

## Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.

### Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.

Cet article se propose de rendre compte des tendances actuelles en matière d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur, suscitées par le développement de projets qui s'appuient sur les possibilités offertes par le web.2.0. Dans un premier temps, nous présenterons un bref historique des travaux qui servent de toile de fond au développement des recherches sur les médias sociaux. Il s'agira ensuite d'apporter quelques éléments définitoires, de catégoriser et de caractériser ce nouvel objet de recherche. Nous nous intéresserons, dans une troisième partie, aux modifications introduites en didactique par la dimension informelle des apprentissages.

Mots clefs : réseaux sociaux en ligne, apprentissages informels, cultures d'enseignement/apprentissage, web 2.0, communication médiatisée par ordinateur, perspective actionnelle.

This article aims to describe and analyse the current trends of Call research and projects that increasingly use the resources and tools of the web 2. First we will present an historical review of the literature about social media. Then we will try to define, characterize, and categorize this merging and growing field of research. In the last part of this article we will set out and discuss the modifications aroused by informal learning on teaching practices.

Keywords: Social Network Sites, social media, informal learning, cultures teaching/learning cultures, web 2.0, CMC, action-oriented approach.

Quest'articolo intende fornire un panorama delle tendenze attuali in termini di apprendimento delle lingue assistito dal computer. Questa corrente è suscitata dallo sviluppo di progetti che utilizzano le risorse e gli strumenti offerti dal web 2.0. Nella prima parte del presente lavoro, presenteremo un breve quadro diacronico per rendere conto delle evoluzioni concernenti le ricerche sui social media. In una seconda parte, forniremo alcuni elementi di definizione per categorizzare e caratterizzare questo emergente campo di ricerca. Infine, ci interesseremo alle modifiche introdotte nella glossodidattica dalla dimensione informale dell'apprendimento suscitato dalle prassi degli studenti sulle rete sociali.

Parole chiave: rete sociali, apprendimento informale, culture di apprendimento/insegnamento, web 2.0, CMC, prospettiva "co-culturale" e "co-azionale."

A lire les récentes publications parues sur la revue ALSIC<sup>1</sup>, il semble que la réflexion accrue sur les médias sociaux constitue une direction théorique et pratique émergente. Les recherches qui portent sur ce nouvel objet de recherche insistent sur la complexité de sites de réseautage social proposant une grande diversité d'applications et d'usages (Zourou, 2012). Des catégorisations, comme celles de Conole et Elevizou (2010) ont toutefois permis de mettre en place des pistes de recherche pour, d'une part rendre compte de cette complexité et d'autre part, pour chercher à évaluer les éventuels apports de tâches supportées par le web 2.0 (O'Reilly, 2005, Ollivier et Puren, 2011).

Qu'il s'agisse du cas particulier de Facebook (Selwyn, 2009 ; Lamy, 2011 ; Blattner et Fiori, 2009 ; Blattner et Lomicka, 2012), des communautés d'apprentissage construites sur des objectifs didactiques (Ollivier, 2012), ou bien des projets de télé collaboration sur les réseaux sociaux (Blattner et Fiori, 2011), il semble que les frontières entre les univers scolaires et extrascolaires tendent à se faire plus ténues. Le degré de formalité appelle différentes situations d'apprentissage : les apprentissages formels, non formels et informels (Mangenot, 2011) constituent selon nous un axe important, sinon un pivot de la réflexion et de l'examen des médias sociaux dans une perspective didactique. Les apprentissages informels peuvent aussi être conçus et étudiés dans une perspective sociologique et anthropologique car les cultures d'usages qui se développent sur les supports électroniques (Belz et Thorne, 2006) peuvent aboutir à la co-construction de nouvelles cultures didactiques, ou, du moins conduire à l'évolution des cultures d'enseignement-apprentissage existantes au sens où l'entendent Puren (2010) ou Cortier (2005).

Cet article se propose de rendre compte des tendances actuelles en matière d'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur, suscitées par le développement de projets qui s'appuient sur les possibilités offertes par le web.2.0. Dans un premier temps, nous présenterons un bref historique des travaux qui servent de toile de fond au développement des recherches sur les médias sociaux. Il s'agira ensuite d'apporter quelques éléments définitoires, de catégoriser et de caractériser ce nouvel objet de recherche. Nous nous intéresserons, dans une troisième partie, aux modifications introduites en didactique par la dimension informelle des apprentissages.

Mots clés : réseaux sociaux en ligne, apprentissages informels, cultures d'enseignement/apprentissage, web 2.0, communication médiatisée par ordinateur, perspective actionnelle.

## **1. Bref historique des travaux en ALAO et ACAO sur la communication électronique**

Zourou (2007) relève trois paradigmes émergents qui constituent aujourd'hui la base théorique de la plupart des travaux qui s'intéressent aux médias sociaux. Il s'agit de la

---

<sup>1</sup> La revue en ligne ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication) est l'un des périodiques francophones de référence pour tout ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues recourant aux artefacts technologiques. Cette revue est accessible à partir de l'adresse : <http://alsic.revues.org/>

## **Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.**

CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur), de l'ICFLE (Internet-mediated intercultural Foreign Language Education) et de la télécollaboration.

En premier lieu, la CMO désigne aussi bien la pratique discursive sur les outils de communication à distance que son étude. Au départ, il s'agit de rendre compte des usages communicatifs, qui ont lieu hors cadre pédagogique sur les supports électroniques de communication. Dès le début des années 1990, les travaux de Warschauer (1996), Warshauer et Kern, (2000), Kern (2006) ou Marcoccia (1998, 2000, 2004) s'intéressent à l'utilisation non didactique de ces outils, et, en particulier, à l'analyse des forums de discussion, à l'examen de différents types de communication (synchrone, comme le chat ou asynchrone comme le courriel ou les forums). Dans le cadre de discours électroniques, la réflexion concernant les affordances des outils technologiques et leur influence sur la forme des discours fournit un éclairage précieux sur les aspects ergonomiques de la communication à distance. L'ensemble des travaux de la CMO a attiré l'attention des didacticiens sur les effets de « face » suscitées par le caractère public des échanges (Marcoccia, 1998 ; 2000 in Mangenot et Zourou, 2007). Les recherches en CMO, effectuées au départ dans des environnements non pédagogiques seront dès lors pris en compte par les chercheurs en ALAO, tels que Mangenot (2004), Celik et Mangenot (2004), Develotte, Mangenot et Zourou (2007), Develotte (2005).

L'ICFLE s'inscrit dans la lignée des travaux sur la CMO mais s'intéresse plus spécifiquement aux cultures d'usages qui se développent pour les différents outils de communication au sein des communautés qui se créent à partir de ces supports. L'objet de recherche vise ici des environnements pédagogiques recourant à la communication électronique. Belz & Thorne (2006) montrent que les interactions pédagogiques sur forum, sur clavardage (chat), sur courriel, ou sur des plateformes d'apprentissage appellent des attentes discursives qui peuvent varier en termes de degré de formalité dans le ton des échanges. Ces cultures d'apprentissage peuvent être conçues comme le résultat des appropriations par les utilisateurs, de chacun de ces outils. Zourou rappelle que « la problématique des échanges exolingues et interculturels visant l'apprentissage d'une L2 existe depuis longtemps » Zourou (2007 : 42). Les projets Galanet<sup>2</sup> et Le français en première ligne<sup>3</sup> constituent des exemples significatifs de cette mouvance théorique. Dès lors, l'ICFLE doit être envisagé comme le renforcement d'un courant marqué par les interrelations entre la dimension sociale et technique, les représentations nourries par les outils technologiques et leur répercussion sur les échanges.

---

<sup>2</sup> Projet impliquant des équipes d'enseignants et d'apprenants italiens, espagnols, portugais, français qui réalisent à distance une revue de presse sur des sujets négociés collectivement. Une description détaillée et des publications y afférant sont disponibles à l'adresse : <http://www.galanet.be/>

<sup>3</sup> Projet impliquant de futurs enseignants de FLE qui conçoivent des tâches en ligne utilisées par des enseignants et des apprenants distants. Un descriptif de ce projet est disponible à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html>

La télécollaboration, champ de recherche proche de l'ICFLE, est centrée sur l'action collective menant à la production, par les apprenants, de documents qui relèvent de genres sociaux existants. Ce courant s'inscrit à la suite des travaux du courant américain Network-Based Language Teaching (NBLT) et dans la lignée des recherches sur la Task-based learning (Willis, 1996) et l'apprentissage centré sur les tâches (Mangenot et Soubrié, 2010, O'Dowd, 2011; Nissen, 2003, 2004, 2010). La télécollaboration va très fortement dans le sens de présupposés socio-constructivistes. Sarré établit un lien entre la télécollaboration et la perspective co-actionnelle proposée par Puren (2002, in Sarré, 2012). La télécollaboration, à partir de tâches collectives distantes, aboutit à la création de communautés aux seins desquelles les apprenants développent un sentiment d'appartenance qui suscite la motivation.

## 2. Tentative de circonscription des médias sociaux

### 2.1. Catégorisation globale

Au niveau le plus générique, il convient de distinguer en premier lieu ce qui relève de la caractéristique du support technique globale qui permet aux internautes de participer sur la toile. Le web 2.0, terme inventé par O'Reilly (2005) désigne en fait l'ensemble des applications et supports qui rendent possible l'ajout de contenu, la création et la modification collective de contenus. En ce sens le web 2.0 est un concept technologique :

Le web 2.0 doit donc être compris comme renvoyant (uniquement) à la plate-forme technologique permettant aux applications des réseaux sociaux de se mettre en œuvre grâce aux possibilités qu'ont les utilisateurs de créer, distribuer, partager et manipuler différents types de contenus, la plupart accessibles à tous librement (Zourou, 2012).

Zourou distingue ensuite les sites de réseau ou de réseautage social (SNS en anglais : Social Network Sites) et les communautés web 2.0 d'apprentissage. Les sites de réseau social, qui peuvent être utilisés hors champ didactique par les internautes dans leur ensemble regroupent différents types de plate-formes pédagogiques qui suscitent pour chacun des usages différents. L'auteure se réfère à Conole et Alevizou (2010) pour dégager 10 catégories d'applications des médias sociaux pouvant ou non être utilisés à des fins pédagogiques : le partage de médias, la manipulation de médias et mashups, la messagerie instantanée ; le clavardage et espaces de conversation ; les jeux en ligne et mondes virtuels ; le réseautage social, les blogues ; les marque-pages sociaux, les systèmes de recommandation, les wikis et outils d'édition collaboratifs, la syndication.

Zourou souligne que la pluralité des outils s'accompagne d'une pluralité des usages. Cette pluralité est également soulignée, hors cadre pédagogique par Barbe et Delcroix (2008). Dans un cadre pédagogique, chacun de ces outils peut être intégré dans des espaces consacrés aux interactions en langue étrangère que Zourou (2012 : 12-13) nomme les communautés web 2.0 d'apprentissages pour lesquelles elle propose une typologie provisoire en 3 types: d'une part des communautés d'apprentissage structurées s'appuyant sur des matériaux pédagogiques, d'autre part, des sites

## **Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.**

marketplaces permettant la mise en contact d'apprenants avec des tuteurs en ligne et enfin, des sites d'échanges en langue où la socialisation d'apprenants avec des natifs ne s'accompagne pas de la mise à disposition de matériaux pédagogiques. Le projet Babelweb<sup>4</sup> relève de cette catégorie. Il faut noter que les deux dernières catégories supposent une incursion dans des environnements non didactiques. Il est difficile, à l'heure actuelle, de formaliser les modalités et le temps pouvant être consacrés à ces incursions ponctuelles et/ou régulières dans des environnements d'apprentissage informel qui surviennent au sein d'un environnement formel d'apprentissage.

La frontière entre les deux mondes, scolaires et extrascolaires s'atténue. L'atténuation de cette frontière vaut également pour les sites de réseau social, qui peuvent être utilisés par des enseignants pour des tâches didactiques. En même temps, même si leurs enseignants ne l'utilisent pas à des fins didactiques, les étudiants utilisent quant à eux, en nombre croissant les réseaux sociaux sur lesquels peuvent avoir lieu des échanges en différentes langues et des pratiques sociales intégrées dans le quotidien.

En outre, les réseaux sociaux ou les sites de réseautage social, pour reprendre le terme de Conole et Alevizou (2010), peuvent à leur tour intégrer des applications qui leur sont propres, telles que le bouton « j'aime » et une large palette permettant de personnaliser les espaces et profils de chaque utilisateur (cartes géographiques personnelles, datation des événements, partage d'applications, rappel des anniversaires d'autres utilisateurs etc...). Toutefois, avant d'aller plus loin, il s'agit d'apporter des précisions définitives à l'un des éléments majeurs (en termes de nombre de membres) des médias sociaux : les réseaux sociaux et les réseaux sociaux en ligne.

### **2.2 La notion de réseau social**

La notion de réseau est née, comme le rappelle Lemieux (1976) d'une étude anthropologique sur les interrelations entre les membres d'une communauté paroissiale à Bremmes. Barnes conçoit le réseau social comme une catégorie résiduaire de relations sociales, fondées ni sur le territoire, ni sur l'occupation, mais plutôt sur la parenté, l'amitié, et la classe sociale » (Barnes, 1954 : 43-44).

Cette notion a ensuite été reprise et approfondie, entre autres par les travaux de Degenne et Forsé (1994) qui situent le champ de compétence de la problématique entre la sociologie et les Sciences de l'information et de la Communication. Les chercheurs se sont alors efforcés de modéliser le système d'interconnexions entre des liens et des nœuds au sein d'une même communauté. Les nœuds se construisent au delà du territoire physique. Leur densité et leur force peuvent être étudiés en termes de qualité des liens affectifs mais aussi de services échangés (fréquence, durée).

---

<sup>4</sup> Ce projet financé par la Commission européenne vise trois langues (l'Espagnol, le Français et l'Italien) et propose aux apprenants des tâches d'apprentissages qui recourent à plusieurs outils (wiki, forum, clavardage). Sa particularité est de mettre en contact les apprenants avec des natifs, et donc de gommer le caractère didactique des tâches proposées. Un descriptif de ce projet est disponible à l'adresse : <http://www.edufle.net/Babelweb.html>

### **2.3 Les réseaux sociaux en ligne et la recherche en Didactique des Langues-Cultures**

Si l'on s'appuie sur la catégorisation de Conole et Alevizou (2010), les SNS constituent l'une des applications des médias sociaux. Cette application, qui propose de nombreux outils est aujourd'hui l'un des réseaux sociaux en ligne les plus étendus (par nombre d'utilisateurs). Les réseaux sociaux les plus connus dans la sphère occidentale sont Facebook, Friendster, Linked-in. La Chine et la Russie ont également développé des applications qui leur sont propres, mais leur étude nécessitant la maîtrise des langues correpondantes, nous ne nous contenterons d'en signaler l'existence. Dans les recherches anglo-américaines surtout, le cas de Facebook semble susciter très récemment l'intérêt.

Les recherches qui portent spécifiquement sur les usages pédagogiques de Facebook sont toutefois encore peu nombreuses. Il convient de signaler, l'étude de Lamy (2011) qui, en s'appuyant sur un précédent travail de Selwyn (2009), s'efforce de comparer qualitativement et quantitativement les interactions entre pairs sur une plateforme d'apprentissage en contexte d'apprentissage formel et les interactions sur un groupe FB mis en place par les apprenants. Nous reviendrons plus en détail sur les recherches de Blattner et Fiori (2009, 2011) et de Blattner et Lomicka (2012) qui recensent dans le champ anglo-saxon, les travaux relatifs à l'examen des réseaux sociaux dans une perspective pédagogique.

## **3. Apprentissages formels, informels, non formels : intersections et effets**

### **3.1. Définitions**

Pour distinguer les différents niveaux de formalité dans les apprentissages, nous recourons à la définition qu'en donne Mangenot (2011 : 2) en s'appuyant sur un document de la Communauté Européenne :

L'apprentissage formel est généralement dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, avec des objectifs d'apprentissage structurés, une durée d'apprentissage et un soutien fourni. Il est intentionnel de la part de l'apprenant et entraîne une certification.

L'apprentissage non formel ne relève pas d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne mène généralement à aucune certification. Il est toutefois intentionnel de la part de l'apprenant et présente des délais, un soutien et des objectifs structurés. Ce type d'apprentissage, qui relève finalement de l'autodidaxie est probablement le plus difficile à appréhender dans la mesure où le degré d'intentionnalité est difficile à évaluer. Comme le souligne Mangenot (2011 : 2), c'est également un cas de figure relativement minoritaire qui incite à la prudence lorsque l'on examine d'éventuels apports des apprentissages hors cadre scolaire.

L'apprentissage informel se démarque davantage des deux derniers cas de figure car il résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie de famille ou aux loisirs. Non structuré, il n'entraîne pas de certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas

## **Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.**

intentionnel de la part de l'apprenant. C'est le cas de figure qui nous intéresse dans le présent article.

### **3.2 Apprentissages informels, pratiques sociales, agir social de référence et perspective co-actionnelle**

Zourou associe l'intérêt de ce type d'apprentissage au regain d'intérêt pour les théories d'Illich sur une "société sans école" citées par Lemke et van Helden (2009). Zourou cite également les travaux de Hylén (2007) et de Ala-Mutka (2010) pour étayer la nécessité d'un examen plus poussé sur « la valorisation des pratiques d'apprentissage informel » (Zourou 2012 : 21). L'apprentissage informel peut également être associé aux théories de Bandura (1980, 1986) sur l'apprentissage vicariant, à savoir la capacité des individus à observer activement les interactions sociales qui l'entourent et à agir en fonction de ces observations.

En outre, notons que les pratiques sociales informelles courantes sur les réseaux sociaux constituent un agir social et un agir ensemble, pour reprendre les termes de Puren (2010). Le fait que ces pratiques sociales courantes deviennent des routines intégrées dans la vie quotidienne des apprenants et que ces derniers soient, avec les réseaux sociaux, au contact permanent de ces pratiques (dont ils sont les acteurs) peut faciliter le rapprochement entre la nature des interventions didactiques et les interactions sociales de référence, ce qui n'était pas le cas avec l'approche communicative classique et les premières moutures du CECRL qui ne prenaient pas en compte les situations sociales authentiques, (Ollivier, 2012 ; Puren, 2002, 2005, 2010).

### **3.3 Communautés d'apprentissages (apprentissage formels) et dimension informelle : le concept de didactique invisible**

L'atténuation des frontières entre apprentissage formel et informel trouve l'une de ses illustrations dans le projet Babelweb, qui part d'une situation didactique relevant des apprentissages formels et des communautés web 2.0 d'apprentissage mais qui s'appuie aussi sur l'incursion dans un espace d'échange informel, où les apprenants interagissent sur un site qui prend l'apparence d'un site de réseau social à vocation non didactique. Ollivier parle de concept de didactique invisible :

Il s'agit de donner à un tel site une apparence aussi peu didactique que possible, ou pour reprendre les termes de F. Mangenot et F. Penilla (2009 : 90) de permettre aux "ficelles (didactiques forcément)" de l'enseignant concepteur "de se fondre dans le décor". Concevoir un site sur le principe de la didactique invisible, c'est développer des tâches – dans notre cas interactionnelles – avec des objectifs d'enseignement / apprentissage clairement définis et, ensuite, lors de la création du site, gommer toute trace de la didactique sous-jacente. (Ollivier, 2012)

En comparant les interventions de locuteurs natifs et d'apprenants sur le site Babelweb, Ollivier note que celles des apprenants tendent à présenter, surtout pour ce qui est des contenus des interventions, les mêmes caractéristiques que celles des locuteurs natifs, ce qui pourrait valider la réussite des tâches proposées. Or, cette réussite dépend en grande partie de l'habileté de l'enseignant à présenter la tâche (répondre à la question « quel est le plus bel endroit du monde que vous avez visité? »)

de sorte à effacer toute trace de l'intention didactique et éviter une participation scolaire aux échanges. Afin de stimuler des échanges spontanés qui soient le plus près possibles de situations authentiques de communication, Ollivier et Puren (2011) suggèrent également de réduire, par le biais d'une rétroaction par des natifs en interaction, le rapport enseignant-évaluateur/apprenant-évalué qui peut conditionner le rapprochement vers cette authenticité communicationnelle recherchée par les auteurs.

### **3.4 Le cas des réseaux sociaux en ligne : communautés formelles et informelles**

Lamy (2011) s'est penché sur des groupes FB créés à l'initiative d'apprenants et fonctionnant en parallèle avec des forums mis en place sur la plate-forme d'apprentissage institutionnelle de l'Open-University. Elle observe une plus grande quantité de messages en Langue cible (italien) sur FB par rapport à la plate-forme institutionnelle. Qualitativement les résultats obtenus montrent que les échanges en langue cible portent surtout sur des thèmes culturels et concernent également des sujets légers. Ce qui peut porter à émettre l'hypothèse qu'un contexte d'échange plus informel sur FB pouvait avoir des effets désinhibants qui favorisent les échanges spontanés en langue-cible.

Blattner et Lomicka (2012) notent elles aussi que le fait de pouvoir trouver sur FB des contenus culturels engage les apprenants à aller plus loin dans la connaissance de la culture cible, contribuant ainsi à la stimulation de la curiosité intellectuelle ou, du moins, à une disposition d'ouverture des apprenants envers la culture étrangère visée par l'apprentissage. Si cet effet se trouvait observé dans d'autres recherches empiriques, cela constituerait un apport significatif en termes de motivation. Blattner et Lomicka (2012) relèvent, dans leur état de l'art, des perspectives de recherche et d'usages didactiques des réseaux sociaux intéressants et prometteurs. Dans l'ensemble les deux auteures notent que si les études sont encore rares, la plupart d'entre elles mettent en évidence des aspects positifs. Nous restituons, sous forme de tableau les résultats des recherches effectuées sur les réseaux sociaux en ligne et sur Facebook en particulier :



**Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères :  
tendances actuelles de la recherche.**

Aspects relevés dans les recherches sur les réseaux sociaux en ligne	Références (in Blattner et Lomicka, 2012)
Large panel d'affordances et d'usages introduits par la variété des outils de CMO disponibles sur FB	Solomon et Schrum (2007)
Maintien sur FB du contact par les fonctions de notification indiquant l'ajout de nouveaux contenus et de la présence en ligne d'autres utilisateurs	Blattner et Fiori (2011)
Facilitation du lien sur FB entre les écritures formelles (universitaires) et les écrits informels récréatifs	Godwin-Jones (2008)
Intérêt d'interactions authentiques	Lantolf et Thorne (2006)
Effets positifs (motivations) relatifs la perception, par les étudiants, de l'enseignant connecté sur FB. Ces effets intéressent également l'atmosphère du groupe classe en présentiel (motivation et affect)	Mazer, Murphy et Simonds (2007)
Développement positif du sens d'appartenance à une communauté facilitant les projets de travail collectif-collaboratif	Kok (2008), Blattner et Fiori (2009)
Communauté FB conçue comme un prolongement de la salle de classe	Schwartz (2009)

Outre cet état de l'art, l'étude effectuée en milieu universitaire par les deux auteures concernant des échanges sur FB d'étudiants de FLE américains et d'étudiants français va tout à fait dans le sens des études qu'elles recensent.

En premier lieu, les résultats des questionnaires visant à évaluer la perception des étudiants quant à la tâche proposée sur FB indique que ces derniers apprécient globalement le recours didactique au réseau social et notamment le fait d'être mis en contact avec des pairs natifs de la langue cible.

En outre, Blattner et Lomicka font remarquer que les étudiants sont motivés par le jeu de l'audience : ils aiment que leurs contributions soient lues et acceptées des autres membres de la communauté et s'efforcent ainsi d'adopter des stratégies communicatives non seulement pour être lus et appréciés des pairs natifs mais aussi pour être clairs et compris de ces derniers. Selon les deux chercheuses, les étudiants plébiscitent également dans leurs commentaires la dimension informelle du contexte d'échange (non du mode d'apprentissage global qui est formel) : « The atmosphere of FB, referred to by one student as « casual » and another as « pressure-free » was

attractive to students in that it seemed to make them comfortable practicing their written skills outside the classroom » (Blattner et Lomicka, 2012 : 32). Cela tend à confirmer ce qu'observe Lamy (2011) pour des groupes d'étudiants adultes en formation continue et semble selon nous constituer un point fort du recours à FB ou à d'autres réseaux sociaux.

Enfin, le fort degré de participation et la dynamique des échanges, évalués sur la base des réponses aux publications de chaque étudiant, constituent un indice de réussite assez convaincant pour mesurer l'intérêt des tâches sur FB ou d'autres réseaux sociaux. Toutefois, si l'enthousiasme de Blattner et Lomicka est évidente, il n'en demeure pas moins qu'elles n'envisagent pas ces prémisses comme des acquis et suggèrent d'une part une réflexion accrue sur les questions liées à la vie privée et d'autre part l'exploitation d'un panel plus large d'outils intégrés à FB, partant du constat que les usages didactiques pour la tâche couvre beaucoup moins de fonctionnalités que celles utilisées par les étudiants à titre personnels.

## **Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.**

### **3.5 Une expérience à vocation exploratoire : murs et groupes FB d'étudiants Erasmus**

Dans le cadre d'un récent colloque traitant du plurilinguisme (Hamon, à paraître), nous avons observé les murs sur Facebook de cinq étudiants qui suivent un cursus universitaire en langues étrangères. Au moment où nous avons commencé cette étude, les étudiants en question avaient soit déjà effectué un séjour Erasmus ou étaient toujours en période de séjour. Nous avons également observé les échanges en ligne au sein d'un groupe FB créé à Porto par un groupe plus large d'étudiants Erasmus, inscrits dans différents cursus universitaires.

En adaptant les catégories établies par Selwyn (2009) et Lamy (2011 : 5)<sup>5</sup>, nous avons pu constater pour l'ensemble (murs et groupe) des usages très diversifiés de FB. L'atmosphère générale qui se dégage des murs est celle d'un exutoire, où l'humour et l'ironie occupent une place importante dans les récits que les étudiants livrent de leur expérience de mobilité (Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009).

Sur les murs, ces récits de soi, qui peuvent être interprétés comme les indices d'une construction identitaire, prennent la forme d'interactions courtes, de photographies, de fragments vidéo, suivis de commentaires d'autres étudiants Erasmus, provenant d'amis non étudiants, ou émanant de la famille des étudiants. Pendant le séjour, FB est utilisé à des fins pratiques (il peut s'agir d'organiser une fête, un rendez-vous). Après le séjour, le réseau social en ligne est utilisé à des fins narratives, pour exprimer par exemple la fameuse « dépression post-erasmus ». Dans le cas des murs, les messages peuvent être rédigés en plusieurs langues et présenter une alternance plurilingue manifeste entre la langue maternelle des étudiants et l'anglais, l'espagnol, le français, le néerlandais.

Pour le groupe créé par les étudiants Erasmus de Porto, cette alternance est moins évidente : l'anglais y est utilisé majoritairement avec toutefois la présence ponctuelle d'autres langues d'expression telles que l'espagnol, le portugais, l'allemand ou le français. En revanche, sur ce groupe, nous avons constaté un panel très large de pratiques sociales. Qu'il s'agisse de location ou de colocation d'appartements (demande ou offre), de cours de langue, d'organisation d'événements, voire de covoiturage, la communication des étudiants est marquée par le recours à un écrit, bref, pragmatique qui inscrit les pratiques discursives dans une logique d'action solidaire. Cette caractéristique est très intéressante car elle conduit à renforcer l'hypothèse que les interactions informelles en ligne désinhibent l'écrit, constituant ainsi un levier potentiel agissant sur la motivation. Il paraît également intéressant de relever que ces pratiques sociales, de plus en plus fortement intégrées par un nombre croissant d'étudiants peuvent faciliter la mise en place de tâches d'apprentissage motivantes et qui, surtout, permettent de faire davantage coïncider les praxis didactiques et l'agir social de référence (Puren, 2009).

---

<sup>5</sup> Les catégories que nous avons adoptées sont les suivantes : langues en présence ; partage culturel ; expression des affects ; humour ; récit de la vie sociale pendant le séjour ; échanges/conseils pratiques.

### 3.6 Points critiques

Au delà du brouillage potentiellement déconcertant pour certains enseignants de la dimension formelle et informelle des interactions, les questions suscitées par le respect et la protection de la vie privée constituent en effet un point sensible sur le plan éthique. En outre, pour revenir à la didactique invisible, le fait de vouloir gommer toute forme d'artificialité dans les pratiques pédagogiques appelle une modification en profondeur des cultures d'enseignement-apprentissage pour laquelle nombre d'enseignants ne sont pas encore prêts. En outre, n'est-il pas illusoire de faire illusion en faisant croire que ce que l'on fait faire aux apprenants n'est pas didactique ?

Blattner et Lomicka (2012) observent que certains étudiants auraient souhaité, dans le cadre des échanges sur FB, une rétroaction de la part des enseignants sur les aspects linguistiques formels (orthographe, grammaire). Les deux auteures suggèrent alors une prise en compte de ce type de médiation pédagogique. Selon nous, cela ne va pas de soi dans la mesure où la dimension informelle facilitant la spontanéité pourrait être invalidée par une rétroaction de type scolaire, qui ne sera probablement pas vécue positivement de façon unanime par les étudiants pour des raisons liées au caractère public et à la face. Il s'agira donc de réfléchir à ce que l'on souhaite obtenir et à la façon dont on entend présenter les tâches auprès des étudiants. En d'autres termes, l'articulation entre les attentes de rétroactions formelles et les visées de tâches centrées sur un écrit informel, immédiat et vivace sont-elles compatibles ? Et si oui comment ?

Ces préoccupations rejoignent en fait une préoccupation et une opposition binaire en didactique des langues entre le volet « apprentissage » (courants communicatif, cognitiviste, socio-constructiviste) et le volet « acquisition » représenté par le courant impulsé par Krashen (1984), centré sur les modalités naturelles d'appropriation des langues. Si la communication didactique sur les médias sociaux semble orienter l'action en direction de la transparence, de la spontanéité et de l'immédiateté en exploitant la modalité naturelle d'appropriation (acquisition) ces tâches ne peuvent pas se substituer complètement à la modalité consciente et réflexive des langues (apprentissage) et demandent donc une intégration raisonnée et complémentaire à la nécessaire lenteur de certains processus d'apprentissage en vue de leur maturation. En ce qui concerne les apprentissages informels dans leur ensemble, Mangenot nous fait part de sa perplexité et nous invite à la prudence :

L'acquisition d'une langue de manière informelle, en dehors du cas du séjour dans le pays, reste certainement réservée à une toute petite minorité de personnes possédant des stratégies d'apprentissage efficaces (Mangenot, 2011 : 3)

Comme on peut le constater, deux formes d'apprentissage (non formel et informel) sont caractérisées par l'absence de structures institutionnelles, la nature utopique des théories illichiennes (société sans école), ce qui peut en effet susciter des interrogations légitimes, du moins une certaine prudence quant à la valence des apprentissages informels ou non-formels. Cependant ces critiques ne peuvent être confondues avec les pratiques linguistiques informelles ponctuelles sur les réseaux sociaux, qui ont lieu en complémentarité des cours de langue (c'est le cas par exemple des étudiants en séjour Erasmus).

## **Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.**

Outre ces interrogations légitimes sur l'efficacité des apprentissages informels, relevons le caractère discutable de certains concepts ergonomiques qui caractérisent les sites de réseau social en ligne. C'est le cas, à notre avis, du terme « amis » pour désigner les membres de la communauté et du bouton « j'aime » qui peut porter à une communication consensuelle peu propice par exemple au débat interculturel où les tensions ont une utilité heuristique. Nous avons pu constater ce caractère un peu lisse des échanges sur les murs Facebook d'étudiants Erasmus. Signalons enfin la question de l'invasion du marketing de la publicité sur les sites de réseau social que relèvent Barbe et Delcroix (2008).

Quoi qu'il en soit, si l'intérêt des travaux sur les médias sociaux dans leur ensemble est indéniable, il convient de garder à l'esprit que les éventuels apports des échanges sur ces supports électroniques nécessitent un examen de nature empirique plus poussé et ne peuvent en aucun cas, du moins pour l'instant, être envisagés comme des acquis scientifiques mesurés et généralisables (Zourou 2012 : 7).

### **Conclusion**

Le web 2.0 offre des espaces de liberté et de créativité qui portent la didactique sur l'action, la co-action et permettent aux interventions pédagogiques de se rapprocher de véritables situations authentiques, de la co-production de genres textuels existants. Le caractère informel des échanges, à ne pas confondre avec les apprentissages informels qui désignent la globalité d'un processus d'apprentissage sans attaches institutionnelle, semble également avoir un effet désinhibant et peut agir en termes d'intensification de l'exposition à la langue-culture étrangère. Cette exposition peut en outre être active.

Au delà de l'échange des contenus culturels en LE, la possibilité d'entrer en contact avec des paires natifs, d'aller dans le sens d'une atténuation du rapport enseignant évaluateur/apprenant évalué, cette exposition peut être active (co-création de contenus, pratiques de curation en ligne, commentaires à ces contenus) et permettre surtout l'observation des interactions entre natifs. Le décroisement, voire l'ouverture de la classe à d'autres espaces ne peut que nous conduire à examiner de plus près les formes prises par ces interactions, à accroître l'implication des apprenants.

Du point de vue des enseignants, la constitution de communautés de pratiques, l'élaboration de projets collectifs supportés par les médias sociaux peut également contribuer à la réflexion didactique de terrain, dans ou au delà de la recherche, sur les apports de tâches qui, à première vue apportent une bouffée d'oxygène. Le fait d'interagir sur FB avec ses étudiants ou d'observer simplement ce qu'ils postent sur le réseau social nous permet de mieux les connaître non seulement en tant qu'apprenants mais peut-être et surtout en tant que personnes et d'avoir une idée des cultures d'usages électroniques et en contexte. Si certains aspects peuvent laisser perplexes et inviter à une certaine prudence (rapidité, immédiateté excessive des interactions, manque d'études empiriques pour mesurer les apports des médias sociaux qu'il s'agisse des dimensions formelles ou informelles) il n'en demeure pas moins que les perspectives de recherche et d'applications didactiques sont intéressantes : mise en

contact et interactions en compagnie de pairs natifs, effacement des rapports évaluateurs/évalués, effets de désinhibition et participation accrue des apprenants, stimulation de la curiosité pour la culture cible.

## Bibliographie

ALA-MUTKA, K. (2010). Learning in Informal Online Networks and Communities. Joint Research Centre (JRC) European Commission.

BARBE, L. & E, DELCROIX. (2008). « Emergence et appropriation des dispositifs sociotechniques : le cas de Facebook », Sciences de la Société, no 75, octobre, 115-125.

BANDURA, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles : Mardaga.

BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

BARNES, J. (1954). « Class and Committees in a Norwegian Island Parish », Human Relations, n° 7 in a Norwegian island parish, Human Relations, pp. 39-58.

BELZ, J-A, THORNE, S L (eds.). (2006). Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston, MA: Heinle & Heinle.

BLATTNER, G, FIORI, M. (2009). « Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. Instructional Technology and Distance Learning (ITDL) », vol. 6, n° 1. pp. 17-28. <[http://www.itdl.org/journal/jan\\_09/article02.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm)> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

BLATTNER, G FIORI, M. (2011). « Virtual social network communities: an investigation of language learners' development of socio-pragmatic awareness and multiliteracy skills ». CALICO Journal, vol. 29, n° 1. pp. 24-43.

BLATTNER, G, LOMICKA, L. (2012). « Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning », Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, <<http://alsic.revues.org/2413>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

CELIK, C. & MANGENOT, F. (2004). « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives », in Les Carnets du Cediscor 8, p. 75-88. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

CONOLE, G, ALEVIZOU, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. Report commissioned by the Higher Education Academy. <[http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole\\_Alevizou\\_2010.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf)> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

CORTIER, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures, Ela. Études de linguistique appliquée. 4/2005 (no 140), p. 475-489.

DEGENNE, A, & M. FORSE. (1994). Les réseaux sociaux. Une approche structurale en sociologie, Paris, Armand Colin, coll. "U", 1994, 263 pages

## Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.

DEVELOTTÉ, C. (2005). «Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne», Colloque *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement – apprentissage du FLE/S ?*, Louvain-La-Neuve.

DEVELOTTÉ, C., MANGENOT, F., ZOUROU, K. (2007). « Learning to Teach Online: 'Le français en (première) ligne' Project ». In R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange* (pp. 276-280). Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.

GODWIN-JONES, R. (2008). « Emerging Technologies: web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online ». *Language Learning & Technology*, vol. 12, n° 2. pp. 7-13. <<http://llt.msu.edu/vol12num2/emerging.pdf>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

GOHARD-RADENKOVIC, A, RACHÉDI, L. (dir.) (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris, Éditions L'Harmattan, 280 p Pages 222–224.

HAMON, Y. (à paraître). « Etudiants Erasmus et réseaux sociaux : quelle prise en compte des échanges informels ? » Intervention dans le cadre du colloque, « Five years of Bologna - Upgrading or Downsizing Multilingualism? », Braga, 25-27/04/2012.

KERN, R. (2006). « La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 17-29.

KOK, A. (2008). « Metamorphosis of the mind of online communities via e-learning ». *Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 5, n° 10. pp. 25-32.

KRASHEN, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Beverly Hills: Laredo.Leadership. Cambridge: Harvard University.

LAMY, M-N. (2011). « Entre les “murs” de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible ». *Proceedings of EPAL 2011*. <[http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2011-lamy.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf)> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

LANTOLF, J. & THORNE, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

LEMIEUX, V. (1976). *L'articulation des réseaux sociaux, Recherches sociographiques*, vol 17, no 2, mai-août 1976, pp. 247-260

LEMKE, J.L. & C. van HELDEN. (2009). « New Learning Cultures: Identities, Media, and Networks. » In Robin Goodfellow and Marie-Noelle Lamy (Eds.), *Learning Cultures in Online Education*. Pp. 151-169. London: Continuum. 2009.

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

MANGENOT, F. (2011). « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage ». Symposium “Web social et communautés autour des langues étrangères : la

part de l'informel et du formel" in Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). Actes du colloque Epal 2011 ( changer pour apprendre en ligne), université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011.

MANGENOT, F. & T. SOUBRIÉ (2010). « Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? », in A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin ( ds.), La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2 me colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Mangenot.pdf>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

MANGENOT, F, ZOUROU, K. (2007). « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », Alsic [En ligne], Vol. 10, n  1 | 2007. <<http://alsic.revues.org/650>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

MARCOCCIA, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet :  tude sociopragmatique de la netiquette ». In Guéguen N. & Toblin L. (dir.). Communication, société et Internet. Paris : L'Harmattan. pp. 15-22.

MARCOCCIA, M. (2000). « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur ». In Plantin, C., Doury, B. & Traverso, V. (dir.). Les émotions dans les interactions communicatives. Lyon : Presses universitaires de Lyon. pp. 249-263.

MARCOCCIA, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». Les Carnets du Cediscor, n  8. Presses de la Sorbonne nouvelle. pp. 23-37.

MAZER, J. P., MURPHY, R. E. & SIMONDS, C. J. (2007). « I'll see you on 'Facebook': The effect of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning and classroom climate ». Communication Education, vol. 56, n  1. pp. 1-17.

NISSEN, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Thèse, Strasbourg, Université Louis Pasteur.

NISSEN, E. (2004). « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne », Les Langues modernes, vol. 98, n.4 : 14-24

NISSEN, E. (2010). « Variations autour de la tâche », in Foucher, Anne-Laure ; Pothier Maguy ; Rodrigues, Christine & Quanquin Véronique (dir.), La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2 me colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand

O'DOWD, R. (2011). Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education?, Language Teaching, 44, 368-380.

OLLIVIER, C. & PUREN, L. (2011). Le web 2.0 en classe de langue. Paris :  ditions Maison des langues.

OLLIVIER, C. (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », Alsic



## Médias sociaux et apprentissage des langues-cultures étrangères : tendances actuelles de la recherche.

[En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 09 mars 2013. <<http://alsic.revues.org/2402>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Sebastopol CA : O'Reilly.

PUREN, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures – Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues Modernes*, vol. 96, n° 3. pp. 55-71.

PUREN, C. (2009). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». In Rosen, É. (dir). pp. 154-167.

PUREN, C. (2010). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Actes en ligne des XXIV<sup>e</sup> Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 27 mars 2010, pp. 73-87. Republication papier : Interculturel. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France - Association culturelle franco-italienne, n° 16, 2012, pp. 45-62. Lecce (Italie) : Alliance Française.

SARRÉ, C. (2012). « Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 2 | 2012. <<http://alsic.revues.org/2519>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

SELWYN, N. (2009). 'Faceworking', *Learning, media and technology*, 34(2), 157-174.

SCHWARTZ, H. L. (2009). « Facebook: The new classroom commons? ». *The Chronicle Review*. <[http://gradstudies.carlow.edu/pdf/schwartz-chronicle\\_9-28-09.pdf](http://gradstudies.carlow.edu/pdf/schwartz-chronicle_9-28-09.pdf)> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

SOLOMON, G. & SCHRUM, L. (2007). *Web 2.0 new tools, new schools*. Washington: International Society for Technology in Education.

WARSCHAUER, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-25.

WARSCHAUER, M, KERN, R. (2000). *Network-based Language Teaching : Concepts and Practice*, Cambridge University Press.

WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*, Harlow, Longman.

ZOUROU, K. (2007). « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. » *Alsic*, Vol. 10, n° 2 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 15 novembre 2007. <<http://alsic.revues.org/index688.html>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)

ZOUROU, K. (2012). « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 05 décembre 2012. <<http://alsic.revues.org/2485>> (Data di ultima consultazione: 03/07/2013)