



HAL
open science

Échanges en ligne sur un réseau social dans le cadre d'une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives et modes de participation.

Jean-François Grassin

► **To cite this version:**

Jean-François Grassin. Échanges en ligne sur un réseau social dans le cadre d'une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives et modes de participation.. Médias numériques & communication électronique, Fabien Liénard et Sami Zlitni, Jun 2016, Le Havre, France. hal-01755999

HAL Id: hal-01755999

<https://hal.science/hal-01755999v1>

Submitted on 31 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). « Échanges en ligne sur un réseau social dans le cadre d'une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives et modes de participation. » In LIENARD, F. & ZLITNI, S. (éd.), *Médias numériques et communication électronique*, Actes de colloque, Bruges, pp.295-303

Échanges en ligne sur un réseau social dans le cadre d'une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives et modes de participation.

Jean-François GRASSIN

Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages et Représentations (ICAR), Université Lumière Lyon 2.

FRANCE

L'intégration d'un réseau social à un dispositif formatif ne se réduit pas à l'introduction d'un nouveau canal de communication, mais bouscule les structures d'échanges et les modes de relation. Nous nous intéresserons dans le cadre de cette communication à la façon dont il peut façonner les modes d'engagement et de participation et introduit de nouvelles formes textuelles.

Nous commencerons par présenter le contexte pédagogique le cadre méthodologique et le cadre théorique de la recherche. Ensuite, nous proposerons, une analyse de la dynamique des liens dans le réseau socio-pédagogique. Dans un second temps, nous envisagerons l'écrit en ligne comme un écrit fortement interactif au travers de sa conversationnalisation. Enfin, nous discuterons les limites pour un design pédagogique.

1. Contexte, méthodologie et objectifs de la recherche

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, où la modalité d'apprentissage en ligne est mineure. Le réseau social observé, nommé *RezoLumière*, est un environnement *Ning*, constituant un espace collectif de communication et de publication en ligne et proposant différents outils de web social. Ainsi, notre principale question de recherche est : comment les différents acteurs de la situation se saisissent des affordances de l'environnement numérique pour interagir et quels sont les buts qu'ils fixent à ces interactions ?

Adoptant une perspective socio-constructiviste et interactionniste, nous avons construit notre recherche sur l'analyse des pratiques ordinaires d'utilisateurs dans leur contexte réel et des discours

sur leur action. Pendant un semestre universitaire, nous avons recueilli les traces de la participation sur le réseau socio-pédagogique d'un groupe de 59 étudiants inscrits dans une formation de français langue étrangère et nous avons mené une analyse des interactions pour déterminer des modes variés de participation et d'interactions en ligne. Nous avons, ensuite, dans une démarche compréhensive, recueilli les discours des acteurs sur leur participation au réseau, par une série d'entretiens semi-directifs auprès de quatorze étudiants et treize enseignants.

2. Cadre théorique

2.1. Médias sociaux et apprentissage

Nous envisageons le réseau sociopédagogique comme un média social, outil médiateur d'activités sociales pour interroger les types de discours et d'interactions qu'il permet dans un cadre socio-pédagogique. Les réseaux sociaux numériques sont des objets communicationnels façonnés pour engager la relation sociale et inciter à communiquer. En tant que médias sociaux, ils sont des ressources sémiotiques et orientent des formes de sociabilité et des modes de participation et d'engagement dans le monde (Granjon et Denouël, 2010).

Aborder la notion de réseau social dans l'apprentissage d'une langue en contexte homoglotte permet de porter un regard sur les processus d'acquisition langagière en lien avec l'activité sociale des individus. La langue est une activité sociale médiée et son acquisition repose sur la socialisation langagière (Duff et Talmy, 2011). L'apprentissage s'appuie alors sur des affordances sociales des environnements en ligne qui agissent comme des facilitateurs sociaux contextuels pertinents pour les interactions sociales des apprenants (Kreijns et al., 2003).

2.2. Dynamiques des liens sociaux

Nous avons analysé le type de sociabilité que les interactions en ligne traduisaient. Cela nous a amené à établir un cadre de compréhension des dynamiques relationnelles que nous appliquons à l'analyse des échanges sur le réseau sociopédagogique. La vie sociale implique des dynamiques de contrôle de la relation qui sont des principes de régulation (Bidart et al., 2010). Dans le cadre d'un réseau socio-pédagogique, 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. Ces régulations sont des interprétations de relations qui donnent du sens aux événements de la vie sociale et instaurent des régimes relationnels de trois types (Fribourg et al., 2009) : (1) le régime d'association qui est une relation liée à l'activité, à un « faire-ensemble ». Les deux autres formes de

relation ne dépendent pas de l'activité et ont pour but de construire ou de maintenir le lien social : (2) le régime attentionnel est une orientation relationnelle faiblement focalisée, du côté du réseau ; enfin, (3) le régime relationnel est une forme plus fortement focalisée sur l'individu et la relation dyadique. Ces trois registres sont des cadres participatifs qui forment une texture interactionnelle propre au réseau socio-pédagogique.

2.3. Formes de l'écrit en ligne : conversationnalisation des activités de partage.

Dans le cadre de nos analyses, nous nous intéressons particulièrement aux activités de conversation et de partage qui sont centrales sur les médias sociaux. Les formes interactionnelles fonctionnent comme des structures de participation, c'est-à-dire des formes possibles d'intervention pour les participants. La participation à ces activités de partage est « à la fois action et connexion » (Wenger, 2005 : 61) à une entreprise commune.

L'écrit numérique a des caractéristiques dialogiques et conversationnelles favorables aux systèmes de tours de parole (Norris et Jones, 2005). Ce phénomène de « conversationnalisation » (Fairclough, 1995) est un modelage du discours public sur les pratiques discursives de la vie ordinaire. Gee et Hayes (2011) et Cardon (2012) envisagent la conversation en ligne comme un continuum qui irait de la « petite conversation » (*small talk*), où l'interaction sociale est plus importante que le contenu, à la « grande conversation » (*big talk*), où le contenu est plus important que l'interaction ou la relation sociale, en passant par la conversation « moyenne » (*middle talk*), où l'interaction, la relation sociale et le contenu sont d'égale importance. Cela implique des formes d'énonciation variées et plus souples dans les espaces d'expression en réseau.

3. Analyses

3.1. Modes d'engagement relationnel

Dans les contributions visibles à l'écran, nous avons tenté de décrypter des dynamiques relationnelles dans le réseau social institutionnel. Nous avons observé tout d'abord que les trois quarts des contributions étaient orientés vers une activité pédagogique. Dans ce « régime d'association » et dans notre corpus, la majorité des contributions ne traduit aucune orientation explicite et donc, la contribution a valeur de « devoir » électronique.

La participation en ligne, lorsqu'elle se fait sur des bases non pédagogiques, 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. Certaines publications contribuent à construire du lien social de personne à personne. Ces contributions se construisent dans les espaces personnels des membres ou au travers de leurs publications partagées, sous la forme de commentaires. 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 dynamiques relationnelles traduisent des formes de sociabilité différentes que nous résumons dans la figure 1.

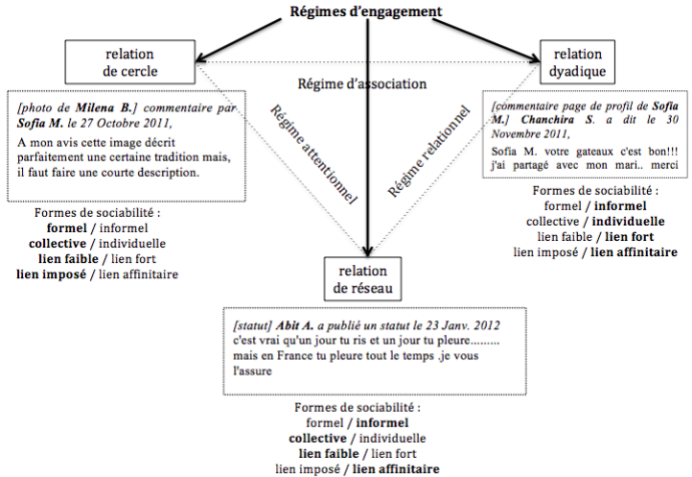


Figure 1 : régimes d'engagement et formes de sociabilité

Le réseau socio-pédagogique permet aux usagers de s'engager dans des échanges qui reposent sur une activité commune d'apprentissage et/ou sur la construction de la relation sociale. Ces échanges contribuent à différents types de sociabilité.

3.2. Format des échanges conversationnels

Dans les contributions que nous analysons, nous repérons les traces de conversations de natures différentes qui jouent de l'énonciation contextuelle ou distanciée. Ces conversations contributives ou participatives contribuent au sentiment collectif d'une conversation partagée.

Ainsi, certaines des conversations sont clairement de nature privée. Ce sont des énonciations fortement contextualisées qui portent

sur des objets familiers. Même si elles se donnent à voir à tous, elles sont souvent restreintes à deux personnes. Il faut être assez proche des interlocuteurs pour pouvoir intervenir.

On voit aussi apparaître une conversation « moyenne » où la relation et le contenu sont d'égale importance. Ce type de contributions se concrétise sur le *Rezolumière* au travers d'activités de partage qui sont des activités centrales sur les réseaux sociaux et qui se développent en parallèle avec le développement d'une familiarité avec le réseau. Même si les échanges sont courts, souvent de l'ordre de la paire adjacente, les activités de partage d'objets sociaux, notamment de photographies, semblent permettre d'ouvrir les échanges à des personnes moins proches et d'allonger les conversations. Ces situations d'échanges autour d'objets sociaux semblent plus propices que les forums aux déritualisations des échanges de classe (Moore et Simon, 2002).

3.3. *Les affordances actualisées*

Le schéma suivant (figure 2) récapitule les affordances du réseau social investies par les étudiants. Les deux axes du schéma s'inspirent de la cartographie des médias sociaux proposée par Coutant et Stenger (2012), en l'adaptant à la situation pédagogique institutionnelle. L'axe horizontal figure le régime de communication, qui peut être orientée vers l'activité (pédagogique ou non) ou orientée vers la relation et la construction du lien social. L'axe vertical est l'axe de l'engagement personnel, qui se place du côté du dévoilement de soi, d'une mise en scène sociale de soi et des autres ou du côté de la création et du partage de contenu.

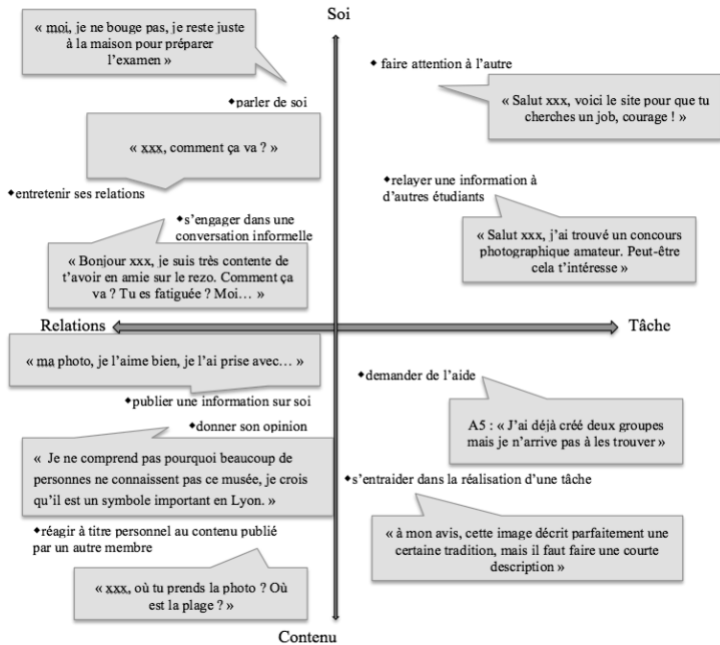


Figure 2 : affordances du réseau socio-pédagogique

Les affordances les plus significatives sont du côté de la relation. La partie *Soi-Relation* orientée vers le dévoilement de soi et la relation sont toutes les affordances du réseau facilitant la construction du lien social et le développement des interactions entre les membres. La partie *Contenu/Relation*, orientée vers l'autre et le partage de contenu, construit des objets sociaux qui créent des événements et des objets d'apprentissage avec lesquels s'échafaude la participation. La partie *Tâche/Contenu* représente la communication autour des objets de l'activité d'apprentissage ; les participants sont tournés vers la réalisation d'une tâche et utilisent les moyens du réseau pour y parvenir. Enfin, la partie *Soi/Tâche* représente une communication tournée vers l'activité qui suppose une prise en compte de l'individu. L'activité n'est pas forcément une activité pédagogique.

4. Discussion

Ces affordances sociales et relationnelles sont actualisées par une minorité des participants. Les étudiants ont utilisé le site de réseau social dans ces espaces les plus formels et guidés, laissant la plupart du temps de côté les espaces où l'apprentissage se révélerait moins formel et les occasions plus inattendues.

Pour autant, l'analyse de l'activité des étudiants sur le réseau socio-pédagogique montre des possibilités d'interactions qui sont propices aux apprentissages et un engagement individuel socio-affectif. Nous considérons que le réseau socio-pédagogique façonne

un double flux de communication : un flux centripète de communication initiée par des cadrages pédagogiques et un flux centrifuge de communication exogène aux scénarisations pédagogiques (Thorne, 2009). L'intérêt d'un réseau socio-pédagogique est d'introduire dans le paysage de l'action pédagogique des formes organisationnelles moins formelles et plus souples en termes de contrats de parole, plus proche d'une littératie « vernaculaire » (Barton et Hamilton, 2010 : 47). Ainsi, le réseau socio-pédagogique produit des formes de participation qui ne sont pas incontestées et ratifiées immédiatement par et dans les répertoires discursifs des interlocuteurs. L'ambivalence et l'indétermination de certaines contributions, la fragmentation des conversations peuvent être des facteurs positifs en faveur de la participation, comme des freins à l'engagement.

Conclusion

Dans notre étude, nous avons montré que la participation et ses formes traduisent des processus d'engagement et des manières de se saisir de l'espace en ligne. En analysant les éléments des interactions sociales, nous avons pu repéré des formes de sociabilité tournées vers les relations dyadiques. Mais toute cette activité relationnelle reste relativement marginale. Notre étude laisse apparaître un investissement des participants sur le réseau socio-pédagogique qui peine à construire un lieu sociopète (Cefai, 2013) favorable à l'apprentissage. Miser sur la conversation implique de changer la conception de ce qu'il est possible de faire en ligne. Cela demande de revoir les contrats didactiques et de parole en pensant les différentes formes des contributions permises par le réseau.

Références bibliographiques

- Barton D, Hamilton M. La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*. 2010, 133 (3), p.45-62.
- Bidart C, Degenne A, Grossetti M. La vie en réseau. *Dynamique des relations sociales*. Paris : PUF, 2011.
- Cefai D. Postface. L'ordre public. Micropolitique de Goffman. In: Comment se conduire dans les lieux publics Notes sur l'organisation sociale des rassemblements. 2013, p. 209-90.
- Cardon D. Le parler privé-public des réseaux sociaux d'internet. In: *Médias sociaux Enjeux pour la communication*. 2012. p. 33-45.
- Coutant A, Stenger T. Les médias sociaux: une histoire de participation. *Le Temps des médias*. 2012, 18 (1), p.76-86.
- Duff PA, Talmy S. Language socialization approaches to second language acquisition: social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: Atkinson D, éditeur. *Alternative approaches to second language acquisition*. 2011, p. 95-116.

- Fairclough N. *Critical discours analysis*. London: Longman, 1995.
- Fribourg B, Licoppe C, Denis J. *Carrières des relations interpersonnelles équipées. Éléments de réflexion sur les bifurcations*. In: Grossetti M, Bessin M, Bidart C, éditeurs. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. 2009. p. 239-53.
- Gee JP, Hayes ER. *Language and learning in the digital age*. New York : Routledge, 2011.
- Granjon F, Denouël J. *Penser les usages sociaux des technologies numériques d'information et de communication*. In: Granjon F, Denouël J, éditeurs. *Communiquer à l'ère numérique Regards croisés sur la sociologie des usages*. 2011, p. 7-43.
- Kreijns K, Kirschner PA, Jochems W. *Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments : a review of the research*. *Computers in Human Behavior*, mai 2003, 19 (3), p.335-53.
- Moore D, Simon D. *Déritualisation et identité d'apprenants. Acquisition et interaction en langue étrangère*. 2002, (16). [En ligne], mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 14 avril 2016. URL : <http://aile.revues.org/1374>
- Norris S, Jones RH. *Discourse as action / Discourse in action*. In: Jones RH, Norris S, éditeurs. *Discourse in action Introducing mediated discourse analysis*. 2005, p. 3-14.
- Thorne SL. « Community », semiotic flows, and mediated contribution to activity. *Language Teaching*. 2009, 42 (1), p.81-94.
- Wenger E. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec: Presses Universitaires de Laval, 2005.