



HAL
open science

Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ?

C. Combe Celik

► To cite this version:

C. Combe Celik. Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE?. Anthippi Potolia, Diana Jamborova Lemay. Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes, Editions des archives contemporaines, pp.45-58, 2016. hal-01615659

HAL Id: hal-01615659

<https://hal.science/hal-01615659v1>

Submitted on 28 Mar 2020

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.

Créer un groupe Facebook : quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ?

Christelle COMBE CELIK

Résumé :

Cet article s'ancre dans le champ des recherches qui explore l'utilisation des réseaux sociaux, et plus particulièrement de Facebook, dans un contexte d'enseignement/apprentissage non formel du Français Langue Etrangère. Partant du postulat que cet espace multimodal induit un comportement discursif particulier, à partir de l'analyse interactionnelle et pluri-sémiotique d'échanges en ligne recueillis écologiquement, il décrit les pratiques discursives d'apprenants de FLE et de leurs enseignants dans un espace dédié sur Facebook.

Abstract:

This article is grounded in field of research that explores the use of social networks, especially Facebook, in the context of non-formal teaching / learning of French as a Foreign Language. Starting from the assumption that the multimodal space induces a particular discursive behavior, from the interactional analysis and multi-semiotic exchanges ecologically collected online, it describes the discursive practices of FFL learners and their teachers in a dedicated area on Facebook.

Mots clés : analyse de discours médié par ordinateur, apprentissage non formel du FLE, communication médiée par la technologie, Facebook, interactions pédagogiques en ligne, réseau social.

Keywords: computer mediated discourse analysis, FFL non formal learning, computer-mediated communication, Facebook, online pedagogical interactions, social network.

Introduction

Suite au développement massif et soudain des réseaux sociaux mais également à la multiplication des terminaux d'accès à Internet (ordinateur fixe ou portable, tablette, téléphone mobile, etc.), les individus sont désormais de plus en plus interconnectés et l'avènement de l'*Homo Reticulus* (l'humain en réseau) semble bien être le phénomène marquant de cette première décennie du 21^e siècle. Avec « 550 millions de membres dans le monde entier » (Stone, 2010), Facebook, fondé sur le campus de Harvard au cours de l'hiver 2004, est, à l'heure actuelle, « le premier réseau social du monde sur la toile » (Petersen, 2010). Ce phénomène social, devenu champ de recherches à creuser, intéresse notamment la recherche en didactique. Dans cette étude exploratoire, nous cherchons à identifier les effets variés de l'utilisation de Facebook en complément d'un cours en FLE. Partant du postulat que la pratique sociale de réseautage qu'ont les apprenants ainsi que l'activité de l'enseignant sur le réseau interfèrent grandement dans l'utilisation qui en est faite, nous tenterons, à partir de trois études de cas, de répondre à la question suivante : Quelles pratiques discursives les apprenants et les enseignants de français langue étrangère, mettent-ils en œuvre dans un espace dédié à l'enseignement/apprentissage non-formel du Français Langue Etrangère¹ sur

¹ Désormais FLE.

Facebook ? Dans cette perspective, nous procéderons à une analyse interactionnelle et pluri-sémiotique d'échanges en ligne recueillis écologiquement. Après avoir exposé le cadre théorique, l'objet de la recherche et la démarche méthodologique, nous présenterons notre analyse et discuterons les résultats auxquels nous aboutissons.

1. Le cadre théorique

Cette étude s'ancre dans le champ des recherches en sciences du langage qui explorent le web social et qui s'interrogent plus particulièrement sur l'utilisation des réseaux sociaux dans un contexte d'enseignement/apprentissage des langues.

1.1. Du web social au réseau socionumérique Facebook

Comme le soulignent Develotte et Dervin (2011)², le web social pose des « problèmes définitoires ». A ce jour, le concept est encore instable et les termes de web social (ou web 2.0), médias sociaux et réseaux sociaux sont souvent employés indifféremment alors qu'ils recouvrent trois concepts bien distincts : le web social est avant tout un concept et les médias sociaux sont les services et applications qui se sont développés en respectant les fondements de ce concept (Anderson, 2007). On distingue six types de médias : les projets collaboratifs (Wikipédia), les blogs (Wordpress) et microblogs (Twitter), les communautés de contenus (YouTube, Flickr), les sites de réseaux sociaux (Facebook, LinkedIn), les jeux virtuels (World of Warcraft) et mondes virtuels (Second Life) (Kaplan et Haenlein, 2010). Les réseaux sociaux ne sont donc qu'une infime partie du web social, mais comme Coutant et Stenger (2010), nous pensons qu'il convient de souligner « leur double dimension sociale et technologique » et adoptons leur terminologie de « réseau socionumérique ». Facebook, comme nous l'avons rappelé en introduction, est l'un des réseaux socionumériques les plus populaires.

1.2. Communiquer sur le réseau socionumérique Facebook

La communication sur Facebook présente des caractéristiques particulières. Elle est ordonnée : l'interface hiérarchise les contributions qui peuvent être initiatives ou réactives. Elle est aussi multimodale : l'internaute peut non seulement publier un message écrit mais aussi un lien vers un site ou une vidéo (qui seront automatiquement reconnus s'ils proviennent d'Internet), une photo, poser une question ou ajouter un fichier. Il peut aussi indiquer avec qui il est et où il est, l'application étant désormais utilisable également à partir des téléphones mobiles (application *Facebook Mobile*). Elle est enfin guidée : que ce soit pour initier une contribution ou réagir, l'interface incite l'internaute à s'exprimer « Exprimez-vous », à poser une question « Demander quelque chose ... ajouter des choix de réponse », à aimer, à commenter, à s'abonner à la publication, à partager. La communication avec les autres membres est *a priori* asynchrone, toutefois le délai de réaction peut être très bref et s'apparenter à un échange synchrone. Le discours est multi-adressé, à l'ensemble des membres autorisés, et les contributions sont généralement courtes, proches du microblogage, sans être pourtant automatiquement restreintes par l'outil. Enfin, il existe aussi la possibilité de dialoguer en conversation privée synchrone.

Face à un tel engouement social, la recherche en didactique explore l'utilisation pédagogique qui peut en être faite (Selwyn, 2007 et 2009, Madge, Meek, Wellens et Hooley, 2009, Lamy,

² http://epal-grenoble.net/?page_id=777

2011, Siemens et Weller, 2011, Lamy, 2011) toutefois, « l'utilisation des réseaux sociaux dans le domaine de l'enseignement est loin d'être uniforme et présente des utilisations diverses et variées » (Damani et Rinaudo, 2011). Il est, en effet, encore en phase exploratoire³, notamment dans l'enseignement-apprentissage des langues.

1.3. Quels outils pour étudier la communication sur Facebook ?

En tant que recherche en sciences du langage, notre étude s'ancre dans le champ des recherches qui étudient la communication médiée par ordinateur (CMO) – que nous préférons désormais nommer communication médiée par la technologie (CMT) – et s'appuie tout d'abord sur le cadre défini par Herring (2004 : 2) : « toute analyse de comportement en ligne qui se fonde sur des observations empiriques, textuelles est de l'analyse de discours médié par ordinateur. » Toutefois, pour étudier ces discours pluri-sémiotiques, les outils traditionnels de l'analyse de discours textuels s'avèrent insuffisants et à l'*instar* de Kerbrat-Orecchioni (2005), nous avons dû nous constituer une boîte à outils méthodologique. Nous convoquons ainsi les entrées que Develotte (2006) propose : la mise en écran, la mise en média, la mise en rubriques, ainsi que la mise en discours. Le mur de Facebook formant une vaste conversation, afin de définir les unités de la conversation, nous nous appuyons sur les entrées proposées par Kerbrat-Orecchioni (1998) et l'adaptation au discours par forum proposée par Combe Celik (2010). Nous nous attachons enfin à étudier le langage d'Internet (Crystal, 2006) qui est le résultat de différents contacts : des contacts de langues naturelles, des contacts entre langue écrite et langue orale et des contacts entre langue écrite et langue du clavier (Develotte et Gee, 2003) ainsi que les affordances communicatives induites par l'artefact (Hutchby, 2001 ; Develotte et *al.*, 2011). Par ailleurs, nous étayerons l'analyse des données discursives par des questionnaires auxquels ont répondu les apprenants et une enseignante recourant ainsi au croisement des données (Van der Maren, 2003).

2. L'objet de la recherche

Entre autres applications, un utilisateur de Facebook peut créer un groupe qui peut être *ouvert* (n'importe qui peut afficher le groupe et ses membres, ainsi que leurs publications), *fermé* (n'importe qui peut afficher le groupe et ses membres, seuls les membres peuvent afficher les publications), ou encore *secret* (seuls les membres peuvent afficher le groupe et ses membres, ainsi que leurs publications). Dans le cadre d'un groupe fermé, les interactions ont donc lieu entre les membres du groupe et ne sont pas destinées à être partagées avec les autres membres de Facebook. L'objet de notre étude consiste en trois groupes fermés créés sur Facebook par des enseignants de FLE dans deux contextes différents. Le premier groupe a été ouvert le 17 janvier 2011 (G1) dans un Institut français à l'étranger. Les deux autres ont été ouverts le 18 septembre 2012 (G2) et le 20 janvier 2013 (G3) dans un même centre universitaire de FLE en France.

2.1. Le projet

Dans les trois cas, le projet est presque identique. Les enseignants ont à leur disposition un espace Moodle, mais la plateforme, utilisée la plupart du temps pendant les heures de cours, est réservée à des activités conduites par les enseignants qui donnent lieu à des échanges plus

³ Une communauté d'enseignants et de chercheurs européens s'y intéresse particulièrement <http://www.elearningeuropa.info/fr/book/1039apprentissage-des-langues-et-les-m%C3%A9dias-sociaux-%E2%80%93-6-axes-principaux>

formels. L'idée première de créer un groupe Facebook revient à une étudiante (G1) car ce lieu lui semble plus propice à des interactions spontanées. Dans les deux autres cas (G2 et G3), c'est à l'initiative des enseignants qu'ont été créés les groupes qui partent du même postulat.

Aucune consigne particulière n'a été donnée, les apprenants ont été invités à rejoindre le groupe et à échanger librement. Les échanges au sein du groupe Facebook ont eu lieu pendant et après le cours en présentiel et sans lien particulier avec les points abordés en cours. L'espace est destiné à rester ouvert, sans limitation d'accès ou de temps aux membres.

Dans les trois cas, en ce qui concerne l'utilisation du groupe Facebook, aucun objectif pédagogique en termes de compétences de production et de compréhension écrites n'a été prédéfini par les enseignants, mais un objectif en termes de compétence interactionnelle était visé : renforcer le lien socio-affectif et susciter des échanges pluriculturels non formels en français *via* un réseau social.

2.2. Le profil des groupes

Groupes	Nombre de membres	Caractéristiques	Niveau CECR
G1	37 dont 1 enseignant et 1 observateur	Un groupe multiculturel mais à la culture d'apprentissage européenne. Tous les membres ont le statut d'administrateur et disposent donc de tous les droits dans cet espace.	De A2 (28 membres) à C1.
G2	24 dont 2 enseignants	Un groupe multiculturel récemment arrivé en France (16 Chinois, 2 Libyens, 1 Russe, 1 Thaïlandaise, 1 Nicaraguayen, 1 Lituanienne). Sur les deux classes en présentiel, beaucoup d'apprenants d'une des classes ne se sont pas inscrits.	A2
G3	17 dont 3 enseignants	Un groupe multiculturel récemment arrivé en France pour la plupart (6 Chinois, 3 Libyens, 1 Irakienne, 1 Russe, 1 Nigériane) ou résident (1 Turc, 1 Estonienne).	A2

Les apprenants des trois groupes vivent dans un pays européen et ont accès aux dernières nouveautés technologiques connectées à Internet (téléphones mobiles, ordinateurs) qu'ils sont vivement encouragés à utiliser, y compris pendant les cours. Leur maîtrise de ces outils est cependant inégale, mais ils sont tous familiers des réseaux sociaux (Facebook ou Renren pour les étudiants chinois qui arrivent). Les apprenants des G2 et G3 se caractérisent cependant par une culture d'apprentissage traditionnelle avec un enseignement frontal et des pratiques d'apprentissage reposant sur la grammaire, la répétition et le « par cœur ».

2.3. Les unités de la conversation

L'interface de Facebook ordonne les contributions initiatives, la plus récente apparaissant en premier sur le mur. Par ailleurs, elle hiérarchise les contributions réactives par rapport aux contributions initiatives, les premières apparaissant en retrait, le tout formant un échange. Nous distinguons quatre unités de la conversation.

- la contribution isolée : une contribution initiative postée par un membre qui est restée isolée car personne n'y a directement répondu selon le critère de hiérarchisation de l'interface de Facebook.

- l'échange dialogal : un échange constitué d'une contribution initiative suivie d'une contribution réactive. Parfois cet échange se prolonge au-delà d'une réponse unique, tout en restant cependant confiné à deux interlocuteurs.
- l'échange polylogal : un échange auquel prennent part au moins trois interlocuteurs différents. Il est constitué d'une contribution initiative suivie de plusieurs contributions réactives.
- l'appréciation « j'aime » : une contribution réactive *a minima* (inventée par Facebook).

3. La démarche méthodologique

Ce travail est une étude de trois cas. La démarche méthodologique que nous adoptons est hybride : après différents comptages, nous procédons à une analyse sémio-discursive du discours multimodal en interaction.

3.1. Le corpus

Afin de pouvoir comparer des données suffisamment riches mais également relativement homogènes, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Herring (2004) et avons opté pour un recueil de données fondé sur trois critères :

- la thématique : il s'agit de trois groupes d'apprenants de FLE principalement de niveau élémentaire ;
- la temporalité : les échanges ont été étudiés dans l'amplitude de la durée des cours en présentiel (de un à deux semestres) ;
- le groupe : les trois groupes ont un profil similaire (adultes d'origine culturelle variée apprenant le français en Europe).

Dans le premier cas (G1), nous sommes un observateur passif, mais nous avons adressé un questionnaire à l'enseignante afin d'éclairer de l'intérieur le groupe et le projet. Dans les deux autres cas (G2 et G3), nous sommes l'un des enseignants et avons adressé aux apprenants un questionnaire.

L'idée d'exploiter ces corpus sur le plan scientifique nous étant venue après l'expérimentation pédagogique, tous les échanges ont donc été strictement anonymisés.

Le corpus d'étude se compose donc de l'ensemble des données multimodales recueillies directement sur les pages Facebook de chacun des groupes ainsi que des réponses à un questionnaire adressé à l'enseignante du G1 et au questionnaire adressé aux apprenants des G2 (14 questionnaires) et G3 (8 questionnaires).

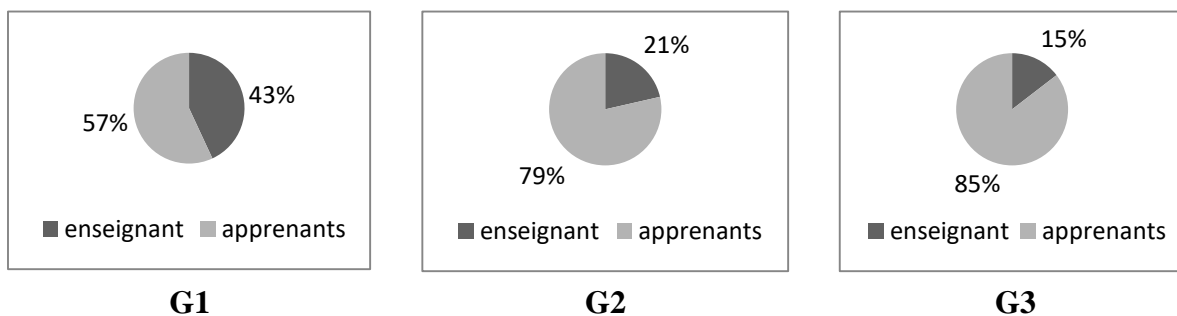
3.2. Des comptages manuels à l'analyse sémio-discursive du discours multimodal en interaction

Pour mieux appréhender les corpus extraits et avant de procéder à l'analyse fine du discours, il nous a semblé intéressant de pouvoir disposer de quelques données chiffrées. Dans un premier temps, nous avons donc effectué des comptages manuels en cherchant à mettre en évidence la participation des différents membres (enseignants et apprenants), mais également la répartition des différents types de contribution et des différentes unités de la conversation.

Nous avons ensuite procédé à une analyse qualitative de l'ensemble du corpus, c'est-à-dire non seulement des productions textuelles, mais également des données multimodales telles que photos, hyperliens vidéos/audios ainsi que l'utilisation du bouton « J'aime », suivant la piste d'analyse sémiotique suggérée par Lamy (2011). Nous complétons les observations par l'étude d'un questionnaire donné à l'enseignante (G1) et de questionnaires donnés aux apprenants (G2 et G3) afin de comprendre leur ressenti et leurs attentes.

4. Analyse et discussion

4.1. Activité et pratiques discursives des enseignants au sein du groupe



Graphique 1. Répartition de l'activité discursive au sein des trois groupes.

Ces trois graphiques obtenus à partir de données chiffrées nous renseignent sur la répartition de la participation entre les enseignants et les apprenants, nous observons notamment une forte activité discursive de l'enseignante au sein du G1 tandis que les enseignants des G2 et G3 sont moins intervenus.

Si nous observons plus en détail les pratiques discursives des différents enseignants, nous constatons que la présence de l'enseignante du G1 est à la fois sociocognitive et socioaffective dans un espace où elle a choisi d'avoir de fait les mêmes droits que les apprenants. Elle poste de nombreuses contributions initiatives où la vidéo chanson tient une place privilégiée, faisant parfois référence au cours de langue qui a eu lieu dans la journée. Elle cherche à susciter la parole de ses apprenants et poste également des liens vers des sites utiles à l'apprentissage du français (dictionnaire, clichés, etc.). Elle corrige parfois la langue. Elle répond très régulièrement ou ponctue d'un « J'aime » les publications ou commentaires des apprenants. Cet espace apparaît comme un lieu de partage, d'échange et parfois d'humour. Mais c'est aussi là que l'enseignante tisse des liens socioaffectifs forts avec ses apprenants :

Chers amis, je suis désolée, ce soir je ne peux pas venir en cours (je vais vous expliquer lundi). Il y a du vin et des gâteaux et j'ai demandé à [Prénom] de venir à ma place ! A lundi et gros bisous.
 Demain je serai à Lyon, vous allez me manquer (;_;) bon cours.
 Mille merci à vous pour ce semestre rempli de bonheur; une petite lecture pour un été plein de couleurs et de soleil ! Mon poème préféré :-> [suit un lien].

L'enseignante dans cet espace particulier semble donc adopter bien davantage la posture et le langage d'une tutrice en ligne (Combe Celik, 2010).

Dans le G2, l'un des enseignants s'est trouvé confronté pendant presque un mois au blocage temporaire de son compte Facebook sur lequel il ne pouvait plus intervenir. Le second

enseignant, dont la classe était la moins impliquée, a publié plusieurs contributions initiatives en relation avec le cours :

Super ! J'ai trouvé la chanson de Zazie que nous avons écoutée ensemble en labo ! A vous de l'écouter, de l'apprendre et de la chanter... si ça vous chante !

Ou simplement pour maintenir un lien socio-affectif

Bonjour. J'attends vos messages. Aujourd'hui il fait un temps magnifique : profitez de ce climat d'arrière-saison exceptionnel pour vous promener en ville et flâner dans les parcs de la ville. Je crois qu'une surprise vous attend vendredi matin !

Dans le G3, nous observons une moindre présence des enseignants que l'on peut expliquer par l'aspect chronophage de la gestion d'un groupe Facebook mais aussi par le fait que deux des enseignants n'utilisent Facebook que dans ce contexte et que la troisième enseignante a fait le choix d'ouvrir un compte « pro » qui l'oblige donc à se déconnecter de son compte personnel pour avoir accès à ce groupe, ce qui n'était pas le cas de l'enseignante du G1 (à la fois très active sur son compte personnel Facebook qu'elle utilisait également pour gérer son groupe). On peut donc se demander si l'implication d'un enseignant dans un tel groupe n'est pas intimement liée à son utilisation personnelle du réseau social, ce qui pose alors la question de la frontière entre vie privée et vie professionnelle.

4.2. Activité interactionnelle et ethos apprenant (de la contribution initiative isolée aux dialogues)

Le tableau suivant établi à partir de la répartition par unités de la conversation nous renseigne sur l'activité interactionnelle.

	Contributions isolées	Contributions isolées avec j'aime	Échanges dialogaux	Échanges polylogaux
G1	29	30	51	13
G2	39	7	9	9
G3	22	30	23	11

Tableau 1. Répartition par unités de la conversation

Nous constatons que c'est au sein des G1 et G3 que l'activité interactionnelle a été la plus importante. Il apparaît donc que le rôle de l'enseignant dans l'activité interactionnelle au sein du groupe ne soit pas déterminante puisque si dans le G1 l'enseignante est beaucoup intervenue, ce n'est pas le cas au sein du G3 où les enseignants étaient pourtant au nombre de trois. La cohésion du groupe en présentiel peut en revanche être un facteur déterminant. En effet, les G1 et G3 sont respectivement deux groupes classes en présentiel tandis que le G2 sur Facebook est composé de deux groupes classes distincts en présentiel et sur ces deux groupes, le second a très peu participé, beaucoup d'étudiants ne s'étant pas même inscrits au groupe Facebook.

L'éthos des apprenants s'avère par ailleurs différents dans les trois groupes que nous avons tenté de caractériser.

Dans le G2, les apprenants ont un ethos d'apprenants traditionnels : le groupe Facebook est conçu comme un espace d'apprentissage supplémentaire où l'on attend une présence de

l'enseignant, comme le reproche implicite le montre dans l'exemple suivant extrait des questionnaires « mais le professeur n'utilise pas souvent (^_^) ». Les contributions initiatives des apprenants sont la plupart du temps sur incitation de l'enseignant et liées à une thématique du cours. Elles restent isolées et ne donnent pas lieu à des échanges comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :



Figure 1. *Une contribution initiative isolée.*

Les contributions ne sont donc pas spontanées et conduisent par ailleurs à une incompréhension de la part des apprenants. Ce qui devait être ludique s'avère n'être qu'un exercice scolaire de plus, comme le souligne cette apprenante :



Figure 2. *Exemple d'une contribution non spontanée.*

Dans le G3, les apprenants ont un éthos d'apprenants socioconnectés, ils ont la volonté de former un groupe et sont à la fois bienveillants à l'égard des enseignants ainsi que des autres membres. Dans ce groupe, où les enseignants interviennent peu, les contributions initiatives et les échanges auxquels elles donnent lieu tendent à renforcer la cohésion du groupe tout au long du semestre comme en témoigne ce message de remerciement d'ouverture du groupe ainsi que le partage des photos de la dernière rencontre hors des murs de la classe.




J'offre des fleurs à tous, et je vous remerci les professeurs pour organiser ce groupe.





Je n'aime plus · Commenter · Suivre la publication · 31 janvier, 22:11

Vous et aimez ça, Vu par 15 personnes

 Bonpoir merci pour les beaux fleurs
1 février, 01:20 via mobile · J'aime

 Merci, c est très sympa!
Le 31 janv. 2013 22:11,
2 février, 15:58 via courrier électronique · J'aime

 bonjour qu est ce que tu fait? bon week-end
3 février, 11:12 · J'aime

 bonsoir, je suis restée a la maison. et toi qu'est-ce que tu en pense que te faire ce week-end?
3 février, 19:17 · Modifié · J'aime

 Bon début de semaine à toute la classe. N oubliez pas votre devoir pour aujourd'hui: faire la carte du réseau des langues de toute la classe et de vos 3 professeurs.
Le 3 févr. 2013 11:12,

Figure 3. Remerciements pour l'ouverture du groupe.

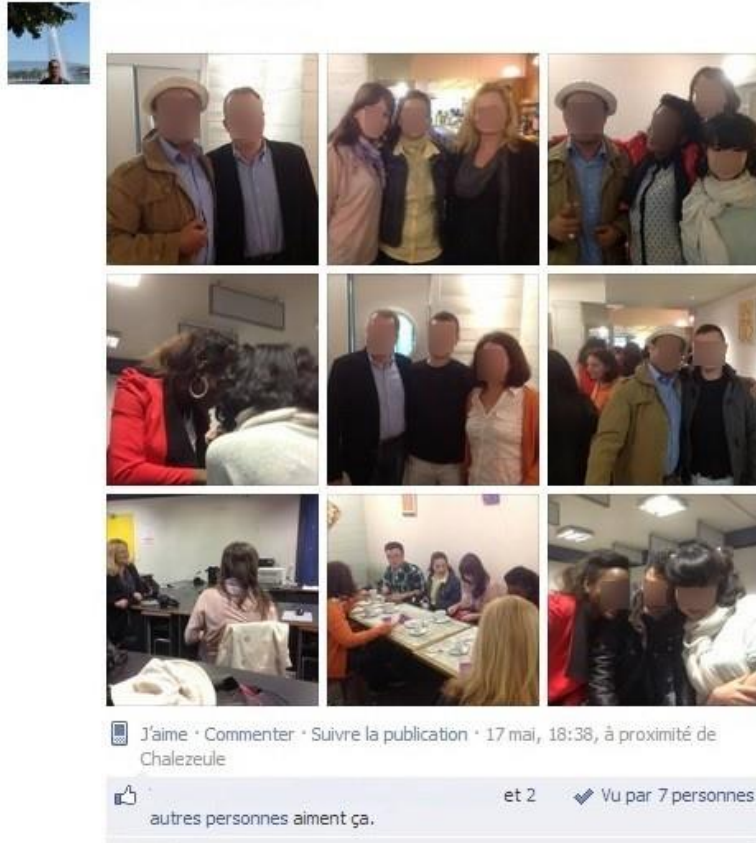


Figure 4. Partage des photos de la dernière rencontre.

Les célébrations (Pâques, journée de la femme) sont également l'occasion de contributions initiatives à l'attention des autres membres du groupe et donnent lieu à des échanges socio-affectifs. Les anniversaires spontanément indiqués par Facebook permettent aussi des échanges amicaux en dehors de la classe.



Figure 5. Dialogue autour d'un anniversaire.

Pendant les vacances, les étudiants continuent d'échanger *via* le groupe maintenant ainsi un contact, échangeant des photos autour des lieux parcourus. La culture d'origine, la famille sont également les sujets de contributions initiatives donnant lieu à des commentaires et appréciations positives « j'aime ».

Dans le G1, les apprenants ont un ethos qui n'est pas dénué de socio-affectif mais souvent les contributions initiatives étudiantes sont orientées vers la discussion et l'apprentissage (partage de liens vidéos, polémiques, pédagogiques), à l'image de ce que l'enseignante a pu initier et en prolongement également de ce qui a pu se faire ou se dire en classe (chansons et paroles de chansons par exemple).

4.3. Quelques polylogues fructueux

Certaines contributions initiées par des apprenants à partir d'une vidéo ou d'un article polémique génèrent de longs polylogues. Nous avons retenu deux exemples dans le G1. Le premier concerne une vidéo, entretien en anglais de Marine Le Pen. Le second part d'un article polémique en français et d'un autre en anglais autour de la sexualisation des très jeunes filles.



Culture Americaine est tres stricte, ou est les mode de la mode changer tres vite? You decide... (Apologies in advance if I have grammatical errors)

<http://www.ladepeche.fr/article/2011/08/04/1140783-veronika-loubry-reagit-a-la-polemique-autour-de-sa-fille.html#xtor=RSS-6>

10-Year-Old Model: Too Young to Be Sexy?
abcnews.go.com
Photos of 10-year-old model Thylane Loubry Blondeau have reignited the debate over the sexualization of young girls.

J'aime · Commenter · S'abonner à la publication · Partager · 20 août 2011, 03:19

T aime ça.

Enseig. waou! merci ! que pensez-vous de la culture des "Beauty pageant" ?
20 août 2011, 13:59 · J'aime

Apprenant J'ai vu peponder avec - Je pense que le culture Amercaine est tres bizarre. Une fille de 10 ans peut etre une modele, mais il me semble bizarre et stupid que se produit en ce style.
22 août 2011, 22:34 · J'aime · 1

Apprenant Comme parlait, Je pense la culture des "Baeuty pageants" est un peu etrange. Les photos expose est pas mauvais mais le idee a un petite filles c'est pas bon pour la sante.
23 août 2011, 00:36 · J'aime · 1

Apprenant c'est ne pas bon?
23 août 2011, 00:37 · J'aime

Enseig. c'est pas bon (communication orale, hehe) :-)
23 août 2011, 03:07 · J'aime · 1

Figure 6. Exemple d'un polylogue à partir d'un sujet polémique

Dans ces deux exemples, les contacts de langue (anglais/français), y compris de la part de l'enseignante, sont importants, la volonté de participer à l'échange semble dominante.

Dans le G3, nous avons relevé un exemple d'exposition de l'intimité lorsqu'un étudiant plutôt discret en classe fait part aux autres *via* Facebook de ses angoisses quant à l'avenir à l'occasion de son trente-quatrième anniversaire.



Figure 7. Exemple d'un polylogue à partir de l'exposition de l'intimité

4.4. J'aime : le degré minimum de l'interactivité sur Facebook

Nous nous sommes enfin intéressée au bouton « J'aime » caractéristique de Facebook, qui nous apparaît à la fois comme le degré minimum de l'interactivité tout en maintenant un lien entre les membres, un geste réactif aux sens multiples. En effet, « J'aime » peut signifier que l'on apprécie la contribution initiative ou encore que l'on approuve son contenu, il peut aussi marquer le remerciement. Considérant qu'une contribution initiative qui suscite plusieurs « j'aime » d'interlocuteurs différents est un échange polylogal, il est le degré minimum de l'interactivité sur Facebook. Marquant l'assentiment, il sert de lien de connivence entre les

membres. En revanche une vidéo polémique que l'on ne peut pas aimer suscite davantage de réactions écrites.

5. Conclusions et perspectives

L'étude de ces différents groupes Facebook ouverts dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE montre tout d'abord que cet espace offre une grande liberté qui permet un apprentissage communautaire non formel où les apprenants partagent non seulement leurs humeurs, leurs goûts mais approfondissent également leur apprentissage de la langue et de la culture française en interagissant en français en dehors du contexte de la salle de classe. Le groupe permet aussi de renforcer des liens communautaires préexistants. En revanche, la cohésion socio-affective du groupe ne semble pas dépendre de l'enseignant, mais bien de la volonté et de l'habitude sociale de Facebook qu'ont les apprenants et c'est *via* cette socialisation que la pratique de la langue se fait de manière non formelle. Ainsi, une trop forte incitation à la participation induit un ethos d'apprenant scolaire traditionnel et ne conduit pas à des échanges intéressants et encore moins à une cohésion sociale. Des sujets d'actualité à controverse suscitent en revanche plus naturellement la parole des apprenants. Si des études précédentes ont montré que les apprenants souhaitent que cet espace reste un lieu de socialisation (Madge, Meek, Wellens et Hooley, 2009 ; Lamy, 2011), nous observons donc qu'il n'est pas incompatible avec une pratique linguistique en prolongement d'un enseignement/apprentissage plus formel. L'option *groupe fermé* restreint cependant l'auditoire et confine les échanges aux membres autorisés.

Références bibliographiques

COMBE CELIK, C. (2010). Pratiques discursives dans la formation en ligne à la didactique du français langue étrangère : une analyse de la communication pédagogique asynchrone. Thèse de doctorat téléchargeable en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/fr/> (consultée en mars 2014).

CRYSTAL, D. (2006). *Language and the Internet : Second Edition*. Cambridge : University Press.

DAMANI, K. & RINAUDO, J.-L. (2011). « Enseigner avec les réseaux sociaux, des professeurs sur Facebook ». Colloque international EPAL, Grenoble, 23 juin. Disponible sur Internet (consulté en janvier 2012) : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-damani-rinaudo.pdf.

DEVELOTTE, C. (2006). « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique ». In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (coord.), p. 88-100. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/18/51/PDF/expositiondiscursive.pdf>.

DEVELOTTE, C. & GEE, R. (2003). « Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris ». Communication au 3ème colloque du Réseau Français de Sociolinguistique, ENS LSH Lyon, 20 mars 2003.

DEVELOTTE, C., KERN, R. & LAMY, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon : ENS Editions.

HERRING, S.-C. (2004). « Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior », in BARAB, S.A., KLING, R., & GRAY, J.-H. (Eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, p.338-376. New York : Cambridge University Press.

HUTCHBY, I. (2001). *Conversation and Technology : from the Telephone to the Internet*. Cambridge : Polity Press.

KAPLAN, A. M. & HANLEIN, M., « Users of the world, unite ! The challenges and opportunities of Social Media ». Elsevier (53), 2010, pp. 59-68.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

LAMY, M.-N. (2011) Entre les "murs" de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible. Colloque international EPAL, Grenoble, 23 juin. Disponible sur Internet (consulté en janvier 2012) : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf.

MADGE, C., MEEK, J., WELLENS, J. & HOOLEY, T. (2009). "Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'". *Learning, Media and Technology*, 34:2, pp.141-155.

SELWYN, N. (2009). "Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook". *Learning, Media and Technology* Vol. 34, No. 2, June 2009, pp. 157–174.

SIEMENS, G. & WELLER, M (coord.) (2011). "The Impact of Social Networks on Teaching and Learning". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No 1, pp. 164-170. UOC. Disponible sur Internet (consulté en janvier 2012).

VAN DER MAREN, J.-M. (2003, 2e édition). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.