

ÉCHANGER EN LIGNE DANS DES ESPACES NON PÉDAGOGIQUES : COMMENT APPRENANTS ET ENSEIGNANTS S'APPROPRIENT-ILS CES FONCTIONNALITÉS?

Edna Castello

Université Paris-Est Créteil et Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem

Résumé : Nous présentons ici les résultats d'une étude de cas réalisée à l'Alliance française de Paris Ile-de-France en juillet, août, octobre 2012 et avril 2013, étude lors de laquelle les étudiants de cette école ont été sollicités pour s'exprimer dans des espaces non pédagogiques en ligne. A l'heure où cette proposition didactique semble vouloir se développer, notamment dans l'enseignement du FLE, nous avons souhaité la confronter à la réalité d'un terrain, afin d'en vérifier l'opportunité au niveau pédagogique. Une analyse des productions publiées en ligne dans une perspective interactionniste, l'observation des cours, ainsi que des entretiens menés avec les enseignants et les apprenants nous permettent de comprendre comment ces derniers se sont approprié ces fonctionnalités, et de faire quelques suggestions pour une meilleure exploitation didactique. En outre, du côté des étudiants, ces résultats nous permettent d'évaluer l'influence des usages privés du web social sur les usages pédagogiques.

Mots clés : web social, appropriation, interactions, usages privés.

1. Introduction

En juillet, août, octobre 2012 et avril 2013, des étudiants de niveau B1 et B2 de l'Alliance Française de Paris Ile-de-France (désormais AFPIF), ont été amenés à intervenir dans des espaces d'expression en ligne (forums et espaces de partage d'avis) non pédagogiques. Ces espaces sont proposés sur de nombreux sites, et permettent par exemple la publication d'avis sur un film (sur *Allociné*, par exemple), de conseils de voyages et de visites (*Le Guide du routard*, *Tripadvisor*, etc.), de commentaires de vidéo (par exemple, *Youtube*), de messages sur divers forums de discussion, etc.

Pourquoi avoir recours à cette modalité pour l'expression écrite en FLE ? Les chercheurs, notamment Hanna & de Nooy (2009), Ollivier & Puren (2011), Zourou (2012) et Mangenot (2013) s'accordent sur les avantages suivants :

- Cette modalité permet de donner une dimension sociale aux écrits des apprenants et favorise les interactions avec des locuteurs de la langue-cible ;
- Elle motive les activités de production écrite en donnant du sens à des actes de communication ;

- Elle permet d'accroître l'exposition à une langue « authentique » en tenant compte des nouvelles formes d'écrits et des registres utilisés actuellement sur Internet.

2. Corpus et approche méthodologique

Les quatre groupes étaient constitués d'une quinzaine d'étudiants de niveau B1 (juillet, août et octobre 2012) et B2 (avril 2013), inscrits pour une session d'un mois (20h de cours par semaine en juillet et octobre, et 9h par semaine en août et avril). Notre corpus, composé de messages écrits asynchrones, comprend :

- en juillet 2012 : 3 productions. Les étudiants ont publié une critique du film *8 Femmes* sur *Allociné*¹ (3 textes collectifs rédigés par groupe de 3), partagé une expérience de premier emploi sur le site de *l'Etudiant*² (11 textes) et un souvenir sur *Youtube*³ (8 textes) ;
- en août 2012 : 2 productions. Les étudiants ont posté un avis sur un restaurant ou un site touristique sur *Tripadvisor*⁴ (5 textes), et un avis sur un film de leur choix sur *Allociné* (6 textes) ;
- en octobre 2012 : 2 productions (16 textes). Les étudiants ont répondu, dans les forums du *Guide du routard*⁵ et de *Tripadvisor*⁶, à une question ou à une demande de conseil d'un internaute français préparant un voyage ou séjournant dans le pays d'origine de l'étudiant ;
- en avril 2013 : 3 productions sur le forum du site *Expat blog*⁷. Il s'agissait de se présenter (9 textes), de répondre à une question publiée par un internaute (6 textes), et de poser sa propre question aux internautes sur un sujet de son choix (12 textes). Les étudiants ont également posté un avis sur un film français (parmi les 4 proposés par l'enseignante) sur *Allociné* (3 textes).

Afin de mesurer les effets de l'exploitation des applications du web social sur les productions, notamment en termes d'interactions, de sens et de registre, nous avons procédé à une double analyse quantitative et qualitative. S'inspirant des travaux de Marcocchia (2004) sur les forums non pédagogiques, une analyse conversationnelle de la structuration des échanges nous a permis de mesurer le degré d'interactivité des tâches proposées. D'autre part, nous avons observé comment les étudiants s'adaptaient au registre attendu dans les forums. Nous avons croisé ces analyses avec des entretiens semi-directifs focalisés avec 24 apprenants, afin de confirmer nos résultats, pour comprendre comment ils s'étaient approprié ces pratiques pédagogiques et savoir si elles donnaient plus de sens à la production. Enfin, pour mesurer l'impact de l'intégration du web social sur les pratiques éducatives, nous avons également interrogé les quatre enseignants impliqués dans ces formations.

1 www.allocine.fr.

2 <http://forum.letudiant.fr>.

3 www.youtube.com.

4 www.tripadvisor.fr.

5 www.routard.com/comm_forum_de_voyage.asp.

6 www.tripadvisor.fr/ForumHome.

7 www.expat-blog.com/fr.

3. Appropriation par les enseignants

3.1. Mise en œuvre pédagogique

De manière générale, la production sur le web social a été réalisée en guise de « tâche finale » après des activités habituelles de découverte et d'entraînement linguistique et une activité de sensibilisation aux genres textuels, dans la méthode et sur les interfaces utilisées. Les productions ont le plus souvent été rédigées en cours, en salle informatique, car les enseignants craignaient que tous les étudiants n'aient pas un accès à Internet en dehors des cours.

A l'AFPIF, les productions rédigées dans le cadre de la formation ne sont pas évaluées. La correction des erreurs de langue a été le plus souvent réalisée en amont, sur papier (juillet et août 2012) ou sur support informatique (avril 2013) juste avant la publication en ligne. En octobre 2012, l'enseignant veillait, pendant la rédaction, à ce que certaines formulations ne nuisent pas à la compréhension.

Deux fortes contraintes ont eu des répercussions importantes sur la mise en œuvre pédagogique. Tout d'abord, à l'AFPIF, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire à un cours chaque semaine, avec un système d'entrée et de sortie permanente. A la demande des étudiants, les rythmes d'enseignement sont, en outre, assez soutenus. Les enseignants n'ont donc quasiment jamais pu prolonger l'activité de production en ligne, notamment lorsque celle-ci s'était déroulée un vendredi, ce qui a souvent été le cas, par exemple par une activité de lecture en groupe des productions publiées par les étudiants, ou une activité de réponse aux messages postés par un partenaire (pair ou internaute).

De plus, les thèmes de l'activité de production en ligne devaient être en concordance avec ceux de la méthode de FLE utilisée en cours. Afin de proposer une activité sur Internet, les enseignants ont donc été amenés à privilégier l'aspect thématique et à négliger l'objectif communicationnel de la tâche. En effet, les espaces d'expression sur Internet sont multiples et possèdent leurs propres caractéristiques sémiotiques et pragmatiques qui favorisent plus ou moins les interactions (Soubrié, 2006). Chaque interface ne sert donc pas les mêmes objectifs communicationnels. Ainsi, les enseignants des mois de juillet et août ont essentiellement exploité des espaces « avis des internautes » (par exemple sur *Allociné* et *Tripadvisor*) qui permettent aux utilisateurs d'exprimer leur avis mais qui ne favorisent pas les interactions. C'est ce qui distingue principalement ces espaces de partage d'avis du forum où la relation entre les interlocuteurs est symétrique permettant ainsi « l'échange et la discussion sur un thème donné » (Mangenot, 2004⁸). En juillet et en août, les étudiants n'ont donc pas profité pleinement du potentiel interactionnel du web social.

3.2. Travail sur le registre : exposition ou « guidage » ?

Vouloir exposer des étudiants à une langue « authentique » et aux registres présents sur Internet entraîne plusieurs conséquences pédagogiques. A l'AFPIF, les

⁸ Citant le Vocabulaire de l'informatique et de l'internet publié en 1999.

étudiants ont lu plusieurs messages postés par des internautes, lors d'une phase de sensibilisation aux genres (notamment avis sur un film, un lieu, récit d'une expérience, d'une anecdote). Cependant, concernant le registre, au cours des trois premiers mois, au niveau B1, aucun terme familier ou informel n'a été réemployé par les apprenants. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où l'exposition seule à un registre de langue ne peut permettre aux étudiants de maîtriser et réemployer certaines formules. Certes, ce sont surtout des compétences en compréhension qui étaient visées, jugées sans doute suffisantes, surtout à un niveau B1. Cependant, il nous paraît impossible de mesurer les effets de cette exposition.

Au mois d'avril, lorsque les étudiants de niveau B2 devaient s'exprimer sur le site *Expat-blog*, le registre familier faisait partie des composantes langagières abordées à ce moment dans la leçon de la méthode de FLE utilisée. Cependant, l'emploi de la langue familière / informelle ne figurait pas dans les consignes. Ainsi, parmi les 27 productions postées, seuls cinq font preuve d'une adaptation au registre informel du forum. Comme par exemple ces deux réponses d'une étudiante ukrainienne avec l'emploi des émoticônes et de la langue d'Internet : 😊100% et Lolz) *L'histoire tres drole*)).

Cet étudiant italien a également spontanément employé le registre familier :

Imaginez : vous êtes pendant un entretien d'embauche, tout va bien, vous avez un super CV, rien ne peut vous embêter. Sauf... votre patron dit quelque chose et tout à coup il rit. Vous n'avez pas compris pourquoi il rit et vous pensez : « Bon, si je ne dis rien je vais passer pour un con... [...] »

On relève, par ailleurs, dans tous les textes la présence de paragraphes et de connecteurs logiques habituellement utilisés dans un registre formel (par exemple, *en outre, pour finir, c'est pourquoi, en revanche, enfin, cependant, en conséquence*). Ces messages ne dénotent pas pour autant, car, de manière générale, les internautes de ce forum ne font pas preuve d'un relâchement excessif dans l'expression. Cependant, un message d'une étudiante grecque montre qu'elle a été très, voire excessivement, attentive à la qualité linguistique de son texte, au point que celui-ci paraît peu adapté au forum. Pour preuve, le début de son message :

L'humour prend sa forme par de multiples facteurs ; ses caractéristiques sont influencées par l'histoire politique et sociologique, l'héritage et les traditions (religieuses, morales etc.) de chaque culture et les différents niveaux d'éducation, pas seulement par le taux d'alphabétisation mais aussi par le niveau de la liberté intellectuelle, de l'esprit critique et les possibilités de modifier et faire évoluer chaque culture.

Le choix du registre a donc été laissé à l'appréciation des étudiants, ce que l'on peut regretter pour ce message de 31 lignes qui risque de ne pas être lu par les internautes. Cet exemple nous conduit donc à rejoindre Mangenot (2013) lorsqu'il préconise, plus qu'une simple exposition, un « guidage » permettant aux apprenants de s'approprier les règles de production sur Internet, établies par les sites ou par les internautes au fil du temps.

4. Analyse des interactions

4.1. Quelles interactions ?

Dans les espaces en ligne leur permettant de donner leur avis, dans le cadre d'une communication « de un à tous », se conformant aux modèles textuels qui leur étaient proposés, aucun étudiant n'a semblé tenir compte de la présence d'un nombre illimité de lecteurs. C'est ce qu'indique en effet la quasi-absence de marqueurs énonciatifs dans les textes (absence de formule de salutation, de formule finale, de présentation de l'énonciateur, de pronoms compléments *te/vous*, de verbes conjugués à la 2^e personne du singulier ou du pluriel, etc.). Les productions ne présentent donc pratiquement aucun degré d'interactivité.

Sur les forums, un peu plus de la moitié des messages des étudiants n'a donné lieu à aucun enchaînement : sur les forums de *Tripadvisor* et du *Guide du routard*, 9 étudiants sur 16, et sur *Expat blog*, 9 messages sur 18 n'ont pas reçu de réponses. Selon Maroccia (2004), cet aspect monologal caractérise fortement l'expression sur Internet, au point que ce chercheur se demande s'il est pertinent de considérer que des messages postés sur un forum constituent une « discussion » ou une « conversation ».

De plus, en octobre, aucun étudiant n'a répondu aux messages qu'il a reçus en retour, y compris quand ceux-ci comportaient une question de la part d'un internaute. Certes, l'activité sur forum a été donnée en fin de session. Cependant, force est de constater que les étudiants n'ont pas poursuivi les échanges une fois les cours terminés. En avril, en revanche, l'activité sur le forum d'*Expat blog*, qui consistait à poser une question sur un sujet de son choix sur un thème qui concerne les expatriés, a été proposée dès la première semaine et pour les 9 messages initiatifs qui ont reçu une réponse, seuls 2 ont suscité des séquences « longues » : 4 tours de parole pour l'une, et 7 pour la deuxième. Cependant, il s'agissait d' « incidents communicatifs » sur lesquels nous allons revenir : le premier a donné lieu à une mésentente et le second à une incompréhension.

4.2. Problèmes de face et « censure »

En octobre 2012, sur les 16 messages publiés par les étudiants, 3 ont reçu une réponse « sarcastique ». En avril 2013, nous avons également assisté à un « incident communicatif » qui nous a fait penser que la publication en ligne est une pratique culturelle comme l'écrivent Hanna & de Nooy (2009), mais une pratique culturelle à risque puisqu'un échange a provoqué un problème de « face » (Goffman, 1973). Ainsi, par exemple, à une étudiante ukrainienne qui poste, sur le forum d'*Expat blog*, un lien vers une vidéo de l'humoriste Gad Elmaleh, une internaute, qui est par ailleurs la modératrice du forum, répond : « Bonjour, perso je n'aime pas ce genre d'humour (cette vidéo) je trouve ça très nul !! ». D'aucuns estimeront qu'il s'agit là des aléas et des risques de l'échange « authentique », qui se présentent plus rarement dans une situation pédagogique.

Autre déboire dans ce même forum : 2 messages postés par des étudiants ont été supprimés par les modérateurs. Ils abordaient, très prudemment nous a dit l'enseignante, le sexisme et la laïcité dans leur pays et en France. Les étudiants ont été fort surpris et une étudiante a parlé de « censure ». Ces deux messages sont définitivement perdus car ils n'avaient pas été sauvegardés.

5. Appropriation par les étudiants

Comment les étudiants réagissent-ils face à cette possibilité d'entrer en interaction avec des locuteurs francophones ? Cette question nous a amenée à nous interroger sur l'influence de leurs usages privés du web social. 22 étudiants sur les 24 que nous avons interrogés ont moins de 40 ans et utilisent abondamment Internet, par exemple pour communiquer avec leurs amis, mais aussi pour apprendre une langue. Pourtant, s'ils soulignaient quelques avantages (notamment la possibilité de varier les supports et le contact avec une langue familière « authentique »), ils ont émis également de nombreuses réserves quant à l'exploitation du web social en cours de FLE.

5.1. Rédaction et lecture des productions

Concernant la rédaction, nous avons relevé deux réactions contradictoires. D'une part, plusieurs étudiants ont exprimé leur scepticisme face au web social qu'ils considèrent comme un espace d'abandon des normes écrites. Sur Internet, ils le savent, tout est permis, et la langue authentique s'avère assez souvent « authentiquement erronée ». Pourquoi alors, dans un tel contexte, faire des efforts et s'appliquer, *a fortiori* pour des internautes que l'on ne connaît pas ? Toutefois, l'inquiétude de voir ses textes publiés en ligne a incité 6 étudiants à être plus rigoureux lors de la rédaction. Ce phénomène a été présenté également par Gettliffe-Grant (2003) et Castello (2009) et par Ollivier (2007) à travers une activité réalisée sur *Wikipedia* où les étudiants tiennent à ce que leurs textes soient à la hauteur de la qualité attendue sur le site.

D'autre part, seuls quatre étudiants, au mois d'avril, disent spontanément qu'ils sont curieux de savoir si un internaute a répondu à leurs messages. Une seule étudiante a déclaré lire les productions de ses pairs sur les forums publics ; une autre a affirmé avoir très envie de le faire. Ceci peut s'expliquer par le fait que les messages postés sur Internet ne sont pas faciles à retrouver, et surtout par le fait que cette activité de lecture ne faisait pas l'objet d'une consigne pédagogique.

5.2. Perceptions et usages privés

S'exprimer sur Internet semble avoir provoqué chez quelques étudiants une certaine gêne causée par une crainte de s'exposer personnellement et publiquement. Par ailleurs, publier des messages sur le web social est une pratique considérée par certains comme futile car les contenus du web semblent peu dignes de confiance et envisagés fréquemment comme agressifs.

Quant à l'engouement que susciterait le web social aujourd'hui et qui légitimerait son utilisation en classe de langue, il est probablement à nuancer. En effet, parmi les étudiants interrogés, 10 sur 24 ont dit lire (très) occasionnellement des messages sur des blogs ou des forums, mais seuls 4 étudiants se sont dit producteurs de contenus. Nous sommes donc loin d'assister à une pratique de publication largement répandue. En 2010, une étude d'Eurostat⁹, l'office de statistiques de l'Union Européenne, faisait le même constat. Soulignons, en outre, que même si la publication de contenus est

⁹ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-10-050/EN/KS-QA-10-050-EN.PDF.

moins répandue, elle s'est fortement banalisée et ne semble pas ou plus impressionner les étudiants.

Enfin, les étudiants ont clairement affirmé préférer échanger en ligne avec leurs amis ou leurs pairs autour d'intérêts communs plutôt qu'avec des inconnus. Stenger & Coutant (2011) estiment également que les « activités en ligne conduites par l'amitié et les pratiques organisées autour de centres d'intérêt précis »¹⁰ restent majoritaires de nos jours dans le domaine des activités en ligne.

6. Quels choix didactiques ?

Dans un article récent, Dejean-Thircuir & Nissen (2013) montrent que les pratiques didactiques et les applications du web social peuvent parfois ne pas être en adéquation, par exemple lorsque celles-ci sont utilisées uniquement pour leurs fonctionnalités techniques. Dans notre étude, nous avons montré l'importance de l'objectif communicationnel et d'une réflexion sur les conditions de réception des productions. La mise en œuvre d'un « guidage » pour l'appropriation des normes de production en ligne (Mangenot, 2013) a également été suggérée. Hanna & de Nooy (2009) préconisent, en outre, une sensibilisation à la culture du web social afin de préparer les étudiants à l'éventualité d'une absence de réponse ou de réponses « négatives ».

En définitive, si l'on souhaite donner à l'activité web 2.0 un autre sens que celui d'« exercice scolaire » au sens traditionnel, si l'on souhaite, comme les enseignants interrogés, que l'apprenant poursuive les échanges « hors champ », l'enseignant sera sans doute amené à faire évoluer ses pratiques didactiques. Cette activité pourrait volontiers s'inscrire dans la pédagogie du projet qui implique un travail sur le long terme autour d'un thème choisi collectivement. Cette pédagogie permettrait, entre autre, de prolonger l'activité en incitant les étudiants à lire et répondre aux productions postées par un partenaire (un « natif » ou un pair). La perspective d'une lecture par un pair, ou en groupe, pourrait d'ailleurs inciter les apprenants à être particulièrement attentifs à la qualité de leurs productions. Ainsi, l'apprenant serait certain que sa production rencontrera un public, et la tâche comporterait une véritable dimension socio-affective.

7. Conclusion et perspectives

Soulignons qu'il s'agit d'une première expérience réalisée, de surcroît, dans un contexte didactique bien particulier. Nous constatons, néanmoins, que les contributions postées sur Internet ont permis aux étudiants de socialiser leurs écrits, tout en les exposant à une langue « authentique », de rédiger des textes qui ont été pris au sérieux puisque dans les forums, pratiquement la moitié des étudiants ont reçu une réponse. Ceux-ci ont ainsi pu constater qu'ils pouvaient se faire comprendre d'un locuteur « natif », quelles que soient leurs ressources linguistiques.

¹⁰ Leur traduction de « friendship-driven online activity » et « interest-driven online activity » dans une enquête réalisée par Digital Youth Project.

Cependant, l'exploitation des applications du web social, et notamment l'échange asynchrone, paraît peu adaptée à des sessions d'apprentissage très courtes. Cette étude nous rappelle également le rôle déterminant de la dimension socio-affective puisqu'il ne suffit pas de mettre des apprenants en FLE au contact de milliers de « natifs » francophones pour susciter un désir d'entrer en interaction. Les espaces publics d'expression en ligne ont sans doute leur place en cours de FLE à condition de servir un projet pédagogique construit en commun accord avec les étudiants, sur un temps de formation plus long.

8. Bibliographie

- Castello, E. (2009). « Une plate-forme en ligne pour remédier aux difficultés d'apprentissage et d'intégration des étudiants étrangers à l'université Paris 12 Val de Marne », dans S. Borg & E. Bérard (Coord.), *Terres de FLE, L'ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Besançon, Université de Franche-Comté. p.107-116.
- Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). « Evolutions technologiques, évolutions didactiques », dans C. Olliver & L. Puren (coord.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 54, p. 28-40.
- Gettliffe-Grant, N. (2003). « Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication*, vol. 6, n° 1, p. 65-107, <http://alsic.revues.org>.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1*, Paris, Editions de Minuit.
- Hanna, B.E. & De Nooy, J. (2009). *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*. New York, Palgrave Macmillan.
- Mangenot, F. (2013). « Internet social et perspective actionnelle », dans C. Olliver & L. Puren (coord.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 54, p. 41-51.
- Mangenot, F. (2004). « Analyse sémiopragmatique des forums pédagogiques sur Internet », dans J.-M. Salaün & C. Vandendorpe, *Les défis de la publications sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, p. 103-123, http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/Chap6-defis.pdf.
- Marcoccia, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques », *Les Carnets du Cediscor*, vol.8, <http://cediscor.revues.org/220>.
- Marcoccia, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », dans N. Guéguen & L. Toblin (éds.), *Communication, société et Internet*, Paris, L'Harmattan, p. 15-22.
- Ollivier, C. (2007). « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », dans *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne 2007*, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/olivier-wiki.pdf.

- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, *Maison des langues*.
- Soubrié, T. (2006). « Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales », dans F. Mangenot & C. Dejean (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40, p. 111-122.
- Stenger, T. & Coutant, A. (2011). « Introduction », dans T. Stenger & A. Coutant (dir.), *Ces réseaux numériques dits sociaux*, Hermès, n°59, CNRS Éditions, p. 9-17.
- Zourou, K. (2012). « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », *Alsic*, vol.15, n°1 | 2012. <http://alsic.revues.org/2485> ; DOI : 10.4000/alsic.2485.