage ,le chapeau est pratique pour masquer les lumière .</p> <p>voilà est ma deuxième combinaison .normalement c'est pour la soirée . c'est un chapeau qui emploie beaucoup d'éléments ,les plumes,les poulain motif léopard ,les ruban de soie et je mes ce chapeau avec cette robe marronne .c'est une robe de couleur simple avec le motif plié . ils sont la couleur identique . et pour le motif ,le chapeau est le point brillant dans la tenue ,donc je mes cette simple robe pour combiner ,ce sont de composition du simple et de la complexité.</p>	
Evelyn B.		<p>Réponse de Evelyn le 30 Novembre 2011</p> <p>On peut dire que tout est une mode et un accessoire comme le chapeau est très important pour le look et pour donner un impact. Au même temps le chapeau montre la forme de s'habiller et les compléments.</p> <p>j'ai choisi ces deux chapeaux qui sont grands, noirs et faits avec un tissu épais qui permet de s'habiller de n'importe quelle façon.</p> <p>L'été n'est pas nécessaire pour porter un chapeau, puisque cela peut s'employer d'une forme chic et non comme une nécessité.</p> <p>Réponse de Evelyn le 30 Novembre 2011</p> <p>comme j'avai déjà dis ces deux chapeaux c'est peuvent se combiner avec différents ténus mais à mon élection cette forme de s'habiller est la la plus appropriée puisque l'ocacion est durant le jour d'un automne, un week-end avec des amis.</p> <p>Un pantalon blanc avec de noir, un pull noir ou gris foncé, des talons noir. Une combinaison parfaite. et avec la compagnie de.....</p> <p>Une chemise en jean avec des manches longues mais pliées avec un peu de couleur marron(dans le fil), un pantalon noir, des chaussures marron et le chapeau choisi. pas mal!!!</p> <p>Réponse de Evelyn le 14 Décembre 2011</p> <p>Je suis désolé mais je n'ai pas trouvé la site sur internet de l'autre exercice, c'est pour ça que je le fais là.</p> <p>J'ai choisi cette façon de m'habiller car j'aime bien m'habiller d'une façon elegant mais avec cette robe je peux changer les chaussures sans talon et, peut être, je peux l'utiliser d'une façon un peu</p>	

		<p>moins elegant dependant de l'ocasion.</p> <p>La robe noir me fait voir un peu élégant et en plus avec des paillettes, des chaussures avec talon et avec une pointe, et une sac sur la robe, tout avec des paillettes c'est parfait pour sortir en fête ou pour un repas romantique.</p> <p>La robe marche très bien pour n'importe quelle saison, car on peut l'utiliser avec un vest pour l'hiver ou en pull pour les autres saisons, elle est confortable et facile à porter.</p> <p>J'aime bien les soirées tranquiles mais le style chic en toutes les occasions c'est la mode!!!</p>	
Fo-hian C.		<p>Commentaire par Fo-hian le 7 Novembre 2011</p> <p>Venise,Burano</p> <p>L'image est vraiment claire. Les bâtiments sont complètement réguliers et diaprés, les bateaus sont tranquilles,les habitants sont rares.Avoir une grande vue.</p> <p>Il faissait beau, Le paysage est magnifique .le soleil est doux. On peut manger les fruits de mer traditionnel d'ici. et prendre le bateau pour visiter l'ile,c'est une très belle île qui s'appelle Burano,faire la promenade sur île ,c'est agréable.</p> <p>Commentaire par Fo-hian le 7 Novembre 2011</p> <p>Le Panda ,</p> <p>il est animal mammifère ,il est mignon ,le couleurs de Panda est toujours noir et blanc.</p> <p>Il ne vit que dans le centre de la Chine, dans des régions montagneuses recouvertes de forêts d'altitude. maintenant ,le Panda est complètement rare dans le monde .</p> <p>Venise, Burano 8 nov 2011</p> <p>c'est une tres belle ile qui s'appelle Burano, a Venise. Les batiment sont completement reguliers, les habitants sont rare, les bateaus sont tranquilles.</p> <p>Chaque maison a differente couleur , c'est diapre. Cette ile est vraiment magnifique, c'est agreable!</p> <p>Réponse de Fo-hian le 29 Novembre 2011</p> <p>Une voiture de Mecedes-Benz S65 AMG, fabrique en Allemagne depuis 3ans.Avec bon etat, equipe un meilleur moteur entre les autres voitures de Mecedes-Benz. La depense d'essence de automobile est mois elevee que BMW Z8 ou Audi RS8.C'est mois cher, si tu est interesse a cette voiture ,tu pourra me telephoner.tel07865777</p> <p>Commentaire par Fo-hian le 30 Novembre 2011</p> <p>Dans cette image,la modèle est complètement mignonne,avec un sourire attrayant .Ce style est vraiment avancé .</p> <p>Elle porte un joli chapeau noir,quand même de prendre une veste noir.j' aime bien que les vêtements sont noir ,je pense qu'ils sont classiques et élégants. La modèle combine une jupe longue en rose qui est particulièrement convenable .cette jupe est confortable aussi.</p> <p>Elle prend une lunettes de soleil et une bourse fleurie,ce sont très importants pour combiner le vetement.</p>	

		<p>En été ,s'il y a une fille porte comme ça ,les hommes deviendront.....</p> <p>Commentaire par Fo-hian le 13 Décembre 2011</p> <p>Normalement ,ce style que j'aime bien. Dans la photo,je porte un manteau gris,avec une écharpe chaude à rayures.Je m'habille un jean ,avec les chaussures marron en cuir,c'est vraiment confortable ,je choisis une lunette noir sans verre pour combiner mon vêtement , c'est agréable . Pendant l'hiver,je porte souvenu comme ça. Cette tenue est complètement simple,est-ce que vous la preferez?</p> <p>Réponse de Fo-hian le 14 Décembre 2011</p> <p>voici, je vous propose les deux photos. la deuxième photo, j'aime bien le chapeau, la couleur est noir, c'est vraiment simple. c'est aussi facile pour combiner les vêtement . comme la première photo ,les modèles portent les vêtement qui sont confortable. l'homme porte un manteau noir et un pantalon gris ,le chapeau pour l'homme ,c'est genial! La femme s'habille une veste blanc ,avec une écharpe chaude,elle porte un chapeau noir velouteux,c'est aussi conforme. Je préfère le chapeau noir.</p>	
Frannie W.	<p>photo Frannie W 8 nov 2011 J'ai retourné à Lyon après ma séjour en Italie. C'est une photo que j'ai pris quand je marchais au train pour partir le pays. J'aime les petites rues de cette ville</p>	<p>Commentaire par Frannie le 17 Octobre 2011</p> <p>Le bon petit-déjeuner!</p> <p>Ingrédients: 2 oeufs 300 grammes d'épinard (émincé) 150 grammes de fromage bleu 1 pomme de terre (coupé en cubes) 1 patate (coupé en cubes) 1 tomate 100 grammes de poivron (je recommande le poivron vert) 100 grammes d'oignon 1 avocat sel de mer poivre (je recommande le poivre frais) l'huile d'olive</p> <p>Premièrement, dans une poêle, faire cuire la pomme de terre et la patate avec un filet d'huile et le sel et le poivre frais. Après environ 5 ou 7 minutes, ajouter les poivrons et les oignons. Quand les pommes de terre sont mous, faire brouiller les œufs dans une autre poêle avec l'épinard et le fromage à votre convenance. Mettre les œufs et les pommes de terres dans un assiette et garnir avec des morceaux de tomate et d'avocat. Je recommande de prendre des fruits frais avec ce repas et un tasse de jus d'orange.</p> <p>Réponse de Frannie le 6 Novembre 2011</p> <p>Mes chaussures de course m'appartiennent. J'ai commencé courir quand j'avais onze ans. Je suis tombée en amoureuxse de cette activité tout de suite. Le matin préféré, pour moi, est quand je cours: au montange, dans mon quartier, seule ou avec quelqu'un.</p> <p>Mon petit ami et moi courons ensemble souvent. Quand je suis partie pour France, il me les donnés.</p> <p>J'aime courir à Lyon, mais j'ai hâte de retourner aux Etats-Unis pour courir avec lui encore. Un objet qui représente les Etats-Unis est la voiture. C'étaient les Américains qui l'ont créée. Et parce que notre pays est très très grand, le plupart du peuple qui y habite doit conduire tous</p>	

		<p>les jours.</p> <p>Réponse de Frannie le 6 Novembre 2011</p> <p>Pourquoi ça marche?</p> <p>1) J'aime le répétition de noir et blanc dans ce motif.</p> <p>2) Aussi, je pense que le manière dans lequel tu as photographié le Slate ressemble un rêve.</p> <p>3) J'aime le contrasté entre le Slate et le mûr.</p> <p>Comment faire mieux?</p> <p>1) Je voudrais un peu de couleur dans la photo.</p> <p>2) Il me plairait de voir l'âge du Slate, parce qu'il ressemble un nouveau slate.</p> <p>3) Aussi, je pense q'un angle de vue moins direct serais mieux.</p> <p>Commentaire par Frannie le 8 Novembre 2011</p> <p>Pourquoi ça marche?</p> <p>1) J'aime bien le composition des couleurs, avec orange à la bas et en haut de la page.</p> <p>2) Aussi, j'aime le contraté des verts: vive et sombre.</p> <p>3) Enfin, la mise en point est intéressant. Je pense qu'il réfléchit la vie des moines et leur respect de la nature.</p> <p>Comment faire mieux?</p> <p>1) Je voudrais la lumière être un peu plus prononcé.</p> <p>2) Peut-être la photo sera mieux s'il était un peu plus claire: je pense que sera bon si nous pouvons voir le langage corporel des moines.</p> <p>3) Finalement, je pense qu'il a une ambiance un peu mélancolique.</p> <p>Commentaire par Frannie le 21 Novembre 2011</p> <p>J'avais appris... Depuis mon arrivée, beaucoup de choses étaient devenus plus clair dans ma vie, dont le plus importante est le fait que je dois avoir confiance dans mes décisions. J'étais très nerveuse quand je suis partie les Etats-Unis: que je faisais une erreur de jugement, que je n'étais pas prêt à participer dans les cours français, que je laissais quelques de mes problèmes irrésolus.</p> <p>Mais maintenant, je peux comprendre comment une grande distance a le pouvoir d'aider avec certains décisions. Je suis sûr que c'est très important de faire les choses qui sont les plus significatifs pour soi-même. Si je ne serais venue pas à Lyon, je l'aurai regretté avec mon tout coeur. Je m'ai rendu compte des gens que j'apprécie plus d'autres. Et donc, je sais maintenant qu'il vaut la peine de travailler sur ces relations.</p> <p>Il y a plusieurs autres chose que j'apprenais, mais je devrais un livre pour ça!</p> <p>Réponse de Frannie le 29 Novembre 2011</p> <p>Je suis une jeune femme de 20 ans cherche un homme du même âge que moi. Je préfère les cheveux noir comme le nuit et les yeux du couleur de café; l'homme pas très grand mais très très sportif. Le sport me plaît et je le fait tous les jours. Je ne suis pas le meilleur coureuse ou randonneuse, mais je suis assez bien et je veux</p>	
--	--	---	--

		<p>trouver un homme qui fera le sport avec moi. Il doit avoir un goût pour le vin et aussi la bière; il doit faire la cuisine assez bien comme moi ou mieux et être végétarien comme moi. Je ne pense pas que les nourritures conventionnels soient bon pour la santé comme les nourritures bios, donc j'ai besoin d'un homme qui sent la même chose.</p> <p>J'aime les animaux: je ne préfère pas les chiens ou les chats, donc il doit aimer les deux.</p> <p>Réponse de Frannie le 29 Novembre 2011</p> <p>Madonna ou Lady Gaga?</p> <p>Madonna est la meilleur vedette de pop musique dans le monde. Elle est l'originale symbole de la mode risqué. Ne personne peut comparé avec elle. Madonna a eu beaucoup de succès dans nombreuses pays et générations parce qu'elle a la capacité d'adapter aux nouvelles modes.</p> <p>Cependant, Lady Gaga est juste une imitation banale. Elle aime simuler une profusion de choses qui Madonna a déjà faire et elle pense qu'elles sont originales.</p> <p>Brève, Madonna est plus créative que Lady Gaga. Aussi elle a plus courage de la imitatrice parce qu'elle s'est trouvée face à plus de résistance des gens très conservateurs qu'elle se trouve. Pour ces raisons, la musique de Madonna n'est pas artificielle pendant la musique de Lady Gaga est seulement une copie.</p> <p>- Frannie</p>	
Gracia M.		<p>Cellule n°1 : Il regarde fixement le plafond et planifie son prochain crime.</p> <p>Cellule n°2 : Quelqu'un crie à tue-tête: c'est pas moi!! >></p> <p>Cellule n°3 : Il attend impatiemment l'heure des visites pour voir son amour.</p> <p>Cellule n°4 : Il craint sa libération et réfléchit qu'il n'a nulle part où aller.</p> <p>Cellule n°5 : Quelqu'un résiste au gardien.</p> <p>Cellule n°6 : Il discutent secrètement d'une éventuelle évasion</p> <p>Cellule n°7 : Il écrit plein d'espoir à sa famille pour demander pardon pour tout ce qu'il a fait.</p> <p>Cellule n°8 : Il est endormi et ronfle régulièrement.</p> <p>Cellule n°9 : Il est en train de faire des pompes avec un visage féroce.</p> <p>Cellule n°10 : Il crie de douleur en se mangeant le bras.</p> <p>Cellule n°11 : Il s'assoit tout près de la fenêtre en regardant le ciel tristement.</p> <p>Cellule n°12 : Il répète dans son for intérieur ce qu'il va dire à la dame de la cafétéria parce qu'il est tombé amoureux d'elle.</p> <p>Cellule n°13 : Il fait le ménage en colère parce que son compagnon de cellule est très désordonné.</p> <p>Cellule n°14 : Ils se bettent en pleurant bruyamment.</p> <p>Cellule n°15 : Il chante joyeusement parce que c'est son dernier jour de prison.</p>	<p>Réponse de Gracia 12 Décembre 2011</p> <p><i>C'est dans le coeur du Paris bourgeois que je suis née, en 1908. J'ai fait mes études à l'université de la Sorbonne et ai consacré ma vie à mes livres. J'ai rencontré l'amour de ma vie, Jean-Paul Sartre mais je ne suis pas une femme traditionnelle qui s'est mariée et a eu des enfants donc, malgré nos années ensemble, nous ne nous sommes jamais mariés. La société m'appelle féministe, parce que je m'oppose aux règles de mon époque. Mes livres les plus célèbres sont "Le deuxième Sexe", "Le mandarins", et "L'invitée". J'ai disparu à l'âge de 78 ans, à cause d'une pneumonie, en 1986.</i></p> <p><i>Qui suis-je ?</i></p> <p>Réponse de Gracia le 8 Décembre 2011</p>

			Saint Exupery!!
Hae-Won P.		<p>Réponse de Hae-Won le 14 Décembre 2011</p> <p>J'aime ce chapeau en l'été pour sortir. Parce que ce form est le base du chapeau mou, mais il a des dessins et le couleur est le beige. Donc, par ce couleur , on peut remarquer plus clair comme le soleil et par ces dessins, on peut sentir le vent passe. Je pense que si ce chapeau hamonise avec ci-dessous.</p> <p>Chaque couleur est le même ton et c'est très cool. Le premier dessin à gauche est la même couleur avec ce chapeau.</p> <p>On peut ajouter les accessoires en couleur foncé comme ci-dessous. Je pense qu'on doit mettre des styles décente pour l'été et on a une chance pour montrer notre beau corp . C'est uniquement possible en été. Il faut essayer!!</p> <p>Le deuxiem chapeau est cette photo. Je veux m'habiller pour la fête. Moi,c'est un peu trop fleuri pour sortir.</p> <p>Si je m'habille une tenue avec celui-la, je vais choisir des robes traditionnelle coréennes. ça veut dire que c'est un hanbok, une robe coréenne, qui a été transformé le design. Je m'intéressait ça qui était beau, élégant et ce qu'on peut marquer la ligne coréenne quand j'ai vu première fois. Ces robes est fait par une créatrice coréenne qui s'appelle M. LEE Young Hee.</p> <p>Elle est déjà venue en France avec ses créations en 2011 . C'était son premier fois de la haute couture. Si j'ai une chance de voir son défilé de mode , je le voudrai vraiment.</p> <p>Le dernier chapeau est que je n'aime pas. Le base est un chapeau mou comme le premier chapeau que je préfère.</p> <p>J'aime bien en décente ,mais c'est un design très simple. Il n'y a pas de caractéristique.</p> <p>Je ne sais pas ainsi choisir quelle tenue. Est-ce que vous pouvez la chercher???</p>	
Holly K.	<p>Holly a répondu à la discussion</p> <p><u>'Mariage homosexuelle'</u></p> <p>"pour, bien sur!!"</p> <p>22 Nov. 2011</p>		<p>Commentaire par Holly le 6 Novembre 2011</p> <p>J'aime m'habille très occasionnels quand je voyage. Cette image, c'est moi en Suède. Les couleurs telles que bleu noir et sombre sont plus faciles à porter tout en voyageant pendant une longue période. J'aime porter de gris car elle correspond à mes yeux</p> <p>Leggings sont très confortables à porter tout en voyageant. Ils peuvent être portés avec une robe, une jupe ou une chemise longue. La seule chose que je sais les gens vont trouver drôle est</p>

			<p>que je porte des tongs! Ilove mes tongs. Si je pouvais avoir, il peut ainsi, je porterais tous les jours. J'avais l'habitude de la guerre entre eux durant l'hiver. Ces tongs sont un type particulier. Ils durent beaucoup plus longtemps et ils sont bons pour la marche. Ils sont très populaires aux États-Unis. Ils sont appelés" Rainbows"</p> <p>Réponse de Holly 20 Décembre 2011</p> <p>Parce qu'il est si froid où je suis. Je veux penser de chapeaux d'été. Je suis en amour avec un mélange en match Je voudrais porter cet l'été. Ce serait juste pour une fête sur la plage.</p> <p>Je voudrais mélanger et faire correspondre avec les accessoires d'autres</p> <p>J'ai l'habitude de vivre dans la région sud des Etats-Unis C'est un stéréotype que tout le monde porte "chapeaux de cowboy". Ce n'est pas vraiment vrai, mais ils peuvent être très mignon.</p> <p>Je pense chapeaux de cowboy vont bien avec robe de soleil ou " sundress". Il est simple mais agréable.Il peut être porté pour la plupart des occasions.</p> <p>A lire : http://next.liberation.fr/mode/01012365020-le-sous-pull-de-steve-jo...</p> <p>J'adore le col roulé de Steve Jobs , j'ai le même en au moins 15 exemplaires tous noirs. Je le porte tout l'hiver depuis des années.</p> <p>Je suis fan aussi fan du col roulé noir de Steve Jobs que de ses ordinateurs!</p> <p>Et vous qu'en pensez-vous?</p>
Hyun-	<i>a publié un statut</i>	Commentaire par Hyun-Ki le 11 Octobre 2011	

<p>Ki Y.</p>	<p>"http://www.quizrevolution.com/ch/a149488/go"</p>	<p>oeuf roulé</p> <p>Des ingrédients : deux oeufs , une ciboule, une carotte, un peu de sel</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. battre deux œufs avec un peu de sel. 2. couper la carotte et la ciboule en petits morceaux 3. mélanger les légumes coupées avec des oeufs 4. sur la poêle avec de l'huile et laisser jusqu'à ce que ça devient solide 5. lorsque c'est bien solide, rouler en ronds. <p>enfin, couper de les morceaux dont on peut les manger en bonnes tailles, avec du ketchup c'est mieux.</p> <p>Réponse de Hyun-Ki le 6 Novembre 2011</p> <p>C'est une photo qui rassemble mes croquis.</p> <p>Pourquoi je vous présente cette photo, parceque j'aime faire d'exprimer mes pensées à travers ma peinture. cependant, je ne dessine pas fréquemment.</p> <p>Je rêve rarement, donc si je rêve quellque fois et si le reve était particulier, je dessine une scène du rêve depuis je suis arrivé en france. donc ces jours-ci je ne peux pas dessiner cas je suis très occupé pour étudier et travailler. en tout cas! j'aime mes croquis</p> <p>Commentaire par Hyun-Ki le 6 Novembre 2011</p> <p>Pour la première fois la Corée était une seule nation Mais après être enfin libéré l'invasion du japon , on est divisé en une démocratie communisme par Ligne 38, pourquoi on l'appelle Ligne 38,</p> <p>Parce que Ligne 38 se situe à la 38 degres de latitude celui dont le nord s'applle la Corée du nord, par contre le sud s'appelle la Corée du sud.</p> <p>Le systeme de communisme de la corée du sud est la basee sur une position ferme et basee sur un systeme democratique donc Corée du sud est jusqu'a maintenant la société ouverte, cependant la Corée est le seul dans le monde qu'elle est sous le cessez-le-feu, donc on ne peut pas prevoir ce que quand la guerre éclate. Peut-être, losque la guerre éclate, Ligne 38 disparaîtra en Corée .</p> <p>Commentaire par Hyun-Ki le 6 Novembre 2011</p> <p>Pourquoi ça marche ? 1. L'image est un spectacle que l'on ne peut pas voir souvent 2. En général, on prend partiellement une photo, donc cette image montre la vue général 3. Une photo bien composée cas la composition est de maière stable par la largeur Comment faire mieux ? 1. L'image est un peu bondé, on ne peut pas mettre au point</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Dans la photo qu'il y a des arbres qui nous encomrent plus qu'ils ne contentent pas à nous 3. La ville entière est prise dans le brouillard cela aurait été bien si c'était qu'il faisait bon sur la photo de <u>hongyi</u> Élégant <p>Pourquoi ça marche ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. je crois que cette photo exprime le matin calme et le bouddhiste a l'air un ermite. 7. cette photo a un bon sens des couleurs. 8. c'est une photo bien composée car la 	
--------------	--	---	--

		<p>composition est stable par la hauteur. Comment faire mieux ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les couleurs sont un peu foncées pour exprimer le matin et le calme. 2. On regrette car on ne doit pas observer l'expression de bouddhiste. <p>8 Nov. 2011</p>	
Juan L.	<p>Ma photo, je l'aime bien. Je l'ai prise avec mon Ipad, alors il n'y a pas de effets</p> <p>Commentaire par Juan le 8 Novembre 2011</p> <p>ça marche parce que: L'image a capturé tous les couleurs et l'esprit de cette fête. Comment l'améliorer: Le point négatif de prendre la photo depuis la basilique sont les arbres qui pour sa proximité on ne les peut pas éviter. Aussi il pourrait être meilleur si le ciel a été plus noir et comme ça ressortir les lumières. Mais c'est un photo excellente.</p>	<p>Réponse de Juan le 8 Novembre 2011</p> <p>Ma petite guitare noir: Mon objet préféré est ma guitare. Ça c'est parce que; je ne la joue pas toujours, mais quand je la joue, elle me transporte à une dimension où il n'y a pas de problèmes, ni de stress. Un espace où je me calme et où je suis tout seul.</p> <p>Réponse de Juan le 8 Novembre 2011</p> <p>P.S. Il y a certaines personnes qui disent que ils n'étaient pas des américains qui ont inventé la voiture..... pour leur Carl Benz (Mercedes-Benz, allemand) c'est qui l'a inventé. A près lui, Henry Ford (américain) a implémenté la chaîne d'assemblage.</p> <p>Réponse de Juan le 29 Novembre 2011</p> <p>Homme de 30 ans, le plus masculin du monde; avec le corps le plus parfait; presque demi-dieu. Cherche pour un jeune et jolie femme (maximum 21) intéressé en activités physiques intenses; pour partager une vie pleine d'amour. Je suis le meilleur entraîneur de hamsters du monde (hamsteroverdog.com). Si tu es intéressé contact moi, prépare toi pour monter au Ciel.</p> <p>N.B. vieux, jalouses, grosses, folles, ennuyeuses Abstenir</p> <p>Réponse de Juan le 29 Novembre 2011</p> <p>je déteste les petits chiens, je préfère les grands chiens. Ils sont plus tranquilles que les petits, et plus utiles parce que ils apportent protection quand-mémé. Un voleur va penser deux fois avant de tenter de te faire quelque chose si tu as un pitbull par exemple. Aussi j'aime que tu peux jouer plus fort avec les grands chiens. Les petits chiens sont très nerveux, et pour ça ils sont plus bruyants que les grands chiens. j'aimerais avoir un grand chien chez moi, mais ils ont besoin de espaces plus grands; alors j'espère avoir un appartement plus approprié.</p> <p>Est-ce que tu veux caresser mon "petit" chien?</p>	
Janet B.	<p>photo7 - 15 oct 2011</p> <p>Commentaire par Louise le 16 Octobre 2011</p> <p>miam miam! Cela a l'air délicieux! Il faut absolument indiquer l'adresse où on peut trouver d'aussi appétissants et jolis desserts.</p> <p>Commentaire par Janet B le 16 Octobre 2011</p>		<p>Réponse de Janet B le 8 Décembre 2011</p> <p>il est mon auteur préféré!!! j'adore le petit prince!! =-))</p> <p>Réponse de Janet B le 11 Décembre 2011</p> <p>Je suis né à Cahors en 1496, d'un grand poète qui était aussi le protégé d'Anne de Bretagne. Je suis devenu un poète en 1515, et la même année, j'ai écrit le poème</p>

	<p>Je pense que c'est un peu difficile pour trouver à Lyon! Ça c'est un dessert de mon ancien travail à Portland! J'ai travaillé dans un boulangerie/ bistro/ pâtisserie français dans l'Oregon qui s'appelle "La Petite Provence". C'est très proche que ma maison, et les propriétaires du restaurant sont Lyonnaises (qui ont immigré aux Portland!). Donc, si vous voyageriez à Portland, il faut que vous mangeriez là! Le dessert dans l'image est appelé "Lemon Graffiti". C'était du crème du citron (comme la saveur de Lemon Curd) a l'interieur et à l'exterieur, c'est un ganache chocolat noir! Miam miam!!! =-))</p> <p>Commentaire par laurence lafuma le 17 Octobre 2011</p> <p>Il faut absolument que j'aïlle à Portland alors!J'adore le Lemon Curd et j'aime le nom du dessert "Lemon Graffiti".</p> <p>Commentaire par Jilli Bronson le 21 Octobre</p> <p>oui oui! Il faut que vous voyagez à Portland!</p>		<p>allégorique le "Temple de Cupidon". L'année suivante, j'ai été en prison parce que j'ai mangé dlard en carême". J'ai écrit mon expérience dans mon "Enfer" de 1539. Avant d'écrire ça, j'ai été arrêté et emprisonné et en 1537, j'ai traduit les Psaumes en français pour le roi. Mais à cette époque, j'étais inquiet à cause de l'affaire des placards . Donc, après avoir traduit les Psaumes, j'ai quitté la France pour la Suisse et l'Italie en 1542. Enfin, je suis mort à Turin en 1544. Qui-suis je ?</p>
Julia N.		<p>Commentaire par Julia N 8 Novembre 2011</p> <p>Voici un exemple de mon tenue pour l'été. J'adore les robes courtes. Pendant l'été vous me verrez toujours avec des robes ou shorts. Cette robe dans des couleurs vivantes, je peut le porter avec un petite vest ou un "sweter" pas gros. J'adore aussi de porter un collier qui correspond le même couleur a les chaussures, et le sac à main. Je n'aime pas acheter de vêtements très cher. Je</p>	

		<p>préfère avoir plus de choses pour les combiner. Je crois que on trouve le style dans le petit details.</p> <p>Réponse de Julia N le 15 Décembre 2011</p> <p>Pour moi les chapeaux donnent un "plus" a chaque tenu qu'on porte. Cet un plus d'originalité. Au debut. Le "Cepelin en lurex" c'était mon première option. La premier chose que j'ai pensé, c'est qu'il se trouverait magnifique avec un maillot de bain. Mais aussi pendant la journée, avec une robe courte, (comme j'avais dit j'adore les robes courtes). Idéal pour les promenades d'été et profiter du soleil avec la protection nécessaire.</p> <p>Réponse de Julia N le 15 Décembre 2011</p> <p>Le deuxième chapeau que je porterais, serais le petit chapeau noir qui porte la fille en bas. Ce chapeau toute femme peut l'utiliser si elle sait comment, il donne une touche de sophistication difficile d'obtenir avec un autre accessoire. Il serait idéal pour un cocktail "super chick" Je le m' imagine, dans un évènement en l'après-midi, avec une robe en deux couleurs, pour ressortir. Pour ce type de chapeau il faut avoir beaucoup de soin, pour ne pas nous voir exagérées, si non elgantes.</p>	
Kwang K.			<p>Réponse de Kwang le 8 Décembre 2011</p> <p>il a les relations avec Mai 68</p> <p>Réponse de Kwang le 8 Décembre 2011</p> <p>il est l'auteur que je préfère. il a écrit le livre sur la vie sous la mer à cet epoque. cela m'étonnait. Jules Verne</p> <p>Réponse de Kwang le 9 Décembre 2011</p> <p>Je suis né à Paris le 21 juin 1905. A l'âge de 19 ans, je suis entré comme le premier dans L'Ecole normale supérieure. A l'époque où j'étais étudiant, j'ai rencontré une femme, Simone de Beauvoir qui deviendra ma compagne. Nous étions un petit peu célèbres dans la société française parce que nous avions un contrat de vie assez libre qui étonnait les gens. En tout cas j'ai écrit beaucoup de livres qui étaient plus ou moins philosophiques et ennuyeux. Quelques-uns ont remporté un grand succès. Mes oeuvres</p>

			principales sont « La Nausée », « L'Etre et Le néant », « L'existentialisme est un humanisme »... J'étais existentialiste et je pensais que la liberté humaine était essentielle pour l'humain. J'aurais pu une fois recevoir le prix Nobel, mais je l'ai refusé. Qui suis-je ?
Sung K.			<p>Réponse de Sung K le 6 Décembre 2011</p> <p>Je suis un écrivain et un philosophe français. Je suis né le 15 octobre 1926 à Poitiers en France. Entre 1970 et 1984, j'étais professeur d'Histoire des systèmes de pensée au Collège de France. Je me suis intéressé au postmodernisme et au structuralisme social . Parmi de nombreux livres, j'ai écrit : Histoire de la sexualité, Surveiller et punir, Histoire de la folie à l'âge classique. En fait, Je suis homosexuel. Je suis mort le 25 juin 1984 à Paris à cause du SIDA. Qui suis-je ?</p>
Lu-Pan Z.		<p>Lu-Pan Publié le 8 Novembre 2011 1 J'aime</p> <p>Hôpital</p> <p>chambre n°1:Il attend que quelqu'un lui apporte le déjeuner en sentant la faim solitairement sur son lit blanc.</p> <p>chambre n°2:Il n'y a personne. c'est comme s'il n'y avait eu presonne depuis longtemps.</p> <p>chambre n°3:Elle revêt sa robe personnelle avec plaisir parce qu'elle va quitter l'hôpital dans cinq minutes.</p> <p>chambre n°4:Quelqu'un a laissé sa valise en désordre sans explications.</p> <p>chambre n°5:Ils discutent avec fougue d'un sujet que l'autre ne comprend pas.</p> <p>chambre n°6:Il boit de l'alcool en cachette car il a l'estomac malade et son médecin lui astrictement défendu les boissons alcoolisées.</p> <p>chambre n°7:Ils déclarent d'une voix dolente la mort d'une vieille femme, en présence de ses enfents qui l'entourent.</p> <p>chambre n°8:Elle se fait donner à manger par ses parents avec bonheur, bien qu'elle soit connectée à plusieurs appareils médicaux.</p>	
Lo Shen	le 17 Décembre 2011, Lo Shen a	Lo Shen Publié le 1 Novembre 2011 pourquoi ça marche ?	Réponse de Lo Shen le 4 Décembre 2011

<p>Q.</p>	<p><i>dit...</i> hi yesul: je suis Lo Shen, est-ce que tu peut donner votre telephone numero a moi.j'ai quleque choses veux te parler.le plus vite possible. 17 Décembre 2011, écrit 4 fois</p>	<p>1:L'image est plutôt bien composé ,les différent éléments se composent de trois parties:les bâtiments,la rue et le ciel . 2:L'image souligne la couleur du ciel,la couleur du ciel est bleu . 3:Il y a dans cette photographie une qualité flagrant de lumière ,les bâtiment sont dur ,le ciel apparaît comme clair . comment faire mieux ? 1:Le fond de l'image est un peu fadasse ,on aurait aimé que certains couleurs soient plus vives pour que la scène gagne un peu de pêche . 2:La rue est les bâtiment sont un peu trop sombre à mon goût .l'image aurait pu prendre cette photo sous un autre angle . Commentaire par Lo Shen le 1 Novembre 2011 Qipao <u>Chine</u> La qipao est un vêtement féminin chinois d'origine mandchoue , modernisé et mis à la mode à Shanghai au début du XXe siècle sous le nom de changshan qu'elle a gardé dans le sud de la Chine. Le terme qiren , <i>gens des bannières</i>, désignait pendant la dynastie Qing les Mandchous. La qipao, de <i>qi</i> et <i>pao</i>, robe longue et ample, désignait le costume porté à l'origine exclusivement par les femmes mandchoues, de rigueur à la cour. Dans sa forme originelle il s'agissait d'un vêtement ne révélant rien des formes corporelles, convenant à toutes les silhouettes et tous les âges. C'est à Shanghai au début du XXe siècle qu'elle prit sa nouvelle forme près du corps. Se combinant facilement avec les manteaux, vestes et chandails de coupe occidentale, elle était en 1912 au début de la République de Chine le symbole de la Chinoise moderne. Réponse de Lo Shen le 29 Novembre 2011 Femme de 23 ans cherche homme qui est plus âgé ,plus grande que moi,pas très gros et pas très mince.avec une taille de sportif.posséder la meme idée de valeur comme moi. faire la cuisine est meilleur, préférer le sport comme moi, je suis le meilleur dans faire de ski . Réponse de Lo Shen le 29 Novembre 2011 La cuisine chinoise ou la cuisine française la cuisine chinoise comme la cuisine française , c'est un art,mais il y a reste un peu de différence. la cuisine française est plus simple que la cuisine chinoise, la cuisine chinoise est le plus divers,la formation d'une cuisine étant influencée, par la géographie, les conditions climatiques et la disponibilité des ressources. la cuisine française est plus nutritive que la cuisine chinoise,la cuisine chinoise est plus grasse que la cuisine française.faire la cuisine chinoise par sauté et beignet. Lo Shen et Zhenli Commentaire par Lo Shen le 14 Décembre 2011</p>	<p>Le dimanche, c'est mieux pour se balader avec des amis ou seul à lyon . Ily a le marché matinal au bord de la rivière,vous pouvez acheter les légumes frais sont moins cher . Ne restez chez foyer ou dormez tout le matin ,les Puces du lyon sont la mieux choix ,les Puces du canal ,les deuxième Puces de france ,tu invitent tous les dimanches à découvrir les stands de ses 400 exposants et leurs milliers d'objets ,meubles et antiquités. De 6H à 13H chaque diamches , se trouve dans 1 rue du canal ,villeurbanne .Si vous êtes les étudiants étranger qui arrivent à lyon, vous pouvez avoir acheté assiettes ,verres ,mobiliers pour votre appartement neuf .Vous sentez surpris sur le prix, 5 euros, c'est possible en fait. CITOYEN RESPONSABLE Réponse de Lo Shen le 5 Décembre 2011 Lo Shen, 23 ans 230kg de déchets en moins. étudiant étranger,elle vit dans un appartement avec des amies . son profil : qiong vit avec s'amie lili dans un appartement .dans lui pays , les idées pour réduire les déchets ne sont pas popularisé par citoyens.mais elle sait il est obligatoire .elle fait lui courses chaque samedi ,il besoin de beaucoup d'emballages,do nc elle conserve le sac ou cabas . elle achete des produits rechargeables et réutilise le papier. ses gestes déjà acquis pour réduire les déchets : elle achete du vrac ou à la coupe elle choisit de grands conditionnements et des</p>
------------------	--	--	---

		<p>je vais présent un tenue d'hiver .mon goût pour les tenue que je m'habille est désinvolte ,c'est un manteau marron ,la couleur marron est populaire pour l'hiver 2011.le foulard rose avec des pois gris ,on a l'impression qu'on veut se rajeunir ,le sac j'aime bien est la même couleur avec le manteau ,les dessins aimable ,un slim est confortable pour moi .</p> <p>j'ai acheté le manteau pas long temps , le prix était cher mais il y a eu une promotion. donc je suis heureux .</p>	<p>écorecharges elle conserve votre sac ou cabas elle achete des produits rechargeables elle fait du compost avec vos déchets organiques elle économise et réutiliser le papier elle donne et faire réparer vos objets ses petits gestes adoptés: elle choisit des produits ayant moins d'emballages</p>
Milena B.	<p><i>a laissé un commentaire pour Milena B.</i> "Merci, c'est gentil! " 17 Oct. 2011 <i>Commentaire par Milena B. le 17 Octobre 2011</i> Mmm cette recette semble super délicieu :) le 27 Septembre 2011, Milena B. a dit... Bien venu cheriii :))) -> a dilraba <i>Commentaire photo</i> Glaneurs du fleurs de rose avec costumes national de certain region en Bulgarie 1 membre aime ceci <i>Commentaire par Sofia le 27 Octobre 2011</i> A mon avis cette image décrit parfaitement une certaine tradition mais, il faut faire une courte description.</p> <p><i>Commentaire par Milena B. le 28 Octobre 2011</i> Je pensais que j'ai supprime cette photo... Oui, ca c'est une tradition bulgare, dont les gens cueillent les</p>	<p>Commentaire par Milena B. le 17 Octobre 2011 1kg. d'épinards / 200 gr. de feta / 2 œufs / 3 paquets de pate feuilletées / de l'huile Dans un poêle profond mettre un peu d'huile et ajouter les épinards pour qu'ils cuisent à l'étouffée. Après ajouter la feta et les œufs, mélanger bien et rester de cuire 5 min. Ouvrir les pates et sur chaque pate mettre en peu les épinards. Les pates s'enroulent et s'arrangent dans un moule. Mettre dans le four à 200 degres. 109:19:11:30 Le muskal à l'huile de rose Le muskal à l'huile de rose est un souvenir spécifique car il a conservé son apparence depuis plus de 100 ans en Bulgarie. Il est composé de 3 éléments: un emballage en bois sculpté, un flacon en verre d'une capacité de 1, 2 ou 5 grammes et de l'huile de rose. Ce souvenir est le préféré des étrangers pour faire un cadeau de Bulgarie. Il n'a changé ni de forme, ni les éléments pyrographiés, qui le décorent et qui symbolisent santé et longévité, ni la rose qui est dessinée dessus. L'huile de rose bulgare provient d'une ancienne tradition culturelle. La Cueillaison des roses à la main commence très tôt le matin et finit vers midi. Pour 1 kilogramme d'huile de rose sont nécessaires 3000 – 3500 kilogrammes de fleurs de rose. Pour un muskal (unité de mesure qui est venu de l'arabes, et qui correspond à 5 grammes) d'huile de rose sont nécessaires de 7000 à 15 000 fleurs de rose. Dans la vallée de la rose chaque année les premiers jours de juin les gens marquent la fête de la rose – très somptueuse et belle, individuelle pour chaque ville dans la vallée. Réponse de Milena B.29 Novembre 2011 <i>Si vous aimez le bon vin et le meilleur cuisine à Lyon, "Gusy" est votre place pour passer une charmant soirée. Avec son interieur intime et privé, il est parfait pour les gens romantiques. Ce restaurant vous proposez aussi un concept original pour faire une fête privé. Venez et essayez! Pour rezervations : 0000000</i> Réponse de Milena B. le 29 Novembre 2011 La ville ou la campagne? Dans la ville je trouve que les gens sont pires qu'à la campagne, dans les grandes villes il y a plus de</p>	

	<p>fleurs de rose et apres ils font d'huile de rose :) J'explique ca dans mon bloque, il y a une post "Muskal avec l'huile de rose" :) Mais tu a droit je vais mettre une description, merci :) Le magasin des poules Photo 07 nov 2011 Le jardin dans un magasin de souvenirs et de gadeaux à Aigues-Mortes. Si vous cherchez la poules dans tous ces états, là, c'est la place. Commentaire par Wu Y le 8 Novembre 2011 A. Ces poules artificiels sont dans des désordre, c'est comme dans une vraie maison de poules, tellement bondé et euphorique. B. Cela serait bon que la fleur blanche ne soit pas coupée dans cette photo. Commentaire par Milena B.le 8 Novembre 2011 Yi-Ting c'était impossible pour ajouter tous les poules; les fleurs et ect. à la photo, parce qu'ils étaient partout, autour moi ;) Commentaire par Milena B. le 8 Novembre 2011 Mi-Hi où tu prends la photo, où est la plage? Commentaire par Mi-Hi le 8 Novembre 2011 Elle est une île d'Indonésie.</p>	<p>poussière qu'à la campagne et plus de pollution à cause de la forte circulation. A la campagne, c'est plus calme, l'air est plus frais et il y a plus d'animaux domestiques que dans la ville. La vie à la campagne est mieux, il n'y a pas beaucoup de situations stressantes et les gens sont plus heureux que dans une ville. Les espaces verts, qui font plaisir aux yeux, sont plus nombreux aussi, dans la campagne.</p>	
Mandy A.	<p>le 27 Septembre 2011, Mandy a dit...</p>	<p>Commentaire par le 11 Octobre 2011 Sandwich au Beurre de Cacahuètes et à la Confiture</p>	<p>Réponse de Mandy le 31 Octobre 2011 C'est vrai que le dimanche</p>

	<p>J'ai le premier commentaire sur ta page!</p>	<p>Les ingrédients: 2 tranches de pain, du beurre de cacahuètes, de la confiture</p> <p>Directions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Répandre la confiture sur une tranche de pain 2) Répandre le beurre de cacahuètes sur l'autre tranche de pain. 3) Mettre les tranches de pain ensemble. <p>Réponse de Mandy le 6 Novembre 2011</p> <p>Une bougie :</p> <p>Au début la bougie a inventé comme une façon pour la lumière pendant la nuit. Aujourd'hui on l'utilise pour créer une ambiance tranquille ou romantique. Après une longue journée j'aime bien allumer une bougie et se reposer. La lumière qu'elle crée est belle.</p> <p>Commentaire par Mandy le 6 Novembre 2011</p> <p>Un Portrait de Jack Johnson</p> <p>Il est né à Hawaï où il s'est initié au surf à l'âge de 5 ans. À 10 ans, il a décroché un contrat avec Quiksilver. Le plus jeune surfer l'était en sa compétition à l'âge de 17 ans. Malheureusement sa tête a blessé raison d'un vague violemment qui l'a poussé à un récif.</p> <p>Après la blessure Johnson a déménagé en Californie pour étudier le film à l'université de Santa Barbara. Au même temps, il jouait la guitare plus et plus. Il a diplômé et fait son premier film, Thicker Than Water. Pendant le faisant de cet film il a reconnu G Love and Special Sauce. C'était avec lui, qui Johnson a fait son premier extrait s'appelle Rodeo Clowns.</p> <p>En 2000 il éposé sa compagne Kim et l'est sorti son premier album solo Brushfire Fairytales sortait et a devenu disque de platine. À le même temps il a commencé faire un autre film de surf. Son deuxième album s'appelle On and On a produit par le producteur célèbre des Beastie Boys. Cet album a vendu à plus d'un million d'exemplaire. Après ce succès il a eu son premier fil. Ensuite les albums In Between Dreams and Sleep Through the Static sont sortis. Son dernier album s'appelle To the Sea.</p> <p>Commentaire par Mandy le 8 Novembre 2011</p> <p>Pourquoi ça marche?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) On peut voir le sujet principale et la ville. 2) Le détail de l'eau, c'est bien. 3) Le montage est affaibli bien. <p>Comment faire mieux?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le sujet principal serait placer mieux. Je pense que la fontaine soit plus central, or plus à gauche. 2) A mon goût il y a trop d'eau dans la photo. <p>Je suggère plus le zoom.</p> <p>A Mon Avis</p> <p>Commentaire le 21 nov</p> <p>Le week-end dernier je suis allée à Amsterdam avec ma meilleure amie et sa cousine. Nous y sommes restées pour deux nuits. Après ma visite j'ai décidé quelque chose. J'ai décidé que j'adore Amsterdam. Ça a l'air d'une ville européenne comme j'aime, et ça a les libertés avec lesquelles</p>	<p>peut être ennuyeux. Parce que beaucoup de magasins sont fermes, il paraît qu'il y a rien qu'on pourra faire. Mais c'est faux. Il y a beaucoup de choses on pourra faire sans les magasins. Par exemple, on pourra être actif et faire de l'exercice, faire du sport, aller à une piscine ou faire du jogging. Aussi, on pourra être parasite par dormir du matin, regarder la télé, surfer le web ou manger. Le même, on pourra inviter les amis pour le dîner et être actif et un peu parasite à la même temps. Bien que les magasins sont fermes parce qu'il y a beaucoup d'autres choses on pourra faire.</p> <p>(Désolé il n'y a pas les accents, je ne sais pas comment le faire)</p> <p>Réponse de Mandy 1 Novembre 2011</p> <p>Bonjour ma voisine,</p> <p>Je voudrais vous dire que j'ai un problème avec ton chien. Je préfère que ton chien ne fasse pas les croquettes devant ma porte. Ça m'énerve que vous le permiez. Ça me ferait plaisir si il faisait son business d'ailleurs. Aussi, il aboie tout le temps quand vous sortez. J'aimerais que vous fassiez quelque chose du bruit. À ça, il ne sait pas comment marcher en laisse. C'est agaçant. J'espère que vous formiez ton chien mieux.</p> <p>S'il vous plaît et merci,</p> <p>Melissa Ancell</p> <p>INVITER A UNE CREMAILLERE</p> <p>Réponse de Melissa Ancell le 8 Novembre 2011 à 15 44</p> <p>Salut!</p> <p>Si tu connais, j'ai récemment emménagé. Alors, je veux t'inviter à la</p>
--	---	--	--

		<p>je suis d'accord.</p> <p>Par exemple, on peut fumer de la marijuana. Aux Etats-Unis la marijuana est illégale. C'est pourquoi il y a une guerre des drogues. Si le gouvernement vend la marijuana, le risque que l'on se batte à cause de la marijuana baisera. Pour moi c'est comme l'alcool. Il n'y a pas de guerre pour l'alcool. C'est une restriction ridicule. Le même principe s'applique à la prostitution. Je ne suis pas d'accord avec la prostitution mais c'est un choix personnel. Ca ne serait pas une loi. Etre à Amsterdam était une bonne expérience pour moi. On a eu l'opportunité de voir la vie avec des droits différents.</p> <p>Réponse de Mandy le 29 Novembre 2011</p> <p>Je cherche pour un homme. Je veux un homme viril comme un bûcheron et féroce comme un tigre avide. Il doit avoir une barbe dense comme un forêt noir. Je veux un homme qui est le plus riche dans la monde. Tant qu'il peut dépenser tous ses argents pour moi. Également il doit vouloir passer beaucoup son temps avec moi et faire me plaisir est tout qu'il vit pour. Aussi, c'est très important qu'il possède tous les saisons de 'How I Met Your Mother' en DVD, sauf épisode 3, saison 4 parce que je ne trouve pas cette épisode amusante. Finalement, je préfère quelqu'un qui a les yeux verts, mais c'est pas grave si non.</p>	<p>crémaillère. La crémaillère sera le 16 Novembre à 19 heures. Benoit, Jeann-Marie, Eva, Michal, Stephanie et Alma y seront. Si c'est possible est-ce que tu pourras apporter une bouteille de vin? Ca sera génial! Donc, ma adresse est 711 W. Lemon St. Tempe, Arizona. Juste prends le 202, sors a droite à Scottsdale, continue sur Scottsdale et tourne à droite à Lemon. Ma maison est sur votre gauche et à coté de Circle K. Appelle-moi si tu as des questions. Merci et plus tard!</p> <p>Mandy</p> <p>Réponse de Mandy le 9 Décembre 2011</p> <p>Quoi : Une soirée des jeux !</p> <p>Quand : Jeudi, le premier Décembre à 19h00</p> <p>Où : Résidence Jacob, Bâtiment H Salle 12</p> <p>Une soirée des jeux et des amis ! On jouera une variété de jeux pendant toute la nuit. C'est une grande opportunité pour faire des amis, et pratiquer le français. Il y aura des boissons et des collations. S'il y a des questions envoyez un email à cieffffun@fr</p> <p>Réponse de Mandy le 15 Janvier 2012</p> <p>(Je n'ai pas une partenaire pour cette affectation alors je l'ai fait un peu différent que le description.)</p> <p>J'ai 20 ans, je vais à l'université. Je parle anglais, and quelque français. Je cherche pour un colocataire. Je veux quelqu'un qui a presque le même âge comme moi. Cette personne doit être polit, propre et respectif. Si c'est possible, je préfère quelqu'un qui aime faire de l'exercice donc nous</p>
--	--	---	--

			<p>pourrions aller à la gym ensemble.</p> <p>Appelle-moi si vous avez intéressé à (un faux numéro)</p> <p>Merci</p>
Ming L.			<p>Réponse de Ming L. le 3 Novembre 2011</p> <p>D'après moi, le dimanche est un beau temps de communiquer avec mes amis car normalement on n'a pas de temps de se réunir de lundi à vendredi. À samedi, il faut faire des achats, faire des devoirs etc.....</p> <p>C'est une bonne idée de manger ensemble chez moi ou chez mon ami. On peut raconter des petites histoires qui se sont passées dans la semaine dernière. Chaque personne prépare un nouveau plat ,et puis on les goûte.Pour les "gastronomes" comme moi, c'est intéressant !</p>
Mi-hi R.	<p>le 24 Novembre 2011, Mi-hi a dit...</p> <p>Salut Somying</p> <p>Je ne peux pas t'envoyer un message que l'on n'est pas d'ami sur Rezo</p> <p>En tout cas, nos travaux sont le suivant</p> <p>Examen final</p> <p>Tu vas faire une enquête</p> <p>Sujets au choix</p> <p>1.Auprès de 6 personnes sur leur goûts vestimentaire (3 hommes, 3 femmes d'âge différents)</p> <p>-<u>Mercredi 30 novembre</u>:indiquer son groupe et le choix du sujet/ en classe rédaction du questionnaire</p> <p>-D'abord tu dois rechercher quelqu'un pour travailler avec toi et le sujet aussi</p>	<p>Commentaire par Mi-hi le 7 Novembre 2011</p> <p><Les masques du village de Hahoe> : un objet de trésor national coréen</p> <p>Dans la corée, il y a des masques de traditions qui se transmettent depuis le temps jadis jusqu'aujourd'hui. Ils sont nommés au statut de trésor national coréen. Les masques traditionnels sont fait pour des théâtre masqués que l'on voit souvent dans la village Hahoe,pour cette raison ils se nomment <Hahoe-masque> qui est en bois et fabriqué par des artisans de ses propres mains. Une mine en colère ou triste ou joyeuse, une femme ou un homme etc.. qui font apparaître les expressions très divers. Quand les artrisans fabriquent des masques qu'ils ne fabriquent pas jolies ni beaux, parce que les visages sont exprimés la difficultés des populations de vivre dans un grand dénuement et ses sentiments varités à cette époque A la plage en été</p> <p>Commentaire Mi-hi le 07 nov 2011</p> <p>Il y a 3 ans, cette photo a été pris par l'appareil de photo de la pellicule que je l'aime beaucoup.</p> <p>Réponse de Mi-hi le 7 Novembre 2011</p> <p>La télévision</p> <p>Depuis mon enfance,je ne regardait pas la télévision, cela ne veut pas dire pour autant que je ne l'ai jamais vu une seul fois ce n'est absolument pas.</p> <p>A cet égard, beaucoup de gens me posent des questions: <pourquoi?> <est-ce que vous ne vous ennuyez pas?></p> <p>je leurs réponds <nullement!> à des questions.</p>	

<p>-<u>Mercredi 4 janvier</u>: présentation orale du compte rendu d'enquête, ce sera la durée 10 ou 12 minutes par groupe et elle fera dynamique sans lire! Jusqu'ici le premier travail par groupe 2. Auprès d'une boutique de créateurs (à choisir dans la liste donnée) -Je vais te montrer la liste, et le numéro 2 tu doit faire tout seul C'est clair? kkkkk en tout cas, on se verra dans cette classe Ciao Mi-hi Commentaire par Milena le 8 Novembre 2011 Mi-hi où tu prends la photo, où est la page? Commentaire par Mi-hi le 8 Novembre 2011 Elle est une île d'Indonésie. le 28 Décembre 2011, Mi-hi a dit... salut Du le dernier cours tu étais absente, donc je n'ai pas pu te donner mon adresse de e-mail c'est <u>mihi-</u> <u>007@hotmail.com</u> envoie-moi S.T.P</p>	<p>Cela pourrait sans doute paraître bizarre, mais mon père m'a empêché de regarder la télévision, je ne sais pas encore pourquoi? Mais jusqu'aujourd'hui elle ne m'intéresse pas donc je ne regarde pas souvent et en plus je ne me sens jamais s'ennuyer! Commentaire par Mi-hi le 8 Novembre 2011 Pourquoi ça marche? 1. La petite poupée est très mignonne et elle me fait se souvenir mon enfance. 2. Il n'y a pas d'autre chose seulement le sujet et sur la sol un rayon de lumière qui me plaît tout simplement. Comment faire mieux? 1. Cette photo est trop sombre qui manque beaucoup de lumière avec mise au point si elle avait été pris avec des éclairage, elle serait superbe. Publié par Mi-Hi le 13 Novembre 2011 Il s'appelle Anne Cheul-Soo. Un homme d'âge moyen qui apporte un grand changement à la politique actuelle de Corée, Cet homme qui est entre deux âges et aussi dirige le gouvernement actuel de Corée vers la société des citoyens. Il a grandi dans une bonne famille aisée sans grande difficulté et est devenu médecin Mais il s'est privé de paisiblement travailler à la ville, cet homme a décidé d'aller à la campagne pour s'occuper d'autres populations en difficulté, il a passé son temps dans ce village en faisant un travail satisfaisant. D'autre part, il s'est intéressé à un autre domaine qui est celui de l'informatique. Il est revenu en ville et fondé une société de logiciels contre les virus informatiques, dans son pays au départ, il a créé un logiciel d'application. Son projet a remporté un grand succès. Et soudain un jour, un maire de Séoul déjà existant se heurte à une grave question qui a touché à l'école de la restauration scolaire gratuite, enfin il a démissionné de ses fonctions : son parti est de droite complètement. Sans plus attendre, cet homme s'est présenté à l'élection à la maire de Séoul. Sa popularité était la plus haute par comparaison aux autres candidats (surtout chez les jeunes). Un bon nombre de jeunes ont soutenu ce candidat qui avait une très bonne cote : qui s'approchait de 52%. Malgré cela il a quitté son poste à quelques temps des élections et a cédé sa place à l'autre candidat qui était indépendant dont le sondage de popularité était à peine 5%. A la fin, un homme ayant une cote 5%, qui est devenu maire de Séoul. Son décision a eu une influence déterminante dans la réalisation de cette affaire et la politique actuelle a pris dans une nouvelle orientation. Réponse de Mi-hi le 29 Novembre 2011 Femme sérieuse cherche un âme soeur, ayant les cheveux pas comme un oeuf c'est le plus important, il est plus âgé que moi (ce n'est pas un vieil homme) gentil, sérieux</p>	
--	---	--

		<p>Réponse de Mi-hi le 29 Novembre 2011</p> <p>Fumer ou Non-fumer</p> <p>Sofia - Non fumer parce que je déteste l'odeur du tabac ça me fait sentir étourdie et envie de vomir. Le tabac c'est dangereux pour la santé.</p> <p>Je crois que la mariguana parfois, est mieux que le tabac.</p> <p>Mi-Hi - Fumer. Je fume beaucoup, je ne peux pas arrêter parce que la cigarette me donne tranquillité.</p> <p>Je suis d'accord avec l'opinion de Susana, je sais bien que l'effet du tabac est néfaste mais c'est une habitude que j'ai.</p> <p>Commentaire par Mi-hi le 26 Octobre 2011</p> <p>C'est ma préférée. je l'ai achetée depuis longtemps pourtant je la porte chaque année sauf hiver: elle tient beaucoup de froid. En été je la porte avec des nu-pieds l'été, c'est suffisant. En automne et en hiver avec tout un pull chaud ou un gilet de laine et un manteau aussi, une autre chose importante c'est un collant parce qu'il est vraiment chaud. Elle est en soie, serré à la taille, et a les deux épaules du volume, c'est le genre j'aime beaucoup beaucoup... Cette robe est un peu décolletée devant en revanche qui n'est pas trop tape-à-l'œil et a l'air ordinaire, cependant a un charme unique, c'est une raison qu'elle est devenue ma préférée.</p> <p>La photo avec des amis, au milieu de quelqu'un c'est moi.</p> <p>C'est ma deuxième préférée. J'adore le colore block à peu près de couleurs ternes et le style indémodable. Quand je l'ai achetée il y a depuis longtemps que je ne me souviens pas. En été je la porte souvent pour sortir de jour ou de nuit, aller voir mes amis, et boire un verre avec eux etc... À la première vue, elle a l'air étriquée inversement me rend confortable parce que ce tissu est élastique (à partir de ceinture jusqu'au pan de robe) le haut du corps est large par contre le bas du corps est serré et un ensemble ceinture en soie. Dans cette robe, il ne peut pas trouver un point particulier et en plus elle n'a aucun détail mais tout simplement, cela me plaît beaucoup. Je la porte avec des talons hauts simples (à peu près de noir) et aussi parfois avec un gilet de laine.</p> <p>Réponse de Mi-hi le 28 Novembre 2011</p> <p>"Le chapeau en coton avec oeilletons" qui est mon premier choix En ce qui me concerne je crois que cette casquette est la plus normale que l'autres chapeaux ainsi, on peut mettre cette casquette facilement avec quelle tenue sans problème et il va aller bien avec n'importe quelle tenue Il a l'air sportif, dans le dessin simple et le color block, je choisis donc la mode rétro mais dans laquelle il y a le plus important ce qu'il faut exister un mélange approprié de la mode passée et la mode présente Dans la photo une belle modèle (Alexa Chung) qui porte un jean décoloré court et une veste rétro en revanche, non seulement une</p>	
--	--	--	--

		<p>chemise mais aussi un sac à main et des chaussures à talons hauts ils ne sont pas rétros Je propose de prendre ce chapeau avec la tenue rétro,vintage, particulièrement en été Sans tenir compte de lieu,de quand, on peut souvent mettre ce chapeau sportif avec sa tenue confortable pour aller voir des amis et prendre un verre à terrasse avec eux.</p> <p>"Capeline en lurex" c'est mon deuxième choix Ce chapeau adorable est principalement utile tout l'été pour coiffer sur la plage quand on veut éviter du soleil et biensûr on peut le mettre en quel lieu que ce soit Évidemment, ce chapeau qui s'harmonise bien avec un maillot de bain ou encore une robe longue et très féminine Jolie et adorable néanmoins, on ne peut pas maintes fois prendre cette capeline dans notre vie quotidienne c'est cela qui a un inconvénient Cette capeline est née certainement pour l'été que je crois Je sélectionne un habillement charmant et aimable comme dans une photo, en effet, je crois que ce chapeau est bien assorti à cette tenue La robe blanche de la sensation douce et le sous-pull du ton pastel sont représentés suffisamment d'ambiance féminine et aussi aimable et voici si on peut prendre cette capeline, ce sera devenu la meilleure femme aimable Quand on est prête à partir à la plage et à quelque part, on n'omet pas de mettre ce chapeau dans sa valise c'est un article indispensable en été :D</p>	
Sue V.	<p><i>le 27 Septembre 2011, Sue V a dit... :)</i>!</p>	<p>Commentaire par Sue V le 17 Octobre 2011 <i>Frites au chili et fromage</i> 1 grande pomme de terre/ 500 ml d'huile/ du fromage cheddar râpé/ 45 grammes de boeuf/ 100 grammes d'oignon haché/ 400 grammes de tomate hachée/ 450 grammes des de haricots rouges/ Sel-Poivre Chauffer l'huile à 175 degrés C. Emincer la pomme de terre et mettre les rondelles dans l'huile. Frire les pommes de terre jusqu'à ce qu'elles soient d'une couleur d'or dorées. Dans une autre casserole, cuire le bœuf jusqu'à ce qu'il soit brun. Ajouter tomates, haricots rouges, oignon et une pincée de sel et poivre. Faire mijoter pour 20 minutes. Mettre le chili dans un plat avec les frites et saupoudrer le de fromage cheddar sur les deux et servir.</p> <p>Réponse de Sue V le 6 Novembre 2011 C'est la bague de mon meilleur ami. Il me la donnée avant je suis partie des Etats-Unis. Quand je la mets, je pense à lui et j'espere qu'il pense de moi aussi. Ce bague a une bijou bleu et le nom de notre lycee. Il me souvient des bons temps que nous passions ensemble. Une objet de ma culture est l'ipod. L'entreprise d'Apple a le créé. Il est la plus efficace manière pour organiser votre musique. Il est capable de retenir miles de chansons en la machine miniscule. Il est un objet que représente des Etats-Unis et que toutes les personnes de toutes les cultures peuvent aimer.</p>	<p>Réponse de Sue V le 15 Janvier 2012 Même si que la dimanche est un jour pour le repos, elle ne doit pas nécessairement être un jour ennuyeux. En une ville comme Lyon, on peut s'amuser bien que les magasins soient fermés. Personnellement, j'aime bien aller au cinéma parce que là il y a nombreux types des films qui sont simplement en attente d'être aimés. Avant que les films commencent, on doit passer par les marchés en plein air. Ici, chaque dimanche, une variété des agriculteurs, boulangers, et bouchers vendent ses aliments de spécialité. Si le marché vous donne l'envie de passer plus de temps dans l'air frais, vous pouvez aussi pique-nique dans le Parc de la Tête d'Or où il y a des jardins</p>

		<p>Réponse de Sue V le 6 Novembre 2011 <u>Pourquoi ça marche?</u> 1) J'aime le manière dans lequel tu as utilisé la lumière. 2) Il me plaît l'équilibre du couleur et la juxtaposition de jaune et violet. 3) Aussi, j'aime la composition des peintures, elle est très dynamique. Comment faire mieux 1) Je voudrais voir les peintures en plus détaillées: un photo plus proche peut-être. Péruges</p> <p>Commentaire Sue V le 08 nov 2011 J'ai pris cette photo en la ville de Péruges parce que j'aimais beaucoup les vines de la ville. Je pense que ça marche parce que la texture de les vines est intéressante et j'aime le contraste de vert et bleu.</p> <p>Commentaire par Sue V le 8 Novembre 2011 <u>Pourquoi sa marche?</u> -Cette photo représente bien l'énergie de la ville; on presque peut entendre le bruit de la fête. -J'aime le contraste de lumière en sa photo: j'aime les arbres sombres et silencieux à cote de la ville bruyant et brillante. -Toutes les couleurs sont vives et excitantes. Donc, la photo est très dynamique! Comment faire mieux? -La photo est un peu trop vrillé. Je voudrais regarder une partie de la photo avec plus détaillées. -Le horizon est un peu asymétrique. Je préfère regarder un ligne plus précis et symétrique.</p> <p>Commentaire par Sue V le 21 Novembre 2011 Un bâtiment sale Ma résidence est incroyable dégoutante. Les gens qui habitent là ne connaissent pas comment on doit vivre hygiéniquement. Avant mon arrivée à Lyon, j'aimais bien cuisiner et je passais beaucoup de temps dans la cuisine. Je cuisinais pour petit-déjeuner, déjeuner et dîner. Mais, je ne la peux plus faire. Ici, la cuisinette a l'apparence d'une zone sinistrée. Toujours, il y a un désordre de nourriture qu'est trop coloré et superposé qu'il ressemble une peinture éclaboussée de Jackson Pollack. Les résidents de ma résidence malheureuse laissent souvent une myriade d'aliments décomposés qui font une odeur horriblement dans l'évier. A cet effet, je ne peux plus cuisiner qui me rend triste.</p> <p>Réponse de Sue V le 29 Novembre 2011 Femme de 20 ans cherche un homme du même age, avec l'esprit comme un poète mais la force d'un bœuf. Je préfère un homme grand avec les yeux bleus. Un homme qui aime la nature et la randonnée comme moi, mais aussi un homme qui aime rester dans la maison avec un bon livre. Je suis une vrai admiratrice du film donc, je voudrais un homme qui aime aller au cinéma comme un critique du film. J'aimerais un homme généreux et patient avec un esprit aventureux.</p> <p>Réponse de Sue V le 29 Novembre 2011</p>	<p>incroyablement belles, un laque pittoresque, et un zoo amusant. Maintenant que vous connaissez les options, profitez de votre dimanche !</p> <p>Réponse de Sue V le 4 Décembre 2011 Bonjour mon voisin, Je suis très désolé pour vous dérange mais, il y a une problème que je ne peux plus ignorer. Malheureusement, même si votre chien est incroyable mignon, il m'agace énormément. Au début, quand il me sautait, je pensais qu'il était un peu attachant, mais cette action n'est pas acceptable chaque fois que je pars de ma maison ! Et spécialement parce qu'il a des pettes sales ! D'ailleurs, tous les jours quand vous sortez, j'entends son aboiement : dans la matin, après-midi et nuit. Dites-moi, comment est-ce que on peut vivre comme ça ? Finalement, ce matin, après une nuit sans sommeil, j'ai marché directement sur les (étonnements) grandes crottes de votre petit chien. Par conséquent, j'en ai assez ! Je connais d'un programme d'éducation pour les chiens qui est vraiment effectif. S'il vous plait, appelez eux : 06 34 58 29 35. Je ne pense pas que vous regrettiez. Merci, Votre voisine</p>
--	--	---	--

		<p>Madonna ou Lady Gaga</p> <p>Madonna est la meilleur vedette de pop musique dans le monde. Elle est l'originale symbole de la mode risqué. Ne personne peut comparé avec elle. Madonna a eu beaucoup de succès dans nombreuses pays et générations parce qu'elle a la capabilité d'adapter aux nouvelles modes.</p> <p>Cependant, Lady Gaga est juste une imitation banale. Elle aime simuler une profusion de choses qui Madonna a déjà faire et elle pense qu'elles sont originales.</p> <p>Brève, Madonna est plus créative que Lady Gaga. Aussi elle a plus courage de la imitatrice parce qu'elle s'est trouvée face à plus de résistance des gens très conservateurs qu'elle se trouve. Pour ces raisons, la musique de Madonna n'est pas artificielle pendant la musique de Lady Gaga est seulement une copie.</p> <p>-Frannie et Sue V</p>	
Shing S.		<p>Réponse de Shing le 14 Décembre 2011</p> <p>je choisi ce robe brune assortir ce chapeaux, d'abord la série de la couleur est semblable avec ce robe, et puis le style de la robe est distinguée et éthérée, la visière de ce chapeaux est non seulement large mais aussi souple, cette tissu et design changent ce chapeaux en éthérée aussi. en suite le ruban de soie sur ce chapeaux est très important, la couleur du ruban de soie est même avec ce robe. cette collocation non seulement convient à voyage au bord de la mer mais aussi convient à vive dans la ville.</p> <p>Réponse de Shing le 14 Décembre 2011</p> <p>La deuxième chapeau, je choisi ce chapeau noir, si on porte ce chapeau assorti la costume est très séduisante comme les homme, cette style convient les femme travaille.</p>	
Sun-HI L.		<p>Commentaire par Sun-HI le 14 Nov. 2011</p> <p>il n'y a pas de accent sur mon clavier c'est pourquoi j'ai mis une photo ici.</p> <p>Commentaire par Sun-HI le 1 Novembre 2011</p> <p>Bon jour c'est Shinmi. Je vous présente ma tenue préférée. C'est une mini-jupe fleurie qui est très jolie! n'est ce pas? Quand je veux montrer une ambiance vivant je la porte avec un t-shirt brodé de perles blanc et une ceinture noire durant l'été. Voilà j'ajoute un boléro bleu foncé et un collant noir au printemps .</p> <p>Réponse de Sun-HI le 29 Novembre 2011</p> <p>Si on portait des chapeaux 1. 44, numéro de chapeau. Très féminin et charmant, ce chapeau accompagne une robe aux belles couleurs. Parfait pour l'été!! Un beau jour, pendant la journée, je veux le porter avec une robe de plage en brillantes à la plage. Ce sont des robes longs mais ces robes sont fabriqués en tissu fin. C'est-à-dire ces robes ne nous donnera pas très chauds! 2. Le 28, Numéro de chapeau. Ce chapeau est un heureux choix d'une tenue rétrograde. Le soir, si j'ai un rendez-vous d'un diner au restaurant Je porte une tenue rétro avec ce</p>	

		chapeau! Une tenue peut être une robe ou un pantalon et un chemisier. 3. Le 17, numéro de chapeau. Je ne veux pas du tout le porter !! Je ne trouve pas une tenue avec ce chapeau. Ni une forme adorable, ni toute sortes.	
Grigor S.			<p>publié 19 oct 2011</p> <p>Appartement n°1: Il mange seul, comme toujours.</p> <p>Appartement n°2: Elle allume la lumière de sa chambre, mais l'ampoule de la lampe ne marche pas.</p> <p>Appartement n°3: Elle est entrée dans sa chambre en claquant la porte et les yeux mouillés.</p> <p>Appartement n°4: Il s'est déjà fait à l'idée que son grand-père va habiter avec lui encore deux mois.</p> <p>Appartement n°5: Il a beaucoup bu hier soir, il a la gueule de bois.</p> <p>Appartement n°6: Elle attend quelqu'un ; elle se maquille.</p> <p>Appartement n°7: Il parle de son lavabo bouché au concierge.</p> <p>Appartement n°8: Elle marche, impatiente, dans la petite chambre.</p> <p>Appartement n°9: Il fume un cigare cubain sur le balcon.</p> <p>Appartement n°10: Elle dort tranquillement et rêve d'éléphants verts.</p> <p>Appartement n°11: Quelqu'un mange rapidement, quelqu'un rêve, quelqu'un parle avec ses amis.</p> <p>Appartement n°12: Elle se repose après une journée difficile. Le téléphone sonne, mais elle ne répond pas.</p> <p>Appartement n°13: Elle est en train de dire à son fils qu'il ne doit pas jouer au ballon dans la maison.</p> <p>Appartement n°14: Ils regardent la télé. Ca fait cinquante ans qu'ils sont mariés.</p> <p>Appartement n°15: Ils révisent très dur pour leurs</p>

			examens. Appartement n°16: Ils sont souls.
Sofia M.	<p>Sofia a publié un statut "Qui possède qui?" 27 Oct. 2011 Commentaire par JFG le 30 Octobre 2011 Ce sont des images de la Demeure du Chaos ? Où est-ce ? Commentaire par Sofia le 1 Novembre 2011 Oui, ce sont des photos de la demeure du chaos. Je ne comprend pas pourquoi beaucoup des personnes ne connaissent pas cet musée, je crois qui est un symbole important en Lyon. Est situé, Lyon Saint-Romain-au-Mont-d'Or - France Est un excellent choix pour passer un week-end, en plus il est gratuit. Par transport publique tu dois aller au Gare de Vaise, ensuite prendre le bus 43 jusqu' 'en l'arrêt Saint Romain et voila il y a ce merveilleux endroit. Commentaire par Sofia le 1 Novembre 2011 Oui, en fait, l'image est drôle. le 22 Décembre 2011, Sofia a dit... Salut Somyin Je vous écris pour vous souhaiter un joyeux Noël et Nouvel An! à bientôt, bisous! légende photoNous sommes esclaves du temps, nous</p>	<p>Commentaire par Sofia le 27 Oct. 2011 Voici une trésor du mexique <i>LES MARIACHIS</i> Parce que quand vous entendez la musique de mariachis entendre le battement de coeur du Mexique. L'un des nos fiers mexicains. Le groupe de mariachi est habituellement faite par un certain nombre de 12 membres, mais il n'ya aucune limite au maximum. L'original était composé uniquement des instruments à cordes tels que violons et des guitars, et de deux instruments spécifiques: la vihuela, plus nette que la guitare, et l'autre plus grave, le guitarrón, en plus de la harpe. Au fil du temps les trompettes ont été intégrés, en ajoutant leur propre style et la force. Les films mexicains des années quarante leurs ont montré internationalement, à ce jour une bonne tequila et musique de mariachi nous met la chair de poule, surtout quand vous êtes loin de votre pays. http://youtu.be/K5OChwOK5pE Commentaire par Sofia le 8 Novembre 2011 A mon avis c' est une très bon photo. 1) L'image est simple, mais elle m'apporte la tranquillité. 2) Le vol de la pigeon est capturée dans le meilleur moment. 3) Le contraste de couleurs je l'aime bien. ça serait meilleur si. 1) Si l'image était un peu plus éclairée. Commentaire par Sofia le 21 Novembre 2011 Une question pour tous J'ai fait une petit enquête, dont la question été; qu'est-ce que tu ferais si tu saurais qui la mort est proche? La majorite ont répondu. C'est l'ordre des réponses, les plus fréquentes sont: 1- Dire à tous les gens que j'aime, ce que je ressens pour eux. 2- Je ne sais pas. 3- Voyager autour du monde. 4- Passer tout le temps avec la famille. 5- Se jeter en parachute. 6- Faire l'amour toujours. 7- Manger tout ce qui est inimaginable jusqu'en faire éclater. 8- Tester tous les drogues jusqu'à la folie. 9- Courir nu à travers le centre-ville. 10- Piloter un avion. 11- Voler un banque, dépenser l'argent avec la famille, les potes et le partager avec ceux que je sais ont besoin d'el. Comme vous voyez il y a des réponses un peu drôles, mais maintenant la question que je me pose est: pourquoi attendre que la mort arrive? Faites tout ce que vous voulez! Après peut être</p>	

	<p>sommes toujours à son disposition.</p> <p>Commentaire de Sofia le 8 novembre 2011</p> <p>Le temps nous prend! Musée Le Demeure du Chaos</p>	<p>trop tard.</p> <p>MAIS TOUT AVEC MODERATION, RIEN DE PLUS</p> <p>(donc je pense qu'il est dénué de sens)</p> <p>1) <i>Et toi, que penses?</i></p> <p>Réponse de Sofia le 29 Novembre 2011</p> <p>Je cherche un homme qui veut partager des petites et de grandes expériences quotidiennes, il doit être le plus simple, assez drôle pour passer une soirée inoubliable, grand et fort comme un guerrier, le meilleur danseur, le plus compréhensible et aussi mignon.</p> <p>1) P.S âgé entre 25 et 35 ne doit pas être comme moi.</p>	
Torio Y.			<p>Réponse de Torio le 6 Décembre 2011</p> <p>Je suis né à Paris au XIXème siècle. J'ai perdu mon père à six ans. L'année suivante, ma mère s'est remariée, ce qui m'a désespéré. En 1842, je suis tombé amoureux d'une femme qui deviendra mon épouse et que j'ai comparée à « <i>Vénus noire</i> » dans mon œuvre. Après n'avoir plus pu disposer librement de l'héritage de mon père, je me suis mis à vivre de ma plume : la critique d'art, les poèmes, la traduction d'Edgar Poe, etc. Mon unique recueil de poèmes a été publié en l'an 1857, mais n'a pas été apprécié. C'est un recueil à cause duquel on m'a condamné à cette époque. Mes poèmes représentent le désespoir et l'ennui provenant de l'écart entre mon idéal et le réel de ma vie. Qui suis-je ?</p>
Agnessa T.		<p>Réponse de Agnessa le 15 Décembre 2011</p> <p>J'ai choisi ce chapeau pour tout les jours, en saison d'hiver. Il tient chaud, pratique et en mode pour les jeunes. J'achèterai ce chapeau si j'aurai l'occasion. http://www.chaussure-femmes.com/wp-content/uploads/2011/10/Geox-Don...</p> <p>Réponse de Agnessa le 15 Décembre 2011</p> <p>J'ai choisi ce chapeau avec cette robe pour les soirée cocktail. Le chapeau est bien classic, et les tours en grille donnent une côté féminine. C'est très bien pour le restaurant romantique, pour le rencontre amoureux.</p> <p>La couleur noire était toujours une couleur chique, et elle est toujours actuelle.</p>	

Yang W.		<p>Commentaire par Yang W. le 11 Octobre 2011 Ravioli Chinois Ingrédients: 1 kilogramme de farine / 750 gramme de crevette / 250 gramme de champignon/ 6 oeufs /huile / 5 gramme de poireaux coupé en dés /sucre /sel/huile de sésame/poivre recette: 1,Mettre de l'eau dans la farine pour tourner une pate. 2,Meler les oeufs ,faire sauter les crevette ,les oeufs dans une poele, et ajouter sel ,poivre. 3,Couper les pate et abaisser de la pate comme rond. 4,Envelopper les farce dans les pièce de pate. 5,Mettre des ravioli dans la marmite pour cuire. Bellecours Pourquoi ca marche ? 1, L'image a bon lumiere. Elle l'air clair bien. 2,Il n'y a pas beaucoup de gens qu'il fluencent le paysage. 3,Les couleurs pour les batiments, le ciel, les gens etc ,c'est harmonique. Comment faire mieux ? 1,Je pense que le place l'air vide. Il y a un peu distance de place a le batiments. 2,Le paysage n'est pas complet. Par exemple, la vue pour le derriere de la statue. 3,L'image manque l'emotion, il l'air manque brio</p> <p>Commentaire par Yang W.le 1 Novembre 2011 Bouddha en jade C'était ma mere me donnait .Quand elle avait voyage, elle ai achete le bouddha en jade. En chine, on pense que le jade peut donner calme a soi.Et on parle souvent, les garcons portent guanyin,les filles portent bouddha. Le bouddha en jade toujours porte au cou.Il represente les dieux protege les gens qu'il porte. Bien sur, quelques gens porte au reins. Il ne fait pas comme bouddha souvent. Mais il represent meme signification. Les gens qui je connais souvent portent le bouddha en jade ou le guanyin en jade. Et ils est ses parent donne toujours. Il est bon souhait que les parents pour ses enfants. Bellecour - le 08 nov 2011 10:19 - Je prenais cette image dans la bellecour. Quand je suis arrivé en France, je allais à bellecour avec mes amis. L'image a une bonne lumière. Il y a pas beaucoup de gens qu'il le paysage. J'aime mieux les batiments, le ciel, ils sont harmonieuses.</p> <p>Commentaire par Yang W.le 8 Novembre 2011 C'est une image claire.Les couleurs des batiments sont différents.</p>	<p>Réponse de Yang W. le 18 Décembre 2011 Bonjour mon voisin, Je voudrais vous dire qu'il y a une problem avec votre chien. Je suis desole mais ce probleme m'a trouble longtemps. Je pense que vous ne savez pas votre chein fait .Il aboie en votre absence. Lorsque vous le croisez, il saute dessus et ne sait pas marcher en laisse. En plus, j'ai trouve ses crottes juste devant ma porte et ma voiture. Je ne peut pas accepter pour ca. J'espere que vous pouvez faire quelque chose pour ce probleme. Si vous voulez parler avec moi, vous pouvez me telephone:XX XX XX XX. merci Votre voisine</p> <p>Commentaire par Yang W.le 4 Décembre 2011 Inviter à une crémaillère Sault! La semaine derniere, j'ai demenage a nouvel appartement. Je suis tres contente de cet appartement, et je voudrais t'invite a la cremaillere. Je veux preparer le plat delicieux pour toi. Et je t'attends a 16 heure ce samedi. Si tu veut, tu peut apporter des cartes pour jouer. J'habite au deuxieme etage dans l'appartement. Yi</p>
Yu W.		<p>Commentaire par Yu W. le 11 Octobre 2011 Zhenzoo est un petite dessert qui toujours est ajouté dans des boisson. C'est très célèbre à taiwan. La recette de "zhenzoo" <i>Des matériaux</i> 9. 30 grammes de mélasse(c'est un sucre.Voyez</p>	<p>Réponse de Yu W.le 3 Novembre 2011 Je suis très impatient de l'arrivée de dimanche,parce qu'il y a beaucoup de marchés aux puces en france!</p>

		<p>ce site: http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9langer)</p> <p>10. 110 grammes d'eau</p> <p>11. 120 grammes de tapioca(Voyez ce site: http://fr.wikipedia.org/wiki/Tapioca) la fabrication</p> <p>12. Mélanger le mélasse à l'eau dans un pot,ajouter le tapioca.</p> <p>13. Cuire à la vapeur pendant 5 minutes.</p> <p>14. Séparer la gelée de zhenzoo et le pot.</p> <p>15. Couper la gelée de zhenzoo en petit morceaux.</p> <p>16. les cuire à l'eau pendant 7 minutes.</p> <p>17. Les filtrer et refroidir.</p> <p>18. Les ajouter dans une boisson(comme du thé au lait)!</p> <p>Réponse de Yu W. le 17 Octobre 2011 Bonjour! Je suis Yu W.. Ci-dessous est mon réponse.</p> <p>1.Brosse à dents:je me brosse les dents tous les jours. C'est une petite chose qu'on ne lui a jamais vu.Mais c'était l'histoire d'elle,telle simple et important.</p> <p>On vit froidement de plus en plus et ne fait pas toujours des attentions au détail dans la vie. Cette histoire est celle qui est humoristique,celle dont une photo est imaginable.</p> <p>2.CANON AE1 C'était une fabrication de 1976,et je l'ai achetée comme mon père pourtant après 34 ans. Il était dans une petite épicerie d'un homme vieux qui a le cheveu rare. Je l'ai porté en France,et acheté autre objectif d'un père d'une femme qui me l'a vendu.</p> <p>Commentaire par Yu W. le 2 Novembre 2011 Marionnette à gaine Elle originaire du 17ème siècle et est très célèbre dans taiwan depuis maintenant. Il y a un stade,des contexte,de la musique et beaucoup de rôles qui est toujours avec des arts martiaux particuliers et parlent du poème. Elle a publié de nombreux séries TV qui a un grand nombre des spectateurs. On peut voir et apprendre plein d'histoire ancienne et l'évolution de la culture de taiwan. publié une photo</p> <p><u>Des bruits</u> Taiwan est une petite île et un pays. 56% des personnes sont à moto. Quatorze millions de motos. C'est bondée mais nous vivons très prés. Étions colonisés,nous rebellions,bataillions. Parler des patois et des accent différents. La diversité ou la différenciation. Les politiques sont bruyants. La conception de "Pays",il y a vingt millions de personnes sont d'accord parmi les six milliards de personnes.</p>	<p>Parfois il est juste à côté de chez vous,mais vous n'avez pas de chance à le rencontrer et soupirez que pourquoi les dimanches sont très ennuyeux.</p> <p>Ne restez pas à la maison,sortez et découvrez des choses spéciales aux marchés aux puces!</p> <p>(Ils sont toujours à des grandes places,vous pouvez chercher sur ce site: http://vide-greniers.org/)</p> <p>(1) C'était un marché au puce à Croix-rousse,et il y avait 600 exposants!!!</p> <p>(2) Il y avait à vendre des vadrouilles qui sont les fabrications de taiwan.</p> <p>(3) J'ai acheté une valise en cuir et elle coûte 5 euros!</p> <p>Réponse de Chang Z. le 8 Novembre 2011 On aimerait le plus qu'autre design. C'est l'objet d'art et probable une solution écologique. Sa forme est particulier, comme la vraie coquille qui peut abriter de la pluie pour les vélos. Il pourrait protéger les vélos mieux qu'autre design. Mais on en doute que des équipements occupent trop d'espaces Peut-être Ajouterait les balançoires autour de le COQUILLES est plus mieux.Les enfants peut jouer ici. Yu W.et Chuang</p>
--	--	--	--

		<p>Peut-être moins.</p> <p>Taiwanais oublient ses destins intensifs par suivre les cultures japonais, coréen et américain.</p> <p>Et moi, vivais dans cet environnement depuis 22 ans. 7 Nov. 2011</p> <p>Commentaire par Yu W. le 8 Novembre 2011</p> <p>A. Ces poules artificielles sont dans des désordre, c'est comme dans une vraie maison de poules, tellement bondé et euphorique.</p> <p>B. Cela serait bon que la fleur blanche ne soit pas coupée dans cette photo.</p> <p>Réponse de Yu W. le 29 Novembre 2011</p> <p>Une femme de 22 ans cherche l'âme sœur qui est comme la sage et a toujours des paroles entre nous.</p> <p>Avec un goût prononcé comme moi, se plonger dans la méditation, sentir du nature et parler avec les animaux et les plantes.</p> <p>C'est pas grave si nous parlons pas les mêmes langues, je trouve un état de l'âme serré!</p> <p>Je suis une bouddhiste et j'aime tous les philosophes religieux, pas de souci, se joint-moi!</p>	
Wu X.		<p>Commentaire par Wu X. le 11 Octobre 2011</p> <p>Une saucisses/ Une pièces de concombres/ Un piments rouges/ Du sel/ Du poivre/ De l'huile/ De la sauce de soja.</p> <p>Couper la saucisses, le concombres et le piment. Faire sauter les concombres avec de l'huile dans une poêle. Sortir les concombres. Après faire sauter les piments rouges avec de l'huile dans la poêle. Ensuite, mettre les saucisses et les concombres dans la poêle. Petit à petit, ajouter du sel, du poivre et de la sauce de soja. Faire sauter toutes les matières pendant deux minutes. Voilà, c'est fini.</p> <p>Réponse de Wu X. le 6 Novembre 2011</p> <p>Bonjour! Je suis Wenbin.</p> <p>Ci-dessous sont mes réponses.</p> <p>1. J'ai choisi l'objet: Iphone. L'auteur de cet objet s'appelle Pascal. Il est un vrai fan d'Apple parce qu'il a des Mac depuis 1990. Lendemain de la mort de Steve Jobs, pour commémorer la personne qui a changé la façon de notre vie, Pascal a fait une photo de son Macbook Pro par l'intermédiaire de son Iphone qui est le produit le plus réussi de Steve Jobs. Cette photo est très signifiant et exprime le sentiment au fond du cœur de Pascal. Pour moi, cette photo me plaît beaucoup parce que j'admire Steve Jobs aussi. Je pense qu'il est un grand homme dans le domaine de l'informatique.</p> <p>2.</p> <p>C'est un jour que je n'oublie pas. Le 12 mai 2008, un grand séisme s'est passé à Wenchuan dans la province du Sichuan en Chine. Le niveau de ce séisme est 8.0 Ms. C'est une catastrophe des habitants à Wenchuan. La soir de ce jour-là, je suis allé au stade de mon université et ai prié pour les morts avec mes amis. Nous avons fait une forme du cœur avec la date du séisme en utilisant</p>	

		<p>des bougies. Nous souhaitons que les habitants puissent passer ce moment dure et aient un mieux futur.</p> <p>Commentaire par Wu X. le 7 Novembre 2011 On considère généralement que la dynastie des Ming a été l'âge d'or de la <u>porcelaine</u> « bleu et blanc ».</p> <p>Jusqu'à la dynastie des Ming, et depuis les Tang, la couleur bleue des céramiques provenait du cobalt exclusivement importé du Moyen-Orient. Mais, au début de la dynastie des Ming, on découvrit du cobalt en Chine; il était un peu différent du cobalt persan, car le cobalt chinois contient un peu de manganèse, et donne en conséquence un bleu un peu moins pur. Aussi les potiers chinois mélangeaient-ils le cobalt chinois avec du cobalt importé. La proportion exacte de cobalt d'origine chinoise a permis de dater de façon assez précise les pièces d'époque Ming]. Les plus belles pièces datent du règne des empereurs Yongle (1403 - 1424), Xuande (1426 - 1435), Chenghua (1465 - 1487), et Zhengde (1506 - 1521). L'empereur Xuande, en particulier, s'intéressa personnellement à la céramique, et, à <u>Jingdezhen</u>, une soixantaine de fours étaient en action pour la Cour.</p> <p>Vers la fin de la dynastie, la production de porcelaine « bleu et blanc » s'intensifia, suite à l'essor de l'exportation: on retrouve des porcelaines Ming « bleu et blanc » en Iran, à Istanbul, en Indonésie, au Japon, et en Europe.</p> <p>Commentaire par Wu X.le 7 Novembre 2011 Pourquoi ça marche? 01:Il fait beau.Le ciel est bleu.On peut se sentir l'air frais. 02:Heureusement,un arc-en-ciel a été pris dans cette photo. 03:On peut voir une vue progressif,du lac à la montagne. Comment faire mieux? 01:Il faut rentrer la vue de la photo plus près.Il permet de concentrer les paysages. 02:Si on met des mouettes dans la photo,ça va mieux. publié une photo <u>La fontaine-Jet D'eau</u> C'est un paysage très célèbre à Genève.A coté de la rive du lac Léman,il y a une fontaine qui se lance très hautement depuis 9h du matin.C'est un symbole de Genève.</p> <p>8 Nov. 2011 Commentaire par Wu X. le 8 Novembre 2011 ça me plaît bien. J'aime beaucoup le paysage d'une ville la soir. Le ciel noir et l'architecture brillante, ils nous donnent une contraste. En plus, on a une vue de Lyon entier. C'est magnifique.</p> <p>Réponse de Wu X. le 29 Novembre 2011 Chercher coéquipier pour notre nouvelle équipe du football, attaquer, mesurer au inférieur de 180CM,plus fort et musclé, meilleur technique à</p>	
--	--	---	--

		<p>la tête, avoir l'expérience du match. Je suis le meilleur commandeur et la capitaine de notre équipe. Tel: 06 59 84 76 65, la date limitée jusqu'à ce weekend.</p> <p>Réponse de Wu X. le 29 Novembre 2011</p> <p>L'ordinateur ou le portable</p> <p>Aujourd'hui, l'ordinateur joue un rôle très important dans notre vie, pour vos études et votre travail. Mais on a deux choix possibles: l'ordinateur et le portable. La différence principale entre les deux est la taille. L'ordinateur traditionnel est plus grand et lourd que le portable. Il a le plus grand écran, le clavier le plus confortable comme les appareils extérieurs, en plus, il a aussi le meilleur processeur central et la meilleure puce graphique. Il a beaucoup d'avantage, mais je préfère le portable. Je pense que, pour les étudiants, le portable est plus pratique que l'ordinateur. Il est portable! On n'a pas besoin d'appareil intérieur avancé. C'est important qu'on puisse le porter partout, pour vos études et pour votre loisir.</p>	
Young L.		<p>Commentaire de Young L</p> <p>Omelette Kimchi.</p> <p>-les ingrédients d'un plat :</p> <p>trois oeufs, 150g thon en boîte, 1/4 oignon, 1/2 poivron vert,</p> <p>5-6 cuillerées de kimchi, " cuillerées de l'huile,</p> <p>1/2 cuillère à café de sel,</p> <p>2 bol de riz</p> <p>1. extirper 150g thon en boîte de huile.</p> <p>2. hacher fin 1/4 oignon , 1/2 poivron vert, les kimchi.</p> <p>3. mettre de l'huile sur la poêle.</p> <p>4. griller les oignons, les poivrons et les kimchi.</p> <p>5. ajouter le thon et une pincée de sel.</p> <p>6. ajouter 2 bols de riz</p> <p>7. dans un bol, mélanger les oeufs et une pincée de sel.</p> <p>8. mettre de l'huile sur autre poêle.</p> <p>9. verser les oeufs sur le poêle. (pas retourner, le feu à feu plus doux)</p> <p>10. ajouter le riz (n°6) au coin. (à droite)</p> <p>11. couvrir de l'autre coin au droit.</p> <p>12. saupoudrer du ketchup sur le plat.</p> <p>bon appétit !</p> <p>Réponse de Young L le 6 Novembre 2011</p> <p>Mon SLATE</p> <p>C'est mon slate.</p> <p>J'aime bien le cinéma.</p> <p>Avant en Corée, j'ai filmé une court métrage à réalisatrice.</p> <p>Ensuite, les équipes d'un film et moi, on n'a pas d'argent suffisamment.</p> <p>donc j'ai dû emprunter des équipements du film.</p> <p>un SLATE aussi, on a emprunté gratuit.</p> <p>Mais il est très usé, je ne peux pas utiliser bien.</p> <p>Après le film a fini, une actrice principal de mon film, elle l'a acheté pour moi.</p> <p>parce que je dois aller en France pour étudier le</p>	

		<p>cinéma. Elle m'a donné pour un cadeau qu'il signifie dans un proche venir, sûrement. Elle voudrait que je deviendrais une excellente réalisatrice. Enfin, je rêve de filmer un court métrage à la France en utilisant le SLATE.</p> <p>Commentaire par Young L le 6 Novembre 2011 LE NORIGAE</p> <p>Le Norigae est un accessoire quand l'époque de Joseon (14e-19e) en Corée pour femmes. (dans la photographie, elle s'habille le Hanbok, attraper le Norigae.) Maintenant aussi les femmes se portent aux jours de fêtes avec Hanbok. Hanbok est un vêtement coréen traditionnel. C'est la signification que les gens veulent la jeunesse éternelle et d'une longue vie. puis avant le mariage, les femmes reçoivent le norigae à les personnes que l'on épouses pour l'objet de paraure. Il utiles au parfume. Aussi, il y a beaucoup d'espèces par exemples, une forme de la papillon symbolise le couple bien uni. de la chauve-souris symbolise la bonheur et prier la fécondité. Dans quelles norigaes, Il y a une petite baguette avec argent. parce que l'argent change au couleur qui contact avec le poison. ce époque les femmes utilise le norigae pour protéger soi-même. Maintenant le norigae a un important sens à traditionnel en Corée.</p>	
Yi Min S.	<p>le 12 Octobre 2011, Yi Min S.a dit... ni shi ben dan</p>		<p>Réponse de Yi Min S. le 14 Décembre 2011 Je choisis les chapeaux que j'aime bien. Ce sont pour les femmes plus jeunes et sémillantes. Le premier chapeau est la paille ,une fleur rouge est très voyante, c'est comme le grand titre qui frappe les yeux. Le deuxième chapeau en canevas est très claire J'adore les couleurs étincelantes, surtout pour voyager au bord de la mer. On peut s'habiller une robe long aux fleurs avec cette style de chapeau! Je crois que c'est plus joli que les autres tenues! bonne soirée !</p>
Yao P.			<p>Réponse de Yao P. le 8 Décembre 2011 Je suis né le 1er avril 1929 à Brno, je suis un écrivain de langues tchèque et française. En 1975, je suis venu en France avec ma femme et je suis devenu</p>

			<p>professeur à l'université de Rennes 2 et par la suite à l'École des hautes études en sciences sociales à Paris. J'ai obtenu la nationalité française le 1^{er} juillet 1981. Mes livres comme La vie est ailleurs, Le Livre du rire et de l'oubliet L'Insoutenable Légèreté de l'être. Je n'a jamais arrêté d'écrire jusqu'à maintenant. Qui suis-je ?</p>
Zhenli Z.		<p>Commentaire par Zhenli Z. le 2 Novembre 2011 Pourquoi ça marche ?</p> <p>1. La composition de cette photo est très douce et agréable , comme les cours d'eau ,des arbres ,des pierres .</p> <p>2. le contour de cette photo est très clair ,le sujet est une rivière .</p> <p>3. dans cette photo ,les branches sont bien , on peut regarder et abriter du soleil .</p> <p>Comment faire mieux ?</p> <p>19. La composition de cette photo un peu chaotique , surtout le droit dessus.</p> <p>20. L'eau de cette photo centre très plus .</p> <p>21. Le manque de point de la rivière du soleil, il n'est pas la vitalité .</p> <p>C'est un dragon .dans la Chine ,on symbolise propre par le dragon ,le dragon est symbole de la Chine ,comme le coq en France .en réalité ,le dragon est une légende, il n'existe pas peut-être.dans l'antiquité de la Chine, le dragon symbolise l'autorité et le succès, donc l'empereur antiquité de la Chine ,il a porté la robe impériale, il y avait beaucoup de dragon dans la robe, mais les autres ne peuvent pas porter la robe impériale.</p> <p>Commentaire par Zhenli Z. le 29 Novembre 2011 annonce</p> <p>je suis un homme très très fort,,j'ai en bonne santé, j'ai 50 ans. Je voudrais chercher une jeune femme comme ma blonde, elle a besoin le même âge avec moi, elle a besoin la taille maigre et long, mais il faut qu'elle a plein de santé, j'espère elle a tout comme moi, un goût prononcé pour les escapades en pleine mer, je suis le meilleur dans la pêche aux crevettes.</p> <p>Merci</p> <p>Commentaire par Zhenli Z. le 11 Décembre 2011 voilà ,c'est une tenue est ma préférée, dans cette photo ,je porte un grand châle</p> <p>Jaune ,un jean bleu pétrole et une ballerine (mais on ne voit pas) .le châle est très très chaud ,en hiver ,c'est le plus bien choisir ,enfin ,je choisis le sac sur l'époule vert ,le sac est simple ,mais il est très pratique ,je l'aime beaucoup .</p> <p>Commentaire par Zhenli Z. le 11 Décembre 2011</p>	<p>Réponse de Zhenli Z. le 3 Décembre 2011 Que faire le dimanche à Lyon ?</p> <p>en France ,le dimanche est perplexe ,parce que beaucoup de supermarché , restaurant et magasin sont fermés ,par conséquent on ne peut pas sortir ,mais ,en week-end ,on ne peut pas faire mes études ,on reste à la maison ,on veut faire quoi ?ou alors ,on peut faire des cuisines avec mes amis,on peut faire une grande réunion avec tes amis où tes camarades ,je pense que c'est très bien .ainsi ,nous pouvons manger les gastronomies ,et c'est avantage d'amicale.</p> <p>Réponse de Zhenli Z. le 4 Décembre 2011 Le dimanche en français ,quoique on ne peut pas faire des courses ,mais ,il y a beaucoup d'affaires nous pouvons faire je pense .Moi, j'aime faire la lessive ou prendre une pause en dimanche ,quelque fois ,je visite mes amis aussi , parce que j'aime rester à la maison souvent , je n'aime pas sortir . Mais ,on peut faire les activités en plein air ,par exemple ,promenade le long de rive ,faire du sport en parc ,d'ailleurs ,vous pouvez visiter les musées ou les églises de Lyon, ce sont très</p>

		<p>c'est mon frère cadet ,il a 22 , comme d'habitude ,il aime le style simple ,vous voyez ,il porte une chemise carreau ,une jean bleu et une paire de blanc chaussures de marche ,il a le sac en bandoulière noir en cuir ,c'est très séduisant je pense .</p> <p>Réponse de Zhenli Z. le 13 Décembre 2011</p> <p>Voici , ce sont deux chapeau magnifique pour les femmes ,le premier chapeau on peut mettre au printemps ou en été ,c'est un chapeau de paille ,il est très pratique et confortable ,parce que le chapeau est natte en paille ,la paille est très légère ,on peut le mettre au printemps ou en été ,on ne sent pas très chaude et très lourde ,d'ailleurs ,on peut le plier ,quand L</p> <p>Réponse de Zhenli Z. le 13 Décembre 2011</p> <p>quand vous sortez avec une robe jolie ,vous pouvez mettre le chapeau ,c'est parfait .Le deuxième chapeau on peut mettre en automne ou en hiver ,il est très chaude ,vous pouvez mettre le chapeau avec une robe ou une veste ,c'est bien ,je pense .</p>	<p>intéressant .</p> <p>Réponse de Zhenli Z. le 20 Décembre 2011</p> <p>Salut mon cher ami C'est moi, lili. Aujourd'hui, je te téléphone pour t'inviter, parce que je change de domicile , donc je voudrais inviter quelques amis dans mon nouvel appartement à dîner , Je peux faire une grande réunion avec nos amis ,les amis que tu es connais bien . La date est le 10 décembre, ma nouvelle adrersse est 46 rue de la Madeleine. Tu peux prendre le métro de ligne B ou ligne D jusqu'à Jean -Macé , quand tu sortiras de la station de métro ,tu peux me téléphoner, j'irai te chercher. A propos ,tu peux ne rien apporter quelques choses ,parce que je les tout bien en ce jour -là . J'espère que tu pourras venir, je t' attends ,mon cher ami .</p>
--	--	--	---

Annexes 5 : Entretiens avec les apprenants

Annexe 5a : guide d'entretien

1. Pour toi, le Rezolumière, c'est quoi ?
2. Qu'as-tu fait sur le Rezo ? Tu peux me montrer ?
3. Comment as-tu travaillé ? Pour faire quoi ?
4. (pages visités, manières de se connecter...)
5. Qu'en penses-tu ? Pourquoi ?
6. Amélioration à faire ?

Annexe 5b : verbatim de l'entretien avec Gulnur, 30 mai 2012

- Je voudrais que vous puissiez me dire ce que vous avez fait sur le réseau... Rezo Lumière, vous voyez ce que c'est ?
- Oui
- C'est quoi ?
- C'est comme Facebook mais c'est pour les étudiants qui apprennent le français ici.
- Ouais. Est-ce que vous l'avez utilisé ?
- Oui, je l'ai utilisé.
- Et vous pouvez me dire pour faire quoi ?
- Pour contacter avec mes professeurs, j'ai contacté une fois avec vous et plusieurs fois avec le professeur Hortense.
- D'accord.
- Oui.
- Et vous avez jamais communiqué avec votre tuteur ?
- Oui, j'ai communiqué
- Paolo. C'est Arthur votre tuteur ?
- Oui oui oui
- Oui, avec mon professeur, oui. Aussi, j'ai communiqué avec les étudiants qui sont avec dans mon groupe SB14.
- Quand vous communiquez avec eux, vous utilisez le mail ou le clavardage ?
- Le clavardage.
- Avec les étudiants ?
- Oui.
- Et avec les profs ?
- Avec les profs, les les, pas le clavardage, comment dire ?
- Le mail.
- Le mail et une fois avec Hortense, j'ai utilisé clavardage, une fois.
- Ok
- mais c'était très court.

- Oh oui, c'était très court. C'était en cours ou en dehors du cours ?
- En dehors.
- Ah oui, de toute façon.
- Une fois on a utilisé le rezo dans le cours de civilisation.
- Avec qui ?
- Je suis désolée mais je ne sais pas comment elle s'appelle.
- C'est une femme ?
- Oui, une femme. Elle s'appelle Florence, je pense.
- Ah Florence R. ?
- Oui.
- 3:09 Ok. Alors, en fait je vais te donner la souris. On va regarder cela comme ça, ça va être plus simple. Sur le Rezo, quand vous y alliez... Vous y alliez souvent, sur le Rezo ?
- Assez souvent.
- Ca veut dire quoi, "assez souvent" pour vous ?
- Par exemple, ici, j'utilise Facebook, j'utilise tous les jours, mais Rezo de temps en temps, pas tous les jours.
- Une fois par semaine, deux fois ?
- Deux trois fois parce que de temps en temps j'ai reçu des courriels dans mon e-mail, dans mon propre e-mail et je et c'est pour ça j'utilise Rezo aussi parce que il y a des nouvelles dans ma boîte.
- D'accord ok très bien.
- Quand vous allez sur le Rezo, la première chose que vous faites, c'est quoi ?
- Je regarde ma boîte, je regarde est-ce qu'il y a les gens avec qui je peux parler maintenant, ou j'ai besoin, sur le clavardage. Et est-ce qu'il y a les professeurs qui peu(vent) m'aider si je ne comprends pas quelque chose.
- Ok. Quand, donc quand vous cliquez ok dans votre boîte, est-ce que vous utilisez parfois les profils ?
- Oui. Euh, je regardais une ou deux fois, parce qu'il y a des gens qui, comment dire, ne met pas les photos, c'est pour ça je dois regarder les profils pour savoir qui il est.
- Ok, d'accord.(5:04) Est-ce que vous avez... est-ce que vous avez écrit des choses sur le Rezo.
- Non, jamais. Ah si une fois j'ai écrit sur le Rezo, mais c'était une exercice de notre pays, c'était une comparaison la France et notre pays. On était dans le groupe avec une fille coréenne, une fille chinoise et moi et c'est une comparaison entre quatre pays.
- Et sinon, vous n'avez pas mis de commentaire, de "like" comme dans Facebook...
- Non.
- Vous avez mis des photos ?
- Oui.
- Oui ?
- J'ai mis trois photos.
- Ok, est-ce que vous avez reçu des commentaires ?
- Non
- Est-ce que, non, vous n'avez pas écrit de texte ?
- Non, c'est juste une fois pendant le cours, c'est tout.
- D'accord... des vidéos ?
- Non, c'es ma cousine.
- D'accord. Est-ce que vous avez utilisé les...
- J'ai utilisé les parcours en ligne, c'est tout.
- Alors, on va aller à "parcours en ligne" ; vous avez fait beaucoup de parcours ?
- J'ai fait la lettre de motivation.
- Oui. Vous avez fait cela en dehors du cours ou pendant le cours ?
- C'est dehors, en dehors du cours, à la maison.
- Euh, vous avez trouvé cela utile, intéressant, facile, difficile, compliqué à comprendre ?
- Facile à comprendre, c'est assez facile pour moi.
- Et est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi vous n'avez fait qu'un parcours ?

- Parce que ... La vérité ? C'est pas intéressant pour moi.
- Oui, pourquoi ?
- En fait, la lettre de motivation est intéressant pour moi mais pas en ligne parce que c'était facile, j'ai fait tout, j'ai tout fait, mais avec le prof, cet exercice ça m'intéresse plus, cet exercice ou les autres exercices. (7:48) Parce que moi, je pense, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup, de monde qui utilise ce réseau.
- Oui.
- C'est vrai ; ou c'est mon opinion ; oui et il n'y a pas beaucoup de...
- d'activités
- Oui d'activités ou beaucoup de mouvements, etc. Par exemple, si j'utilise Facebook, je sais qu'il y a beaucoup de choses que je peux regarder ou etc. et que m'intéresse. Par exemple, je peux être sur Facebook une heure, par exemple. Ici, je vois qu'est ce qui est important pour moi maintenant et j'ai fait la lettre de motivation parce que mon prof m'a dit que j'ai besoin de faire parce que j'aurai la note.
- Ouais.
- Ouais, c'est pour ça que j'ai fait.
- Mais pourquoi vous... parce qu'il fallait en faire plusieurs. On vous a pas dit qu'il fallait en faire plusieurs ?
- Non, il m'a dit que j'ai besoin d'en faire un et les autres si je veux.
- D'accord.
- C'est pour ça, j'ai fait un. Et mes camarades, ils ont fait CV, c'est tout. Juste CV.
- D'accord, et vous êtes allée voir les autres ou pas du tout ? Parce que vous dites c'est pas trop intéressant, est-ce que vous avez essayé d'en faire d'autres ?
- D'autres ? Non.
- Non.
- Je voulais faire CV, mais je l'ai pas fait.
- 9:32 OK, alors maintenant, dites-moi un petit peu... j'ai compris comment vous avez... ce que vous avez fait sur... Oui, est-ce que vous êtes allé voir d'autres informations sur le site, par exemple, est-ce que vous avez utilisé, on va revenir sur la page d'accueil, est-ce que vous avez utilisé, par exemple ici pour aller voir d'autres choses, la page apprendre, la page "bons plans, des liens ici...
- Non, je n'ai rien fait, mais en fait, au début quand j'étais m'inscrite dans le réseau, j'ai tout cherché, j'ai tout regardé et j'ai cherché ma groupe par exemple, SB14. Il n'y a pas, il n'y avait pas ma groupe, ça m'intéresse...
- C'est plus du tout intéressant parce que vous avez l'impression que vos camarades sont pas là.
- Oui, parce que en fait, c'est le début de mon installation dans Lyon 2 et je voulais voir ma groupe parce que je ne connais pas beaucoup de gens, je peux je pourrais parler avec mes camarades, avec mes nouveaux camarades et savoir plus parce que je n'ai pas le contact, leur contact, et c'est tout. Et j'ai regardé le clavardage, il y a juste une fille avec qui je parle et qui est dans ma groupe.
- Ok, d'accord. Et maintenant, si on revient un peu sur ce site pour travailler, ok ? Vous avez, effectivement, vous venez en France, vous suivez des cours en salle, comme ça. Est-ce que vous pouvez imaginer qu'il y a des choses que vous pourriez faire sur ce site
- Oui
- en plus des cours, c'est-à-dire qui sont pas comme ce qu'on fait en cours mais qui soient d'autres choses.
- Oui, je voulais travailler dans ce site, parce que avant, quand je ne sais pas qui parlait de ce site, c'était très intéressant, je voulais... pardon, je peux ? [...] Et en fait je voulais travailler beaucoup parce que, je ne sais pas, c'est mon opinion, mais moi, ça m'intéresse parler avec mes camarades et je voulais travailler, par exemple, si je dis quelque chose, si j'ai mis le vidéo de mon pays ou etc. etc. je parle ou je cherche un logement, je fais beaucoup des exercices et il y a des camarades avec qui je parle, avec qui ça m'intéresse à parler et ils peuvent à commenter mes vidéos ou dire quelque chose de son pays en comparaison de France etc. et c'était plus intéressant pour moi parce qu'il y a beaucoup de gens qui je ne connais pas et c'est pas intéressant pour moi. Par exemple, sur Facebook, je parle avec les gens que je connais. Il y a maintenant beaucoup de gens avec qui mes camarades de mon groupe qui sont sur Facebook. Mais c'est intéressant pour moi si ils ont été dans le Rezo parce que sur Facebook c'est juste une chose pas importante pour le mes études pour apprendre le français, mais ici, oui. Mais quand j'étais ici, c'est moi et j'ai dit au première heure, au premier heure, au début où ma groupe ? Il n'y avait pas ma groupe mais je ne sais pas comment qu'est-ce que je devais faire etc. parce qu'il y a beaucoup de

gens, non, il y a beaucoup de mes camarades ici, mais il n'y avait pas SB14 et ici

- un espace pour se trouver
- Oui
- Ok, très bien, très très bien. Donc, en fait, ce qui vous intéresse plus sur un site comme ça, c'est la communication, c'est pas travailler tout seul.
- Non, travailler tout seul, c'est intéressant parce que si je partage mon opinion ou juste je dis quelque chose de mon pays, le vidéo, le photo, etc. ou juste mon opinion et je, comment dire, c'est une débat ou quelque chose comme ça avec mes camarades, ou connaître mes camarades avec qui je
- travaille
- oui je travaille, j'apprends le français.
- Est-ce que vous avez l'habitude, avant dans vos études, de travailler avec des sites comme ça, pour apprendre ? Non.
- Oui, mais c'est comme c'est comme avec les gens c'est qui ont la langue maternelle français. Oui.
- D'accord.
- Oui, par exemple, moi j'ai langue maternelle russe, et je pourrais vous corriger si vous m'envoyez une lettre en russe et moi en français, c'est comme ça.
- Vous avez déjà fait ça ?
- Oui.
- Dans votre université ?
- Non, c'est chercher un site juste comme ça.
- Ah ok.
- Oui, pour améliorer mon français.
- Ah d'accord, vous avez... ah oui c'est bien ça.
- Oui.
- Ok, je connais ces sites-là. Bien, est-ce qu'il y a d'autres choses, d'autres fonctions sur ce site qui vous paraissent manquer. Vous m'avez dit il n'y a pas assez de monde, il n'y a pas l'espace pour chaque groupe, est-ce qu'il y a d'autres choses qui seraient intéressantes...
- En fait il y a comment dire, je n'ai pas dit qu'il y a assez de, qu'il n'y a pas assez de monde, parce que il y a tout mes camarades dans mon groupe, mais il n'y a pas de ma groupe où peuvent être tous mes camarades.
- C'est compris, ok, ça marche.
- Ouais.
- Et est-ce que non oui, et les professeurs avec qui vous avez travaillé souvent ils vous parlaient du site ?
- Pas très souvent, mais deux ou trois fois, oui. C'est le Arthur, oui. Et Hortense et Florence.
- Bon, d'autres choses ?
- Non, c'est tout.
- Merci.

Annexe 5c : verbatim de l'entretien avec Grigor, 23 mai 2012

- On va juste commencer par le plus simple. C'est en fait qu'est-ce que vous avez fait sur le réseau, est-ce vous y êtes allé souvent ? Quand ? Pour faire quoi ?
- En fait, il y avait quelque fois quand notre prof avait demandé de d'enregistrer nos devoirs ce qu'on a fait dans le pendant le cours et...
- c'était enregistré...
- ... pour que les autres personnes peuvent voir, oui enregistrer les devoirs...
- les textes
- les textes oui

- D'accord. Et à quel endroit ?
- Il y avait des attends sb21 le semestre dernier j'étais à sb12 dans le groupe sb12 voilà.
- d'accord. Ok, donc pour faire un peu le devoir des cours, vous l'avez utilisé. Est-ce que vous l'avez utilisé pour autre chose ?
- Quelque fois notre prof de compréhension orale avait demandé pour qu'on aille voir des textes qui il avait mis pour CV, comment on peut composer un CV ou des choses qui peuvent nous servir.
- Oui. Simplement faire une demande dans une université ou trouver un job.
- Oui
- Et c'est tout.
- Est-ce que vous l'avez utilisé de manière plus individuelle ? C'est-à-dire pour communiquer avec d'autres étudiants.
- Non, ça non j'ai pas fait.
- Est-ce que vous avez été lire d'autres pages
- oui je suis allé je vais pas dire souvent mais quelque fois j'ai comment des autres personnes...
- oui
- qui étaient en C1 ou C2 ça m'intéressait comme ils font, qu'est-ce qu'ils font en général et j'ai vu des autres personnes qui ont fait des textes avec des images
- humhum
- et vous y alliez comment ? Vous arriviez à voir ça comment ?
- Ah oui à cliquer à voir des profils des autres.
- Par les profils
- hum
- ok. Est-ce que vous, vous avez utilisé les mails ou le clavardage ?
- Ca, non, j'ai pas utilisé
- pas du tout
- parce qu'il fallait que ça soit habituel on était pas souvent habitué. On connaît bien le site social Face-book qui est, je sais pas, qui est plus habituel
- ouais
- pour l'instant pour nous. Et ce qui est important, quand on a beaucoup d'amis dans un... en général on peut parler qu'est-ce qui nous attire pour être dans un site social, c'est que on voit des amis qui nous intéressent, qui on peut communiquer avec eux librement et ici dans Rezo Lumière, on a peu de gens qu'on connaît et pour créer notre conversation ça va être plus compliqué.
- Ok. Pour communiquer avec les autres étudiants ou les profs, vous faisiez comment ?
- Particulièrement par mail de de voilà de Lyon 2, bureau virtuel.
- D'accord
- Voilà.
- Donc, est-ce que est-ce que vous avez travaillé sur d'autres pages ? Non ? Par exemple, ça ou ça ?
- Non.4:15
- Non. Est-ce que vous avez utilisé l'outil photo ou vidéo ?
- Non.
- Est-ce que vous êtes allé voir des photos ou des vidéos ? Est-ce que vous avez parfois...
- Oui, je me souviens, parfois la vidéo...
- Est-ce que vous avez utilisé...
- ...pour juste écouter...
- ouais
- ...écouter un enregistrement en français.
- D'accord. Et est-ce que vous avez utilisé les outils "j'aime" ou de commentaires ,
- Non.
- Et en fait, vous, sur Facebook, vous l'utilisez, ça ? Avez Youtube ou...
- Moi, je suis une personne qui utilise pas trop, ; ça dépend si vraiment ça me fait plaisir, peut-être oui. Mais il

y a des gens qui font ça tout le temps, moi, je, non, je fais pas ça.

– Ok. Euh, est-ce que oui, donc du coup, normalement, dans votre cours l'année dernière, le semestre dernier, ça, c'était obligatoire.

– Les parcours en ligne.

– Est-ce que vous en avez fait ?

– C'est ça que notre prof nous conseillait de faire.

– Vous disiez c'est le CV.

– Oui.

– Vous avez fait le CV, vous en avez fait d'autres ?

– Euh... Une histoire "Comme d'habitude". Ca aussi, on en avait parlé en classe.

– Humhum

– Sur le sur le chanteur Claude François. Et les autres, non. Ca dépend si on a le temps pour pour faire des devoirs si y en a. Moi, j'avais pas trop le temps, en fait.

– D'accord. Et ceux-là, vous les avez fait, ça vous a paru facile à faire, l'organisation ou c'était un peu trop long, trop compliqué.

– Non, c'était bien. Franchement, c'était bien.

– Si euh si vous aviez... OK, est-ce que vous voyiez des choses que vous auriez pu utiliser sur ce réseau pour améliorer votre apprentissage, ce serait quoi ? Pour vous, ça, ce serait utile pour apprendre le français de quelle manière ?

– En fait je connais pas trop trop bien comment le site marche mais si... est-ce qu'il y a des exercices qu'on peut remplir avec des mots et après vous corrigez pour voir est-ce que c'est faux ou vrai ?

– Ca, pour vous, ce serait bien ?

– Oui. Des exercices de grammaire.

– humhum

– ou quelque chose comme ça.

– D'accord. Et est-ce que vous pensez que communiquer avec les autres, c'est utile pour l'apprentissage ou pas ?

– Oui, bien sûr, c'est utile mais il faut... en fait, je sais pas est-ce que les autres étudiants comment ils communiquent sur Rezo Lumière ? Est-ce que c'est habituel ou non ? C'est ça qui m'intéresse. Si c'est habituel, oui peut-être parce que je connais pas trop bien comment les autres communiquent, c'est ça.

– Mais vous, qu'est-ce qui vous ferait l'utiliser souvent ? 8:23 Qu'est-ce qui vous motiverait pour l'utiliser souvent ? A votre avis, c'est quoi ? Parce que là, vous dites que vous aviez pas beaucoup de temps...

– humhum

– ...que vous l'avez pas beaucoup utilisé. Qu'est-ce qui pourrait vous faire changer ça ? La motivation ou l'intérêt supérieur qui ferait que vous allez l'utiliser souvent ?

– ... Ah c'est... En tout cas moi, je crois, mais pas particulièrement pour moi, pour les autres personnes aussi

– humhum

– si on aura des nouvelles...

– c'est-à-dire des informations ?

– des informations pratiques sur euh sur le je sais pas par exemple il y a si il y a une troupe théâtrale qui va qui va faire quelque chose je sais pas dans la ville, je voir des informations que aujourd'hui il y a quelque chose comme ça que on organise, peut-être ça pourrait m'intéresser d'aller plus souvent pour voir qu'est-ce qui se passe.

– humhum

– Ca, ça peut servir aussi. Mais comme ça c'est un peu difficile de dire parce que ça dépend. 9:56

– Et de toute façon, ce n'est pas une question facile, parce que quand on ne l'a pas beaucoup utilisé, on...

– voilà

– ... c'est difficile d'en parler. Mais est-ce que si on vous disait ben, communiquer avec les autres. Plus vous écrivez, plus vous interagissez, plus vous communiquez avec les autres, plus vous allez apprendre, et donc, du coup, il faut y aller... Mais vous y allez pas, alors qu'est-ce qui pourrait changer cela. Vous dites les informations, mais en fait voyez regardez il y en a ici, et les gens vont pas trop les voir euh quand même

- les événements
- Ca veut dire en fait il faut qu'on trouve une solution, nous, pour faire en sorte que ce soit plus utilisé par les étudiants. Et est-ce que vous, vous avez... voilà vous vous dites ben ce réseau-là, je suis au CIEF, j'apprends le français et voilà je vois bien comment l'utiliser euh pour ça pour ça... Vous l'utilisez actuellement avec vos profs en B2 ?
- Non, on l'utilise pas
- Aucun ?
- on... Non, en fait on travaille pour le... expression écrite et comment... Oui, c'est pour le cours d'expression écrite, on travaille avec un PC, mais on travaille dans le bureau virtuel.
- Avec qui .
- Avec M. Bonnucci.
- Ah oui, d'accord.
- On on fait un rédaction du texte, on lui envoie par mail.
- Avec le bureau, ok. Et euh
- Mais par exemple, si on va faire ça avec ce site, c'est peut-être plus utile, mais ça dépend des profs, c'est lui qui doit donner la direction comment on doit faire.
- Hum
- S'il va nous dire vous devez faire comme ça, à partir du premier cours qu'on passe, on était déjà habitué, voilà ça aussi joue un rôle...
- Humhum12:17
- important.
- humhum. Est-ce que vous vous trouveriez utile de publier vos textes là-dessus ? Ca aurait quel avantage ?
- par exemple, pour les autres étudiants qui ont un niveau plus bas, en voyant comment je sais pas comment les autres étudiants sont dans le niveau B2 ou quelque chose comme ça, pour travailler sur les différents points qu'ils trouvent...
- humhum
- qui peut servir, qui peut être utile, voilà.
- Ok. Euh vous, vous avez déjà travaillé avec des réseaux sociaux, je veux dire pour vos études ?
- euh
- Est-ce que vous avez déjà travaillé avec un site, sur un site, avec un forum, ou... pour les études ou le travail ?
- Non. Largement comme ça, non, j'ai pas travaillé.
- Et est-ce que vous donc vous disiez vous utilisez un peu Facebook, est-ce que vous utilisez d'autres réseaux sociaux, dans la vie quotidienne, la vie privée, avec les amis ?
- Non, franchement...
- pas trop
- ...j'utilise que Facebook.
- D'accord. euh donc on a dit, vous avez dit activités de grammaire et tout, est-ce que euh est-ce que pour l'oral, ça vous paraît un bon moyen, un site comme ça, pour travailler l'expression orale ?14:09
- Euh
- Est-ce que...
- Oui. En fait, je crois aussi que la présentation du site, ça joue, ça peut jouer aussi un rôle important...
- ouais
- ...comment on présente, par exemple, si j'ai il faut que ça soit je sais pas un peu plus simple dans des différents démarches, parce que c'est...
- Là, c'est un peu compliqué ?
- Ca oui, ça je crois. En fait, c'est un peu difficile dire c'est compliqué, non, peut-être il faut il faut être habitué aussi ; mais par exemple, moi, si je veux y aller, (il cherche sur le site), par exemple pour les événements, ce que je parlais tout à l'heure, peut-être s'ils vont être plus grand affichés
- humhum
- en fait, ça peut être plus...
- ouais, là, il y a beaucoup de choses et petit.

- humhum. Moi, je vois pas, par exemple, ça veut dire, c'est pas présentable...
- humhum
- ...les événements.
- humhum, ok, d'accord. Et (marmonne), donc ouais, vous avez pas communiqué avec les autres... Est-ce que... d'accord en fait il faut...
- En fait, est-ce que tous les profs sont déjà dans le Rezo Lumière, c'est ça aussi.
- C'est ça, non, en fait il y a peu de profs, il y a pas beaucoup de profs qui l'utilisent, et il y a pas beaucoup d'étudiants donc...
- Moi16:24 Oui
- (inaudible) C'est pour ça, mais il faut trouver en fait moi ce que je cherche c'est aussi trouver.
- Moi, ce que je pense il faut commencer par là.
- Par le côté prof.
- Voilà, pour que les profs, tous les profs soient dans dans le réseau.
- Ok, ça d'accord. Euh 16:53 est-ce que vous avez euh , je sais pas bon, c'est une question un peu difficile mais est-ce que par exemple là, vous avez fini le B2, est-ce qu'il y a des choses vous vous dites là en B2, on aurait pu travailler ça sur le réseau ?
- Non...
- De vous même, vous vous dites ben un réseau social ça peut être utile pour telle ou telle chose qu'on a faite euh en cours, pour compléter ou pour aider.
- Oui, ça peut servir aussi, largement, mais aussi c'est plus particulièrement pour CIEF, el réseau, c'est ça ?
- Oui
- Est-ce que les groupes sont bien séparés ? Pas les groupes, les niveaux, dans différentes parties ?
- Non.
- Pour ça, si pour chaque niveau il y aura des parties différents où les étudiants peuvent voir les différentes démarches pour chaque niveau...
- ouais
- ...ça peut être aussi utile. Par exemple, je suis en B2, j'entre dans B2 pour voir qu'est-ce que je peux améliorer pour avoir un niveau plus... plus développé, les activités qui correspondent au niveau B2
- d'accord
- en comparant avec les autres comment ça se passe au TCF, il y a différentes parties autour de la langue, il y a compréhension de l'oral qui concerne chaque niveau différent. Donc, ça, c'est un peu mélangé quand, quand il y a une personne qui est en B2 qui voit un truc c'est marqué A1 ou A2, ça lui intéresse pas c'est un peu partout, peut-être ça aussi
- D'accord, mais est-ce que vous en pensez pas que c'est intéressant aussi...
- de mélanger tout ça ?
- Ouais
- Oui, ça ça peut être mélanger mais...
- il faut quand même une partie spéciale...
- une partie spéciale, oui.
- Pour que après, il se retrouve, ok. D'accord. Euh, ok. Je sais pas si je vous ai déjà posé la question, est-ce que dans votre groupe, il y a des étudiants qui l'utilisent
- Non
- Non, vous en discutez pas
- J'ai pas demandé, non.
- Non, ok, d'accord.
- Mais si vous voulez, je peux demander pour avoir un pourcentage de combien de gens utilisent...
- Non, c'est juste si vous, vous avez.
- Ah non, moi je sais pas.
- Donc, vous, vous savez pas, ça veut dire que de toute façon... pour moi, ça veut dire, si vous savez pas, vous allez pas aller voir penser à utiliser le Rezo Lumière

- Pour notre groupe, non...
- Pour votre groupe ou pour un autre étudiant
- ...On a pas, oui.
- Ok. Et euh pour finir, ouais donc vous avez dit vous utilisez le bureau virtuel et les mails. Est-ce que vous avez utilisé la plateforme de cours ? Ca. (Il montre à l'écran) Ca.
- On utilise ça pour le contrôle continu et pour passer les examens.
- Avec qui ?
- Avec M. Bonnucci.
- d'accord.
- Oui.
- En expression écrite et méthodologie.
- méthodologie, oui.
- Vous, vous avez l'habitude d'utiliser ça ?
- Oui.
- Ok. D'accord. Bien, bien je crois que c'est tout. Ouais, c'est tout. Merci.
- Mais je vous en prie.

Annexes 6 : Entretiens avec les enseignants

Annexe 6a : guide d'entretien

Consigne générale :

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'enquête auprès des enseignants du CIEF sur leur vision et leurs pratiques des réseaux sociaux, dans leur vie professionnelle. Après avoir recueilli les perceptions des étudiants, j'ai besoin d'une expertise de l'enseignant sur cet outil et son adéquation avec les situations d'enseignement que tu rencontres au CIEF.

Section 1 : profil général

Sexe :

Age :

Années d'expérience :

dans l'enseignement

dans l'enseignement du FLE

au CIEF

Usages des outils numériques

J'aimerais que tu m'expliques comment tu utilises les outils numériques dans ta vie personnelle

[fréquence ; types d'outils ; pour quels types d'usages -notamment FB : comment ? avec qui ? Pourquoi faire ?]

Section 2 : le Réseau Social du CIEF (RL)

J'aimerais que tu me parles de ton utilisation du RL

Les usages

[lesquels ; évolution des usages dans le temps ; non-usages]

Leurs débuts

[initiateur ; motivation ; réaction de départ ; décalage par rapport à l'idée de départ ; autonomie et facilité d'usage...]

Le jugement et les perceptions portées sur cet outil en tant que prof. de langue

[intérêts : dans quelle situation d'enseignement / apprentissage ? avec qui ? comment ? ; limites et difficultés vécues et/ou perçues ; réticences ; changement]

Pourrais-tu me décrire une situation où tu penses que le RL a été / aurait pu être un outil efficace pour ton enseignement ? une situation où cela n'a pas marché ? Comment l'expliques-tu ?

Si on t'incitait fortement à utiliser un réseau social -FB ou RL-, quelle serait ta réaction ? Comment vois-tu l'utilisation que tu pourrais en faire ?

[perspectives d'usages]

Peux-tu me dire comment tu penses que ton usage du RL va évoluer ? Quelle place penses-tu que cet outil va prendre à l'avenir dans ton travail ?

Annexe 6b : verbatim de l'entretien avec Florence, 2 mai 2013

- Est-ce que je peux te demander ton âge ?
- J'ai 44
- Donc du coup c'est pareil je vois des profs qui ont des statuts différents au CIEF ou une expérience différente donc j'essaie aussi de recouper ça. Est-ce que je peux te demander tes années d'expérience dans l'enseignement ?
- Une vingtaine, je ne sais pas exactement.
- Et dans le FLE ?
- Et ben j'ai commencé
- C'est la même chose
- Ouais
- Et au CIEF ?
- Et bien, c'est à peu près pareil, peut-être 18 parce que j'ai commencé d'abord en alphabétisation. Ça fait très longtemps que je suis là je pense 18 je ne sais pas exactement .
- D'accord donc ma première question plutôt j'aimerais que tu m'expliques comment tu utilises les outils numériques dans ta vie personnelle ? Outils numériques et si je peux préciser un peu pour t'aider un peu les outils connectés mais pour ta vie perso
- eh bien très peu. J'utilise tout ce qui est mail voilà avec deux mails le mail pro et le mail perso et autrement ben c'est tout
- C'est tout ?
- Quasi, ouais
- Et internet ?
- Ah oui, internet ! mais pour moi ça va avec oui
- Qu'est-ce que tu fais sur Internet ?
- Je vais chercher des infos pour mes cours plutôt donc c'est l'autre côté renseignements sur des prix de billets d'avion donc tu vois guide du routard ou des choses chaudes comme ça des infos des adresses d'écoles aux Etats-Unis pour un de mes fils, tu vois des choses comme ça
- Donc recherches d'infos, la presse en ligne...
- Un petit peu mais c'est plutôt professionnel
- Et est-ce que tu es inscrite est-ce que tu as des comptes sur des sites ?
- Non
- Aucun
- Non
- Donc réseaux sociaux ?
- Non, aucun
- Ni Facebook, ni... Donc aucun tu n'oublies rien ?
- Ben vas-y dis moi
- Twitter
- Non non, j'ai des relances régulières
- Skype...
- [...]
- Donc oui, Skype, non
- Skype, c'est pareil on a notre Lucas qui va partir à l'étranger donc je pense qu'on l'aura à ce moment-là mais pour l'instant, non
- Et du coup tu communique par mail uniquement
- Par téléphone, par courrier, mais oui, oui oui... par mail uniquement, c'est pour ça que je ne suis pas sûr que l'on soit en retard parce que ma pratique des réseaux sociaux...

- D'accord. Je me laisse impressionner par ton idée qu'il n'y a rien à tirer de plus mais, bon alors, passons aux outils numériques et connectés que tu utilises dans ta vie professionnelle, dans ta pratique professionnelle. Est-ce que tu en rajoutes quelques-uns ?
- Peu parce que c'est un engagement contre en fait. J'ai essayé un temps quand j'étais dans l'option cinéma effectivement le système que tu as mis en place pour les étudiants et très vite je me suis retrouvé confronté à...
- Donc oui, en cinéma je m'étais dit que c'était le bon moment de me mettre à l'utilisation de ça et très vite moi je me suis rendu compte que ça allait à l'encontre de mon idée de l'enseignement du français dans le milieu homoglotte. Que, à mon âge moi je n'utilise pas de réseaux sociaux, c'est une chose mais que les étudiants qu'on a ils en utilisent beaucoup et que je me suis posé la question de savoir si c'était vraiment, si finalement mon rôle c'était vraiment ça, de les amener à consulter encore un autre réseau social et si j'avais pas plutôt intérêt à les envoyer faire des choses et des rencontres avec des Français en direct plutôt que de les mettre à être avec, avec l'utilisation encore d'un réseau social, donc voilà moi ça m'a vraiment posé la question sur cette pratique-là.
- [...]
- Donc, bon, on en était...
- A mon blocage sur... ouais, c'est ça ?
- Ouais. L'idée pour toi, c'est qu'il y a contradiction ?
- Il y a contradiction et que les amener à consulter ces réseaux, ils n'ont pas besoin de nous. Alors, après, ce qu'on peut faire c'est les emmener plus sur des choses en français plus que ce qu'ils consultent eux, mais que je trouve que c'est plus important, enfin il me semble que ce qu'ils n'auront pas quand ils seront à nouveau chez eux, c'est le contact direct avec les Français et que c'est ça qu'on a pour moi, j'ai l'idée que c'est cette communication-là qu'on a vraiment à stimuler parce qu'ils n'y vont pas non plus et que c'est plus compliqué d'aller à la rencontre de Français et que bon voilà. C'est vrai que j'ai cette idée-là et qu'après le travail des échanges, d'écrit etc., c'est vrai que je ne l'ai pas mis en place, ça, à cause de cette idée, que derrière un écran, ils y passent déjà vachement de temps et que du coup, je ne sens pas moi, de pousser à cette utilisation-là. Donc du coup, ma pratique, après j'utilise des choses comme le bureau virtuel, avec les étudiants de licence et de master, sur lequel je mets des docs, je travaille avec des collègues en partage d'infos etc., tous ces outils-là, je m'en sers, tu vois, le tableau blanc interactif, dans la classe, c'est en direct avec eux, j'essaie, j'en chie mais j'essaie. Ca, ça me va, mais c'est vraiment ce côté écran quoi, contact écran et... vs, enfin qui du coup, je trouve prends beaucoup de place et empêche des vraies rencontres.
- Pour toi, ça empêche des vraies rencontres.
- Ben, c'est du temps passé à pouvoir communiquer avec, en français, ouais, j'ai l'impression que ça prend la place, mais c'est peut-être un leurre, mais oui.
- Ok, je vais poser d'autres questions mais qui vont tourner autour. Comment tu communicates avec tes étudiants ?
- S'il y a...
- Enfin en dehors des cours
- Par mail
- Par mail. Le bureau virtuel, tu l'utilises avec tes collègues, mais pas avec tes étudiants ?
- Je ne l'utilise pas avec les étudiants étrangers, je l'utilise plus comme, pour déposer mes cours, pour qu'ils puissent, quand les étudiants m'envoient un travail que moi, j'annote et pour mutualiser, je mets ensuite sur le bureau virtuel par exemple. Les cours qu'on fait, tu vois, mais c'est pas avec les étudiants étrangers, c'est plus avec les étudiants français, les docs, je donne souvent un document pour un petit groupe, un autre document pour l'autre et après, je mets tout sur le BV et ils peuvent l'utiliser eux, l'imprimer s'ils en ont besoin, tu vois, des choses comme ça. Plus comme espace de stockage en fait.
- Est-ce que... Comment tu vois, comment dire, du coup, est-ce que tu consultes ce réseau social, le réseau du CIEF, est-ce que tu y vas, est-ce que tu fais des choses avec ou pas du tout ?
- Très peu ; je te l'ai dit, je l'ai fait pendant ma période d'essai, là, avec l'option ciné ma.
- Donc, qu'est-ce que tu as fait, pendant cette période ?
- Et bien, créer un groupe avec les étudiants de l'option, donc ils sont tous inscrits dessus, j'essayais de mettre des docs régulièrement, avec le même esprit un peu que « Le Bébé », un extrait de film qu'on avait regardé en cours, essayer de le mettre sur le réseau pour qu'ils puissent le re-consulter, des petits articles, les inciter à aller

voir tel ou tel film, enfin, des choses comme ça et l'idée c'était qu'eux aussi publient des choses, un site etc. mais c'est pas allé très loin, mais parce que je suis mal à l'aise avec l'outil, c'est clair et avec l'esprit, plus que l'outil lui-même, parce que l'outil, effectivement, je manque de pratique pour l'utiliser, mais aussi parce que je peux très bien leur envoyer un mail pour leur dire que j'ai vu un super film et que ça vaut vraiment le coup d'y aller, si tu veux. J'ai pas besoin que ce soit publié, lu et vu par tout le monde, enfin c'est pas forcément nécessaire.

– C'est –à-dire, tu peux...

– Ben, je veux dire que le fait de publier et que eux, ils répondent, l'intérêt, c'est que cela fonctionne dans notre groupe et aussi qu'il y ait d'autres gens de l'université qui puissent accéder à ça. Mais si, moi, mon objectif c'est juste de leur transmettre une info, je peux très bien la faire par mail et je n'ai pas besoin du réseau pour ça.

– Si cette info ne concerne pas les autres.

– Oui, ben, oui, oui c'est ça. C'est égocentrique, mon petit groupe et puis on fait nos petites affaires, c'est vrai que du coup, ça reste entre nous et dans ce fonctionnement-là, ce n'est pas lu et vu des autres étudiants sur le réseau.

– Ces interactions-là ne t'intéressent pas particulièrement, en fait, les interactions qui peuvent se produire entre groupes ou un peu détachées de ton sujet de cours ?

– Bah je ne les ai pas intégrées, intégrées moi dans mes pratiques de cours ou dans... Ça peut être induit au départ par le prof mais après c'est vraiment une pratique qui est à eux... Voilà, donc non, c'est vrai que je l'utilise pas du tout. J'ai vu tu vois avec les étudiants de Nicolas Guichon et les tiens, non c'était tes étudiants, quand ils ont essayé de faire des choses où il fallait qu'ils publient, qu'ils fassent des choses, c'était en classe, en utilisant la BR20 là, c'était super compliqué, ils avaient pas tous le même rythme, ils avaient pas tous lu la même chose, ils avaient pas tous écrit au même moment, du coup c'était vachement lourd à gérer et j'ai trouvé ça plus lourd, alors qu'on était nombreux en référents présents pour que ça fonctionne, vachement plus lourd que un truc que je leur demande d'écrire et sur lequel je ne m'appuie pas forcément pour avancer s'ils ne l'ont pas écrit, enfin on les connaît nos étudiants, donc vraiment dans la pratique classe, non pas du tout, je ne l'utilise pas, absolument pas. Après je te dit, du coup, j'ai complètement lâché, je ne le consulte plus, mais je trouvais ça intéressant d'aller voir, de voir qu'effectivement, il y a des étudiants qui écrivent mais je trouve que cela fonctionne mieux avec des étudiants plus avancés, ils s'y prêtent plus facilement. Tu vois, quand tu bosses avec les A1 ou les A2, c'est quand même difficile quoi, de fonctionner avec ça. Je trouvais qu'il y avait des échanges intéressants, qu'il y avait des collègues qui faisaient des propositions intéressantes mais c'est vrai que moi, je ne suis pas allé dans ce sens-là. Je ne suis pas sûr, tu vois, il y a de l'information tellement de partout que... surtout ils sont là, en France donc s'ils veulent avoir les infos culturelles, il y a cinquante mille sites pour les avoir, s'ils veulent participer...

– Et ils y vont ? Tu penses que tout ça est accessible, en fait ?

– Bah, c'est comme la langue, s'il y a la motivation, c'est plus accessible que si elle y est pas ; donc, tu vois, s'ils ont la motivation sur un sujet, ils iront plus facilement chercher les infos que s'ils l'ont pas. Après, c'est vrai que ça reste des plus jeunes, alors si effectivement les infos sont un peu cadrées, c'est plus faciles pour eux pour y avoir accès mais... Je sais pas, toi, tu dois mieux savoir que moi, combien il y a d'étudiants qui, quand ils sont pas impliqués dans un groupe avec un prof, combien il y en a qui consulte, et même impliqués dans un groupe avec un prof sans avoir de notes, combien il y en a qui y vont etc. Tu vois, tu as plus le regard là-dessus. Moi, j'ai l'impression que si on ne cravache pas derrière pour qu'ils l'utilisent, et comme je trouve qu'ils sont suffisamment derrière les écrans, j'ai pas envie de cravacher derrière pour qu'ils l'utilisent, j'ai l'impression que si on fait pas ça, c'est pas un truc vers lequel ils vont, mais comme si tu ne leur distribues pas un journal gratuit, ils ne vont pas aller lire la presse, tu vois c'est la même... Par contre, si tu as des étudiants, je vois dans le groupe dans l'option ciné, il y en a qui étaient super branchés cinéma, ils étaient au courant de tous les films qui passaient, de tous les films à l'Institut Lumière etc. et ça, pas forcément avec le Rezo, parce que, eux, ils avaient envie de connaître ce qui se passait en cinéma, là, en ce moment et du coup, ça les branchait et ils savaient, avec ou sans le Rezo, plus par leur intérêt propre, ou ceux qui aiment la bringue, ils connaissent toutes les boîtes et les machins, après... Mais je pense aussi, et c'est pour cela que ça demande de l'énergie, qu'il y en a plein qui, d'eux-mêmes, ne vont pas rencontrer des Français, s'ils vivent en France et que, du coup, moi je trouve que tant qu'à faire à les pousser vers un truc, je préfère les pousser vers une obligation à l'interaction avec un Français sur le peu de temps où ils sont en France, autre que le prof, que les profs qu'ils ont, parce que ça, une fois qu'ils sont

partis, c'est fini quoi... Alors qu'un réseau en français, que des communications comme ça, ils pourront en avoir d'autres. C'est vrai que le moment où tu es face à face avec des francophones, ça va disparaître pour la plupart d'entre eux et c'est vrai que là aussi, d'eux-mêmes, il y en a plein qui ne le font pas, c'est pareil, le coup de la cravache, il faut monter avec eux le questionnaire, contacter les gens, être là quand ils le font et du coup, moi j'axe plus là-dessus. Bien pas bien, j'en sais rien, mieux pas mieux, c'est vrai qu'il y aurait besoin d'un retour là-dessus pour voir, au niveau des apprentissages, leur construction de la langue... Ou faire un mix des deux, j'en sais rien, je ne sais pas. Ca, c'est toi qui le diras bientôt, on attend...

- T'attends ça de moi ?
- Non, mais c'est toi qui peux avoir une analyse par rapport à ça, c'est toi qui a un regard là-dessus. J'ai aucune idée, tu vois, de la fréquentation. Je ne sais pas du tout.
- Elle n'est pas importante si...
- Si il y a pas un prof qui mène le truc.
- Oui. Et ensuite, ce qui s'y passe, c'est varié en fait.
- Ouais, et ça dépend aussi du prof, non ?
- Au niveau des pratiques, les enseignants ont tendance à proposer un peu les mêmes choses, mais du coup, les étudiants se comportent différemment individuellement dans leur pratique avec le réseau. D'un étudiant à l'autre, ça change pas mal, au niveau des traces qu'ils laissent, au niveau des types d'interactions auxquelles ils participent.
- Non, j'allais dire un truc, il y a plein d'étudiants du CIEF qui ne se connaissent pas entre eux, alors peut-être qu'ils communiquent, certains, via ce truc là, mais il me semble qu'il manque, parce que là, c'est un lieu de rencontres, un vrai lieu de rencontres, une manifestation où ils se voient en vrai. Enfin, pourquoi il y a ce lieu-là où ils peuvent se rencontrer et échanger et pourquoi pas des lieux, enfin des moments ou des temps forts au CIEF où les étudiants du CIEF se rencontrent un jour J pour une manifestation avec les collègues enfin avec leurs profs, que ce soit aussi du « en direct », en vrai, pas que via le réseau. Et peut-être que, du coup, les interactions elles naissent aussi de là, parce que l'histoire des amis etc., je veux dire, s'ils se rencontrent, s'il y a des affinités, des choses comme ça, du coup, ça peut aussi générer après des échanges et pas que de l'échange lié au pédagogique, à l'enseignement, etc. Bon, après, ça revient à la même question du début, est-ce qu'ils ont besoin... Est-ce que ce réseau-là, il est seulement dans la dynamique pédagogique, didactique, etc. ou est-ce qu'il est aussi réseau social dans le sens des autres réseaux ? Est-ce que ça, ils n'en ont pas déjà un ? qui se fait pas forcément en français, qui se fait dans leur langue, qui se fait en anglais, qui se fait je sais pas comment ou ils sont en contact, parce qu'ils ont tous Facebook ou je ne sais quel autre truc donc les échanges qu'ils ont à faire avec les gens qu'ils ont rencontré en direct ou via le net, ça se passe déjà avec leur réseau à eux et pas avec le réseau fac.
- Moi, ce que j'ai pu voir moi, c'est que ça se passe pas tout de suite et en fait, le réseau institutionnel prend, permet de faire un relai en fait.
- Il y a d'abord ça, et ensuite... D'accord.
- Et très vite, ceux qui ont besoin de se faire un réseau numérique, ils passent à autre chose, une fois que les relations sont installées, leur vie est installée, du coup, ces relations qui pouvaient passer par le réseau, elles vont passer par leur propre... Le côté socialisation perd un peu de son intérêt et donc ils vont chercher quelque chose de plus efficace par rapport à ce réseau de qu'ils ont réussi à se construire en France. Sur les entretiens que j'ai pu faire avec les étudiants, c'était un peu ça. Il y a une temporalité, il y a des trajectoires, en fait. On ne peut pas dire que l'un remplace l'autre mais les objectifs ou les buts de l'activité sont pas les mêmes, donc ça change.
- C'est le sas, enfin il y a cette notion là un peu de prise de contact.
- Voilà, c'est ça. Donc, je trouvais assez intéressant de jouer là-dessus mais en aucun cas, ce réseau social là, c'est Facebook, ni pour eux ni pour l'institution. Enfin, après, ça marche pas pareil pour tous les étudiants, mais voilà. Tous les étudiants sont pas sur Facebook non plus et puis, tous les étudiants ne communiquent pas en français sur Facebook.
- Ca, c'est sûr. Ca c'est sûr que sur ce réseau-là, ils communiquent en français ; après les autres, c'est ce que tu dis, après une efficacité peut-être dans l'efficacité ils prennent Facebook parce que ils peuvent communiquer de tout et dans toutes les langues.
- Et puis c'est moins marqué...
- Institution, c'est moins marqué, il n'y a pas les profs qui lisent, enfin, ils choisissent aussi les gens.

- Oui, puis dans le temps, enfin, c'est pas définitif, ça marque pas une appartenance à une institution, ça fait plus partie de leur vie intime, privée.
- Ouais, tu leur poses les mêmes questions, comment ils utilisent les réseaux sociaux de manière privée et au niveau de leurs études.
- Ouais
- T'as demandé à nos Qataris, -riens ?
- Alors ça, j'ai pas eu à aller interroger ces personnes-là.
- Mais par curiosité, pour savoir
- Et puis j'ai eu aussi, il y a des cas où ils n'ont pas de réseaux sociaux chez eux, enfin ils ne l'utilisent pas, ils l'utilisent en arrivant en France. Donc, c'est moins varié que les réponses que je peux obtenir, que les pratiques en fait que je peux obtenir des enseignants ; là, il y a beaucoup plus de diversité, beaucoup plus de diversité. Et la différence aussi, c'est la diversité des usages, enfin on va dire, j'ai pas rencontré un étudiant que ça choquait de rencontrer un réseau social dans des contextes institutionnels ou d'apprentissage même s'ils ont pas une pratique dans ces contextes-là très fortes, mais pour eux, il y a une espèce de continuité entre tout ça, il n'y a pas de rupture, en fait.
- D'accord, ben c'est ce qui se fait tu vois par rapport aux méthodes qui sortent maintenant, tu as des compléments d'infos, tu te connectes et tu as des compléments.
- Ouais, mais pas encore trop sur des réseaux sociaux, plutôt sur des blogs ou des sites dédiés. Donc là, il y a moins de...
- Mais c'est le début de cela, ça ressemble en tout cas à cela.
- Ouais, c'est
- Non, c'est autre chose ?
- Bah, je sais pas si pour les étudiants si c'est la même chose. Eux, ils identifient très clairement à quoi peut leur servir un réseau social, tout de suite.
- Même institutionnel ?
- Pour , c'est...
- Ils font pas...
- Bah, parce qu'il y a une grande différence si tu veux, ils sont inscrits à un tas de sites. En fait, si tu veux, ils ont des modes de consommation beaucoup plus installés que les nôtres. Par exemple toi, ou je pense n'importe qui chez les profs que j'ai pu interroger, s'inscrire, avoir un compte Facebook, c'est pas anodin.
- Oui, c'est un choix, machin.
- Pour eux, c'est beaucoup plus anodin d'avoir un compte sur un site de réseau social, c'est beaucoup plus anodin. Donc du coup, il y a moins d'engagement à le faire, donc ça pose moins problème. Après, moins d'engagement, ça peut vouloir dire aussi...
- Oui, moins d'utilisation
- Ouais, voilà
- Moins d'implication
- Mais l'idée elle-même, elle pose aucun problème en fait, et il y a pas autant que chez nous, de fracture, euh de séparation entre vie privée et... enfin, vie privée vie public ou espace public espace privé, c'est moins fort aussi. Après pas chez tout le monde mais c'est ce que je ressens et du coup ça pose pas les mêmes problèmes chez les enseignants mais le statut est pas le même, dans la situation, c'est normal que ce soit pas la même chose. Après, je pense aussi au niveau habitude personnelle, il y a aussi des choses qui s'expliquent.
- Parce que quand effectivement j'ai décidé de l'essayer pour le cinéma, je me suis dit, j'ai bien vu tout ce qui se faisait j'ai assisté à une formation etc. donc je suis toujours intéressé par les nouveaux trucs, après il faut que je m'y attelle et qu'il faut que ça dure, mais je me disais qu'il y avait sûrement des choses à y faire mais très vite moi personnellement je me suis retrouvée coincée dans l'utilisation par rapport à mon idée de la communication et de besoin dans l'interaction mais ça c'est mon travail avec ICI et le... tu vois toute cette réflexion sur comment on va chercher de l'info à l'extérieur de la classe du coup, c'est l'étudiant qui est porteur d'un savoir et c'est pas le prof tu vois ça réorganise un petit peu toutes ces interactions-là donc je pense que c'est par rapport à ça plus que ça m'a gêné encore plus que dans mes idées que mes enfants critiquent beaucoup par rapport à l'idée du réseau social, plus que ça tu vois dans la pratique de classe je pense que c'est ce questionnement là-dessus et

sur cette frustration je trouve de nos étudiants qui vivent en France et qui en fait sont seulement en interaction en français avec nous profs et leurs potes de classe quand tu imposes le français comme langue de communication dans la classe.

Annexe 6c : verbatim de l'entretien avec Etienne, 1^{er} avril 2013

- Donc petite intro Je t'explique donc dans le cadre de ma recherche je vais m'entretenir avec une douzaine d'enseignants du cie^f et la thématique principale c'est la vision des réseaux sociaux et les pratiques des réseaux sociaux dans le travail dans l'environnement professionnel et notamment en particulier celui du cie^f de
- Dans son travail et quel regard il peut porter sur cet outil même si ce regard de quel regard il porte au moment où je m'entretiens avec lui tu vois c'est un peu c'est pas tellement je recherche pas le regard expert sur sur le réseau social dans l'enseignement donc du coup j'ai petite section avec trois questions est-ce que je peux te demander ton âge
- 50
- et des années d'expérience dans l'enseignement ?
- 27 ans
- et dans l'enseignement du FLE ?
- dans l'enseignement du FLE alors l'année de début, le FLE j'y suis passé progressivement j'ai commencé à avoir des apprenants non francophones comme langue première en 96, ça fait 14 16 ans mais je faisais pas de FLE de et j'ai commencé à me dire c'est un peu bizarre ce que je fais j'étais censé j'étais censé faire du Lagarde et Michard en fait avec des élèves turcs devant moi 40 ou 50 nénettes de tu m'enregistres là ?
- voilà c'est parti ça fait deux minutes 30 que tu parles
- voilà donc j'ai commencé le FLE comme ça comme prof de lettres je suis arrivé comme prof de lettres en Turquie et je me suis retrouvé avec des apprenants devant moi qui avait un très bon niveau de français mais qui n'étaient pas francophones à la base et donc j'ai eu pendant deux ans des classes de très bon niveau et après il y a eu une réforme de l'enseignement en Turquie qui fait que je me suis retrouvé avec des élèves qui avaient moins année de français derrière eux et dont il a vraiment fallu faire autre chose enfin je me suis formé sur le tas enfin pas tout seul dans l'établissement et donc j'ai fini par me dire qu'il fallait peut-être se former un peu plus
- ...
- et au CIEF ?
- C'est ma sixième année je suis dans ma 6e année je suis arrivé en septembre 2007
- Alors petite question de démarrage sur si tu pouvais m'expliquer comment tu utilises les outils numériques dans ta vie personnelle ?
- Alors dans ma vie personnelle bats 1 j'utilise des outils numériques à l'ordinateur pour tout ce qui est travail préparations de cours enfin j'écris plus haut stylo ça c'est vrai Internet pour comme tout le monde enfin les choses de base je veux dire oui enfin je sais pas je consulte Internet pour des choses à la fois personnelles et pour le boulot évidemment le mail enfin que des choses de base que tout le monde fait j'utilise pas du tout les réseaux sociaux enfin je suis pas j'ai une page Facebook mais j'y vais jamais donc ça c'est par rapport à la discussion qu'on va avoir ça répond assez extrême comme vision des choses enfin même dans ma vie personnelle
- Ouais
- J'ai aucun contact avec les gens par ça m'est arrivé j'ai créé une page Facebook une fois j'ai dû recevoir trois quatre mails 34 enfin suite à ça des gens que j'avais pas vus depuis longtemps j'ai dû répondre 2 3 fois et puis depuis j'y suis jamais retourné les gens que je veux contacter je le fais par e-mail quoi quand je je vais pas du tout sur les réseaux sociaux j'ai l'impression que c'est un bouffe temps terrible et j'ai pas du tout envie d'y aller quoi Donc l'utiliser par rapport à ce que tu m'avais annoncé comme sujet de conversation dans l'enseignement pour moi c'est vraiment pas un réflexe que j'ai comme ça parce que ça fait pas partie de ma vie moi j'ai pas un mode de vie qui a intégré ça du tout

- Donc j'ai bien compris pas de Facebook pas de... Facebook, c'est la référence pour tout le monde, est-ce qu'il y a d'autres sites que tu utilises ? plus comme réseau social mais qui fait pas que ça euh
- Par exemple ?
- Donc pas Facebook donc j'imagine pas d'autres réseaux sociaux , pas twitter ?
- Non non
- encore moins
- est-ce qu'il y a des sites...
- ...où je vais souvent ? Le Monde.fr comme ça tous les jours je vais consulter les journaux sur des sites comme ça
- est-ce qu'il y a des sites où tu as un compte ? et du coup tu laisses des traces écrites ?
- non
- des commentaires ou des choses comme ça
- non j'ai aucun échange par Internet comme ça non non je vis absolument sans ça
- OK. Moyen de communication tu as parlé du mail est il y a d'autres outils de communication ?
- Bah le téléphone !
- et connecté ?
- et encore Bah tu penses à quoi par exemple ? je vois pas tellement
- Skype clavardage
- Non non j'aime pas en plus le clavardage c'est j'aime pas être obligé de répondre tout de suite
- D'accord
- Le mail j'aime beaucoup pour sa
- Ok
- J'ai une expérience quand même comme outil numérique-là qui m'a beaucoup plus le Master que j'ai fait je l'ai fait à distance et là il y a des outils qui m'ont beaucoup plus là oui là j'ai un très bon souvenir de ça le boulot collaboratif à distance moi j'étais en Turquie et en a fait des projets qui ont duré 3 mois avec une fille qui était au Chili l'autre en Angleterre tu vois à 3 on montait des dossiers de recherche ça j'ai adoré bosser comme ça c'était un gain de temps fabuleux on partageait on bossait chacun et on se partageait les trucs je trouve c'est vraiment la bonne distance pour travailler avec les gens et c'est quelquefois beaucoup plus efficace que en présentiel tu vois ça été une expérience que j'ai trouvée très intéressante c'est pour ça qu'il y a des choses qui m'intéressent quand même dans le numérique mais...
- Et vous utilisiez quels outils ?
- Bah c'était une plate-forme la plate-forme de l'université du Maine
- Enfin du Mans quoi
- OK
- Donc il y avait plein d'outils là-dessus selon les cours c'était des outils un peu différents. Il y a des profs qui utilisaient ça pour la diffusion Mais il y avait quand même un carnet de bord et tout ça q et d'autres où c'était carrément ensemble une espèce de revue ou on modérait on était responsable d'une partie telle partie de la revue les autres membres envoyaient des trucs enfin on gérait tous ensemble on avait fait une revue sur les technologies numérique et donc on était chargé chacun d'une partie de cette revue on recevait les articles des autres qu'on validait qu'on acceptait ou pas d'abord on devait produire une politique éditoriale dire quel type d'article on attendait les autres envoyaient leur article on validait ou on validait pas en disant pourquoi et ainsi de suite quoi ça aussi ça m'a beaucoup intéressé comme fonctionnement
- Um um
- Tu vois ce type d'outils ça ça m'intéresse beaucoup voilà par ce que il y a vraiment un projet en commun bien défini un travail en commun tu vois et on peut échanger ce qui est génial c'est que tu bosses quand c'est le bon moment pour toi et pourtant tu es quand même en contact avec les autres c'est très pratique et c'est très efficace je trouve je déteste j'aime bien parler en face-à-face comme ça mais j'ai horreur des outils de communication numérique qui t'oblige à répondre tout de suite ou enfin tu vois je trouve que j'ai dit que j'ai horreur de ça en même temps des fois ça m'amuse y m'est quand même arrivé d'utiliser le clavardage dans ma vie courante je ne l'utilise jamais j'en éprouve pas le besoin voilà mais pour le travail ce type d'outil me semble intéressant j'ai eu une expérience positive

- OK
- Et dans ta vie perso, tu es connecté souvent ?
- Connecter à quoi ?
- A Internet quel que soit ce que tu fais
- Oui oui tous les jours Chez moi j'ai la fibre donc oui je suis tout le temps enfin tout en plusieurs fois par jour je regarde mes mails je voilà
- Enfin pour être clair c'est un mode de vie c'est un mode de vie qui fait que je ne suis pas en communication permanente avec beaucoup de gens quoi tu vois j'ai pas un mode de vie connecté même hors numérique c'est une façon de vivre
- Hum hum
- C'est pas autarcique quand même je connais des gens mais voilà j'aime bien passer du temps avec les gens mais pas en permanence c'est ma personnalité ou mon mode de vie ici à Lyon c'est une tendance profonde et c'est aussi mon intégration telle qu'elle s'est faite à Lyon et je suis pas connecté non plus en permanence avec des gens qui sont loin quand j'ai besoin de les voir je téléphone
- Et, on en a déjà parlé mais, dans la vie professionnelle des outils est-ce qu'il y en a caisse que ça se mélange un peu avec les outils que tu as déjà décrits dans ta vie perso ou est-ce que ce il y a des outils spécifiques au travail ? Qu'est-ce que tu utilises ?
- Le mail le blog de temps en temps dans ma vie professionnelle, ça dépend, pour certains cours, quoi. Je peux utiliser des outils numériques dans le cadre de certains cours. Quand ça me paraît approprié à ce que je veux faire le blog plusieurs fois pour les cours mais j'avais utilisé comme moyen de diffusion des textes des étudiants. Je bossais ils publiaient sur un blog et en même temps on avait plein d'échange de mails pour corriger les textes avec eux. Ils m'envoyaient parfois plusieurs fois leur texte
- Hum
- il y avait des allers et retours comme ça. C'était un outil de travail en dehors des cours là il y avait pour moi un bon partage entre le moment de cours et puis il y avait des phases de travail bien différentes pour moi c'est ça que j'aimais bien tu vois c'est pour ça que ce qu'on faisait en cours c'était une partie du boulot est ce qu'on faisait par le mail et avec le blog à la fin c'était la suite il pouvait pas il y avait la situation en face-à-face était bien justifiée et le travail à distance aussi. C'était très complémentaire.
- Um um
- C'était ma difficulté avec le réseau social c'est pour ça que j'arrive pas à vraiment avancer avec ça le temps que je vais passer sur le réseau social je vois pas bien c'est du temps comment dire je pense que c'est une question que tu m'as pas encore posée mais...
- Vas y vas-y
- Puisque j'ai réfléchi avant qu'on se voit un petit peu je pense que moi j'utiliserais plus le réseau social si je pouvais faire cours que sur le réseau social si je pouvais faire un cours qui soit pratiquement entièrement sur le réseau social , Tu vois ce que je veux dire ? Si c'était... si je me mets à passer du temps sur le réseau social à réfléchir qu'est-ce que je peux faire vraiment avec ça, ça va pas me délester de qu'est-ce que je vais faire en cours. Tu comprends ce que je veux dire ?
- Ouais
- C'est pas ça va être en plus quoi... je le vois comme, je n'arrive pas à l'intégrer à mes cours. On avait déjà eu une longue discussion là-dessus. Mais je ne résous pas ce problème. Et je ne m'y penche pas vraiment parce que j'ai l'impression que ça va me bouffer du temps J'ai plutôt l'urgence je sais que j'ai tant d'heures de cours en face-à-face dans la semaine dans lesquelles je peux parfois utiliser le mail avec les étudiants et tout ça et c'est centré sur les courants face à face voilà. Je vois pas bien comment je vais, Qu'est-ce que le réseau social va m'apporter. J'arrive pas à le concevoir ce que ça va m'apporter pour m'aider à améliorer mes cours en face-à-face. Parce que par exemple quand j'ai utilisé le blog pour mon cours d'écriture créative c'était Pour moi évident tu vois il y avait une complémentarité qui était très clair pour moi et c'était...
- Et par exemple Cette expérience tu pas la reproduire sur le réseau social ?
- Si, alors, sur le réseau social, le cours d'écriture créative par exemple, je pourrais, je pense, mais je le fais plus, ce cours
- D'accord

- Voilà, mais je pourrais mais j'ai pas trouvé autre chose je pourrais mais en même temps l'outil réseau social est moins pratique en fin de ce que j'en connais après sur le blog on pouvait au niveau des discussions possibles enfin il m'a semblé enfin j'ai pas étudié ça scientifiquement ça me semble plus limité les moyens de faire des commentaires ou de répondre tu vois il me semble ça me semble plus simple sur le blog pour mettre de la musique du son en même temps c'est pas vrai sur le réseau social on peut mettre des vidéos et du son mais j'ai pas eu le cours à faire il faudrait voir le blog ça me paraissait simple d'utilisation à ce moment je l'ai fait le réseau social je suis je ne suis pas posé la question depuis un moment mais mais un moment donné et je t'avais posé 2 3 questions je l'ai fait pour un cours de civilisation il y a 2 3 semestres où je l'avais utilisé un peu comme le blog c'était bien ça mais ce cours non plus je le fais plus. Tu vois voilà je l'ai utilisé pour ça Et si ça s'était aussi bien qu'un blog au moins aussi bien parce que que d'autres gens pouvaient venir je sais pas si l'on fait en fait donc c'était encore une façon de l'utiliser comme présentation d'un travail qui était là aussi j'avais des échanges par mail avant avant que ce soit publié l'idée c'était que quand c'est publié c'est travaillé ça a atteint un niveau séduisant voilà je l'ai jamais utilisé comme un vrai réseau social c'est-à-dire où les gens communiquent de façon spontanée enfin tu vois avec des interactions comme ça ça j'ai beaucoup de mal à l'intégrer c'est pas le cas du tout pour moi et j'ai plutôt un sentiment de rejet c'est pas mon boulot non le fait est que je ne l'utilise pas dans ma vie privée comme on l'a constaté donc je vois vraiment pas comment je pourrais aller enfin je pourrais aller passer du temps sur ce réseau social avec les étudiants en dehors de mes fonctions qui sont pour moi concrètement celle dont je suis d'abord responsable qui est d'organiser le travail autour des cours en face-à-face. J'ai beaucoup de mal même si je conçois très bien ce que ça peut apporter aux étudiants Pour ce réseau mais moi je veux dire je vais pas sur Facebook je développe pas ça dans ma vie et je me vois mal faire des heures sues sur le réseau Lumière. En faisant quelque chose qui n'est pas très spontané chez moi échanger des comme ça à l'occasion ça m'est quand même arrivé de faire 23 petites choses dessus pas beaucoup ça a un côté marrant mais j'ai pas le temps j'ai pas le temps déjà le boulot empiète pas mal sur ma vie privée donc je trouve c'est c'est j'ai vraiment beaucoup de mal on en a déjà parlé de passer du temps comme ça sur ce réseau social et j'ai aussi du mal à l'intégrer dans mes cours ce qui est plus... j'aurais moins de réticences forcément bien évidemment ça me semblerait plus logique d'y aller mais j'ai du mal à le faire je sais pas ça m'est venu pour certain cours précis utilisé d'une certaine manière
- Si on revient quand tu parce que là tu m'as dit que tu l'utilisais pas au moins de met un moment tu l'as utilisé pour pour un travail de groupe classe, est-ce que tu peux de revenir sur cette expérience-là et me dire quand tu avais programmé, quand tu avais une activité avec tes étudiants, tu y allais souvent et comment tu y allais en fait ?
- Non, non,
- Est-ce que, comment-tu t'y connectais en fait ?
- J'y allais parce qu'on se voyait toutes les semaines avec les étudiants pour voir ce qu'ils avaient fait. Donc en général avant le cours, avant le cours suivant quoi, Pour voir ce qui y avait été fait.
- D'accord.
- Et pour alors attends comment ça se faisait il faut que je me souviens Oui alors ils étaient censés développés un peu leur travail leur petit article et tout ça. Me l'envoyer pour que je fasse une correction pour que je signale des choses à l'écrit enfin l'expression
- Avant de publier
- Ça, c'était un échange de mails, c'était avant de le publier et donc,
- D'accord
- Et donc, et après une fois que je disais ça me paraît OK il publiait quoi donc moi j'allais regarder ce que ça donnait une fois qu'ils avaient publiée sur le groupe s'étaient dans un groupe sur le réseau social il m'arrivait aussi de trouver des articles qui étaient pas passés par moi avant si ça se tenait bien je disais OK j'ai pas vu mais c'est bon et si ça se tenait pas bien je disais il faut que vous l'enleviez que vous le corrigez et que vous me l'envoyiez d'abord en l'état donc c'était ça j'allais voir un peu aussi mais j'avais déjà vu le boulot avant normalement donc j'allais contrôler ça un peu quoi
- Um um
- Oui c'est essentiellement comme ça que je après je leur avais aussi demandé entre eux ils avaient à lire ce que les autres avait fait et faire des commentaires ça faisait parti de des tâches qu'ils avaient à faire pendant le semestre et je leur demandais il devait d'écrire un certain nombre d'articles je ne me souviens plus bien et puis

aller visiter un certain nombre d'articles des autres aussi c'est-à-dire en espérant qu'ils en liraient plus et que voilà et déposer des commentaires il devait déposer au minimum un certain nombre de commentaires sur les articles des autres voilà pour les inciter à le faire

- Est-ce que toi tu publiais des commentaires ?
- Pas beaucoup je l'ai très peu fait moi très peu sur le site non mais en amont bien entendu j'ai eu des échanges avec chacun d'eux sur leur article mais avant qu'il soit publié je déposai très peu de commentaires sur le réseau social donc c'étais quand même oui leur demander de le faire mais moi je le faisais pas vraiment publiquement disons tout ce que j'avais à leur dire c'étais pour qu'ils améliorent leur article c'étais en tant que prof et en privé c'est-à-dire par mail
- Et les mails c'était pas les mails du réseau
- Non
- puisqu'ils t'envoyaient des pièces jointes et tout ça
- ouais C'est ça c'était le mail de Lyon
- donc le réseau en fait c'était la publication
- oui et un peu d'échanges dessus mais d'échanges sur le boulot qui avait été fait il le faisait parce que ça faisait partie des tâches qu'ils avaient à faire ça faisait partie de l'évaluation donc c'était à peu près fait quoi mais ça a pas vraiment décollé non plus par exemple moi je leur demandais un minimum en disant j'aimerais bien qu'ils en fassent un peu plus tu vois bon
- il faisait ce qui était demandé
- en gros oui c'est ça quand même
- et donc du coup ça t'a paru pour toi quel est l'intérêt de publier ça sur un site comme ça de de de de est-ce que ça apporte finalement à rebours est-ce que ça apporte quelque chose de de de si la publication s'était faite à l'écrit est partagé en classe de de en présentiel finalement ça, ça changeait pas beaucoup la chose. Est-ce que tu as perçu de de une différence ou bien ?
- potentiellement c'est plus intéressant quand même par ce que il y a l'idée de publier ça peut être lu par plein d'autres gens ça c'est quand même une dimension tu vois il faut que ça Ils ont quand même dans l'esprit qu'il écris pas que pour le prof ils écrivent pour que ce soit éventuellement lu ça c'est potentiellement ensuite dans les faits j'ai jamais vu beaucoup de commentaires donc je pense que les lectures au bout d'un moment il devait s'en rendre compte ça restait un peu artificiel aussi quoi. En même temps j'ai eu souvent l'impression qu'il n'intégrait pas ça. C'est-à-dire que de
- c'est-à-dire ?
- Dans le choix parce qu'ils choisissaient leur sujet et j'ai très peu invalidé de choix sauf quand ça me quand ça risquait pas de marcher il y en a qui m'ont fait des trucs sur les ponts j'essayais toujours plutôt de valoriser leur choix les aider à rendre ça intéressant autant que possible mais malgré tout j'ai eu souvent l'impression qu'il ne cherchait pas tellement à dans leur choix ou dans la façon de le traiter pas tous disons que ce soit intéressant pour des gens qui viendraient dire ça certains oui ils chiadaient vraiment les photos il y a eu il plaisantait il y a eu mais c'était pas la majorité je dirais pour un groupe de 15 il y en avait 3-4 qui faisaient des trucs vraiment tu sentais qu'ils avaient envie que ça plaise que ce soit lu de passer des infos voilà tu te disais c'est un petit plus pour d'autres pour la majorité ça restait un travail scolaire à faire du sens dans la façon de le faire donc il ne voyait pas vraiment cette dimension barre que tout le monde peut voir et que donc ça peu attirer des lecteurs l'intérêt des gens je de ne sais pas un côté séduisant que certains cherchaient à avoir moi je trouve ça motivant mais on peut pas dire que ça a fonctionné bon c'était bon ça a pas vraiment marché ça ça marche pas tout seul ils le font d'abord pour faire le boulot que le prof demande parce que c'est évalué aussi donc
- Est-ce qu'on peut parler de l'autre expérience c'est celle des parcours en ligne ?
- Ouais
- Là où tu étais tuteur
- Oui pendant un semestre et là je reprends
- Comment tu as perçu ça ?
- Comment j'ai perçu les parcours en ligne ? La première idée qui me vient c'est que Ils ont beaucoup fait ça à la fin du semestre j'avais pourtant essayé d'anticiper en leur disant vous devez avoir fait en milieu de semestre mais malgré tout il y a eu beaucoup de choses à la fin précipitées je sais pas j'étais un peu dubitatif moi sur

l'intérêt de est-ce que ça est-ce que ça les a vraiment aidé est-ce qu'ils trouvaient quelque chose qu'ils ne trouvaient pas en cours une aide à progresser et tout ça je sais pas je suis un peu la recommence semestre donc je vais revoir ça j'éprouve le besoin de refaire l'expérience je suis pas sûr quoi j'ai pas senti qu'ils y accrochaient vraiment en même temps j'ai écoute ce que toi tu dis l'expérience d'autres collègues qui l'ont fait

– Ce qui est intéressant dans ce que tu dis c'est qu'il y a cette impression que tu as qu'il n'accroche pas vraiment l'idée que ça leur apporte quelque chose en plus des cours en présentiel est en fait tu doutes sur les 2 est-ce que tu peux revenir est-ce que tu doutes que ça apporte quelque chose tel que c'est fait je sais pas d'ailleurs si ça dépend de de ta pas dit tel que c'est fait ou dans le potentiel général qu'est-ce qui te fait douter de l'intérêt complémentaire avec les cours en présentiel?

– Leur attitude quoi

– D'accord

– Ils ont commencé tard il fallait que je relance toutes les semaines j'avais l'impression que ça portait pas ce que je disais et que ça s'est mis à porter à la fin du semestre voilà tu vois vraiment donc j'ai un je suis pas toujours très optimiste de nature de peut-être qu'ils ont eu des choses mais j'ai pas eu de signes tangibles de ça tu vois qu'il soit ce qu'il s'y soit mis à fond j'essaye de de me souvenir aussi parce que ça fait un moment que je l'ai pas fait 2 semestres la donc c'est un petit peu ancien je m'y remets mais ça commence à peine ouais les productions que j'ai eu je ne me souviens pas qu'elles étaient mirobolantes il n'y avait pas beaucoup de commentaires tu sais quand il devait choisir chercher colocataire et tout ça c'est venu à la fin quand même si j'étais étonné à la fin c'est venu quand même quand ils mettaient leurs messages et qu'il se répondait entre eux mais j'ai pas trouvé que les parties comment dire intéressantes actives entre eux le côté j'ai pas trouvé que ça prenait tellement

– ouais

– C'est ça qui m'a un peu le côté justement collaboratif voilà j'ai pas pour moi j'ai quand même l'impression que c'est resté des exercices de tu vois c'est ça et de

– Mais est-ce que c'en est pas ?

– Si mais des simulations ceci bien sûr mais voilà

– Mais on peut espérer que ce soit autre chose

– autre chose oui c'est des simulations de situations mais voilà je l'ai fait une fois j'éprouve le besoin de m'y remettre oui c'est des exercices tu vois la dimension échanger tout même si on est sur un réseau finalement il n'y a pas cette dimension-là quoi tu vois ce que je veux dire enfin sur les parcours en ligne alors après est-ce que ça leur a permis de se renforcer de faire des progrès sur tel ou tel point ça je sais pas je ne sais pas très bien mais en même temps l'idée le fait de de pouvoir travailler seul sur autre chose que en cours un dispositif qui leur permet de sur l'idée je trouve ça très bien moi c'est pour ça que j'ai envie de m'y remettre j'ai l'impression que j'ai pas tout compris enfin que j'ai pas tout senti sur la manière sur ce qu'ils en retirent voilà

– OK (32 :55)

– Bon là je vais te poser des questions pas évidentes non plus parce que ça joue sur la mémoire Est-ce que tu as évolué dans ton regard sur le réseau ? Depuis que tu le pratiques ou que tu le connais ?

– Spontanément j'ai vraiment du mal à y aller j'y vais vraiment là je vais y aller pour les parcours en ligne tout ça j'ai beaucoup de mal à lier aller à regarder un peu ce qui se fait je le fais pour dire bon voilà ce qu'il y a de temps en temps mais et puis j'ai du mal à m'y retrouver et j'ai l'impression que ça part un peu dans tous les sens j'ai un peu de mal à trouver ma place là-dedans ouais je sais pas je trouve ça un peu anarchique et je vois pas bien sur quoi me centrer là-dedans je vois pas bien ce que ça ce que ça peut avoir de ouais ça m'intéresse pas vraiment j'avoue je ne sais pas bien enfin je furète je vais un peu à droite à gauche je regarde des trucs et puis voilà je m'en vais et ça a jamais vraiment dépassé ça sauf dans le cadre d'un travail avec des étudiants comme support d'un boulot non non vraiment j'y vais pas il faut que je me pousse pour y aller. Je ne vois pas bien ce que je vais y faire.

– OK

– Non désolé spontanément si j'ai rien à y faire J'y vais pas quoi tu vois je les étudiants non ben je vois pas vraiment pourquoi je vais y passer du temps... Si pour voir ce que les autres font mais en général au bout de 10 minutes... pour voir c'est-à-dire quand même la raison pour laquelle je peux aller sur le réseau c'est quand même il doit y avoir des... Qu'est-ce qu'on peut faire avec ça donc je vais essayer de regarder ce que font les

étudiants des profs qui sont dessus j'essaye de regarder un petit peu ce que font ce que les gens peuvent faire et en général je me dis oui d'accord mais ça je peux faire avec le BV

- C'est une des questions que je voulais te poser au tout début tu l'utilises le bureau virtuel ?
- Ouais
- D'accord
- Je l'utilise...
- Pour faire quoi ?
- Je l'utilise pour la CO par exemple la compréhension orale
- Ouais
- Alors ça je pourrais utiliser le réseau pour faire ça mais il faut que je regarde si je peux alors pour la compréhension orale je mets des docs c'est souvent des choses sur lesquelles on travaille en cours, je l'aimais ensuite sur le BV ils savent qu'ils peuvent les trouver là s'ils ont pas tout compris s'ils étaient absents un cours ils peuvent voir ce qu'on a fait en compréhension orale les documents que je prépare je les mets sur le bureau virtuel
- En fait tu mets les documents tu mets les documents support c'est-à-dire audio
- Ouais
- vidéo
- Ouais
- Et tes questions et tes transcriptions
- Ouais tu mets tout
- Ouais je mets tout
- OK
- Voilà J'utilise le bureau virtuel comme ça ouais essentiellement comme ça beaucoup pour la CO et donc le mail évidemment c'est ça les outils que j'utilise sur le bureau virtuel c'est tout
- En tant que réseau social du CIEF, est-ce que tu lui vois une autre place ? C'est-à-dire là on a parlé de ton activité sur le réseau est-ce que dans le cadre de l'institution oui peut-être sur des activités transversales au groupe classe ? Ou des utilisations institutionnelles ?
- Comme diffuser des infos ou... ? De fait, bon je le vois pas comme ça du tout c'est-à-dire un outil qui permettrait d'aller chercher de l'info sur l'actualité du CIEF sur ce qui se passe c'est ça ? Un outil de communication interne c'est ça que tu...
- Ouais enfin j'essaye de pas te donner d'exemple parce que...
- Ouais ouais
- Quelle utilisation du réseau qui serait plus large que ton groupe classe ? Est-ce que tu vois une dimension comme ça ou est-ce que...
- Ouais euh oui alors j'avais pensé mais ça a pas pu se faire un projet avec l'extérieur alors la oui ça c'est l'idée que j'avais eue de de... je pensais pouvoir faire quelque chose avec une classe de lycée par exemple entre un de mes groupes mais c'est toujours dans le cadre de mes groupes quoi entre un de mes groupes une classe de lycée et ils auraient pu avoir des échanges à distance parce qu'ils peuvent pas se voir tout le temps il y aurait eu des moments de rencontre et puis des travaux à poursuivre enfin des projets à faire et là ils auraient peut-être pu utiliser le ne serait-ce que pour faire connaissance ou voilà le réseau social du CIEF, là j'aurais essayé d'utiliser cet outil comme ça pour les mettre en contact en relation mais toujours dans le cadre d'un cours mais ça permet de communiquer avec l'extérieur, d'élargir un petit peu la communication voilà de manière à faire rentrer l'extérieur un peu dans le réseau là ce serait bien, là je pense que ce serait intéressant ça a pas pu se faire parce que j'ai simplement pas pu avoir au CIEF un groupe j'étais en cheville avec un prof de chinois dans un lycée il avait des élèves qui apprenaient le chinois pour une fois c'est le seul semestre où ça a pas été possible d'avoir un groupe de Chinois donc j'ai laissé tomber les partenaires n'auraient pas été très intéressés donc ça n'a pas pu se faire mais oui dans le cadre d'un comment dire d'un travail d'un projet de groupe classe mené avec l'extérieur là je comptais bien essayer de m'en servir comme on pourrait se servir j' imagine de Facebook ou d'un autre réseau social aux mêmes fins quoi là j'aurais essayé de le faire par le réseau du CIEF. Ça aurait été bien. Voilà un exemple qui m'est venu en tête.
- OK

- Et tu vois c'est toujours pour essayer comme outil pour mener une sorte de projet de cours. Après si on me disait tu vas être payé une heure enfin 21 heures pour un semestre tu vas monter un cours que sur le réseau tu vois que à distance alors là d'accord moi ce qui me gêne c'est que je consacre beaucoup de temps comme tout le monde au cours en présentiel donc je peux pas prendre encore beaucoup de temps pour mener des projets en plus pour que ce soit bien ça demande du temps dans un autre cadre qui serait à distance comme ça qui serait super pour les étudiants surement intéressants mais complètement en plus de mon boulot quoi aussi intéressants que ce soit je peux pas prendre ça en plus sur le temps familial ou personnel je veux pas quoi tu comprends mais si on... je pense que ce serait intéressant d'avoir un cours où on va bosser avec les étudiants que avec un outil comme ça très peu de présentiel et beaucoup de choses, tu vois tu vois qu'on panache... Ca j'aimerais bien moi ça ça me plairait beaucoup et là du coup je trouverais ça intéressant d'être présent de jouer plus sur l'interactivité du réseau, des choses plus informelles ou moi-même je serais beaucoup plus présent dessus pour pour animer un peu les communications tu vois pour moi là il y a une barrière évidente qui tomberait ça ferait partie de mon travail et ce serait enfin ça serait pas un truc que je ferai en plus pour la belle gloire quoi. Donc je pense que pédagogiquement le fond des choses c'est que je pense que pédagogiquement ça peut être très intéressant mais je vais pas renoncer à 2 ou 3 créneaux par semaine donc perdre cet argent pour me consacrer à des choses comme ça pour avoir le temps de le faire c'est ça le truc parce que je suis convaincu qu'il y a des choses à faire. C'est un problème de temps est de voir oui si ça pouvait faire partie de mon service voilà ce serait plus facile pour moi de le faire tu vois ce que je veux dire
- Ouais sûrement je vois je vois en tout cas je comprends
- Le vrai problème c'est peut-être la réflexion à mener mais qui n'avance pas chez moi pour l'instant c'est comment intégrer ça à mes heures effectives qui existent déjà, qui s'y sont là en présentiel. J'ai du mal à trouver la place de cet outil par rapport à ça pour que ça apporte quelque chose que ce soit pas l'extérieur mais que ça soit vraiment, ça apporte des choses au cours
- Je vois