



HAL
open science

Un réseau socio-pédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE) : Des temporalités nouvelles pour l'enseignement/apprentissage ?

Jean-François Grassin

► To cite this version:

Jean-François Grassin. Un réseau socio-pédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE) : Des temporalités nouvelles pour l'enseignement/apprentissage ?. *Distances et Médiations des Savoirs*, 2016, 6 (2), 10.4000/dms.1613 . hal-01745627

HAL Id: hal-01745627

<https://hal.science/hal-01745627>

Submitted on 28 Mar 2018

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.

Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE) :

Des temporalités nouvelles pour l'enseignement/apprentissage ?

*A socio-pedagogical network for French as a foreign language training: new time
frames for teaching/learning?*

Jean-François Grassin



Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à
distance

Édition électronique

URL : <http://dms.revues.org/1613>

DOI : 10.4000/dms.1613

ISSN : 2264-7228

Référence électronique

Jean-François Grassin, « Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue
étrangère (FLE) : », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 15
décembre 2016, consulté le 31 mai 2017. URL : <http://dms.revues.org/1613> ; DOI : 10.4000/dms.1613

Ce document a été généré automatiquement le 31 mai 2017.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution -
Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE) :

Des temporalités nouvelles pour l'enseignement/apprentissage ?

A socio-pedagogical network for French as a foreign language training: new time frames for teaching/learning?

Jean-François Grassin

Introduction

- 1 La virtualité numérique d'Internet fait partie intégrante de notre monde (Vial, 2013) et nous permet, en augmentant nos interactions sociales, de gagner du temps et de l'espace (Beaude, 2012). C'est pourquoi on considère souvent qu'Internet ouvre un champ de nouvelles potentialités pour l'apprentissage des langues. Cette idée mérite d'être interrogée par une (re)lecture des lieux interactionnels disponibles dans les dispositifs hybrides.
- 2 Cette contribution porte sur des éléments d'une recherche doctorale (Grassin, 2015) qui a été consacrée à observer les pratiques d'enseignement/apprentissage sur un réseau social dédié à une formation universitaire en français langue étrangère.
- 3 La mobilité croissante des contextes d'apprentissage pose des questions clés concernant le rôle de l'espace et du temps et l'idée de l'imbrication des spatialités en ligne et hors ligne (Beaude, 2012). Or, les études en apprentissage des langues médiatisées par les technologies (ALMT ; Guichon, 2012) se sont plutôt intéressées aux échanges en ligne en les isolant de leur contexte de production et de réception, occultant ainsi leurs dimensions spatio-temporelles.
- 4 L'hybridation des espaces-temps formatifs implique pourtant des arrangements spatiaux nouveaux qui ne sont pas de l'ordre de l'évidence pour les différents acteurs. Ceux-ci sont

amenés à arbitrer entre les lieux et les temporalités de leur action et ce sont ces arbitrages que nous cherchons à observer et comprendre. Nous cherchons à voir si de nouvelles temporalités d'apprentissage se créent par l'investissement de ce nouvel espace d'interactions en ligne. En observant la participation au réseau sociopédagogique et en analysant les discours des enseignants et des étudiants sur leur activité en ligne, nous nous plaçons dans une perspective socioculturelle de l'apprentissage qui s'intéresse aux interactions langagières comme signes de l'apprentissage et comme manifestation de ce qui compte aux yeux des acteurs en termes de participation et de communication (Lemke, 2002). Nous mobilisons, pour notre analyse, la notion de chronotopes (Bakhtine, 1978 ; Lemke, 2004) et celle de régime d'attention (Boullier, 2014) dans les espaces en ligne, qui nous paraissent en mesure d'enrichir l'analyse des temporalités numériques.

- 5 Dans un premier temps, nous présentons notre cadre théorique et notre cadre méthodologique. Puis nous nous proposons de dégager certains chronotopes d'usages et régimes d'attention au réseau sociopédagogique, afin de cerner des temporalités d'usage.

1. Cadre théorique

- 6 L'hybridation de l'espace rend de multiples espaces codisponibles, comme autant de lieux qui vont établir la coprésence des autres de manières différentes, et produit « de nouveaux types d'espaces non seulement attentifs et réceptifs, mais aussi formatifs » (Thrift, 2008, p. 17) construits par des grains temporels différents. Temps et espace sont des aspects fondamentaux de la façon dont nous utilisons les médias numériques dans nos vies quotidiennes. On considérera donc qu'un espace en ligne pour l'apprentissage modifie des temporalités et en produit d'autres.
- 7 Les changements de temporalités liés à l'Internet et aux activités en ligne peuvent s'envisager à trois niveaux : à un niveau macro, sociétal, où Internet participe d'une accélération du temps (Rosa, 2013) ; à un niveau méso, celui des pratiques et des activités contextualisées ; et à un niveau micro, celui de l'interaction. En sollicitant les notions de chronotopes et de régimes d'attention, nous nous intéressons ici au niveau méso.

1.1. L'hybridation des espaces d'apprentissage : chronotopes et nouvelles temporalités

- 8 L'intégration d'un nouvel espace de travail potentiel apporte a priori avec lui une dimension temporelle nouvelle. Or, le temps et l'espace sont profondément interconnectés et socialement construits dans les discours et les activités quotidiennes. Cette interconnexion peut s'envisager par la notion de chronotope. Un chronotope est un ensemble d'activités dont le sens social est défini collectivement à la fois par le lieu et par le temps où elles se déroulent. Nos activités sociales sont configurées socialement dans le temps et dans l'espace. Dans chaque lieu, des cadres socioculturels nous informent qu'il y a des choses à faire, des gens avec qui interagir et que ces interactions impliquent des temporalités particulières ; les individus « utilisent de façon chronique les propriétés des cadres d'interaction, dans la constitution de leurs rencontres dans le temps et dans l'espace » (Giddens, 1984, p. 172). Pour Lemke (2004), les chronotopes définissent des caractéristiques d'une culture, d'une subculture, ou de communautés de pratiques en façonnant les espaces socio-institutionnels pour des usages particuliers. Il y a ainsi des chronotopes institutionnellement et socioculturellement autorisés pour l'apprentissage

dans les écoles et les classes, il y a d'autres chronotopes émergents pour la vie quotidienne dans notre société médiée et ces chronotopes peuvent entrer en conflit. La notion permet d'examiner et de comprendre les processus et le développement dans le temps de l'activité de travail, en se focalisant sur la façon dont les personnes conçoivent leurs activités collectives et individuelles au travers du temps et de l'espace. Ainsi, un réseau social contribue à façonner des chronotopes particuliers et il convient d'observer les usages que les gens en font aussi dans des situations d'apprentissage, ce que nous ferons ici au travers de l'observation des interactions en ligne.

- 9 De plus, les technologies favorisent un mouvement toujours croissant de différenciation de l'espace et du temps dans le sens d'une différenciation avec la séquentialité des successions d'espace (Giddens, 2005) : nous nous éloignons toujours plus d'une approche séquentielle des activités et d'une stratégie attentionnelle unifocale et nous approchons d'un montage de multiples sources d'attention dans des temps de plus en plus courts. Internet devient l'espace des phénomènes de « simultanéité du non-simultané » (Rosa, 2013, p. 131) dont la notion de « régimes d'attention » (Boullier, 2014) permet de rendre compte.

1.2. Régimes attentionnels

- 10 C'est au travers de 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. 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. 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, p. 211). L'attention représente notre capacité à sélectionner ce qui est pertinent, pour nous et dans une situation donnée, dans le monde qui nous entoure. De plus, les habitudes de « prêter attention » sont construites au travers du contact avec des discours et des cadres interactifs (Kress, 2013) liés à des contextes d'activités. En ce sens, le réseau social comme artefact communicationnel est un outil pour le cadrage et le filtrage de l'attention et constitue un travail de mise en forme de notre attention (une mise en formes sociales et en formes sémiotiques et discursives).
- 11 Boullier (2014) définit quatre régimes attentionnels typiques :
- le régime de fidélisation est un régime où « l'attention se transforme en habitude » (ibid., p. 95). C'est un régime d'attention rassurante, qui vise la confiance, qui 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 ;
 - le régime de l'alerte est un régime qui « prend d'assaut les habitudes organisées » (ibid., p. 96), qui déstabilise les rituels et les ordres interactionnels. Alors que la fidélité mise sur des effets durables, l'alerte a des effets éphémères ;
 - le régime de la projection est celui construit autour d'un dispositif de contrôle qui « permet [tent] de capter l'attention autour d'un programme » d'action (ibid., p. 100). 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., p. 101) ;

- le régime de l'immersion combine la durée de la fidélisation et l'intensité de l'alerte. L'attention n'y est plus organisée autour d'un seul but, mais « multifocale et intégrée, centrée et périphérique à la fois » (ibid., p. 102). Ce régime se rapproche de ce qu'Auray (2011) nomme « attention exploratoire », qui est un régime d'« attention divisée » maintenant « une attention non focalisée, par dédoublement de l'activité intellectuelle entre une tâche planifiée et un canal de distraction » (p. 331).
- 12 Les environnements numériques sont souvent dessinés pour accommoder et renforcer des ordres interactifs particuliers. Mais ce sont leurs usages qui révèlent les régimes d'attention retenus par les utilisateurs. Nous nous attacherons donc à repérer ces régimes attentionnels dans les discours des acteurs. Chronotopes et régimes d'attention nous permettront d'interroger les temporalités construites sur la scène numérique des échanges en ligne.

2. Cadre méthodologique

- 13 Nous présenterons tout d'abord notre objectif de recherche puis le contexte du dispositif et ses participants.

2.1. Objectif et question de recherche

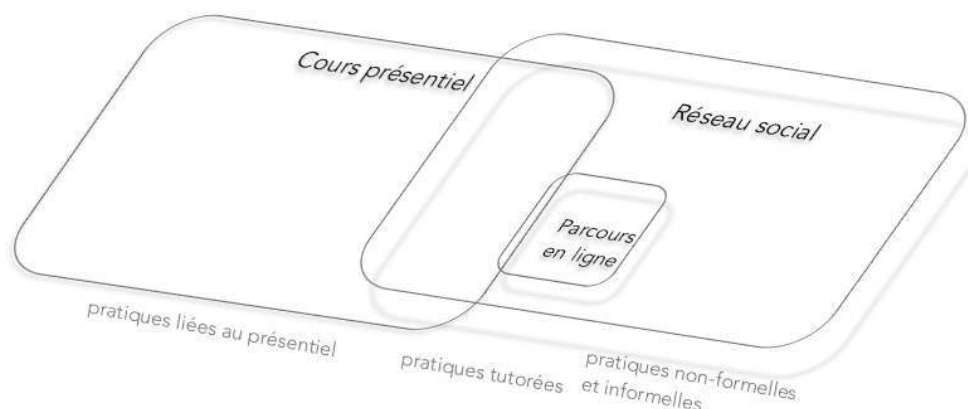
- 14 Les technologies influencent notre perception et notre gestion de l'espace et du temps, facteurs importants pour la réussite d'un apprentissage. L'hybridation des espaces de formation implique l'articulation d'un autre espace-temps, celui du « en ligne », à l'espace-temps des cours en présentiel. En même temps, cette hybridation des espaces d'interactions implique une complexification qui induit un ensemble de coordinations obéissant à des temporalités concurrentes. Les lieux d'Internet expriment ainsi « des arbitrages individuels qui y trouvent un espace pertinent pour l'action » (Beaude, 2012, p. 114) mais aussi modifient ce qu'il est possible d'entreprendre. Les pratiques sont rediscutées au regard des virtualités que propose Internet.
- 15 Nous cherchons à savoir si de nouvelles temporalités sont repérables dans l'espace en ligne du dispositif que nous observons. Les interactions en ligne construisent-elles des chronotopes — en l'occurrence des usages et des perceptions d'usage dans le temps et dans l'espace — particuliers et différents de ceux de la classe en présentiel ? Les interactions pédagogiques, avec leurs cadres participatifs et interactifs spécifiques, fonctionnent au travers de chronotopes particuliers et nous voudrions voir si l'espace en ligne modifie ces cadres.
- 16 Nous proposons une analyse qualitative qui nous permet d'entrer dans l'individuation des appropriations des outils et des objectifs du dispositif en ligne. L'enjeu est de cartographier l'expansion de l'espace d'apprentissage et nécessite, pour éviter l'écueil de se fixer de manière myope sur l'espace physique seul, de tracer les conceptions et les représentations de l'espace social soutenu et produit par les participants au travers de leur activité (Leander, 2002) en déterminant chronotopes des interactions et régimes d'attention à l'espace en ligne.
- 17 Pour le chercheur, cela implique de pouvoir retracer les trajectoires des apprenants à travers l'espace qu'ils construisent en collaboration avec d'autres (Blin et al., 2013). Nous pensons, avec Dubar et Rolle (2008) que les temporalités doivent être envisagées dans un

registre d'analyse qui associe le collectif et l'individuel. Elles ont une origine collective (ce sont des cadres communs); elles sont plurielles (le mode d'être dans le temps d'un individu dépend des groupes dans lesquels il agit) et sources d'intelligibilité des phénomènes humains. De plus, les temporalités doivent être pensées en termes de production et de négociation. On se propose donc, dans cette étude, de se référer à la fois à une observation de la participation à travers des contributions écrites et/ou visibles sur le réseau sociopédagogique, et aux discours des acteurs et à leur appréhension subjective de leur activité sur le réseau. L'analyse des pratiques et de leurs traces et l'analyse du discours sont ici rigoureusement complémentaires. C'est pourquoi, après une enquête par questionnaire, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec des participants de la situation d'apprentissage.

2.2. Participants et contexte

- 18 Notre analyse repose sur une étude empirique de l'intégration d'un espace de travail en ligne, sous la forme d'un réseau socionumérique pour l'apprentissage (ou réseau sociopédagogique), à un dispositif de formation en FLE pour étudiants étrangers à l'université en France, au Centre international d'études françaises (CIEF) de l'université Lyon 2. Le site de réseau social Rezolumière¹ est un environnement Ning qui constitue un espace collectif de communication et de publication proposant différents outils de web social : chaque membre a une page de profil accessible et visible qui le lie aux autres membres par l'intermédiaire du fil d'actualité, des outils individuels de publication (statut, billet de blog, photos, vidéos), des outils de communication écrite asynchrone (courriels) et synchrone (chat), chacun peut créer des espaces collectifs de travail et de ressources.
- 19 Le dispositif observé articule ainsi des temps de formation en présentiel, largement majoritaires, et des temps de formation en ligne, marginaux, proposés à une cohorte de cinquante-neuf étudiants préparant un diplôme universitaire de langue française de niveau B1. Ce dispositif se déroule en présentiel et l'espace en ligne vient se greffer comme espace supplémentaire de travail. Le réseau sociopédagogique est un espace d'interactions qui vient potentiellement articuler les deux cadres.
- 20 Le schéma suivant (figure 1) propose une vision projetée et architecturée du dispositif de formation en tant qu'arrangements de lieux formatifs à plusieurs échelles (l'individu, le groupe-classe, l'institution) et sur plusieurs registres (l'enseignement en classe, le travail en ligne tutoré, la participation non formelle).

Figure 1 : Représentation du dispositif de formation



- 21 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 coprésence physique ;
 - l'espace du réseau social numérique, un espace réticulaire où l'activité repose sur des relations connectées ;
 - un espace propre à une activité scénarisée du dispositif d'enseignement/apprentissage, celle des « Parcours en ligne ».
- 22 Toutes les traces recueillies ont donc été produites par cinquante-neuf étudiants à qui les activités en ligne étaient proposées, tous inscrits dans le cours de langue préparant à un diplôme de langue française de niveau B1 du CIEF au premier semestre de l'année universitaire 2011-2012.
- 23 Nous avons sollicité tous les apprenants de notre cohorte pour des entretiens et tous les enseignants de l'institution connaissant le Rezolumière. Nous avons ainsi pu conduire quatorze entretiens avec des étudiants et treize avec des enseignants. Concernant les enseignants, il s'agit de neuf femmes et quatre hommes, de 30 à 57 ans, possédant une expérience allant de 4 à 30 ans et présents dans l'institution depuis 6 mois jusqu'à 27 ans, dont un quart seulement est titulaire dans l'institution, et qui ont tous une pratique différente du réseau sociopédagogique. Cette hétérogénéité permet de recueillir des discours qui peuvent mieux rendre compte de la variété des voix enseignantes présentes dans l'établissement.

3. Analyses et discussion

- 24 Nous analyserons tout d'abord les participations étudiante et enseignante, pour tenter de déterminer des chronotopes d'usages. Puis, nous nous intéresserons aux régimes attentionnels qui contribuent à structurer cette participation.

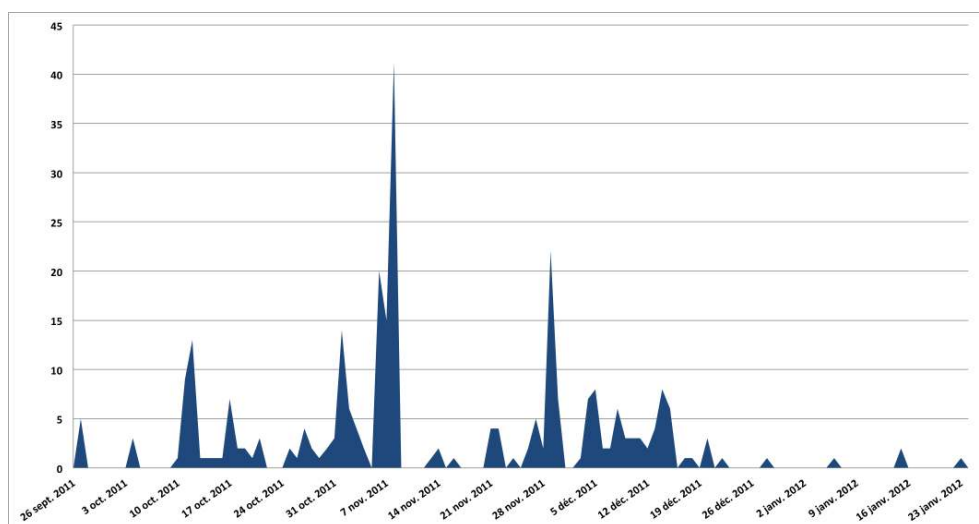
3.1. Temporalité de la participation

3.1.1. La participation étudiante

- 25 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 2. Ce graphique permet

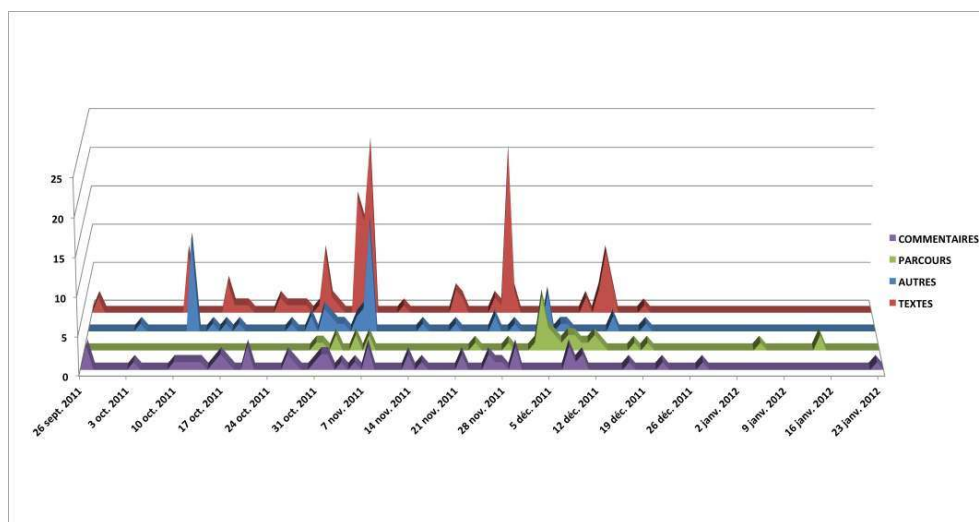
d'avoir une image quantitative de l'activité qui apparaît sur le site et de sa répartition temporelle. Sur le temps du semestre, 284 traces ont été recueillies, dont 224 traces textuelles et 60 autres activités comme le partage de photographies ou des interactions *a minima* du type « j'aime ».

Figure 2 : Traces de l'activité sur la plateforme Rezolumière



- 26 Nous avons tenté de déterminer la temporalité de l'activité sur la plateforme selon le type d'interaction. Nous différencions ces traces selon la modalité sémiotique de la contribution et l'insertion ou non de la contribution dans une activité pédagogique programmée.
- 27 Nous relevons quatre types de productions :
- des contributions écrites initiées par une activité pédagogique : soit des productions de cours qui ont été produites en réponse à une consigne insérée dans une activité programmée et initiée par un enseignant d'un cours en présentiel (catégorie Textes, dans la figure 3), soit des productions de scénarios d'activités en ligne (catégorie Parcours). Dans le deuxième cas, l'étudiant décide seul d'effectuer les parcours qu'il désire. Ces textes représentent 17 % des productions textuelles ;
 - des contributions qui ne sont pas écrites en réponse à une consigne pédagogique : soit des contributions textuelles libres, entendues comme non soumises au scénario pédagogique (catégorie Commentaires) — 19,8 % des textes produits sur la plateforme pendant la période observée — ; soit des contributions produites dans d'autres modes sémiotiques que le mode textuel (catégorie Autres) qui prennent le sens d'activités conversationnelles ou de partage, essentiellement partage de photographies ou appréciation des publications des autres membres.
- 28 284 contributions ont été répertoriées. Nous observons la répartition suivante : sur ces 284 contributions, 224 sont des interactions sous forme textuelle. 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.
- 29 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 figure 3, nous représentons ces quatre catégories sous la forme d'une répartition temporelle, afin d'apprécier l'articulation de ces différents types de participation.

Figure 3 : Types de contributions et répartition dans le temps



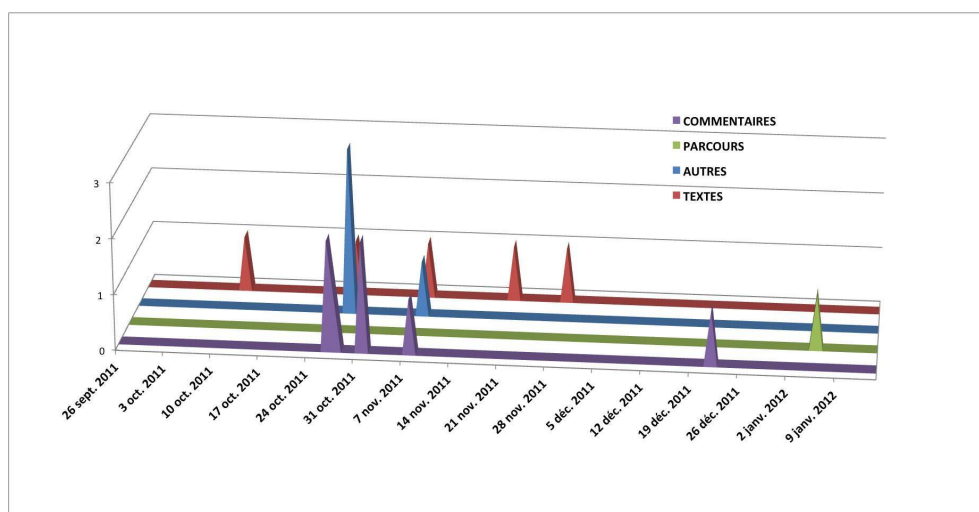
- 30 Cette représentation nous permet de voir que toutes les formes de contributions se font sur des rythmes relativement identiques.
- 31 Les publications de textes liés aux cours présentiels apparaissent le plus souvent par pics. Les étudiants sont amenés, à la demande de l'enseignant, pour un cours ou pendant un cours, à publier un texte sur le site. 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.
- 32 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.
- 33 La courbe des contributions relevant de la catégorie 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, en ligne pour le second. Ces contributions de l'ordre du partage ou de la conversation paraissent ponctuer les publications des activités d'apprentissage.
- 34 Enfin, les commentaires sont les publications les mieux réparties au long du semestre et apparaissent à un rythme plus individuel. La courbe ne connaît pas de pics d'activité importants et semble avoir une certaine indépendance par rapport aux autres. 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.

35 Le parallélisme relatif des courbes montre le caractère polyfocalisé de l'activité des étudiants connectés sur le réseau. La tâche pédagogique peut s'accompagner d'une activité de contact social. Globalement, les chronotopes d'usage semblent fortement configurés par l'activité pédagogique guidée par l'enseignant des cours en présentiel. Mais la participation n'est pas uniforme, elle change selon les étudiants et implique de s'intéresser à l'activité individuelle. Nous prendrons l'exemple de deux étudiantes pour illustrer des chronotopes de participation différents, en nous appuyant sur le chronogramme de leurs contributions et l'entretien que nous avons mené avec elles.

36 *Chronotope de Sofia*

37 Sofia est une étudiante mexicaine de 23 ans. Elle est arrivée en France en septembre 2011 pour prendre des cours de langue française au CIEF où elle a suivi deux semestres d'étude. 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 4 qui donne une représentation de ses contributions au long du semestre. L'étudiante a laissé 17 contributions sur le réseau. Cette participation visible, peu importante, s'équilibre entre une participation liée aux cours en présentiel et une communication avec ses pairs. Sa présence sur le réseau est essentiellement visible de fin octobre à début novembre, puis devient très ponctuelle ensuite.

Figure 4 : Contributions de Sofia au Rezolumière durant le semestre



38 L'apprenante 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 »². 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 : « 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, absence qui expliquerait en partie le fait qu'elle n'a pas continué à travailler sur le site le semestre suivant. Dans l'entretien, elle cherche constamment à relier travail

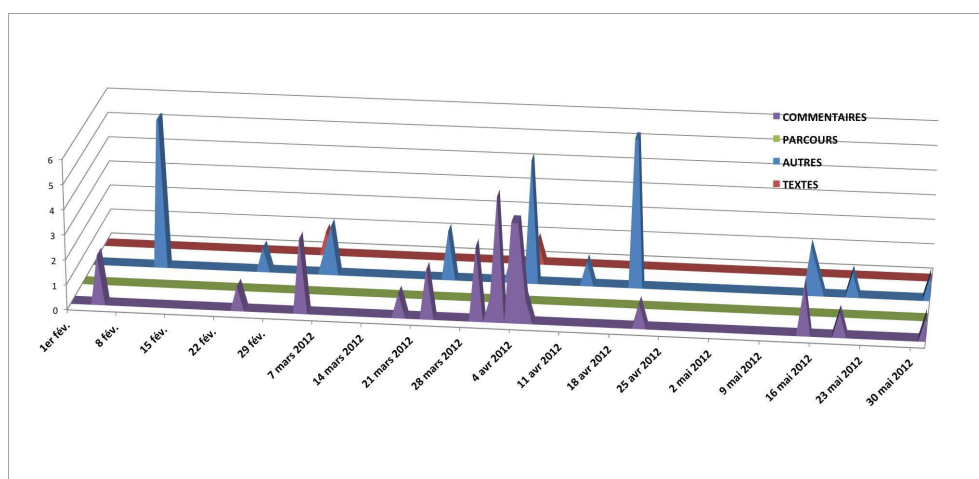
d'apprentissage et communication dans la description de son exploration du site. La possibilité d'entrer en conversation sur le site l'a motivée, car elle y fait référence plusieurs fois, en début – « par exemple je commentais dans quelques photos qui sont dans le site et après les personnes m'a répondu 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 et permet de prendre l'initiative du contact.

- 39 Nous pouvons dresser le chronotope suivant. Cette étudiante a donc utilisé le réseau, d'abord guidée par son enseignant. Elle y a communiqué avec d'autres apprenants et c'est finalement cette communication qui l'a motivée à utiliser le site, ce 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. Son attente en terme de socialisation est tournée vers l'autre, mais pas vers le groupe.

40 *Chronotope de Dayana*

- 41 Dayana est une jeune étudiante kazakhe de 21 ans. Sa page de profil montre 30 amis, le partage de dix vidéos et de 28 photos et une affiliation à six groupes. Comme le montre la figure 5, elle a peu écrit de textes pour des cours 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 reposent sur une publication de 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 5 : Contributions de Dayana au Rezolumière



- 42 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. Elle se représente le site plus comme un réseau social qu'une plateforme d'apprentissage. Elle conçoit ses échanges autour d'occasions sociales qui vont permettre de faire des choses ensemble, en ligne et hors

ligne. Or, sur le Rezolumière, « il n'y a personne », ou du moins personne prêt à partager ses intérêts. Pour elle, la fonction d'un réseau social, et donc du Rezolumière, est de 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.

- 43 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. 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.
- 44 Nous avons ainsi observé de manière inégale et dans un ordre croissant d'importance :
1. des chronotopes qui favorisent une activité publique qui correspond à des contributions orientées vers le réseau et qui reposent sur une attention ambiante (Zappavigna, 2013) ;
 2. des chronotopes partagés qui favorisent des contributions orientées vers la relation interpersonnelle dyadique et qui donnent à voir des histoires interactionnelles et interpersonnelles ;
 3. des chronotopes individuels, portés par une personne seule, et où les contributions sont orientées vers une activité à accomplir. L'activité est pédagogique, peu sensible à l'environnement social, fortement guidée par l'action pédagogique.
- 45 Après avoir ébauché des chronotopes de la participation étudiante, s'élaborant à la fois de manière collective par l'ensemble des traces contributives, et de manière individuelle, chaque participant installant dans le temps sa propre consultation du site, nous aborderons la participation enseignante.

3.1.2. La participation enseignante

- 46 Nous avons observé la participation en fonction des objets partagés et publiés sur le site (photos, vidéos, billets, etc.), 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. Il apparaît que seuls quatre enseignants de notre panel agissent sur le réseau de manière plus ou moins régulière. Cette activité passe par la participation à des forums de discussion, même de manière minimale (de six à cinquante-neuf contributions), par le partage de documents qui permet de participer à une conversation (photos, vidéos) et par un nombre d'« amis » augmentant semestre après semestre. Les enseignants interrogés, pour les deux tiers d'entre eux, ne publient pas sur le réseau et ne partagent pas de contenus. Dès lors, ils ne se rendent pas visibles à la communauté. Il s'agit plutôt d'une présence surplombante et discrète.
- 47 Face à un objet social qui repose sur un design participatif, quel sens peut-on donner à cette participation limitée ? Comment et pourquoi décide-t-on de participer ou de ne pas participer ? Il nous apparaît que la proposition d'usage d'un réseau social crée une zone d'incertitude pour l'action de l'enseignant. Ces limitations d'usage (Kellner et al., 2010)

apparaissent dans les discours enseignants comme une inquiétude liée au temps à consacrer à la fréquentation de cet environnement, à l'accroissement du temps de travail et à son entrelacement avec le temps personnel. Cela associe deux enjeux : une volonté de choisir les moments d'usage et une volonté de gestion du temps, dans un contexte d'imbrication toujours plus forte du temps personnel et du temps de travail.

- 48 Il y a chez les enseignants, dans une majorité des discours entendus, 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. Les outils numériques, et a fortiori les réseaux sociaux, sont perçus comme chronophages en particulier dans le cadre du travail. La quasi-totalité des enseignants exprime la 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. Certains, comme Lise, l'expriment 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. D'autres, comme Étienne, l'expriment 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.
- 49 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. La perception du temps passé devant 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 sentiment d'urgence, de disponibilité permanente et de perte de temps.
- 50 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. Cet extrait de l'entretien avec Lise permet de s'en rendre compte :

Par exemple, je ne pense pas à 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...

- 51 Lise revendique une déconnexion partielle qui lui permet de gérer ses engagements professionnels multiples qui exigent tous des activités devant l'écran. Le temps que l'on accorde à une situation est autant de temps pris sur les autres cercles socioprofessionnels 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. Le temps de connexion est alors parallèle au temps de présence dans l'institution de travail et le chronotope d'usage n'est pas étendu mais restreint à une présence sur le lieu physique de son travail. La possible expansion de chronotopes d'usages n'est pas perçue comme affordance, mais plutôt comme contrainte fragilisant les chronotopes académiques traditionnels.

- 52 D'autre part, 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 Étienne, sur « un vrai réseau social [...] les gens communiquent de façon spontanée, enfin [...] avec des interactions comme ça ». Cet enseignant explique sa réserve à l'égard des outils numériques qui obligent à une communication 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 qui impose un rythme élevé des échanges. Ainsi, l'outil de messagerie instantanée du site n'a été utilisé que par deux enseignants, sollicités de manière ponctuelle par quelques étudiants.
- 53 Enfin, 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 l'engagement dans l'échange, au profit d'un individualisme et d'un isolement derrière l'écran, et une perte de temps face à des environnements communicatifs envahissants. L'instauration de nouveaux chronotopes d'interactions en ligne est contestée « à l'aune des orientations normatives qui privilégient la coprésence physique et l'engagement focalisée comme formes pleines de la présence et de l'action » (Cochoy et Licoppe, 2013, p. 9).
- 54 Nous avons vu la nature et les temporalités de la participation sur le réseau sociopédagogique, construisant des chronotopes d'usages. Ces chronotopes sont aussi façonnés de manière dynamique dans la fréquentation collective et individuelle du site. Ils se construisent dans le temps par l'attention collective et individuelle que les participants portent à l'espace en ligne.

3.2. Les régimes attentionnels comme trajectoires de participation

- 55 Les médias sociaux façonnent des régimes attentionnels qui sont autant de manières d'agir et de circuler dans le réseau. 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. Nous avons cherché à repérer dans les discours des acteurs des manières de fréquenter le réseau. Nous montrerons

comment ces parcours attentionnels se construisent de manière variée chez les étudiants et chez les enseignants.

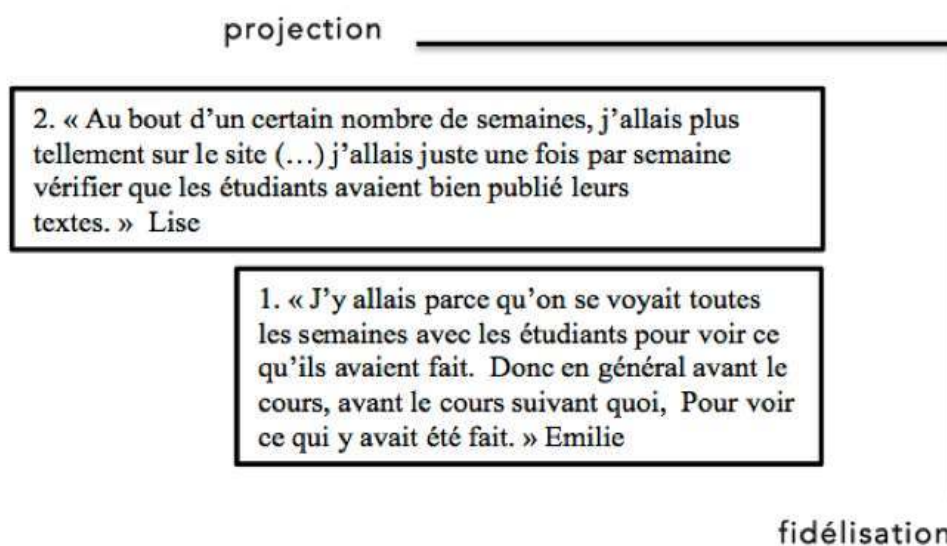
- 56 Nous reprendrons pour introduire notre propos le cas de l'étudiante Sofia que nous avons évoqué plus haut. Sofia nous explique avoir navigué sur le site de façon aléatoire, guidée par ce qui attirait son attention. Amenée sur le site par une activité de cours, elle le consulte en s'intéressant à 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 » ; elle navigue ensuite 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 tournée vers les autres et ce qu'ils font. C'est aussi une manière de comprendre ce qu'elle peut y faire elle-même³.
- 57 Une autre étudiante, Kikuo, nous explique ainsi qu'elle était connectée en permanence au Rezolumière : « le Rezolumière a été bookmark bookmark⁴ comment on dit ? Rezolumière (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, comme Gulnur : « 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 que 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 et de projection (Boullier, 2014, voir supra) qui lui permet de réagir de manière plus ponctuelle et d'y accomplir une tâche demandée par l'enseignant.
- 58 Fréquemment, ce régime se combine avec un régime exploratoire propre aux réseaux sociaux. Ainsi, Jade, qui a surtout utilisé le réseau pour les cours, résume 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 ». À 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, où 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 programmé 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.
- 59 Ainsi, au fur et à mesure, les étudiants créent leur propre fréquentation du réseau dans des arrangements personnels. Cette navigation dans le site se construit suivant les moments et les individus, selon trois cheminements : (1) un chemin guidé par l'enseignant : sa présence ou une scénarisation pédagogique inscrite sur le site ; (2) la recherche de relations, selon des régimes de proximité, de confiance et de reconnaissance ; (3) une exploration par sérendipité.
- 60 Il est alors intéressant de confronter ces régimes attentionnels des étudiants à ceux des enseignants. Il apparaît, au vu des entretiens, que les régimes attentionnels sont beaucoup moins variés. Pour la majorité des enseignants, l'environnement numérique n'est pas immersif. 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. Les régimes attentionnels, chez les enseignants, a contrario de ceux des étudiants, sont peu exploratoires. Nous prendrons deux exemples en nous appuyant sur le modèle de Boullier (2014) qui permet de voir comment se combinent certains régimes attentionnels.

61 **Entre projection et fidélisation**

62 Dans les deux exemples cités de la figure 6, 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.

Figure 6 : Entre régime de projection et fidélisation



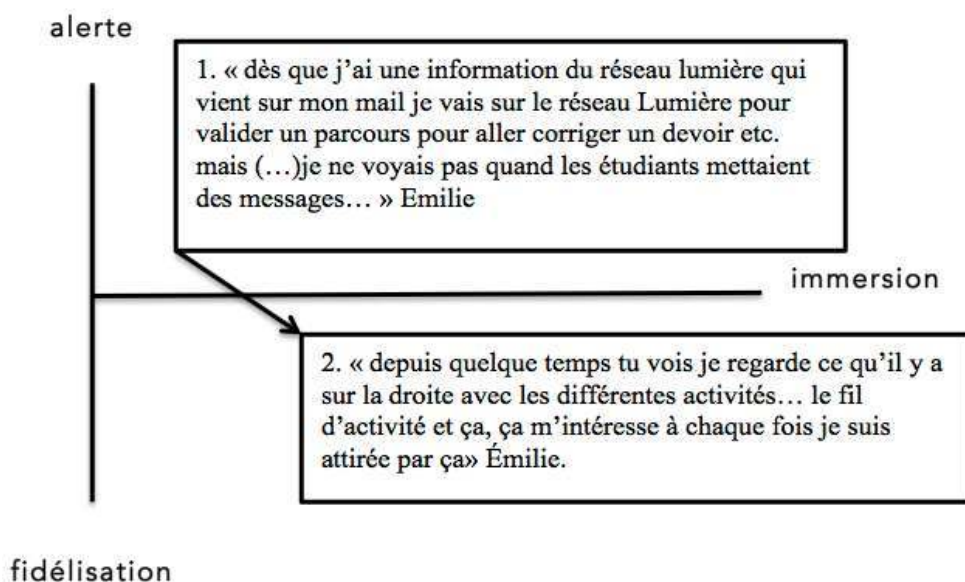
63 Dans les deux cas, l'attention est univoque, uniquement focalisée sur le contrôle du travail étudiant. Cette manière de consulter le site s'inscrit peu à peu dans des habitudes et des schémas qui fidélisent les usages dans un temps et un lieu unique.

64 **D'un régime d'alerte à un régime d'immersion**

65 L'exemple de la figure 7 montre que la temporalité des régimes attentionnels est en constante évolution. L'enseignante explique qu'elle a commencé sa fréquentation du réseau sociopédagogique au gré des notifications par courriel qu'elle recevait. Ce mode attentionnel repose sur l'alerte. 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. Cependant, au fur et à mesure de l'utilisation du site, l'enseignante 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.

Figure 7 : D'un régime d'alerte à un régime d'immersion



- 66 Ces régimes attentionnels qui s'échafaudent à l'usage du réseau permettent de comprendre les différents arbitrages qui s'opèrent parmi les engagements des acteurs — la classe, le réseau, la relation interpersonnelle, etc. — et la difficulté de se construire de nouveaux espaces pour agir en commun. Ils impliquent tous des temporalités différentes qui reposent essentiellement sur la notion de disponibilité (Giddens, 2005 ; Joseph, 1999).

Conclusion

- 67 Agir dans les espaces hybrides, c'est trouver les bons arrangements spatiaux et temporels et donc, être capable de gérer la flexibilité des agencements d'espace, de 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. Les arbitrages entre ces espaces dépendent de facteurs variés : les dispositions et postures des acteurs face aux technologies, les affordances perçues de ces espaces pour l'apprentissage, en termes d'espace, de temps et de communication, mais également les structures attentionnelles construites par l'artefact et par l'acteur agissant.
- 68 Nous avons tâché de montrer que les temporalités se construisent collectivement et individuellement ; ces temporalités peuvent s'envisager en termes de chronotopes et de régimes attentionnels.
- 69 Notre étude montre que les temporalités nouvelles qu'amènent les médias sociaux restent à la marge des usages pédagogiques, parce que les chronotopes de l'activité sociale restent implicites et peu partagés : les usages du réseau restent en marge du contrat didactique, et donc en marge du travail de l'enseignant. Ces chronotopes rentrent en conflit avec les chronotopes plus classiques des institutions académiques. L'ouverture attentionnelle et l'expansion spatio-temporelle des activités que permet le réseau s'intègrent peu au cadre institutionnel de l'enseignement en présentiel.

- 70 Les régimes attentionnels contribuent à construire des temporalités de fréquentation du réseau différentes. Dans notre étude, se confrontent principalement deux types de régimes, celui de l'attention exploratoire, un régime attentionnel plus immersif qui mise sur la découverte et la nouveauté, attention polyfocalisée, non univoque et ouverte, et celui de la projection où le participant porte peu d'attention à l'environnement qui entoure son activité ; son attention est univoque et focalisée sur une tâche. Cette approche par les régimes attentionnels permet de comprendre comment se construisent, dans le temps court de l'interaction et dans le temps plus long de l'instrumentation (Rabardel, 1995), les usages de dispositifs dont la fréquentation est liée à la situation d'apprentissage et dont l'inachèvement et la labilité sont constitutifs d'un constant renouvellement des participants.
- 71 En nous proposant de révéler ces temporalités médiatiques, nous cherchons à remettre en cause, avec certains auteurs (Engeström, 2009 ; Selwyn, 2010 ; Collin et al., 2015) l'idée trop facilement reçue que l'intégration d'espaces en ligne transforme radicalement l'apprentissage au profit d'une analyse approfondie des conditions situées de cette transformation. Le but de notre travail est aussi de permettre une recherche sur l'apprentissage connecté plus ancrée dans la pratique et d'introduire de nouveaux types d'indicateurs pour comprendre l'activité en ligne dans des contextes éducatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Auray, N. (2011). Les technologies de l'information et le régime exploratoire. Dans P. van Andel et D. Boursier, *La Sérendipité. Le hasard heureux* (p. 329-343). Paris : Éditions Hermann.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Beaude, B. (2012). *Internet. Changer l'espace, changer la société*. Limoges : FYP Éditions.
- Blin, F., Nocchi, S. et Fowley, C. (2013). Mondes virtuels et apprentissages des langues : vers un cadre théorique émergent. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54, 94-107.
- Boullier, D. (2014). Médiologie des régimes d'attention. Dans Y. Citton (dir.), *L'Économie de l'attention* (p. 84-108). Paris : La Découverte.
- Chardel, P.-A. (2009). Les technologies nomades et la transparence communicationnelle. Dans C. Licoppe (dir.), *L'Évolution des cultures numériques* (p. 86-93). Limoges : FYP Éditions.
- Cochoy, F. et Licoppe, C. (2014). Présentation. *Réseaux*, 182(6), 9-9.
- Collin, S., Guichon, N. et Ntébutsé, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sticf. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 22. Repéré à http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticf_2015_collin_01.htm
- Dubar, C. et Rolle, C. (2008). Les temporalités dans les sciences sociales : introduction. *Temporalités*, 8. Repéré à <http://temporalites.revues.org/57>

Engeström, Y. (2009). Form Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *Actio : an International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33.

Giddens, A. (2005). *La Constitution de la société*. Paris, France : PUF.

Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en français langue étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne*. Thèse de doctorat inédite. Université Lumière Lyon 2.

Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(3).

Joseph, I. (1999). Activité située et régimes de disponibilité. Dans M. de Fornel et L. Quéré (dir.), *La Logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (p. 157-172). Paris : Éditions de l'EHESS.

Kellner, C., Morelli, P. et Massou, L. (2010). (Re)penser le non-usage des tic. *Questions de communication*, 18, 7-20. Repéré à <https://questionsdecommunication.revues.org/395>

Kress, G. (2013). Recognizing Learning. A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality. Dans I. de Saint-Georges et J.-J. Weber (dir.), *Multilingualism and Multimodality. Current challenge for educational studies* (p. 119-140). Rotterdam : Sense Publishers.

Leander, K. M. (2002). Polycontextual Construction Zones : Mapping the Expansion of Schooled Space and Identity. *Mind, Culture, and Activity*, 9(3), 211-237.

Lemke, J. L. (2002). Language Development and Identity : Multiples Timescales in the Social-Ecology of Learning. Dans C. Kramsch (dir.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (p. 68-87). London-New York : Continuum.

Lemke, J. L. (2004). Learning Across Multiple Places and their Chronotopes. Communication présentée à Spaces and boundaries of learning, San Diego.

Le Quéau, P. (2014). Formes et cadres de l'attention. Dans Y. Citton (dir.), *L'Économie de l'attention* (p. 179-190). Paris : La Découverte.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

Selwyn, N. (2010). Looking Beyond Learning : Notes towards the Critical Study of Educational Technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.

Thrift, N. (2008). *Non-Representational Theory. Space, Politics, Affect*. New York : Routledge.

Vial, S. (2013). *L'Être et l'écran*. Paris : PUF.

Zappavigna, M. (2013). *Discourse of Twitter and Social Media*. London-New York : Bloomsbury Academic.

NOTES

1. <http://rezolumiere.ning.com/>

2. Tous les prénoms des informants ont été modifiés par souci d'anonymat et toutes les citations sont extraites des verbatim des entretiens avec les étudiants et les enseignants.

3. Nous pensons en effet que le lurking est une activité d'apprentissage.

4. Il faut comprendre que le site a été mis en favori par l'étudiante pour qu'elle s'y connecte en permanence.

RÉSUMÉS

Cette contribution porte sur des éléments d'une recherche doctorale qui a été consacrée à observer les pratiques d'enseignement/apprentissage sur un réseau social dédié à une formation universitaire en français langue étrangère (FLE) et questionne le postulat que le numérique et l'Internet étendent l'espace et le temps, au profit de l'apprentissage. Nous cherchons à voir si cette expansion de l'espace-temps produit de nouvelles occasions d'agir et d'apprendre en créant notamment de nouvelles temporalités pour l'apprentissage. Nous nous intéressons aux chronotopes participatifs individuels et collectifs, c'est-à-dire à des schémas spatio-temporels typiques d'activité sur le réseau sociopédagogique, ainsi qu'aux régimes d'attention à ce réseau, en observant la participation et en analysant les discours des enseignants et des étudiants sur leur activité en ligne. Notre étude montre que les temporalités nouvelles qu'amène un média social dédié à l'apprentissage restent à la marge des usages pédagogiques, notamment parce que les chronotopes de l'activité sociale restent implicites ou rentrent en conflit avec les chronotopes plus classiques des institutions académiques.

This contribution focuses on elements of a doctoral research that was dedicated to observe the teaching / learning on a social network devoted to a university course in French as a foreign language and questions the assumption that the digital and the Internet extend the space and time to the benefit of learning. We are looking to see whether this expansion of space-time generates new opportunities to act and learn by creating such new time frames for learning. We question the individual or collective chronotopes of participation, that is to say, the typical spatio-temporal patterns of activity in the socio-educational network, as well as the schemes of attention to the socio-educational system network, observing the participation and analyzing the speech of teachers and students on their online activity.

Our study shows that the new temporalities of social media remain at the margin of educational uses, because chronotopes of social activity remain implicit or come into conflict with the more conventional chronotopes of academic institutions.

INDEX

Mots-clés : FLE, réseau social, chronotopes, régimes attentionnels, temporalités

Keywords : FFL, social network, chronotopes, schemes of attention, temporalities

AUTEUR

JEAN-FRANÇOIS GRASSIN

CIEF, Université Lyon 2, laboratoire ICAR, UMR 5191

jean-francois.grassin@univ-lyon2.fr