



HAL
open science

**Présence en ligne et affordances d'un réseau
socio-pédagogique dans une formation en Français
Langue Etrangère.**

Jean-François Grassin

► **To cite this version:**

Jean-François Grassin. Présence en ligne et affordances d'un réseau socio-pédagogique dans une formation en Français Langue Etrangère.. IMPEC 2016 Interactions Multimodales Par ÉCran, Jul 2016, Lyon, France. hal-01745911

HAL Id: hal-01745911

<https://hal.science/hal-01745911>

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.

Pour citer cet article :

Grassin, J.-F. (2016). « Présence en ligne et affordances d'un réseau socio-pédagogique dans une formation en Français Langue Étrangère. » In Actes du colloque IMPEC 2016.

Présence en ligne et affordances d'un réseau socio-pédagogique dans une formation en Français Langue Etrangère.

« La présence ne jaillit pas d'une narration individuelle, mais surgit du partage et de la conversation avec les autres. » (Casilli, 2010 : 222)

Introduction

Notre travail de recherche s'est attaché à étudier les usages que font les acteurs d'un site de réseau social dédié lors d'une formation présentielle en Français Langue Etrangère à l'Université en France. Les éléments d'un design participatif de réseau reposent sur la présence sociale et la visibilité des acteurs et de leurs activités. Nous cherchons à voir si, dans un dispositif de formation en présentiel, ce type de design participatif et relationnel permet de renforcer une participation et un engagement social favorables à l'apprentissage.

Notre objectif, dans le cadre de cet article est double : caractériser la présence en ligne des différents acteurs et déterminer les affordances socio-numériques actualisées par les acteurs. Nous commencerons par évoquer le cadre matériel et le contexte pédagogique de la recherche. Nous aborderons ensuite nos cadres théorique et méthodologique. Enfin, nous présenterons notre analyse de la présence en ligne en termes d'orientation sociale et relationnelle des interactions et d'affordances du réseau socio-pédagogique.

Contexte

Nous nous sommes intéressé à l'intégration d'un site de réseau social dans un dispositif présentiel de formation en Français Langue Etrangère à l'Université en France. Le réseau social observé est un environnement *Ning*, constituant un espace collectif de communication et de publication en ligne et proposant différents outils de web social. Plus particulièrement, nous avons étudié les usages d'une cohorte de 59 étudiants inscrits à un diplôme de français de niveau B1 du CECR et ceux de certains de leurs enseignants, pendant un semestre universitaire.

Cadre théorique

Affordances

Nous nous appuyons sur une approche socioculturelle qui reconnaît une fonction de médiation aux artefacts socionumériques. Situé dans un réseau d'acteurs individuels et faisant partie d'un environnement de ressources sémiotiques, l'artefact a un certain potentiel sémiotique que nous analysons en termes d'affordances. La théorie de l'affordance (Gibson, 1979) permet de ne pas dissocier perception et action : la perception est à la fois une invitation à l'action et un composant essentiel de l'action. Il s'agit d'une triade entre l'environnement, l'utilisateur et l'activité (van Lier, 2004). Les affordances construisent un terrain relationnel commun entre l'environnement et celui qui l'habite. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, l'affordance émerge de la participation et de l'usage qui impliquent des opportunités d'apprentissage. De plus, dans un même contexte, ce ne sont pas nécessairement les mêmes affordances qui sont mises en jeu selon les cadres d'activité et selon les participants. Pour la théorie de l'affordance, l'interprétation active des usagers est centrale dans l'émergence de l'affordance.

Nous nous focaliserons sur les affordances socio-numériques des réseaux socio-pédagogiques. En tant que média social, un réseau socio-numérique est un artefact qui demande à être étayé socialement, il incite à laisser des traces de son cheminement, traces dont les autres usagers vont tenir compte ultérieurement pour agir et laisser les leurs. Les traces de l'activité d'un

participant qui apparaissent aux membres peuvent se définir comme « l'apparition d'une proximité » (Benjamin, 1989 : 484). Les contributions visibles à l'écran construisent la présence socio-affective des acteurs de la situation. Elles témoignent de « polarités perceptives » (Simondon, 1989) qui orientent de manière différente l'attention, la participation et l'engagement relationnel dans l'espace en ligne. Ainsi, nous envisageons la notion de présence en ligne comme condition matérielle et langagière de l'engagement social et de la participation.

Présence sociale en ligne

Nous adoptons dans cette recherche une perspective relationnelle de la présence. Aujourd'hui, il est possible parler de formes plurielles de présence (Licoppe, 2012). En effet, les nouveaux dispositifs d'interaction en ligne proposent et façonnent de nouvelles formes et possibilités de présence à l'autre et remettent en question des formes plus normées. La présence en ligne est à la fois la sensation d'être quelque part, la sensation d'être ensemble et la sensation d'être avec l'autre (Weissberg, 1999) et est le fruit d'accommodements numériques. Les dispositifs socio-numériques se construisent ainsi sur une structure socio-affective et dépendent du degré de présence et de disponibilité des participants. Le concept de « disponibilité de présence » (Giddens, 2005) est un complément indispensable à celui de co-présence. Le « étant ensemble » de la co-présence exige que les acteurs disposent des moyens de se « rassembler » (p.177). Les sites de réseaux sociaux offrent, à cet égard, des façons diverses de rassemblement. Le rôle du réseau socio-pédagogique serait, dans ce cadre, d'apporter au dispositif de formation d'autres moyens de permettre la présence et d'autres moyens de se rassembler, dans l'objectif de l'apprentissage.

Si trois types de présence sont requises pour que l'apprentissage ait lieu dans des environnements en ligne -la présence cognitive, la présence sociale et la présence éducative (Garrison Anderson et Archer, 1999)-, la présence sociale semble au coeur de ces interrelations (Jézégou, 2012). Nous retiendrons, dans cet article, la définition de la présence sociale de Garrison et al. (1999) comme « la capacité des participants à projeter leurs caractéristiques personnelles dans la communauté ainsi que de se présenter aux autres participants comme des personnes réelles » (Garrison et al., 1999 : 50). Celle-ci peut être un fort indicateur de la manière dont le processus d'apprentissage comme pratique sociale prend place dans l'espace en ligne (Lowenthal, 2009). La présence sociale joue un rôle d'appui à la formation des relations et à l'échange d'information, donc à l'apprentissage puisque celui-ci ne se fait pas au travers de l'interaction, mais dans l'interaction (van Lier, 2000).

Méthodologie

Nous cherchons à savoir si, dans un dispositif de formation en présentiel, un site de réseau social permet de soutenir l'apprentissage par des outils qui rendent manifeste la possibilité d'entrer en contact et de communiquer et dont le design mise sur la visibilité et la mise en évidence de la présence sociale. Ce cadre d'étude est une partie d'un travail doctoral qui s'est proposé d'étudier les affordances d'un réseau socio-pédagogique en termes de modes de participation, de présence sociale en ligne et de pratiques discursives.

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé deux types de données. Tout d'abord, une observation de la scène matérielle fournie par l'interface numérique nous a permis de recueillir toutes les traces écrites produites par notre cohorte sur le réseau socio-pédagogique. Nous nous sommes donné des indicateurs qui relèvent de l'analyse interactionniste (Pekarek-Doehler, 2000) pour déterminer le dévoilement de soi, la construction du lien social en ligne et le sentiment d'appartenance au collectif. Nous avons ensuite analysé le type de sociabilité que ces interactions traduisaient. Cela nous a amené à établir un cadre de compréhension des dynamiques relationnelles (Bidart et al., 2011) que nous appliquons à l'analyse des échanges sur le réseau sociopédagogique. Dans le cadre d'un tel réseau, les types de régulation relationnelle se combinent avec l'intention de l'interaction, orientée vers l'activité

(pédagogique ou non) ou vers l'entretien de la relation.

La présence sociale est un construit important pour comprendre les comportements en ligne des étudiants et peut servir à expliquer pourquoi, dans un même environnement, certains individus interagissent plus quand d'autres ne participent ni ne partagent. Nous adoptons une approche des phénomènes sociaux qui inclut le point de vue des acteurs et considère la réalité comme expérience vécue. C'est pourquoi nous avons choisi de trianguler nos observations des interactions qui ont lieu sur le site de réseautage avec les points de vue des acteurs, recueillis lors d'entretiens semi-dirigés menés auprès de quatorze étudiants et treize enseignants.

Résultats et discussion

La présence sociale étudiante

Dans les contributions visibles à l'écran, nous avons pu discerner des modes d'engagement relationnel différents, en nous appuyant sur les traces de la présence socio-affective. Les échanges en ligne traduisent ce que nous appelons des modes d'engagement relationnel qui apparaissent au travers des différents types de contributions, selon que l'interaction est orientée par (1) l'activité commune, par (2) l'attention au réseau ou par (3) la relation dyadique (Fribourg et al., 2009). Ces cadres participatifs forment une texture interactionnelle propre au réseau socio-pédagogique.

Les trois quarts des contributions analysées sont orientés vers une activité pédagogique. Dans ce « régime d'association » (Fribourg et al., 2009), c'est-à-dire où la relation est orientée par une activité commune, les contributions sont orientées vers une relation dyadique ou vers une relation de groupe. Nous avons ainsi trois types de contributions : des contributions pour lesquelles l'enseignant est marqué comme le destinataire ; des contributions adressées à un pair, pour une relation d'entraide dans le travail, et des contributions adressées au groupe. Ces trois types d'adressage montrent un mode d'engagement dans le réseau différent, marqué par une prise en compte différente du site comme espace public. La façon dont l'apprenant adresse sa contribution dans le cadre d'une participation pédagogique traduit un mode d'engagement dans le réseau ; selon que la contribution est tournée vers la relation dyadique ou vers la relation de groupe, la contribution peut donner un caractère plus ou moins ouvert à l'échange et ratifier un nombre de participants différents. Dans notre corpus, la majorité des contributions ne traduit aucune orientation explicite et donc, nous aurions tendance à penser que dans ces cas-là, la contribution a valeur de « devoir » électronique. En revanche, lorsque la contribution marque une orientation relationnelle, celle-ci est plus du côté du groupe-classe que de la relation dyadique.

La participation en ligne, lorsqu'elle se fait sur des bases non pédagogiques, repose sur la présence socio-affective. Elle s'appuie essentiellement sur des relations interpersonnelles de type dyadique, l'attention aux relations de réseau étant plus marginale. Ces deux types de contributions relèvent d'un fort engagement et d'un fort dévoilement de soi, mais selon deux orientations de la relation différente.

Les contributions qui marquent un régime relationnel sont les plus fréquentes. Ces contributions se construisent dans les espaces personnels des membres ou au travers de leurs publications partagées, sous la forme de commentaires. L'adressage est alors plus ou moins explicite, car le destinataire ne fait pas de doute. La majorité d'entre elles est ponctuelle et ne reçoit pas de réponse en retour. Cela ne témoigne pas d'échecs de la communication, mais plutôt du caractère flexible des conversations en ligne et de l'entrelacement des modes de sociabilité en ligne et hors ligne. Ainsi, même sans réponse, certains échanges se renouvellent et construisent une histoire interactionnelle en ligne qui fait apparaître un entrelacement de la sphère privée et de la sphère publique, d'une part, et un entrelacement d'échanges en présentiel et en ligne d'autre part. Cela implique, dans la forme interactionnelle en ligne, ce que Zappavigna (2013) appelle une « dilution des obligations de la conversation » qui fait

que, en ligne, la symétrie et la réciprocité des échanges sont moins obligatoires que dans la conversation en présentiel.

Les contributions orientées par un régime attentionnel sont les moins nombreuses. Il s'agit de contributions sous forme de statut ou de partage, non adressées de manière explicite à un cercle ou une personne en particulier. Ces contributions traduisent un usage du site conforme à ceux d'autres réseaux sociaux qui ne sont pas institutionnels, où l'on s'adresse de manière globale à son réseau social. Ce régime qui repose sur une attention ambiante est peu actualisé de manière visible.

Ces affordances sociales et relationnelles sont actualisées par une minorité des participants et, pour la plupart d'entre eux, le réseau socio-pédagogique n'est pas utilisé en tant que réseau social mais comme lieu de publication de textes numériques : la communication est donc reliée à une activité pédagogique dans le contexte de relations de groupe. La présence des acteurs est peu importante sur le réseau et la plupart des étudiants passent par d'autres canaux de communication.

Représentations du réseau et présence sociale

Face à cette rupture de trajectoire sociale que constitue souvent le séjour en France de ces étudiants étrangers qui arrivent pour étudier à l'université, une partie des étudiants évoque le besoin de se socialiser par l'intermédiaire du réseau. Le réseau est alors reconnu comme un appui social. Le site permet de se rendre visible et accessible aux autres étudiants et d'avoir accès à eux de la même manière. Au début de leur séjour, les étudiants tirent profit de ces outils de communication de niche sociale. Mais, petit à petit, la communication sociale se déplace en dehors du dispositif de formation, grâce à des outils plus informels. De nombreux étudiants insistent sur cette dimension temporelle des besoins de socialisation. Les affordances sociales du réseau sont primordiales pour les étudiants, en début de formation. Pourtant, les affordances communicatives sont questionnées par de nombreux étudiants en terme de présence sociale. Les étudiants ressentent peu de présence sur la plateforme et le petit nombre d'utilisateurs remet en cause son caractère social.

Réticences à la présence de la part des enseignants

Seuls, quatre des treize enseignants interrogés ont eu une activité régulière sur le réseau. Les craintes et les freins à l'utilisation du réseau social par les enseignants reposent essentiellement sur des interrogations liées à la sociabilité en ligne. La plupart d'entre eux ne contribue pas au réseau parce que cette communication en ligne paraît leur imposer un engagement personnel fort, intime, incompatible avec l'ethos professionnel que les enseignants se sont construit. La communication sur le réseau leur paraît favoriser des interactions semi-privées qui rompent le contrat didactique, en misant sur l'intimité et les liens forts. L'imaginaire social lié au réseau est celui du réseau amical, un espace dans lequel l'enseignant craint de se laisser entraîner à son corps défendant hors des limites de son travail. Les enseignants font surtout référence à la relation dyadique permise par le réseau social et une certaine forme de sociabilité qui mise sur l'individu et le lien fort. Les échanges par l'intermédiaire du réseau social sont associés aux liens d'amitié informels, à une proximité de l'ordre de l'intimité. La « théâtralité » des échanges est perçue comme artificielle. La symétrie des échanges, c'est-à-dire le fait que l'initiative de l'échange puisse venir de tout membre en présence sur le réseau, donne le sentiment d'imposer une hyperdisponibilité et une perte de contrôle dans l'interaction. Lorsque le lien social est évoqué pour construire la confiance et le respect mutuels, les échanges en ligne sont mis en concurrence avec les échanges en face-à-face qui paraissent plus efficaces, de meilleure qualité et plus authentiques dans la situation vécue par l'enseignant.

La visibilité de l'activité en ligne reconfigure la relation pédagogique, questionne les rôles et les objectifs communication dans la situation. La participation au réseau engage l'enseignant et son identité qui, sur le réseau, comme dans tout espace social, se négocient, notamment en

termes de présence connectée et de disponibilité. Or, les enseignants évoquent moins l'idée de négocier une présence que la crainte de se voir imposer un rôle social qui ne serait pas le leur. Un seul des enseignants que nous avons interrogés se pose la question en termes d'identité numérique de manière explicite.

Affordances

Nous avons ensuite considéré les affordances perçues par les acteurs comme la valeur d'usage qu'ils attribuent au réseau socio-pédagogique. Nous déterminons la nature de ces affordances selon qu'elles concernent l'activité pédagogique ou la relation et selon qu'elles orientent vers le dévoilement de soi ou vers un contenu partagé en ligne. Cela nous permet de classer ces affordances selon qu'elles orientent plutôt vers (1) la réalisation d'une activité d'apprentissage ou (2) la socialisation et qu'elles donnent une dimension (3) individualisante ou (4) mutualisante au design pédagogique.

Notre analyse laisse apparaître un investissement différent des participants sur le réseau socio-pédagogique. Les affordances sociales sont peu actualisées par les enseignants. Dans leur dimension individualisante, elles font craindre un dévoilement de soi et des liens de proximité trop importants. Dans leur dimension mutualisante, les affordances sont reconnues mais ne sont actualisées que par des activités de *lurking*, les rétroactions enseignantes passant par des canaux différents de celui du réseau et ne s'y rendent pas visibles. Le plus souvent, l'espace en ligne est perçu comme un territoire qui appartient à l'apprenant, et dans lequel l'enseignant n'a qu'une place marginale. La frontière se conçoit en terme de contrôle et de pouvoir sur l'espace. Dans ce cadre, l'espace en ligne est conçu comme un territoire étudiant, alors que celui de la classe en présentiel est du ressort de l'enseignant. Apparaître et participer au réseau social, c'est sortir des limites de son travail qui consiste à organiser les activités de classe. Les enseignants participent au réseau en concevant des tâches et des activités qui y apparaissent sous forme de consignes et médiatisées essentiellement par des forum de discussion. La mutualisation se fait à l'échelle du groupe, dans un espace dédié qui permet de cibler des destinataires précis et non à l'échelle du réseau, en se servant des espaces et des outils qui soutiennent la dimension réticulaire.

Du côté des apprenants, les affordances actualisées se placent essentiellement du côté de l'activité pédagogique dans la dimension mutualisante : il s'agit de participer à des activités sur le réseau prescrite par l'enseignant. Ensuite, la participation socialisante au réseau est reconnue dans sa dimension individualisante : certains profitent du réseau pour entretenir des contacts et s'engager personnellement au travers de partage d'informations personnelles. La relation dyadique interpersonnelle est privilégiée à la dimension communautaire. Les profils participatifs des étudiants sont cependant plus variés que ceux des enseignants.

Discussion

Si les acteurs repèrent bien des affordances, celles-ci sont peu actualisées. Les modes d'engagement et de participation de chacun paraissent alors trop éloignés pour construire un lieu de présence sociale et profiter d'un design participatif favorable à l'apprentissage. C'est sur les traces de l'activité et de la présence des membres que repose le réseau social, par leur effet focalisateur de l'attention, en proposant et façonnant de nouvelles formes et possibilités de présence à l'autre et remettant en question des formes plus normées. Or, on observe que la présence enseignante en ligne est la plupart du temps contrôlée et close par des discours pédagogiques qui privilégient la coprésence physique et l'engagement focalisé comme formes pleines de la présence et de l'action. Dans le design des activités, les contrats didactiques semblent peu changer par rapport à ceux de la classe en présentiel. Mais les contrats de parole sont bouleversés par la médiatisation de la communication. Les enseignants souhaitant peu apparaître sur le réseau, la parole enseignante relance et étaye peu la participation ; cette parole est beaucoup moins présente que dans la classe. La présence enseignante sur le réseau est la plupart du temps une présence réifiée qui prend la forme de consignes et de scénarios

prescriptifs, médiatisée de manière impersonnelle, sans dévoilement de soi et qui n'implique pas de participation visible et contributive au réseau.

L'observation des interactions sur le réseau socio-pédagogique permet pourtant de penser d'autres formats interactionnels pour l'action pédagogique. Le design socio-pédagogique permet de combiner des flux d'activités différents que l'artefact intègre à un même contexte d'apprentissage : (1) un flux centrifuge de pratiques textuelles qui commencent par des cadrages institutionnels et (2) un flux centripète de pratiques de communication en ligne qui produit des textes exogènes à la situation pédagogique. L'analyse des formes de participation, des régimes attentionnels repérés comme favorables à cette participation, des limitations d'usages mais aussi des affordances perçues que nous avons pu observer dans notre travail nous invite à concevoir des pistes pédagogiques qui misent sur la conversation et sur les objets sociaux partagés comme focalisateurs de l'attention et de la communication et comme événements d'une littératie numérique.

Conclusion

Dans notre étude, nous avons montré de quelle façon les différents acteurs tiraient partie des affordances socio-communicatives du réseau sociopédagogique et manifestaient leur présence en ligne. Nous avons souligné la grande hétérogénéité des présences qui freine des usages pédagogiquement innovants. L'analyse des interactions fait pourtant apparaître des orientations relationnelles dont l'action pédagogique paraît devoir se saisir pour tirer profit de nouveaux espaces d'apprentissage potentiels. Comme espace public, le réseau donne à voir l'engagement social des membres dans un espace et une communauté partagés. C'est un « espace-affiche » (Joseph, 1984) dans lequel les participants doivent apprendre à gérer cet affichage sur le mode des réseaux sociaux.

Benjamin, W. (1989). *Paris, capitale du XIXe siècle*. Paris: Cerf.

Bidart, C., Degenne, A., & Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris : PUF.

Casilli, A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris: Seuil.

Fribourg, B., Licoppe, C., & Denis, J. (2009). « Carrières des relations interpersonnelles équipées. Éléments de réflexion sur les bifurcations ». In M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart (éd.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte. pp. 239-253.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

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

Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 26(1). Consulté à l'adresse <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777>

Joseph, I. (1984). *Le Passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*. Paris: Librairie des Méridiens.

Licoppe, C. (2012). Les formes de la présence. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (1). Consulté à l'adresse <http://rfsic.revues.org/142>

Lowenthal, P. R. (2009). The evolution and influence of social presence theory on online learning. In T. T. Kidd (éd.), *Online education and learning : new frontiers for teaching practices* (p. 124-139). Hershey, PA: IGI Global.

- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/934>
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective*. Boston; Dordrecht: Kluwer Academic.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance : social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning : recent advances* (p. 245-259). Oxford: Oxford university press.
- Weissberg, J.-L. (1999). *Présence à distance, déplacements virtuels et réseaux numériques*. Paris, France: L'Harmattan.
- Zappavigna, M. (2013). *Discourse of twitter and social media*. London ; New York: Bloomsbury Academic.

COPIE auteur