HAL open science

Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants. Les jeux du formel et de l'informel

Charlotte Dejean, Thierry Soubrié

▶ **To cite this version:**

Charlotte Dejean, Thierry Soubrié. Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants. Les jeux du formel et de l'informel. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2022, 20-1 (20-1), 10.4000/rdlc.11727 . hal-03800443

HAL Id: hal-03800443

https://hal.science/hal-03800443v1

Submitted on 8 Nov 2023

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.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures
Les cahiers de l'Acedle

20-1 | 2022
Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ?

Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants

Les jeux du formel et de l'informel

Charlotte Dejean et Thierry Soubrié

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/rdlc/11727
DOI : 10.4000/rdlc.11727
ISSN : 1958-5772

Éditeur
ACEDLE

Référence électronique
Charlotte Dejean et Thierry Soubrié, « Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022, mis en ligne le 30 septembre 2022, consulté le 08 décembre 2022. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/11727 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.11727

Ce document a été généré automatiquement le 8 décembre 2022.

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants

Les jeux du formel et de l'informel

Charlotte Dejean et Thierry Soubrié

Introduction

1 Face à une augmentation notable du nombre de demandeurs d'asile dans l'Union Européenne depuis les années 2010, notamment due à la guerre en Syrie, à l'instar de quelques centres d'enseignement du FLE à l'université en France, le Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble (CUEF) a commencé à mettre en place en 2015 des mesures à destination des publics réfugiés ou demandeurs d'asile comme la création du diplôme universitaire Passerelle[1] pour une quinzaine d'apprenants par an, et la mise à disposition de quelques places dans des cours mensuels ou semestriels du centre lorsque ces derniers ne sont pas complets. C'est dans ce contexte qu'une étudiante de deuxième année de master FLE, qui effectuait son stage professionnel au CUEF, a pu demander à prendre en charge un cours de vingt heures rassemblant une dizaine d'apprenants en situation d'exil, durant trois semaines en mai 2017. Dès le départ, cette étudiante a souhaité compléter son cours en présentiel par des activités en ligne et favoriser l'implication des apprenants dans leur apprentissage en les incitant à travailler et à échanger en dehors des cours. Après un temps d'hésitation entre *Edmodo*, un *Learning Management System*[2] éducatif, et *Facebook*, elle a finalement choisi d'utiliser le réseau social : « je voulais pas prendre *Edmodo* parce que tout de suite ça faisait ça faisait cours, ça faisait formel en fait »[3]. Elle a créé deux groupes sur le réseau social, le premier s'inscrivant dans la continuité du cours, le second destiné à soutenir la participation volontaire des apprenants. Un groupe de discussion a par ailleurs été créé en cours de formation sur *Messenger* à l'initiative des apprenants, à la fois pour « partager aussi quelque chose pour apprendre », mais aussi pour « envoyer des drôles de choses »[4].

2 À travers ce dispositif, l'enseignante s'est saisie des technologies numériques pour faire des liens entre « le dedans » et « le dehors » de la classe, tout en s'appuyant sur les usages des apprenants. En effet, une enquête rapide menée auprès de ces derniers lui avait permis d'apprendre qu'ils utilisaient tous majoritairement *Facebook* pour leurs échanges avec la famille et les amis. La mise en place d'un tel dispositif nous est apparue particulièrement pertinente au vu d'une des spécificités du public décrite par Adami (2020 : 38) en ces termes : « les migrants en formation sont des apprenants en situation d'apprentissage informel, au contact des locuteurs natifs et de la société d'accueil ». À travers cette idée, l'auteur pointe la nécessité de tenir compte de la situation de ces apprenants en immersion, et dont le « processus d'intégration linguistique » (ibid.) se fait progressivement, à la fois en milieu guidé et en milieu social. Ainsi, partant de recherches théoriques sur la distinction entre apprentissages formel et informel dans le champ des sciences de l'éducation, et après avoir discuté de l'intérêt qu'il peut y avoir à passer d'un niveau d'analyse macro (les formes d'éducation) au niveau micro des situations de formation, nous nous attacherons dans la troisième partie, à analyser de manière fine les dimensions formelles et informelles dans les interactions en ligne entre les participants sur *Facebook* et *Messenger*.

Cadre théorique

Naissance d'une typologie

3 C'est à la fin des années 1960 et au début des années 1970 qu'apparaît la distinction entre formel, non formel et informel. En 1968, Coombs fait le constat d'une crise mondiale de l'éducation. Les systèmes éducatifs qui doivent faire face à l'afflux croissant d'élèves, « déclenché par un accroissement soudain des aspirations humaines, puis intensifié par l'explosion démographique » (Coombs, 1968 : 241), ne parviennent pas à s'adapter. Ils ont du mal à répondre aux exigences du monde du travail et aux « besoins changeants des individus dans des sociétés en voie de transformation » (Coombs, 1968 : 242). Les « systèmes d'administration » sont devenus inadaptés et on ne constate aucune évolution concernant les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants. Mais surtout, la salle de classe reste « close » sur elle-même. Pour sortir de la crise selon Coombs (1968 : 248), il faut innover, non pas en créant un système universel mais « des systèmes nouveaux d'enseignement et d'apprentissage » qui puissent s'adapter à la variété des contextes. C'est ainsi qu'il suggère de donner plus d'importance à l'enseignement non scolaire, autrement dit aux initiatives diverses en matière de formation qui ne relèvent pas de l'éducation formelle : « Quelqu'un qui veut réellement apprendre ne saurait-il donc le faire que dans une salle de classe, devant un instituteur et un tableau noir ? » (Coombs, 1968 : 250). Coombs aura l'occasion plus tard, avec Manzoor (1974), de reprendre et développer cette idée dans une étude commanditée par la Banque Mondiale sur l'éducation non formelle. Pour les deux auteurs, qui se réclament d'une approche fonctionnelle de l'éducation, c'est-à-dire qui s'intéresse avant tout aux apprenants et à leurs besoins, l'éducation ne saurait être vue « *as a time-bound, place-bound process confined to schools and measured by years of exposure*[5] » (Coombs et al., 1974 : 8). Il importe de prendre en compte la variété des situations et des époques de la vie dans lesquelles les individus apprennent. C'est ainsi qu'ils sont amenés à proposer leur célèbre distinction entre l'éducation formelle qui a lieu à l'école, soit dans un système

« hautement institutionnalisé, chronologiquement et hiérarchiquement structuré » (Coombs et al., 1974 : 8), l'éducation non formelle, qui se déroule dans le cadre d'activités éducatives « organisées et systématiques » mais en dehors du système formel (cf. formation professionnelle par exemple) et enfin l'éducation informelle, que chaque individu réalise au cours « de ses expériences quotidiennes et de son exposition à son environnement » (Coombs et al. 1974 : 8).

4 Cette typologie a par la suite inspiré de nombreux travaux dans le champ de l'éducation et a donné lieu à plusieurs documents de cadrage émanant d'institutions internationales (Faure et al., 1972 ; Commission européenne, 2000), en matière de formation tout au long de la vie. Elle a permis de relativiser la place et le rôle de l'école dans l'éducation (Tough, 2002 ; Carré, 2005 ; Schugurenski, 2007), donnant lieu parfois à une critique radicale de la scolarisation (Illich, 1997). Pour autant, malgré son succès, plusieurs auteurs estiment qu'elle présente des limites importantes.

Remise en cause de cette typologie

5 Sur le plan définitoire tout d'abord. Le non formel par exemple présente des similitudes importantes avec le formel. Même si les finalités et le public changent, les apprentissages formels et non formels prennent place dans le cadre de formations organisées (programmes) et s'appuient sur des formes pédagogiques relativement proches (Coombs et al., 1974). Pour Brougère et Bézille (2007) :

> « Il est de moins en moins certain [que la notion de non formel] puisse nourrir les recherches contemporaines, du fait, sans doute, de « l'entre-deux dans lequel l'éducation non formelle est tenue, véritable auberge espagnole de l'éducation, symptomatique de son existence sans épaisseur, voire de son inexistence. » (Poizat, 2003 : 205) ».

Fabre (2005 : 209) ne dit pas autre chose lorsqu'il estime combien il est malaisé de « repérer les contours spécifiques du non-formel ». Quant à la distinction entre formel et informel, Colley et al. (2002) identifient à partir de l'étude de huit classifications publiées entre 1987 et 2001, pas moins de 20 critères différents, critères par ailleurs difficilement utilisables dans la mesure où ils ont été élaborés dans le cadre de contextes de recherches variés, dans des buts pas toujours explicites et qu'ils reflètent les valeurs éducatives propres à chaque auteur.

6 L'autre limite tient au fait que les trois notions, qui ont été pensées à des fins de planification des politiques publiques en matière d'éducation, n'ont pas fait l'objet d'un réel travail de conceptualisation et ne répondent donc pas à des « nécessités scientifiques » (Montandon, 2005 : 23). Dans une recherche portant sur la formation des griots en Afrique de l'Ouest, Toulou (2005) montre ainsi combien celle-ci ne relève ni du formel ni de l'informel, mais mêle en réalité les deux dimensions. Si le contexte dans lequel se déroule la formation des griots est institutionnel et le contenu formalisé, aucun élément ne permet d'affirmer que les programmes sont explicites, « à l'exception du contrat didactique et de la définition de l'objet d'étude » (2005 : 100). De même, si la transmission a bien lieu par l'intermédiaire d'un maître qui a l'intention d'enseigner, la formation n'est pas organisée dans un lieu spécifique, distinct d'autres lieux de socialisation, mais au domicile du maître. C'est ce qui fait dire à Toulou (2005 : 89) qu' « un programme dit formel peut avoir des aspects informels dans la pratique, tout comme on [peut trouver] des approches purement formelles dans un domaine dit informel ».

7 Si l'on admet à la suite de Fabre (2005) et Poisat (2003) que le non formel s'avère trop difficile à circonscrire, doit-on également renoncer à la distinction entre formel et informel ? Ce n'est pas l'avis de Brougère et Bézille (2007 : 118) pour qui « mieux vaut des expressions confuses et imparfaites que l'occultation d'un pan entier de l'éducation ou de l'apprentissage ». Et si le problème ne venait pas des notions en elles-mêmes mais du niveau d'analyse ?

8 Lorsque Montandon (2005) remet en question l'intérêt des notions de formel et d'informel c'est parce qu'elles ne sont pas en mesure selon elle de caractériser les formes d'éducation (niveau macro). Du fait de leur faiblesse conceptuelle, elles ne disent rien de ce qui constitue des formes aussi variées que le compagnonnage, l'assistanat, le e-learning, les voyages ou encore l'expérience mystique. De son côté, si Brougère (2007) défend au contraire la portée heuristique des notions de formel et informel, ce n'est pas pour caractériser des formes d'éducation ni même des dispositifs, mais pour étudier la manière dont en éducation les apprentissages se nourrissent à la fois « de situations conçues, reconnues ou vécues comme éducatives » (p. 5) et de moments plus ordinaires de la vie quotidienne, et ce dans des proportions variées. L'observation de cet entrelacement, de cette interaction continuelle entre les deux dimensions, nécessite de mener des observations fines de situations de formation, dans une démarche quasi-ethnographique.

9 La distinction entre formel et informel garde donc toute sa pertinence pour étudier les jeux du formel et de l'informel, mais au niveau micro. Et c'est sans doute Fabre (2005), dont nous nous sommes beaucoup inspirés pour cette recherche, qui propose la réflexion la plus stimulante à ce propos.

Les jeux du formel et de l'informel

10 Pour Fabre (2005), qui s'appuie sur les réflexions de Rousseau dans Emile (Rousseau, 1762/2009), l'éducation formelle ne peut pas tout. Un enseignant, dans sa classe, même s'il parvient à concevoir des dispositifs innovants, ne pourra jamais prétendre à une maîtrise absolue des apprentissages. Sa sphère d'influence s'arrête là où commence celle des « choses » c'est-à-dire, selon les mots de Rousseau, « l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent », autrement dit l'éducation informelle. Les apprentissages qui se réalisent en dehors de l'école, à l'insu du maître et parfois des élèves eux-mêmes (dans le cas des apprentissages non intentionnels et inconscients), ne sont pas contrôlables par l'instance de formation. Pour autant, l'éducation formelle n'a de cesse de tendre vers ce qui lui est extérieur, afin d'ancrer la formation dans le réel. Dans l'espace clôt de la classe en effet, les mots ne renvoient pas aux « choses », ils sont comme détachés de la réalité. Pour que les activités fassent sens aux yeux des élèves, il faut ruser, bricoler, tromper, aménager des « situations pédagogiques » dans lesquelles on organise les conditions d'apprentissage tout en cherchant à effacer les traces de tout formalisme didactique. Lorsque le jeune Emile dans l'ouvrage éponyme de Rousseau se croit perdu en forêt, il a en réalité été placé dans cette situation volontairement par son maître pour apprendre par lui-même les bases de l'orientation. S'il court un danger, celui de se perdre, ce n'est qu'en apparence car le maître veille :

> « Rousseau nous révèle ainsi les tensions constitutives de l'enseignement formel qui veut à la fois imiter la spontanéité de la vie [en ouvrant la classe sur le monde] et la maîtriser [en évitant dans l'exemple d'Emile que ce dernier ne se perde réellement dans la forêt] » (Fabre, 2005 : 213).

11 Au cœur de cette dynamique se trouve la question du sens. Comment faire en sorte finalement que les apprenants adhèrent aux activités qui leur sont proposées et s'investissent dans les apprentissages ? Pour Fabre (2005), qui inscrit sa réflexion dans la pensée de Deleuze (1968), le sens se déploie simultanément dans trois dimensions. Il résulte des liens que les apprenants perçoivent entre les objets d'enseignement et la vie réelle : « les activités scolaires proposées ont-elles quelque chose à voir avec les pratiques sociales hors de l'école, dans la vie ? » (Fabre, 2005 : 213). Il dépend aussi de leur intérêt et de leur motivation pour la matière enseignée et les tâches pédagogiques. Enfin, le sens s'exprime à travers la construction même de savoirs, dès lors que ces derniers correspondent à des savoirs institutionnalisés, reconnus, et qu'ils répondent, c'est une proposition que nous ajoutons à la réflexion de Fabre, à certains des questionnements que peuvent avoir les apprenants, sur le fonctionnement de la langue par exemple.

12 La tâche de l'enseignant s'avère donc de ce point de vue relativement complexe puisque c'est à lui de trouver en permanence un équilibre entre ces trois dimensions. Il lui faut motiver les apprenants, susciter leur intérêt, à travers la mise en place de dispositifs innovants et d'activités originales, sans pour autant les détourner des savoirs. Il doit parallèlement veiller à transmettre des savoirs, mais sans tomber dans l'excès de formalisme, dans ce que Fabre (2005 : 213) appelle la « fétichisation du savoir ». Enfin, il lui faut se préoccuper du lien à établir entre les contenus de cours et les pratiques sociales extra-scolaires sans toutefois perdre de vue « la teneur épistémique des activités en jeu », c'est-à-dire en prenant soin d'amener les apprenants à conscientiser leurs apprentissages et de faire émerger les savoirs cachés dans l'agir.

13 On le voit, les « jeux mimétiques » (Fabre, 2005) du formel et de l'informel, bien loin de figer le processus éducatif, participent au contraire de sa dynamique.

14 Sur le terrain qui fait l'objet de cette recherche, la création d'espaces d'échanges en dehors des cours en présentiel, peut être rapprochée selon nous de cette volonté de reproduire « la spontanéité de la vie » (Fabre, 2005) dans un contexte d'enseignement-apprentissage formel (cours de FLE au CUEF). Aussi avons-nous formulé les questions suivantes : dans quelle mesure la spontanéité de la vie associée à l'informel se retrouve dans les échanges en ligne sur les deux groupes *Facebook* créés par l'enseignante et dans le groupe *Messenger* créé par les apprenants ? Quels sont les rôles interactionnels des différents participants dans ces échanges ? Les démarches d'analyse mises en œuvre pour répondre à ces questions sont présentées dans la partie suivante.

Méthodologie

Présentation du cours et des groupes *Facebook*

15 L'expérience sur laquelle porte cet article s'est déroulée en mai 2017. Le cours en présentiel a duré trois semaines à raison de 3 ou 4h trois fois par semaine, soit 40h de formation en tout. Les apprenants de ce groupe étaient d'origines diverses : syrienne, franco-syrienne, kosovare, albanaise, guinéenne, afghane et russe. Il s'agissait d'un groupe hétérogène du point de vue du niveau en français (A2 - B1) et de la scolarisation antérieure des apprenants ; certains avaient entamé des études dans leur pays d'origine, d'autres n'avaient pas obtenu le baccalauréat. L'enseignante de son côté est française et était inscrite en deuxième année de master FLES à l'UGA. Elle n'avait que

très peu d'expérience d'enseignement mais était très motivée à l'idée de prendre en charge ce cours. La commande étant peu cadrée par l'institution, c'est elle qui a pris l'initiative de créer deux groupes sur Facebook.

- Le premier, baptisé « Groupe de travail », devait s'inscrire dans la continuité de la classe. Il permettait à l'enseignante soit de poursuivre des activités commencées en présentiel, soit de proposer des exercices, tâches ou contenus complémentaires. La photo choisie pour le bandeau groupe, « J'aime la grammaire », illustre bien la finalité de cet espace et sa ligne éditoriale.
- Le second, intitulé « Partageons ! », se présentait comme un espace moins contraint, avant tout destiné aux apprenants. Il leur était demandé de partager des productions, des articles, des photos : « N'hésitez pas à commenter, à échanger et surtout à PARTAGER !!! » (cf. incipit du groupe Partageons !), ou « quelque chose qu'ils ont pas compris [...], qu'est-ce qu'ils ont fait l'après-midi [...] » (cf. entretien avec l'enseignante). De nouveau, la photo choisie pour illustrer le groupe (une vue de Grenoble) est significative. On peut y voir en effet la volonté de l'enseignante d'ouvrir le cours sur l'extérieur de l'institution.

Un groupe de discussion a par ailleurs été créé sur Messenger à l'initiative des apprenants quelques jours avant la fin de la formation pour, selon leurs mots dans les premiers messages publiés sur cet espace, « parler, discuter », « partager aussi quelque chose pour apprendre », mais aussi pour « envoyer des drôles de choses ».

Les données

16 Cette étude de cas repose sur des données variées. Selon la terminologie utilisée par Van der Maren (1996), nous disposons de données invoquées (existantes indépendamment de la recherche) qui sont, d'une part l'ensemble des messages publiés sur les 3 espaces d'échanges sur *Facebook* par l'enseignante et les 7 apprenants impliqués, d'autre part le calendrier et les plans de cours. Les autres données, constituées pour les besoins de la recherche, sont des données provoquées. Il s'agit, d'abord, de 6 entretiens individuels réalisés par l'enseignante stagiaire avec certains apprenants, à la fin du cours, dans le cadre de son mémoire de master[6]. Ces entretiens portaient sur l'utilisation par les apprenants des réseaux sociaux et sur leur vécu pendant le cours. Enfin, nous avons également mené un entretien avec l'enseignante au cours duquel nous sommes revenus sur le contexte, ses intentions et sur le déroulement des cours en présentiel et des échanges à distance. L'ensemble de ces données, excepté l'entretien que nous avons effectué avec elle, a été récolté par l'enseignante elle-même, dans la perspective du mémoire qu'elle devait rédiger dans la continuité de son stage. L'un d'entre nous était son directeur de mémoire et a pu suivre de près l'expérience et se tenir au courant des nombreux questionnements qui n'ont pas manqué d'accompagner la mise en œuvre du dispositif. Cette collaboration a débouché sur la participation collective à deux colloques (Dejean et al., 2018a ; Dejean et al., 2018b).

17 Certaines de ces données nous ont permis de comprendre le dispositif et son déroulement. Mais pour répondre aux questions posées dans cette étude, concernant le degré de formalité ou d'informalité sur les espaces d'échanges et les rôles de l'enseignante dans ces derniers, nous nous sommes intéressés spécifiquement aux interactions qui se sont déroulées sur ces espaces. Ce sont donc les messages verbaux et non verbaux (ex : photo, smiley) publiés sur les 3 espaces d'échanges qui ont fait l'objet de l'analyse : 290 sur les deux groupes *Facebook* créés par l'enseignante, 492 sur le

groupe *Messenger* créé par une étudiante. Les entretiens réalisés par l'enseignante avec les apprenants ont permis de nourrir la discussion.

Méthodologie d'analyse

18 Pour conduire l'analyse, nous avons recouru aux outils du domaine de l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) spécifiquement en contexte didactique, et aux travaux sur la communication numérique écrite (Herring, 1999 ; Marcoccia, 2016 ; Zitzen & Stein, 2004). Dans le champ de l'analyse des interactions verbales, les recherches typologiques en matière d'interaction se sont appuyées sur un certain nombre de paramètres d'analyse d'une situation de communication inspirés au départ du modèle *Speaking* de Hymes (1967), (notamment Vion, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Bigot, 1996). Ces recherches ont montré qu'il existe des interactions plus ou moins formelles et formalisées en fonction de critères tels que la présence plus ou moins forte de rituels, le caractère plus ou moins réglé de la circulation de la parole, du développement des thèmes, le caractère plus ou moins préparé de l'interaction, etc. (Bigot, 2019). Les interactions didactiques en classe de langue font partie des plus formelles à l'opposé de la conversation, déjà définie par Goffman (1987), et considérée comme un « épisode social réel et informel » (Vion, 1992 : 120). À la suite des travaux des auteurs cités ci-dessus et de ceux d'Arditty et Levaillant (1987), Bigot (1996) résume ainsi les caractéristiques d'une conversation : nombre de participants réduit, relation entre les participants égalitaire (rôles interactionnels indifférenciés), thèmes abordables en nombre illimité, finalité interne (son but est avant tout la réaffirmation des liens sociaux), recherche commune de consensus ou coopérativité. Quant aux interactions didactiques, elles se caractérisent par un nombre non limité de participants, des statuts et des rôles interactionnels prédéfinis fondés sur des rapports asymétriques, une finalité externe liée à l'acquisition et à la construction de savoirs par les apprenants, des thèmes prédéterminés par la programmation des cours et une maitrise inégale de ces derniers par les participants. Ainsi, afin de diversifier les expériences interactionnelles de leurs apprenants et les préparer aux échanges qu'ils pourront avoir en dehors des cours, le développement, dans la classe, d'interactions de type conversationnel constitue une des ressources didactiques des enseignants de langue que ce soit en présentiel (Bigot, 1996 ; Bigot, 2016) ou en ligne (Kern, 2006, Dejean & Mangenot, 2006).

19 Pour analyser les échanges qui se sont déroulés sur les différents groupes *Facebook* en vue d'étudier leur degré de formalité, nous nous sommes donc servis de différents paramètres permettant de caractériser une interaction : nature et développement des thèmes, relations entre les participants (à travers leurs rôles interactionnels et leur statut), finalités de l'interaction. On a ainsi cherché à examiner ce qui, dans les deux groupes *Facebook* et sur *Messenger*, se rapproche des interactions didactiques en cours de langue et place les apprenants et l'enseignante dans une situation d'échanges formelle et ce qui les en éloigne, les rapprochant d'un contexte d'échanges informel. Précisons que nous avons considéré à l'instar de Vion (1992 : 128-129) que « les interactions ne vont pas se laisser ranger en deux catégories complémentaires, du type informelles / formalisées. Nous serons [sommes], le plus souvent, en présence de degré variable de formalité / informalité. » Enfin, soulignons que les paramètres d'analyse retenus sont ceux dont la pertinence reste évidente dans le cadre d'interactions en ligne.

Analyses

Maintien des rôles prototypiques de l'enseignante et des apprenants sur le groupe Travail

20 Comme on pouvait s'y attendre, sur le groupe Travail, l'enseignante ouvre la plupart des échanges[7] en publiant presque deux fois plus de messages initiatifs que les apprenants (cf. tableau 1).

Tableau 1 -Classification et répartition des messages publiés sur le groupe Travail

	Enseignante	Apprenants	Total
Posts (ou messages initiatifs)	18	10	28
Réponses et commentaires	33	111	144
Total	51	121	172

21 Ses interventions initiatives s'apparentent à des consignes de travail, des apports de contenu en complément du cours et des indications organisationnelles pour le cours, conformément à deux des rôles classiquement impartis à l'enseignant (Dabène, 1986). Pour ce qui est des consignes de travail, l'enseignante renvoie vers des liens externes permettant de faire des exercices complémentaires en lien avec le cours (exemple 1), rappelle une consigne de travail donnée en cours portant sur une production à fournir sur la page du groupe « Partageons » (exemple 2) ou du groupe « Travail » (exemple 3) ou invite les apprenants à donner leur avis sur un thème comme les élections ou l'emploi du tutoiement.

22 Exemple 1 : faire des exercices auto-correctifs en ligne sur les chiffres et sur le passé composé et l'imparfait

23 Exemple 2 : choisir une ressource (document) et la publier sur le groupe Partageons en justifiant son choix (*Humans of New-York*)

24 Exemple 3 : décrire un itinéraire de façon à faire découvrir une destination aux autres apprenants à partir d'un extrait de plan de la ville de Grenoble, sur le groupe Travail.

25 Sur cet espace, l'enseignante mène la majorité des échanges et les apprenants se limitent principalement à répondre aux consignes de travail, reproduisant ainsi la répartition des rôles récurrents dans les interactions didactiques, tandis que les échanges se structurent selon le modèle déjà mis au jour par Mangenot en 2004 à travers l'analyse des forums pédagogiques : consigne, contribution répondant aux consignes, feed-back. Néanmoins nous allons montrer qu'à travers certaines des activités proposées par l'enseignante, les apprenants sont amenés à être également en position initiative et à changer de rôle vis-à-vis des autres apprenants.

D'autres rôles pour les apprenants dans le groupe Travail

26 Dans le cadre de deux activités données par l'enseignante, les apprenants endossent les rôles de concepteurs et évaluateurs d'activités. L'une de ces activités consiste pour les

apprenants à concevoir des phrases dans le désordre et à les faire reconstituer par les autres. La seconde consiste à créer par écrit un itinéraire à Grenoble entre deux points et à faire deviner le point d'arrivée à leurs pairs, comme le montre l'extrait 1 (représentatif de 10 échanges sur les 23 de cet espace). Maya crée l'itinéraire qu'elle soumet aux autres apprenants qui sont deux à faire l'activité (Uri et Bassel), plusieurs échanges s'enchainent provoqués par les questions d'Uri et Bassel. Maya y répond et évalue la bonne réponse de Bassel au moyen de l'icône *J'aime.*

Figure1 - Extrait 1 : itinéraire

Message initiatif

1. Maya : Vous prenez le tram A,vous descendez à l'arrêt VERDUN- PRÉFECTURE, et puis vous prenez la rue place de Verdun qui est juste derrière vous, vous continuez tout droit et après vous tournez à gauche, vous continuez jusqu'à la deuxième intersection, puis vous continuez tout droit un petit peu et voilà, c'est à votre droite!!

Commentaires et réponses

2. Uri : Il y a 4 rue pl. De verdun , quelle rue exactement !?
    3. Maya : La rue qui est juste à côté de la parc!! Tu l'as vu?
    4. Uri : Ahaaa vôila c'est bon maintenant, merci
5. Uri : Et puis où je tourne après le deuxième intersection !?
    6. Maya :Tu continues tout droit !
    7. Uri : Oui oui mais où je tourne à gouche ou à droite !? »
    8. Maya : J'ai écrit : c'est à votre droite !!
9. Bassel : Restaurant le fantin latour
    10. Maya : 1

27 Ces deux activités ont donné lieu à une forte participation de la part des apprenants, sans doute due en partie à leur enjeu communicationnel. Dans les deux cas en effet, les activités débouchent sur un résultat réel, à savoir la bonne ou mauvaise réponse apportée par les apprenants aux questions posées par leurs camarades. Comme dans toute activité de groupe entre pairs en contexte didactique, comportant qui plus est une dimension ludique, les apprenants ont l'opportunité d'occuper des rôles interactionnels initiatifs et/ou remplis habituellement par ailleurs par l'enseignante : pourvoyeurs de consignes (1) et évaluateur (10).

Du côté de l'informel sur le groupe Partageons

Tableau 2 - Classification et répartition des messages publiés sur le groupe Partageons

	Enseignante	Apprenants	Total
Posts (ou messages initiatifs)	10	20	30
Réponses et commentaires	21	67	88
Total	31	87	108

28 Sur le groupe Partageons, d'un point de vue quantitatif, le nombre total d'interventions de l'enseignante est à peu près équivalent entre les deux groupes (29% dans le groupe Travail contre 28% dans celui-ci). Cela signifie qu'elle reste très présente sur ce groupe. En revanche, elle ne publie qu'1/3 des messages initiatifs sur l'ensemble (10/30) et le même nombre de commentaires que les deux apprenants les plus prolixes sur cet espace. En outre, elle n'est l'auteure que de 6 messages initiatifs sur les 23 ayant donné lieu à des échanges (7 messages initiatifs sur les 30 étant restés sans réponse). Enfin, 7 échanges se sont déroulés sans qu'elle intervienne. On peut donc considérer que l'espace interactionnel est très largement occupé par les apprenants et surtout qu'elle n'a été ni la locutrice, ni l'interlocutrice « privilégié[e] » (Bigot, 2002 : 27) sur l'ensemble de ces échanges.

29 Une deuxième étape de l'analyse nous a conduits à nous interroger sur les thèmes et les finalités des échanges sur cet espace, puisque pour l'enseignante, il s'agissait initialement, rappelons-le, d'inciter les apprenants à « échanger » et « partager » sur tout type de sujets avec ou sans lien particulier avec le cours. Une analyse des contenus thématiques et de la valeur pragmatique des 23 échanges a permis d'aboutir à une proposition de catégorisation de ces derniers. Nous avons ainsi pu distinguer :

- des échanges de politesse : les commentaires et les réponses à un message initiatif quel qu'il soit (publication d'une photo réalisée par l'auteur du message, d'une chanson, d'une anecdote personnelle) sont constitués exclusivement d'actes de parole de type félicitation ou remerciement. Il n'y a pas d'échange à propos du contenu ; la contribution réactive minimale permet simplement de « reconnaitre » la contribution initiale et de l'inscrire dans un échange, conformément à la demande de l'enseignante lors de la création de cet espace. On peut en effet considérer qu'une contribution qui ne donnerait lieu à aucune réaction ne respecterait pas les principes de fonctionnement de l'espace établis par l'enseignante.
- des échanges personnels : ils ont pour visée principale de parler de soi et/ou des autres et contribuent à une meilleure connaissance entre les apprenants et à la construction des relations dans le groupe. Par exemple, une apprenante publie spontanément la photo d'une femme dans une cuisine et d'un plat cuisiné, et après avoir exprimé son goût pour la préparation culinaire, elle demande aux autres apprenants de faire de même. Ou encore, dans le cadre d'une activité initiée par l'enseignante consistant à choisir un portrait d'une personne sur le site de *Humans of New-York* ou *Humans of Paris* et à justifier son choix, les échanges sont l'occasion de parler de soi et/ou des autres. Dans les deux exemples ci-dessous, les apprenantes ont fait leur choix parmi des témoignages de réfugiés. Dans l'extrait 2, l'échange entre Zeinab et Marina porte davantage sur les goûts de Zeinab que sur le document présenté par cette dernière.

Figure 2 - Extrait 2 : couleur écharpe

Message initiatif

1. Zeinab : (*publication de la photo d'un coursier Delivero (Humans of Paris)*) Bonsoir tout le monde 😊comment allez- vous?

   J'aime ce Post pourquoi la photo est belle , le jeune homme est mignon et la couleur de la veste et la boîte sont admirables.

   Cette photo nous montre que le jeune homme aime son travail. »

Commentaires et réponses

2. Marina : Hhh La couleur de ton écharpe.

   3. Zeinab : oui, presque la même..J'adore les couleurs brillantes

30 Dans l'extrait 3, on observe que le portrait choisi par Marina amène deux autres apprenantes à parler plus ou moins directement des causes de leur exil.

Figure 3 - Extrait 3 : témoignage guerre

Message initiatif

1. Marina : Bonsoir tout le monde! Je veux vous proposer de lire cette histoire de Muhammed. Il a touché moi , parce que c'est une histoire triste de son vie. Voilà 😊 Lisez et laissez vos commentaires)))

Commentaires et réponses

2. Shérine : J'ai lu aussi cette histoire et la deuxième histoire.. Malheureusement, ils sont très tristes

   Guerre fatiguée de tout le monde dans mon pays la Syrie

3. Belina : Je lis le texte, cette histoire a touché Dan's l'esprit. Ma a rappelé le momont ou je suis parti ma place (Kosovo). Je comprends mieux aussi ce qui signifie la guerre, malheuroursement il y a beacoupe de gens qui se trouve dans cette histoire 😞😞😞

- des échanges fonctionnels : ils sont orientés vers la résolution d'un problème, une demande d'explication (d'ordre lexical par exemple) ou de service (remplissage d'un questionnaire pour l'enseignante).

31 Finalement, sur cet espace, il apparait que la majorité des échanges (17 sur 23) est centrée sur la relation, qu'il s'agisse des échanges de politesse ou personnels. On peut considérer qu'on se situe davantage du côté d'échanges informels avec une présence moindre de l'enseignante, des apprenants qui prennent l'initiative des échanges, et, sur le plan des contenus, des échanges orientés vers le partage d'expériences ou de points de vue personnels, voire le simple entretien de la relation, et non vers des contenus d'apprentissage langagiers ou culturels.

32 Ce constat correspond en partie à la consigne et aux attentes de l'enseignante ; d'une certaine façon, on peut dire que l'informel mis en place par celle-ci a fonctionné. Cependant, il importe de souligner qu'elle a dû initier certains thèmes ou activités de partage en donnant les consignes en classe et/ou sur le groupe Travail mais en demandant aux apprenants de poster leurs trouvailles ou leurs productions sur le groupe Partageons. Ainsi, les interventions initiales des apprenants sur cet espace ne

sont-elles pas toutes spontanées puisqu'elles répondent à une consigne de l'enseignante. En revanche, comme le montre les extraits 2 et 3, les apprenants ont bien orienté leurs productions et leurs échanges vers leurs goûts ou leur vie personnelle, donnant ainsi à ces derniers une forte dimension informelle.

Des conversations très informelles sur le groupe *Messenger*

33 Sans surprise, c'est sur le groupe *Messenger*, créé par et à l'initiative d'une apprenante avec l'approbation de ses pairs, qu'il est possible de catégoriser comme informels les échanges qui s'y sont produits.

Quelques données quantitatives

34 Au plan quantitatif, 492 messages verbaux et/ou non verbaux (émoticônes) ont été publiés sur cet espace, pendant le déroulement du cours : 253 messages entre le 17 mai (date de création du groupe) et le 22 mai, les autres se sont étalés sur les mois de mai et juin, une fois le cours terminé.

35 À la différence des deux espaces *Facebook* sur lesquels l'interaction est structurée par l'outil au plan sémio-pragmatique (à l'instar des forums, Mangenot, 2004) avec la représentation visuelle des échanges grâce aux posts qui constituent des messages initiatifs et aux réponses qui en découlent, sur *Messenger*, l'interaction n'est pas structurée par l'outil. On a pu ainsi observer une désorganisation du système d'alternance des tours, avec des chevauchements et des enchâssements d'échanges, typiques de ce type d'interactions écrites (Herring, 1999). L'unité de découpage retenue pour l'analyse a donc été la séquence interactionnelle pouvant regrouper plusieurs échanges caractérisés par leur cohérence thématique et/ou fonctionnelle.

36 Sur l'ensemble de cet espace, 28 séquences interactionnelles, majoritairement quasi synchrones[8] (en temps réel à l'écrit) ont pu être identifiées. Elles comportent en moyenne 18 messages mais les plus longues comprennent 33, 44, 47, et même 71 messages. Il s'agit majoritairement de polylogues à 3 ou 4 participants, il n'y a que 2 dialogues.

Des conversations à bâtons rompus

37 Dans sa caractérisation de la conversation à bâtons rompus, Traverso (2004 : 150) considère qu'il ne peut s'agir que d'un genre oral compte tenu de la nécessaire synchronicité des échanges pour « une immédiateté de l'interlocution ». Elle considère que ces types de conversation « se caractérisent de façon contradictoire par une continuité de la parole (« conversation à bâtons rompus » commute avec « bavardage » ou « papotage », l'expression évoquant la loquacité) et la discontinuité thématique (« parler de tout et de rien »). [...] La loquacité (continuité de la parole) alliée à la discontinuité ou l'instabilité thématique confère à ces échanges une certaine légèreté et contribue aussi à l'idée qu'ils présentent peu d'enjeux. » (Traverso, 2004 : 149). Malgré la restriction de cette catégorie à des interactions synchrones selon Traverso, deux conversations à bâtons rompus nous semblent pouvoir néanmoins être repérées dans les échanges qui se sont déroulés sur le groupe *Messenger*.

38 Le 17 mai, 4 locuteurs ont participé à une première conversation qui a duré environ 1h et tous ont initié des thèmes variés (8 au total) qui constituent diverses séquences

interactionnelles dont certaines s'entrecroisent comme cela se produit souvent en situation de communication par clavardage (Marcoccia, 2016 : 122-123). Il a ainsi été question de la constitution du groupe *Messenger*, de foot, des photos du groupe, d'un des apprenants du groupe classe qui ne participe pas aux échanges en ligne, des séries, du dernier jour de cours, de la cuisine, d'Instagram. Cette succession de thèmes sans approfondissement « donne aux échanges de la vivacité » ainsi qu'une « légèreté de ton » (Traverso, 2004 : 152).

39 Toujours selon cette auteure, « [...] une autre caractéristique essentielle des conversations à bâtons rompus tient à leur caractère éminemment social. Échanger à bâtons rompus est une activité permettant le « tissage du lien social » lors des rencontres interindividuelles [...]. » (p.149). Sur *Messenger*, on observe de nombreuses marques de socio-affectivité à travers l'usage des émoticônes, des marques d'humour, des compliments, des expressions du manque et de l'envie de se voir. Certains phénomènes sont illustrés par l'extrait 4 tiré d'une séquence où les apprenants échangent à propos de séries turques qu'ils visionnent avec la traduction dans leur langue d'origine (l'arabe, le russe, l'albanais). Faisant le constat, avec humour, de cette pratique qui les éloigne de l'apprentissage du français (regarder des séries turques sous-titrées dans leur langue et non des séries françaises), les apprenants vivent un moment de complicité grâce à cette expérience partagée.

Figure 4- Extrait 4 : les séries

138. Dazana. Hahahah nous va aprendre le française comme ca 😜 nous vu plus de film e serial en turque que en francais 😂😂
139. Marina. 😂😂😂😂👍
140. Uri. Oui 😢😂
141. Dazana. Hahahhaa je pense que je suis le seul qui regarde beaucoup serial turque 😂
142. Dazana. Je suis pas tout seul en ca 😂
143. Uri. Mais il n'a pas en français 😢
144. Uri. Ouii on est avec toi

Maintien du formel dans l'informel par l'enseignante

40 Sur les 28 séquences identifiées sur ce groupe, 7 d'entre elles portent sur l'apprentissage ou l'organisation de la formation dont 5 à l'initiative de l'enseignante, comme on peut le voir dans les exemples suivants. Il s'agit dans les deux cas du rappel d'une consigne de travail donnée en classe et/ou sur un des autres groupes d'échanges.

41 - Exemple 4 : « !!! Pensez bien à interviewer quelqu'un comme Humans of NY s'il vous plait !!!!! » (message du 19/05/17)

42 - Exemple 5 : « Bonjour tout le monde ! J'ai vu que personne n'avait travaillé sur le document que je vous ai partagé sur la page ! Ce sont des exercices sur les métiers !!! Si vous pouvez le faire ça serait génial !!! Et si vous avez des questions n'hésitez pas !!! » (message du 12/06/17)

43 L'extrait suivant comprend la première intervention de l'enseignante sur ce groupe *Messenger* et l'on observe que sa deuxième intervention, en 5, oriente thématiquement l'échange vers la situation d'enseignement-apprentissage formelle puisqu'elle évoque le cours du matin et adopte en outre très nettement une posture d'enseignante en les félicitant pour leur travail.

Figure 5 - Extrait 5 : feed-back positif de l'enseignante sur le cours du matin

176. Ens : Bonjour tout le monde! Je viens seulement de voir cette discussion !!! J'ai du retard !!!!!
177. Uri : non ça va 😊
178. Dazana : bonjour ça va aujourd'hui
179. Uri : Bonjour
180. Uri : Ouii et toi!?
181. Ens : Très bien 🙂 je suis contente de vous vous avez bien travaillé aujourd'hui !!!

44 À travers la majorité de ses interventions sur ce groupe, l'enseignante réaffirme son statut d'enseignante en mettant en avant les rôles qui lui sont dévolus : évaluatrice et animatrice principalement. Elle amène ainsi une dimension formelle dans cet espace dont on a vu qu'il contenait des interactions très informelles initiées et animées par les apprenants.

Discussion

45 L'analyse des interactions confirme que les dimensions formelle et informelle sont bien présentes dans la formation mise en place par l'enseignante, et que leur articulation diffère d'un espace en ligne à l'autre. La part de l'informel dans les échanges augmente à mesure que l'on passe du groupe de travail au groupe Partageons et occupe la place la plus importante dans le groupe sur *Messenger*. Cet entrelacement des deux dimensions correspond à une volonté forte exprimée par l'enseignante au moment de la conception du dispositif. Elle tenait en effet à proposer un environnement qui ne « fasse pas trop cours » et en même temps à « faire quelque chose un minimum formel » (cf. entretien avec l'enseignante).

46 Cette double préoccupation est à mettre en relation avec les propositions théoriques de Fabre (2005) concernant les jeux mimétiques de la forme et du sens. La forme, dit-il, autrement dit la forme scolaire, a besoin d' « imiter la vie » (p. 212), c'est-à-dire de se tourner vers les pratiques sociales qui existent en dehors des cadres formels d'éducation. C'est une manière de donner du sens aux pratiques scolaires. Parallèlement, dans un mouvement inverse, le sens cherche sa forme. Dans une perspective de formation, il est important en effet que les apprentissages réalisés dans des situations informelles, souvent de manière incidente, puissent faire l'objet d'une conscientisation de la part des personnes et que les savoirs, construits dans l'agir, donnent lieu à une formalisation.

47 Le premier mouvement, de la forme vers le sens, se traduit, à travers le choix de *Facebook* en lieu et place d'une plateforme de e-learning institutionnelle. C'est en effet

une manière d'ouvrir le dispositif sur les pratiques de littératie personnelle des apprenants. Pour autant, les deux groupes créés restent assez formels. Dans l'entretien que l'enseignante nous a accordé, il est intéressant de noter une certaine contradiction dans ses propos concernant le groupe Partageons. Après avoir déclaré qu'il était destiné à encourager une participation spontanée de la part des apprenants (« [...] le but en fait c'était vraiment qu'ils partagent tout ce qu'ils veulent vraiment... »), elle reconnait plus loin dans l'entretien que son souhait finalement aurait été plutôt d'en faire le support de tâches collaboratives : « [...] j'aurais aimé l'utiliser par exemple voilà créer des petits groupes et qu'ils travaillent sur un projet en commun, écrire une histoire par exemple et qu'ils le fassent sur *Facebook* [...] ». On perçoit ici ce que Fabre (2005) identifie comme une tension constitutive « de l'enseignement formel qui veut à la fois imiter la spontanéité de la vie et la maîtriser » (p. 213).

48 C'est en fin de compte à travers la création par les apprenants du groupe *Messenger* que se réalise l'intention initiale de l'enseignante de déformaliser le cours. Cela montre combien ces derniers éprouvaient le besoin de se retrouver en ligne dans un lieu séparé des groupes *Facebook*, pour échanger librement entre eux, mais aussi avec l'enseignante puisqu'ils l'ont conviée à les rejoindre.

49 Le second mouvement, du sens vers la forme, est peu représenté dans le cours. On ne relève en fait aucune activité visant à faire prendre du recul aux apprenants concernant leurs pratiques sur *Facebook*, à faire le point sur les apprentissages réalisés sur le réseau social et à réfléchir aux moyens d'établir des liens entre leurs pratiques de la langue et les savoirs sur la langue-culture.

50 C'est sans doute la raison pour laquelle les apprenants estiment avoir peu appris de leurs échanges sur *Facebook*. Seuls trois d'entre eux sur les six interrogés par l'enseignante quelque temps après la fin du cours font référence à des apprentissages. Tous disent avoir appris de nouveaux mots. Dazana estime avoir progressé à l'écrit (« quand tu utilises l'écriture c'est mieux parce que tu peux t'exercer, tu peux apprendre aussi l'écriture ») mais nuance ses propos : « c'est google qui m'apprend plus ». Marina et Bassel, de leur côté, considèrent avoir appris « beaucoup de choses », sans toutefois préciser en quoi consistent ces apprentissages. Quant à Uri, qui s'est pourtant beaucoup impliqué dans les échanges, il affirme : « sur *Facebook* je ne peux pas apprendre quelque chose ».

51 Que peut-on retenir de ces quelques observations ? L'articulation du formel et de l'informel ne va pas de soi. Elle demande tout d'abord d'amener les apprenants à prendre conscience des apprentissages effectués en dehors de l'institution éducative. On pourrait s'inspirer ici des méthodologies de recherche développées en sciences sociales qui visent précisément à mettre en évidence les apprentissages informels (Tough 2002 ; Schugurenski 2007). Il faut également pouvoir formaliser ces apprentissages, à la fois pour les favoriser et les valoriser aux yeux mêmes des personnes. Dans le cas qui nous intéresse dans cet article, les échanges sur *Messenger* par exemple auraient pu être l'occasion de faire le point avec les apprenants sur les connaissances mobilisées. Il aurait été possible, sur la base du corpus ainsi constitué, de travailler avec eux sur des points de langue et/ou des aspects culturels, bien qu'il faille faire attention de ne pas instrumentaliser les échanges informels à l'excès, au risque de perdre la confiance et l'adhésion des apprenants. D'autres aspects liés à l'apprentissage auraient pu être abordés comme les stratégies mises en œuvre par chacun pour accéder au sens et produire des énoncés. Quels usages font-ils par exemple des traducteurs et

dictionnaires ? Leurs perceptions de leurs performances sur le plan langagier auraient pu permettre d'introduire les notions de norme et de variations et les amener à porter une attention accrue dans la vie quotidienne aux variations perçues entre les personnes mais aussi entre la langue enseignée et la langue parlée, etc.

52 Enfin, on peut se demander dans quelle mesure on pourrait envisager de mettre en place, en parallèle de formations, ce que l'on pourrait appeler à la suite de Schugurensky (2007) des temps d'éducation informelle, c'est-à-dire des situations sans « professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais [qui contiennent] un projet et une intention pédagogique pensés à priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant » (p. 22). Il donne l'exemple d'une visite en bus de la ville de Porto Allegre à laquelle tous les candidats à un poste de délégué au budget participatif de la municipalité devaient participer avant de commencer leur mandat. L'objectif à travers cette visite était que les personnes prennent conscience des « problèmes auxquels sont confrontées les autres communautés, [développent] de l'empathie pour ces communautés désespérées, [étendent] leur compréhension des problèmes de la ville et [se sentent] plus solidaires lors du processus d'attribution des ressources » (Schugurensky, 2007 : 22). Est-il envisageable de mettre en place des situations de ce type dans le cadre de formations destinées à des publics d'adultes migrants et surtout, avec quels projets et intentions pédagogiques ?

53 On le voit, il est important de penser à une didactique de l'articulation du formel et de l'informel, à une didactique du lien entre le dedans de l'institution scolaire et le dehors. Si l'on en croit les propos d'Adami (2020), penser cette articulation est particulièrement nécessaire pour le public des adultes en exil. Pour ce dernier, en effet, il convient d'amener les personnes à « apprendre à apprendre en milieu social », considérant que la formation linguistique en contexte formel peut être « conçue dans une démarche d'accompagnement du processus », en aidant les apprenants à « tirer le meilleur profit de leur situation d'immersion » (p. 39). Pour Fabre (2005 : 216), la notion d'accompagnement est bien centrale dans la réflexion : « L'émergence de l'idée d'accompagnement est probablement un indice des relations mouvantes entre éducation formelle, informelle et non formelle. Avec elle, l'expérience muette des choses est portée au langage, non comme leçon mais plutôt comme récit ».

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE.

Arditty, J. & Levaillant, M. (1987). Repères pour l'analyse d'interactions verbales. *Encrages, 18/19*, 9-20.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, *4*, 33-46. http://journals.openedition.org/cediscor/362

Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique: analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. [Thèse de doctorat non publiée]

Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, France. http://www.univ-paris3.fr/bigot-violaine-29398.kjsp

Bigot, V. (2016). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde », *Communiquer*, *18*, 5-27.

Bigot, V. (2019). *Analyse des interactions verbales et enseignement-apprentissage des langues*. [Note de cours]. Cours publié en ligne sur HAL : https://hal.archives-ouvertes.fr/

Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, *10*(2), 5-20. https://doi.org/10.3917/es.010.0005

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *160*, 5-12. https://doi.org/10.4000/rfp.582

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *158*, 117-160. https://doi.org/10.4000/rfp.516

Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning : Mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

Commission européenne. (2000). *Mémorandum sur l'éducation tout au long de la vie*. https://www.crfba.ch/fdep/Documents/Nos%20documents/Memorandum.pdf

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty : How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*. Johns Hopkins University Press.

Coombs, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation : Analyse de systèmes*. Presses universitaires de France.

Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. Dans R. Bouchard (dir.). *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*. (p. 129-138). Université Grenoble 3 ELLUG.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, *40*, 5-13.

Dejean, C., Soubrié, T., & Hainaud, M. (2018a). *Lorsque enseignant et apprenants migrants utilisent Facebook : quelles variétés dans les usages ?* 4e colloque international franco-espagnol, Universitad de Granada, Espagne.

Dejean, C., Soubrié, T., & Hainaud, M. (2018b). *Des groupes Facebook en complément d'un cours de FLE à destination d'adultes migrants : des formes éducatives variées qui ne vont pas de soi.* 6ème édition du colloque EPAL, Université Grenoble Alpes, France. https://epal-2018.sciencesconf.org/

Deleuze, G. (1982). *Logique du sens*. Editions de Minuit.

Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! Dans O. Maulini & C. Montandon, (dir.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 207-222). De Boeck Supérieur.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Fayard - Unesco.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Editions de minuit.

Herring, S. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer Mediated Communication*, *4*(4). https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x

Hymes, D.H. (1967). Models of the interaction of language and social life. *Journal of Social Issues, 23*, 8-28

Illich, I. (2015). *Une société sans école*. Éditions Points.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, tome 1. Armand Colin.

Kern, R.-G. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, 40*, 17-29.

Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. Dans J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p. 103-123). Presses de l'Enssib.

Marcoccia, M. (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Armand Colin.

Montandon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. Dans O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 223-243). De Boeck Supérieur.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. L'Harmattan.

Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Émile ou de l'éducation* (Présentation et notes par A. Charrak). Flammarion.

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *160,* 13-27. https://doi.org/10.4000/rfp.583

Tough, A. (1999). *The Iceberg of Informal Adult Learning* (Working Paper). The NALL (New Approaches to Lifelong Learning) Annual Conference. https://nall.oise.utoronto.ca/res/49AllenTough.pdf

Toulou, S. (2005). La formation des griots : Quelle forme éducative ? Dans O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 83-102). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Traverso, V. (2004). Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : la conversation à bâtons rompus. Dans J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (dir.), *Niveau B2 pour le français. Textes et références* (p. 149-164). Didier.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Hachette.

Zitzen, M. & Stein, D. (2004). Chat and conversation: A case of transmedial stability? *Linguistics*, *42*(5). 983-1021.

NOTES

1. Page d'information à propos du DU PASS sur le site du CUEF : https://cuef.univ-grenoble-alpes.fr/menu-principal/etudiants/diplomes-universitaires-du-/du-pass/ Le titre de l'article est repris en partie d'un article de Brougère (2007)
2. Système de gestion d'apprentissage

3. Propos tirés de l'entretien que l'enseignante nous a accordé.
4. Explications fournies par les apprenants dans les premiers messages publiés sur ce groupe.
5. « comme un processus limité dans le temps et dans l'espace, limité aux écoles et mesuré par des années d'exposition » (notre traduction).
6. L'étudiante n'a finalement pas terminé la rédaction de ce mémoire.
7. Plus petite unité de découpage d'une interaction, de nature dialogale, comprenant au minimum 2 interventions. Sur ce type d'espace, la publication d'un post ou message initiatif est susceptible de déclencher, a minima, un nouvel échange.
8. La quasi synchronie (« quasi-synchronous computer mediated communication », Garcia et Jacobs 1999, cités par Zitzen et Stein, 2004 : 987) renvoie à la dissociation entre le moment de production d'un tour et sa publication, qui varie selon les outils de clavardage utilisés.

RÉSUMÉS

En 2017, une étudiante de deuxième année de master FLE, qui effectuait son stage professionnel au Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble, a pris en charge un cours de vingt heures rassemblant une dizaine d'adultes en situation d'exil. Son souhait était de s'éloigner d'un cadre éducatif qu'elle estimait trop formel, notamment en utilisant *Facebook* en complément du cours en présentiel. L'expérience menée par cette enseignante nous a conduits à nous questionner sur l'articulation entre formel et informel sur les différents espaces d'échanges créés sur *Facebook* par l'enseignante et sur *Messenger* par les apprenants, notamment concernant les rôles des différents participants. Notre étude porte essentiellement sur les échanges en ligne entre apprenants et entre les apprenants et l'enseignante. Nous cherchons à déterminer la nature formelle ou informelle de ces derniers en nous appuyant sur un certain nombre de paramètres d'analyse d'une situation d'échange, en référence au champ de l'analyse interactionnelle et à celui de la communication médiatisée par ordinateur.

In 2017, a second year student of the master's degree in French as a foreign language, who was doing her internship at the Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble, took charge of a twenty-hour course for a dozen adults in exile. Her wish was to move away from an educational framework that she considered too formal, in particular by using Facebook as a complement to the face-to-face course. This teacher's experience led us to question the articulation between formal and informal in the different spaces of exchange created on Facebook by the teacher and on Messenger by the learners, particularly concerning the roles of the different participants. Our study focuses on online exchanges between learners and between learners and the teacher. We seek to determine the formal or informal nature of the latter by relying on a certain number of parameters for analysing an exchange situation, with reference to the field of interactional analysis and that of computer-mediated communication.

INDEX

Keywords : formal exchange, informal exchange, adult migrants, Facebook, Messenger
Mots-clés : échanges formels, échanges informels, adultes migrants, Facebook, Messenger

AUTEURS

CHARLOTTE DEJEAN

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Charlotte Dejean est enseignante-chercheuse à l'université Grenoble Alpes. Après une thèse consacrée aux interactions entre pairs travaillant face à un ordinateur, elle a orienté ses recherches vers les interactions à distance, synchrones et asynchrones, en contexte d'apprentissage des langues ou de formation de formateurs. Elle travaille actuellement sur la formation des futurs enseignants et des formateurs bénévoles par le co-enseignement.

charlotte.dejean[at]univ-grenoble-alpes.fr

THIERRY SOUBRIÉ

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Thierry Soubrié enseigne à l'université Grenoble Alpes depuis 2002. Après avoir cherché à établir un lien de causalité entre le numérique, qu'il essayait de saisir dans ses spécificités, et l'amélioration des apprentissages, tant dans le domaine des langues qu'en pédagogie universitaire, il essaie désormais d'élargir son point de vue sur les Tice en prenant en compte dans sa réflexion les travaux d'orientation anthropologique et critique qui s'intéressent à l'activité technique

thierry.soubrie[at]univ-grenoble-alpes.fr