

Être indigène numérique, utilisateur de Facebook et futur enseignant de FLE ou comment la scénarisation pédagogique chez les apprentis enseignants inhibe l'exploitation des fonctionnalités des outils

Being a Digital Native, a Facebook User and a Future Teacher of French: When the Design of Pedagogical Scenarios Curbs the Use of Tools' Features

Anne-Laure Foucher, Université Clermont Auvergne, Université Blaise Pascal
Hyeon Yun, Université de Hannam

Résumé

Notre article se propose de documenter la recherche sur les liens pouvant exister entre des apprentissages formels, institutionnalisés et des apprentissages informels. Nous nous intéressons particulièrement aux possibilités de transfert des pratiques technologiques de la sphère privée vers la sphère pédagogique dans la formation des futurs enseignants de langues. Notre étude porte sur un public d'étudiants inscrits en master de didactique des langues et des cultures en situation d'exploiter un réseau social, Facebook, pour élaborer des scénarisations pédagogiques médiatisées par les technologies. Nous postulons qu'un outil comme Facebook peut constituer un "objet-pont" (Peraya et Bonfils, 2012), facilitateur de formation des enseignants de langues.

Abstract

Our study aims at reflecting on the possible relationship between formal, informal and institutionalized learning. We are particularly interested in the possibilities of technology practices of the private sphere expanding into the pedagogical sphere in terms of training prospective foreign language teachers. Our study focuses on students of master's programs in language learning-teaching and cultures who use a social network service, Facebook and try to develop technology-driven pedagogical scenarios. We assume that a tool like Facebook can be an "object-bridge" (objet-pont) (Peraya et Bonfils, 2012), facilitating foreign language teacher training.

Introduction

Le travail présenté a pour cadre plus large la formation numérique des enseignants de langues étrangères fondée sur la recherche en Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT). À l'instar de nombreux enseignants-chercheurs du domaine, nous plaçons les étudiants en formation dans des situations où ils ont à concevoir, animer et analyser des dispositifs en direction d'apprenants réels et ce sont ces dispositifs qui constituent nos terrains d'observation. Dans ces contextes, la question du choix des outils numériques se pose de manière accrue, d'une part parce que les outils numériques ne cessent de se développer et d'autre part, parce que nous avons une meilleure connaissance des pratiques numériques des jeunes générations via un certain nombre d'études en sociologie des usages notamment. Nous avons voulu savoir si un appui sur ces pratiques numériques quotidiennes pouvait avoir une pertinence dans la formation de futurs enseignants de Français Langue Étrangère, à quelles conditions et pour quels résultats.

Avant de décrire le terrain qui nous a permis de recueillir des données d'usages pédagogiques du réseau social Facebook, nous revenons sur les usages et les compétences des indigènes numériques, sur la percolation de ces usages (selon la terminologie de Peraya et Bonfils, 2012), sur l'intérêt d'un réseau social comme Facebook pour l'apprentissage des langues ainsi que sur notre choix de ce réseau social afin de nous interroger sur le transfert possible des pratiques d'une sphère d'usages à une autre. Nous présentons ensuite une série de premiers constats sur cette question en analysant les usages pédagogiques des apprentis enseignants comme symptomatiques de leur capacité à gérer ou non ces différentes sphères relationnelles (pédagogique et personnelle). Nous finirons par des éléments de discussion portant sur l'impact de la scénarisation et sur l'appui sur un outil comme Facebook à des fins de formation pédagogique.

Repères théoriques

Usages et compétences numériques des adolescents et jeunes adultes d'aujourd'hui

Les apprentis enseignants que nous formons, c'est-à-dire nés au début des années 90, sont des indigènes numériques, au sens où ils sont nés avec les technologies et qu'ils ont appris à exister avec elles, à travers elles. La question des compétences numériques de ce type de public se pose néanmoins. "L'origine numérique" du public, très discutée depuis l'apport de Prensky en 2001, se révèle en effet très contrastée.

Utilisées fréquemment, quotidiennement, les technologies sont d'abord le plus souvent sous-utilisées dans leurs fonctionnalités. Ensuite, si certaines compétences sont réelles, l'autonomie des indigènes numériques est toute relative (Cerisier, 2011). Baron et Bruillard (2008) parlent ainsi de "digital naïves" à propos de ces adolescents ayant acquis des savoir-faire mais incapables de conceptualisation, soulignant ainsi que la familiarité avec les outils n'est en rien synonyme d'appropriation réelle.

Moccozet et al. (2011), lors d'une étude préalable à l'élaboration d'un Personal Learning Environment (PLE), font même un constat qu'ils qualifient de "radical" : celui de l'absence d'une "culture numérique". En effet, dans leur contexte, celui de l'université de Genève, ils observent

que, "hormis quelques outils (Facebook, Google, Wikipédia & YouTube), les étudiants ne pratiquent pas et/ou ne connaissent pas la plupart des outils du Web 2.0" (Moccozet et al., 2011, p. 8). Ils expliquent également que les étudiants ne développent pas non plus d'"attitude proactive en termes d'usage des outils du Web 2.0" (Moccozet et al., 2011, p. 8). Leurs usages sont liés à une pratique personnelle ou à une rencontre fortuite avec un outil mais ne résultent pas d'une démarche de découverte, *a fortiori* quand ils manipulent déjà un autre outil pour faire la même activité.

Certains chercheurs soulignent également le décalage existant entre les compétences ou plus exactement la perception des compétences qualifiées de "naturelles" chez les adolescents ou chez des publics jeunes et les compétences attendues par le contexte académique (scolaire ou universitaire) (Guichon, 2012 ; Hargittai, 2010 ; Baron et Bruillard, 2008).

Notons enfin qu'il existe, au sein de cette famille des indigènes numériques aux pratiques hétérogènes, des inégalités d'exposition aux technologies, des inégalités sociales, sexuelles, économiques, géographiques et culturelles dans l'accès aux technologies. Hargittai (2010) montre la fracture numérique existant au sein d'une même génération d'étudiants d'université. Elle souligne les pratiques très hétérogènes de cette population et montre que, si les facteurs de l'âge, du genre, du statut socio-économique et du groupe ethnique ont un impact significatif sur les usages, le contexte d'utilisation et l'expérience sont aussi significatifs dans la mesure des compétences numériques.

Natifs numériques donc, sans doute, mais dans un continuum de compétences allant des naïfs numériques jusqu'aux experts numériques, continuum soumis à une diversité de facteurs. Il n'y aurait donc pas de correspondance automatique entre l'origine numérique des individus et leurs compétences en ce domaine.

Circulation et non-circulation des usages entre les différentes sphères sociales

Cette non-correspondance entre origine et compétences numériques se double d'autres phénomènes relatifs aux sphères dans lesquelles sont utilisées les technologies. Selon les sphères, les pratiques peuvent aller d'une simple utilisation, qui ne nécessite qu'une compétence technique élémentaire et que l'on pourrait qualifier de consommation technique, à l'appropriation, qui est le degré le plus complexe de l'usage et qui met "l'accent sur les procès d'intériorisation de compétences par accoutumance avec le maniement d'une technologie" (Merzeau, 2010, p. 5). À mi-chemin entre l'utilisation et l'appropriation, l'usage mobilise des savoir-faire opératoires plus développés, est conditionné par des représentations, des "injonctions" numériques sociales et techniques dont l'usager peut plus ou moins avoir conscience et dont il peut plus ou moins s'affranchir. C'est plutôt cette dernière définition que nous retiendrons dans notre contexte.

Des études nombreuses en particulier conduites sur des publics adolescents et sur des publics enseignants ont montré qu'il y avait un décalage entre les usages des sphères privées, académiques et professionnelles (Wang, Hsu, Campbell, Coster et Longhurst, 2014 ; Lefebvre et Fournier, 2014). Guichon (2012) constate

qu'il existe une faible circulation entre les pratiques numériques des jeunes, tournées vers la communication et le divertissement et s'appuyant sur des outils du Web 2.0, et les pratiques scolaires des adolescents qui font la part belle aux outils de diffusion mais n'intègrent que marginalement les outils de collaboration et de communication. (p. 14)

Dans une étude en contexte australien, Angus, Snyder et Sutherland-Smith (2003) montraient qu'il n'y avait pas de lien entre les usages privés et les usages scolaires et qu'il n'y avait de plus aucune volonté de la part de l'école de s'appuyer sur les compétences acquises en contexte domestique dans l'enseignement technologique. Ce hiatus entre pratiques scolaires et pratiques privées (Baron et Bruillard, 2008) s'observe en contexte universitaire également : ainsi Goode (2010) a montré que des étudiants utilisant avec aisance certains outils numériques pour leurs loisirs n'en mobilisent pas les fonctionnalités ou les mobilisent mal pour des objectifs académiques alors même que l'institution compte sur un transfert des compétences (sans se donner les moyens de l'assurer).

Chez les enseignants ou futurs enseignants, le constat est similaire. Peraya, Lombard et Betrancourt (2008) notent des usages privés et pédagogiques en fort décalage, malgré un contexte de forte évolution de la formation aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) des enseignants, contexte marqué notamment par un degré moindre d'exigence technique au profit d'une réflexion pédagogique sur l'intégration des outils.

Même si les étudiants les plus jeunes ont intégré les TIC dans leur quotidien, il ne leur apparaît toujours pas comme un outil d'enseignement, encore moins d'apprentissage. Leurs conceptions des usages pédagogiques des TIC se résument souvent à une transposition dans les TIC d'un enseignement très classique : présenter, tester, remédier et se limitent bien souvent à l'exercice ou au quizz, soit une conception skinnérienne assez limitée par rapport aux usages possibles. (p. 25)

Par ailleurs, le cloisonnement ou le non-cloisonnement entre ces différentes sphères fait l'objet de prises de position le plus souvent tranchées de la part des usagers (Madge, Meek, Weelewns et Hooley, 2009). C'est notamment vrai pour les adolescents réticents à ce que les enseignants fassent entrer dans la classe ou intègrent à leurs cours, des outils marqués comme "personnels", "privés", regrettant paradoxalement que ce potentiel d'usages ne soit pas plus exploité par leurs enseignants. La circulation des usages qui passeraient de la sphère privée à d'autres sphères sociales semble ainsi être soumise au caractère d'agentivité des usages : aux sphères publiques, les usages contraints (ce que Guichon (2011) nomme "logique d'imposition"); à la sphère privée, les usages libres ("logique d'appropriation").

Émergent toutefois des usages que certains disent semi-scolaires, c'est-à-dire des usages d'outils dans la sphère privée mais pour des objectifs ponctuels générés par une autre sphère, la sphère éducative ou académique comme, par exemple, quand les lycéens réalisent un "devoir maison" de manière collaborative en utilisant Facebook (Guichon, 2012). Sont également observés des usages émergents où des outils utilisés dans la sphère d'apprentissage sur prescription institutionnelle deviennent ensuite des outils personnels de travail dès lors, semble-t-il, que leur pertinence est avérée. C'est ainsi que nous avons observé, dans nos formations à l'université, que des outils utilisés pour acquérir des contenus et compétences dans des modules

aux objectifs non fléchés "TICE" dans des activités signifiantes et (souvent) collectives ont tendance à être réinvestis dans d'autres apprentissages portés par des travaux de groupe (où l'utilisation des TICE n'est pas une obligation), montrant par là même que la pertinence d'un outil au regard d'une activité d'apprentissage proposée peut être tout à fait comprise et de suite valorisée. Il y aurait une logique de relation entre des pratiques sociotechniques numériques (Pera et Bonfils, 2012) émanant de contextes différents.

Ces usages émergents créent de la porosité entre les différentes sphères sociales auxquelles appartiennent les indigènes numériques mais un certain nombre de conditions sont nécessaires pour que ces usages circulent. Pera et Bonfils (2012) en identifient quatre :

1. Les qualités techniques et ergonomiques des outils : simplicité, efficacité, instantanéité et stabilité des outils notamment ;
2. l'utilité perçue de l'outil en lien avec les tâches à accomplir et un coût cognitif d'entrée dans l'outil modique ;
3. la familiarité avec l'outil et les habitudes des usagers ;
4. les représentations qu'ont les usagers de l'outil utilisé et les valeurs sociales et culturelles qu'ils y associent (valeur ajoutée professionnelle, modernité, etc.).

Selon les auteurs, des environnements technologiques manipulés dans la vie personnelle peuvent être jusqu'à huit fois plus utilisés dans la sphère d'apprentissage que des environnements proposés par l'institution, faisant de ces environnements privés des "objets-ponts".

Facebook pour l'enseignement / apprentissage des langues : pertinence pédagogique

Si l'on se réfère aux études portant sur les usages de Facebook dans l'enseignement / apprentissage par exemple, Blattner et Lomicka (2012), Godwin-Jones (2008), Mazer, Murphy et Simonds (2007), Blattner et Fiori (2011) et Combe-Celik (2012), trois dimensions majeures nous semblent devoir être soulignées au-delà des craintes ou réticences exprimées par les acteurs de l'enseignement et les apprenants : l'intérêt de Facebook comme espace de socialisation entre pairs mais également entre pairs et enseignants, sa pertinence comme espace de développement de la compétence de communication sur le plan sociopragmatique et enfin, le rôle de lieu d'articulation qu'il peut jouer entre apprentissage formel (académique) et apprentissage informel.

Social media platforms such as Facebook are now readily available as teaching tools, one that language and communication teachers should seriously consider for augmenting their teaching practice, providing students with a greater sense of the learner's community and yet another channel for taking charge of their own knowledge development, and finally, for connecting formal and informal learning. (Harwood et Blackstone, 2012, p. 17)

On sait aujourd'hui l'importance de créer un sentiment d'appartenance à un groupe chez les apprenants où interdépendance, interactivité, partage des finalités et des objectifs, confiance joueront un rôle positif sur l'engagement dans l'apprentissage et sur l'apprentissage. Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont montré que Facebook pouvait supporter de manière pertinente la création de groupes (sinon de communautés au sens où l'entendent des chercheurs comme Henri et Pudelko, 2006 par exemple) sur le plan socioaffectif notamment, par les fonctionnalités qu'il offre de communication multimodale, synchrone ou asynchrone, en direction d'un individu ou

multiadressé(e) et de partage d'informations de natures différentes (textes, photos, liens, fichiers). Les groupes Facebook en particulier dont l'objectif premier est de mettre en lien des usagers ayant des activités ou intérêts communs, présentent des fonctionnalités décrites par Blattner et Fiori (2009) dont les enseignants peuvent se saisir aisément (contrôle du caractère privé, public ou secret du groupe par exemple) pour permettre de multiplier les niveaux d'interaction entre les membres d'un groupe d'apprenants.

Facebook semble également être un outil pertinent pour le travail des paramètres sociopragmatiques de la communication sur le double plan de l'analyse métalangagière et de la pratique. Il peut en effet permettre de sensibiliser les apprenants à l'importance des dimensions sociopragmatiques de la communication en leur faisant observer des interactions de groupes Facebook par exemple. Il peut également les amener à développer une communication pragmatiquement efficace dans des contextes où les enjeux de communication sont authentiques et où ils sont exposés à des variétés de langue rarement présentes dans les manuels.

Enfin, Facebook autorise une articulation des dimensions formelles et informelles d'un apprentissage à certaines conditions. S'il paraît possible de prolonger un enseignement/apprentissage formel par une pratique linguistique permise dans cet espace communautaire qu'est Facebook (Combe-Celik, 2012), il semble problématique "de donner un caractère informel à l'apprentissage dans un contexte formel (scolaire, universitaire, de formation continue, etc.)" (Dejean-Thircuir et Nissen, 2013, p. 37) : il y a en effet une contradiction forte entre le caractère non intentionnel de l'apprentissage informel et une utilisation de Facebook prescrite par un enseignant pour réaliser des tâches (par exemple, dans des groupes fermés).

Facebook, un "objet-pont" pour la formation des enseignants de langues ?

À l'instar de Mangenot (2005), Peraya et al. (2008) insistaient sur le fait que la formation des enseignants aux TICE devait être "pédago-centrée" et "non techno-centrée". Plus récemment, Othman (2015) place au même niveau que la formation technique, la culture générale et l'approche conceptuelle du domaine des TICE, la formation aux usages et la formation à la conception de ressources (produits, scénarios, maquettes...). Nous souscrivons bien évidemment à ce principe. Nous considérons en effet que devenir un enseignant (de langue) numérique¹ nécessite de comprendre le potentiel des outils numériques au sens large (forums, blogs, réseaux sociaux...) dans leurs pratiques usuelles (dans la sphère privée ou non) et être capable d'intégrer ce potentiel dans des activités d'apprentissage authentiques d'un point de vue pragmatique et qui font sens, sans les dénaturer. Il apparaît par exemple davantage pertinent d'associer à une activité de clavardage où les interactions sont spontanées, rapides et donc moins focalisées sur la correction des formes linguistiques, des objectifs communicatifs pragmatiques (aisance en langue, efficacité du message, mise en place de stratégies pour combler des lacunes lexicales,...) plutôt que des objectifs grammaticaux.

¹ Nous utilisons l'expression ramassée "enseignant numérique" pour désigner les enseignants qui intègrent véritablement les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques, c'est-à-dire qui utilisent les outils de manière habituelle, continue en articulation à des scénarisations pédagogiques pensées et qui en connaissent les avantages et les inconvénients en termes de coût cognitif et de gain d'apprentissage pour les apprenants.

Alors qu'aujourd'hui nos publics en formation sont des indigènes numériques qui seront eux-mêmes confrontés dans leurs classes ou formations en présence ou à distance à des indigènes numériques, nous pensons que ces deux aspects essentiels de la formation des enseignants peuvent s'appuyer notamment sur une mise au jour et un transfert² des "acquis cognitifs numériques" des futurs enseignants, "acquis cognitifs numériques" qui peuvent relever d'un savoir-faire technologique mais pas uniquement (nous pensons par exemple aux savoirs concernant le profilage des usages, l'identité numérique ...) et qui ont été développés lors d'apprentissages informels, dans la sphère privée notamment. Il s'agirait donc de permettre de transférer, c'est-à-dire permettre de mobiliser pour ou d'utiliser dans un nouveau contexte, d'une sphère d'usage à une autre, et développer ces acquis cognitifs tout en favorisant la conduite d'une réflexion pédagogique par rapport à ces acquis et en lien avec les outils numériques.

Facebook peut-il constituer une technologie pertinente pour ce transfert dans le cadre de la formation des enseignants ? C'est l'hypothèse que nous faisons en postulant que le réseau social Facebook peut jouer le rôle d'un "objet-pont", facilitateur de formation aux technologies des enseignants de langue en quelque sorte pour trois raisons cumulatives :

- Les usages sont très ancrés dans la sphère personnelle et donc davantage susceptibles, selon nous, d'être conceptualisés.
- Les contextes pragmatiques relationnels et communicationnels qui sont ceux des usages de Facebook sont ce qui fait l'intérêt d'un réseau social pour l'enseignement/apprentissage des langues (interactions et publications).
- Il y a une grande similarité des tâches privées (communication et publication) que l'on accomplit sur Facebook et les tâches professionnelles ou pédagogiques que l'on peut mettre en œuvre dans l'enseignement. Pour les aspects pédagogiques, nous pensons notamment à l'apprentissage de l'expression personnelle et d'une communication pragmatiquement efficace.

Le transfert ne pouvant aller de soi (Perrenoud, 1997), il va s'agir toutefois de le favoriser ou le soutenir par le recours à la réflexion sur l'action. Bourdet et Teutsch (2012) parlent ainsi de "potentiel de transférabilité" comme d'un répertoire d'attitudes permettant aux individus "en contexte différent, d'appréhender les variations et de reformater ses schèmes pour s'adapter à la situation en tirant parti de compétences : on recourt à des compétences déjà éprouvées et, de fait, on les conceptualise en les réinvestissant" (paragr. 43).

Nous considérerons dans cet article trois sphères différentes bien que la troisième puisse être considérée comme incluse dans la deuxième, étant donnée la démarche de formation retenue: la sphère privée ; la sphère académique qui correspond au domaine de la formation professionnelle suivie par les apprentis enseignants ; la sphère pédagogique qui est, dans notre étude, celle d'une mise en situation professionnelle où les apprentis enseignants entrent en relation avec des apprenants de langue étrangère pour atteindre des objectifs pédagogiques réels.

Nous allons maintenant voir si cette hypothèse considérant Facebook comme un "objet-pont" est valide et à quelles conditions.

² Le terme "transfert" est sans doute impropre au sens où il est davantage utilisé pour décrire des connaissances au sens large acquises dans des situations pédagogiques et réinvesties dans des situations non-didactiques.

Méthodologie

Terrain d'observation

Nous nous appuyons sur un terrain d'observation constitué de quatre dispositifs de formation au FLE distanciels élaborés pour des apprenants coréens par des apprentis enseignants dans le cadre d'un module de formation aux TICE. Lorsque nous parlons de "dispositif", nous faisons référence à la fois "au résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux (...) à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage" (Weisser, 2010, paragr. 5) et aux traces de l'activité des apprenants et des apprentis enseignants durant les quatre semaines de travail, ce que certains auteurs appellent "situation d'apprentissage" (Weisser, 2010).

Dans ce module de formation aux TICE, quatre binômes d'apprentis enseignants avaient pour tâche de concevoir chacun un dispositif avec les contraintes suivantes :

- Objectif général : travailler les écrits du quotidien
- Public : quatre ou cinq apprenants coréens de niveau A1-A2
- Outil à utiliser : Facebook
- Durée : quatre semaines de travail avec les apprenants

Lors des phases de conception et d'animation de ces dispositifs, les apprentis enseignants étaient en contact avec l'enseignante des apprenants coréens via un forum Moodle de "coordination pédagogique". Notons pour finir que les apprentis enseignants avaient le choix d'utiliser leur profil Facebook personnel, option qui l'a emporté dans tous les binômes, ou d'en créer un *ad hoc* pour la mise en situation.

Protocole de recherche : de la constitution du corpus à l'analyse des données

Le corpus de cette étude exploratoire comporte des données de nature différente que nous détaillons maintenant.

Un premier volet de données est constitué de données invoquées (Van der Maren, 2003), naturelles et donc extérieures à la recherche : publications faites par les enseignants et les apprenants dans les quatre dispositifs/groupes Facebook soit au total 258 publications ; forum de coordination pédagogique entre les apprentis enseignants et l'enseignante coréenne des apprenants coréens, ouvert au début de la scénarisation pédagogique, tout au long de l'animation des dispositifs³ ; synthèses réflexives des apprentis enseignants écrites à la fin du module de formation ainsi qu'analyses ponctuelles élaborées pendant la conception et/ou l'animation des dispositifs.

³ Ce forum de coordination pédagogique, très peu actif, est constitué de dix fils de discussion pour seulement dix-neuf messages. Nous n'en ferons pas l'analyse précise ici car ce n'est pas le propos mais il est à noter que l'utilisation de ce forum a été très particulière au sens où les binômes d'apprentis enseignants ont ouvert un fil de discussion à chaque question qu'ils ont souhaité poser à la coordinatrice, sans se préoccuper des fils déjà ouverts par d'autres binômes sur des points de contenus similaires.

Le deuxième volet de données concerne des données suscitées via deux questionnaires administrés aux apprentis enseignants (un sur les usages numériques en général, un autre sur les usages personnels des groupes Facebook).

Bien que textuelles, les données dont nous disposons sont donc hétérogènes de par leur nature et restreintes au sens où la population étudiée ne comprend que quelques individus. Cependant, le corpus recueilli présente un caractère de complétude car nous avons accès à la fois aux dispositifs tels qu'ils ont été instanciés, aux éléments de réflexion des apprentis enseignants au début, pendant et après les phases de conception et d'animation de ces dispositifs ainsi que les données relatives aux usages des concepteurs/animateurs et des apprenants.

Anonymées, les données ont pour l'instant fait l'objet d'un codage manuel, ce qui constitue le travail préalable à une catégorisation plus fine à l'aide de la Text Encoding Initiative (TEI) notamment et à une structuration en corpus *Learning and Teaching Corpus* (LETEC, Chanier et Ciekanski, 2010). Les attributs et valeurs d'attributs des données sont donc tous codés: ainsi pour toutes les publications sur les murs des groupes Facebook par exemple, nous codifions les émetteurs et les récepteurs des messages, le moment de la publication, le type de publication et son contenu. Les contenus sont ensuite décrits systématiquement selon la démarche d'analyse de contenus conçue comme

un ensemble de techniques d'analyse des communications visant ; par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés ; à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés. (Bardin, 1977, p. 43)

Les participants

Tous les dispositifs se matérialisant sous la forme d'un groupe Facebook dont sont membres apprenants coréens et apprentis enseignants, les traces d'activités sont visibles, datées et nominatives.

Tableau 1

Composition des groupes Facebook

Nom du groupe Facebook	Composition des groupes	
	Apprentis enseignants	Apprenants de FLE
Bougnat-Club	2 étudiantes natives du français	5 apprenants coréens (2 étudiantes A2 et 2 étudiantes A2+)
Carrefour des Mots	2 étudiantes natives du français	5 étudiants coréens (1 étudiante A1, 3 étudiantes A2 et 1 étudiante B1)
Espace de travail MEDAR	2 étudiantes, une de langue maternelle française, l'autre de langue maternelle chinoise	4 étudiants coréens (2 étudiantes A2 et 2 étudiantes B1)
Appartement français	1 étudiant de langue maternelle français, 1 étudiante ayant le chinois pour langue maternelle	5 apprenants coréens (2 étudiantes A1, 1 étudiant A2 et 2 étudiantes B1)

Résultats**Les usages de Facebook par les apprentis enseignants : de la sphère privée aux usages académiques**

Publication et communication : deux activités numériques privilégiées dans le privé. Sans surprise, les apprentis enseignants de Master sont tous usagers du réseau social Facebook et pour la majorité d'entre eux depuis plus de cinq ans. La plupart déclarent consulter leur page personnelle quotidiennement, pour une consultation allant de quinze minutes à plusieurs heures par jour. À l'instar des études conduites sur d'autres usagers plus jeunes (Guichon, 2012), les activités numériques privilégiées sur Facebook concernent la publication (expression personnelle sur le mur Facebook via messages, photos, vidéos, commentaires sur pages d'autrui) et la communication (discussion instantanée, messages privés, courriels). Tous les apprentis enseignants sauf un appartiennent à des groupes Facebook (la majorité à trois groupes et plus) dont les thématiques recouvrent leurs centres d'intérêt ou sont liées au contexte amical et / ou familial. Les pratiques déclarées des apprentis enseignants font apparaître cependant des variations. Comme l'ont observé d'autres chercheurs sur d'autres technologies (par exemple Donnat, 2009), l'âge des usagers influence sensiblement la pratique numérique. Le plus âgé du groupe n'est qu'un utilisateur occasionnel de Facebook et ne compte que vingt "amis" tandis que celui qui affiche 1067 "amis" sur Facebook fait partie des plus jeunes de la promotion, le premier étant inscrit sur Facebook depuis deux ans tandis que le second l'est depuis plus de six ans. Ce contraste "générationnel" porte aussi sur le temps quotidien passé sur le réseau social : de plusieurs heures par jour à une consultation quotidienne courte et épisodique.

Ce qui est plus intéressant sans doute est le décryptage de la pratique numérique de communication sur Facebook. Déclarée comme activité première par les apprentis enseignants

(comme les adolescents) dans les questionnaires dépouillés, la communication via Facebook se révèle assez contrastée. Ceux qui utilisent le plus de fonctionnalités de communication synchrones et asynchrones sur Facebook ne sont pas ceux qui sont en contact régulier avec le plus d' "amis", en revanche ceux qui ont le plus de contacts réguliers utilisent forcément la discussion instantanée Facebook. Les deux apprentis enseignants en contact régulier avec plus de 40 "amis" se déclarent paradoxalement plutôt membres passifs des groupes auxquels ils appartiennent. Ceux qui se déclarent membres actifs des groupes auxquels ils appartiennent sont ceux qui font partie de groupes académiques. Il faut bien évidemment noter que ces données de questionnaires sont des données déclaratives où les répondants disent leurs usages et ne sont évidemment pas le reflet exact de ces mêmes usages.

Des pratiques émergentes : Facebook pour des usages académiques. Ils sont peu à afficher cette appartenance à des groupes Facebook académiques mais ils déclarent en revanche se servir de Facebook pour des besoins spécifiques relatifs à la sphère académique, pour de l'entraide collective entre membres d'une même promotion ou à un niveau plus restreint, pour de la collaboration lors de travaux en petits groupes notamment. Ces "collaborations instrumentées (...) invisibles aux enseignants" (Guichon, 2012, p. 11), sous forme de groupes éphémères, sont justifiées par les apprentis enseignants par une "pratique ancrée" (Bonfils et Peraya, 2012) du réseau social Facebook (Annexe 1, Extrait 1). La familiarité avec l'outil semble aller de pair avec une volonté de ne pas laisser accès au processus de conception de leur dispositif à leur enseignante et aux apprentis enseignants n'appartenant pas à leur groupe : en effet, la fonction essentiellement organisationnelle du groupe Facebook créé pouvait être couverte par le forum de coordination pédagogique institué par l'enseignante en charge du module.

Cet usage émergent se révèle toutefois contrasté : les groupes Facebook créés ont pu servir tout au long du processus de conception/animation ou au contraire se voir attribuer des fonctions particulières. Ainsi un des groupes a choisi de s'en servir de lieu de stockage et non de plateforme de communication (Annexe 1, Extrait 2).

Usages pédagogiques de Facebook dans les dispositifs créés : scénarisation et animation de tâches d'apprentissage

Positionnement pédagogique initial. Une première analyse de surface des dispositifs créés montre que tous les binômes d'apprentis enseignants ont opté pour un scénario pédagogique composé de tâches hebdomadaires à réaliser. Sur la durée imposée de quatre semaines, entre trois et quatre tâches ont ainsi été proposées aux Coréens. Les fonctionnalités de Facebook privilégiées pour la mise en œuvre des scénarios ont été l'expression sur le mur et la fonction "commentaire". Cette convergence soulignée, les dispositifs instanciés diffèrent quant au positionnement pédagogique adopté et à la manière dont ils envisagent la médiatisation de leur dispositif avec ce réseau social qu'est Facebook. Des différences notables existent dans la gestion et l'actualisation des paramètres Facebook (ouverture ou non / description ou non), mais aussi dans les intitulés de groupes et le contenu des descriptions (focalisation sur l'enseignement ou l'accompagnement et moins sur les interactions possibles avec l'outil).

Tableau 2

Caractéristiques de surface des dispositifs/groupes Facebook élaborés par les apprentis enseignants

Nom des groupes Facebook	Description des groupes Facebook	Caractère privé/public
Bougnat-Club	Espace d'enseignement/apprentissage du français entre étudiants de Master 2 FLE (Clermont) et étudiants coréens (Daejeon)	Groupe ouvert
Espace de travail MEDAR	Nous sommes 4 tuteurs (CA15, CA4, CA8 et CA6) à créer des exercices. Mais vous parlez avec CA15 et CA6. Nous sommes là pour vous aider. ;)	Groupe ouvert
L'appartement français	Pas de description	Groupe ouvert
Carrefour des Mots	Pas de description	Groupe fermé

Des scénarii prescriptifs, planifiés en tâches hebdomadaires. Ce positionnement initial des apprentis enseignants se révèle en cohérence avec les scénarios adoptés sur le plan des tâches proposées, de l'usage des fonctionnalités de Facebook et de la place marginale réservée à l'interaction avec les apprenants.

Alors que les apprentis enseignants avaient pour objectif de faire travailler les écrits du quotidien à de jeunes Coréens et que l'activité de publication arrive en bonne place dans les pratiques numériques quotidiennes des uns et des autres, aucune des tâches scénarisées (excepté une tâche de présentation personnelle au tout début du dispositif où les Coréens se sont exprimés sur le mur du groupe) n'a proposé de produire des écrits propres à Facebook, par exemple publier sur le mur en partageant un lien, créer un événement ou encore commenter la publication d'autrui, etc. Lorsque la fonctionnalité "commenter" devait être utilisée par les apprenants coréens, c'était pour poster leurs productions en réponse à une consigne des apprentis enseignants. Cette non-prise en compte des écrits propres à Facebook a donné lieu à des tâches inauthentiques sur le plan de la modalité communicative utilisée comme dans l'exemple suivant, où, dans une situation de communication simulée, les apprenants coréens doivent produire un SMS et le poster sous la publication de la consigne :

Il y a une manifestation à Clermont-Ferrand!
 Les routes sont bloquées et les transports (tramway, bus, trains...) sont indisponibles pendant toute la journée.
 Vous ne pourrez pas rentrer à l'heure à l'appartement, et vous devez nous prévenir et nous expliquer ce qui se passe.
 Votre mission :
 - c'est un travail individuel
 - envoyez-nous un SMS
 - nous répondrons régulièrement pour demander des détails



J'aime - Commenter - Partager

Capture 1. Exemple de tâche proposée aux apprenants coréens (dispositif L'appartement français)

Ainsi, tous les écrits demandés par les tuteurs (remplir un formulaire, écrire une carte postale, une liste de courses, envoyer un SMS, un carton d'invitation) sont des écrits dont la fonction pragmatique n'est pas liée à Facebook. L'outil Facebook, et particulièrement la fonctionnalité "commenter", a été utilisé à des fins de dépôt des productions des apprenants coréens.

"Détournement" des fonctionnalités de FB pour les régulations pédagogiques. Les principales fonctionnalités de Facebook (publier, commenter, "j'aime") ont été choisies par les apprentis enseignants pour assurer les régulations pédagogiques de leur dispositif :

Tableau 3

Fonctionnalités Facebook utilisées pour les régulations pédagogiques

Fonctionnalités	Régulations pédagogiques
Publier	Dépôt des consignes des tâches, planification des tâches, corrections collectes, relances collectives.
Commenter	Corrections individuelles ou réponses à des sollicitations portant sur les tâches, dépôt des productions apprenants.
« J'aime »	Accusé de réception des productions.

Ils ont de plus privilégié une communication didactique de groupe au détriment d'une communication simulée ou authentique de groupe ou individualisée. Cependant, certaines autres

fonctionnalités de Facebook ont été utilisées de manière plus marginale pour des régulations plus individualisées : les messages privés pour des actions de relance ; la discussion instantanée, uniquement en mode asynchrone, pour des corrections ou des relances ; la mise à disposition de fichiers avec lien déposé sur le mur pour les consignes des tâches (un seul groupe a fonctionné de cette manière).

Alors que l'usage de la fonctionnalité "expression sur le mur" a été dominant chez les apprentis enseignants, l'usage de la fonction "commenter" est davantage réparti entre apprentis enseignants et apprenants mais à des fins pédagogiques quasiment uniquement et selon un modèle interactif qui rappelle le schéma ternaire de la classe traditionnelle, *consigne initiative - réponse de l'apprenant - feed-back* (Cicurel, 2002).

Des interactions "hors tâches" marginales. Nous avons vu précédemment que les interactions liées à la fonctionnalité "expression sur le mur" étaient essentiellement de nature pédagogique et forcément associées à la tâche prescrite. Des interactions non liées au contexte des tâches ont cependant eu lieu sur le mur mais de manière extrêmement marginale, à l'initiative des étudiants coréens le plus souvent avec une réactivité allant de "faible" à "inexistante" de la part des tuteurs (Annexe 2)

La plupart des interactions réalisées ont un format *intervention initiative coréenne - intervention réactive d'un tuteur* (Annexe 2, Capture 3).

Quand les interactions ont plus de deux interventions, c'est le plus souvent suite à plusieurs interventions réactives des tuteurs qui toutes sont postées en réaction à l'initiative coréenne, ce format d'interaction étant souvent observé dans la sphère privée.

Des cas de non-réaction à une initiative coréenne ont également été repérés (Annexe 2, Capture 3), laissant entrevoir que les tuteurs ne saisissent globalement pas ces opportunités de "faire pratiquer" la langue en dehors du cadre des tâches. De même, quelques messages sur le mur postés par les tuteurs hors tâches ne reçoivent ni commentaire, ni "j'aime" de la part des Coréens. Ces exemples montrent la difficulté à investir un espace relationnel comme Facebook dans la sphère pédagogique pour les tuteurs et suggèrent que l'importance donnée aux tâches prescrites par les tuteurs minimise de fait l'intérêt d'interactions hors tâches chez les apprenants coréens.

Toutefois, dans le processus réflexif associé à leurs propositions pédagogiques ainsi que dans leur usage émergent de l'outil Facebook, les apprentis enseignants montrent qu'ils s'interrogent sur le réseau social et ses usages sociaux y compris pédagogiques.

Usages privés, académiques et pédagogiques : une circulation des usages contrastée

La porosité entre les sphères d'usage, objet de questionnements

La porosité, assumée et justifiée par les apprentis enseignants quand elle concerne les sphères privée et académique comme illustrée dans la partie sur les usages émergents, est en revanche très questionnée quand c'est la frontière entre sphère privée et sphère pédagogique qui est en jeu. Les données recueillies montrent d'abord qu'il n'y a pas d'évidence de non-porosité entre ces deux sphères, c'est ainsi que certains apprentis enseignants interrogent la coordinatrice

pédagogique coréenne pour la marche à suivre dans l'instauration du contrat didactique sur Facebook (être "ami" ou non ? Utiliser son compte personnel ?) (Annexe 3, Extrait 3).

Les données montrent également que les représentations attachées à la sphère pédagogique (travail) et à la sphère privée (détente) sont en tension avec le caractère social de l'outil (présent dans les deux sphères) (Annexe 3, Extrait 4).

Questionnée par certains, la porosité entre les deux sphères (privée et pédagogique) a fait l'objet de choix de la part des apprentis enseignants. L'acceptation de la porosité (Annexe 3, Extrait 5) est justifiée par des arguments de nature socioaffective. Le fait qu'il y ait eu, au sein des binômes d'apprentis enseignants, des prises de position différentes est analysé comme problématique du point de vue pédagogique, dans la gestion de la relation pédagogique.

À l'inverse, le rejet de la porosité conditionne les choix quant aux fonctionnalités utilisées et, dans ce cas, c'est l'intrusion dans la sphère privée des apprenants qui prend le pas sur des paramètres plus pédagogiques (Annexe 3, Extrait 6) mais n'est pas sans poser des problèmes organisationnels pour certains apprentis enseignants qui font ce choix (Annexe 3, Extrait 7).

Des réactions ambivalentes quand la porosité entre sphères d'usage est en jeu

Parallèlement à ces choix de rejet ou d'acceptation de la porosité, nous observons toute une série de comportements ambivalents quant à cette porosité entre sphère pédagogique et privée. Les usages des Coréens, proches des usages de la sphère privée (publication de photos, demande de commentaires, en dehors des tâches prescrites dans les dispositifs) ont étonné certains apprentis enseignants indiquant sans doute que dans leurs représentations, la communication authentique ne relève pas de la sphère pédagogique et que l'expression d'une volonté d'apprentissage chez un apprenant paraît presque suspecte (Annexe 3, Extrait 8).

À l'inverse, des usages coréens non conformes aux usages privés de Facebook (ne pas répondre à une demande d'amis par exemple) dans la sphère pédagogique semblent "choquer" les apprentis enseignants (Annexe 3, Extrait 9). Il semble donc, pour ces derniers, y avoir des comportements numériques valables, quelle que soit la sphère envisagée, surtout quand ils sont prescrits.

Globalement, comme nous l'avons dit, les interactions authentiques en dehors des tâches prescrites sont marginales dans les quatre dispositifs et quasiment toujours à l'initiative des Coréens sans que les apprentis enseignants y répondent toujours.

Enfin, paradoxalement, les données font apparaître que d'un usage pédagogique de Facebook pourrait émerger un usage plus privé, nous indiquant là encore que les passages entre sphères seraient possibles mais que la transposition d'un usage à une sphère différente semble difficile : ainsi des messages de clôture des dispositifs font mention d'un "après le dispositif" où le contact serait maintenu pour "parler" (Annexe 4, Captures 4 et 5).

Conceptualisation des usages par les apprentis enseignants

Les apprentis enseignants ont toutefois montré leurs capacités à conceptualiser dès lors qu'ils mettent en lumière les fonctionnalités de Facebook, leurs usages dans la sphère privée, leur degré de maîtrise de l'outil et les besoins de la sphère pédagogique.

Ainsi, évaluant le dispositif créé avec leur groupe, certains signalent l'importance de s'interroger sur les potentialités d'un outil en dehors de tout usage pédagogique et analysent également que le transfert de savoir-faire techniques acquis dans le privé ne saurait être suffisant pour une utilisation dans un contexte pédagogique (Annexe 5, Extraits 10 et 11). Si les aspects techniques des fonctionnalités des outils sont plus mentionnés, certains apprentis enseignants se placent sur le terrain didactique pour faire le lien entre l'atout central de Facebook -les interactions sociales- et sa pertinence pour l'apprentissage de la langue étrangère et tout particulièrement des écrits du quotidien, qui constituaient l'enjeu de cette scénarisation (Annexe 5, Extrait 12).

Discussion

Les constats faits sur les usages pédagogiques des apprentis enseignants dans la mise en situation qui étaient la leur appellent un certain nombre de réflexions. Concernant la scénarisation pédagogique, d'abord, il est intéressant de noter que les apprentis enseignants l'ont tous envisagée comme une activité de prescription de tâches aux apprenants, au sens de tâche pédagogique plausible en contexte autre que pédagogique, et que les régulations pédagogiques, et notamment les consignes des tâches, ont été en grande partie réalisées *via* le mur Facebook en adresse multidirectionnelle, comme dans un groupe classe présentiel traditionnel. Il est également notable que la scénarisation ait été pensée sans prise en compte aucune de l'outil imposé et de ses caractéristiques pour la mise en situation. L'inexpérience pédagogique des apprentis enseignants (et les représentations encore très traditionnelles qu'ils ont de l'enseignement/apprentissage des langues) a certainement à voir avec l'importance accordée au contrôle de la totalité de la médiation pédagogique (tâches, corrections ...) au détriment d'un questionnement pédagogique sur les fonctionnalités d'un environnement qu'ils connaissent pourtant bien. Il nous apparaît assez symptomatique également de cette inexpérience que les écrits du quotidien envisagés par les apprentis enseignants excluent complètement les types de publications sur Facebook qui les occupent pourtant tous -apprenants comme apprentis-enseignants- quotidiennement, renvoyant au pire à une ignorance de la culture et de l'écriture numériques et au mieux à une sous-estimation du potentiel pédagogique de celles-ci. Face à une situation totalement nouvelle pour eux de mise en situation pédagogique distancielle, focalisés sur les premiers paramètres de la scénarisation pédagogique (définition des objectifs, planification des tâches, description des tâches aux apprenants, rôles des uns et des autres), ils négligent les outils à disposition pour la réalisation de ces mêmes objectifs et tâches, n'en faisant que des environnements pour le dépôt des tâches.

Les choix didactiques faits par les apprentis-enseignants, fortement prescriptifs (prégnance de la consigne, des rétroactions, des relances) n'ont pas permis de favoriser des interactions et des publications authentiques, telles qu'elles pourraient apparaître dans Facebook "naturellement", et de fait, n'ont pas permis aux apprenants, maintenus dans un guidage fort,

d'entrer dans des apprentissages plus informels, non intentionnels ou du moins d'entrer dans des séquences potentiellement acquisitionnelles moins guidées.

En revanche, les usages émergents de Facebook par les apprentis enseignants suggèrent que des liens semblent établis entre apprentissage informel (la connaissance de Facebook acquise en dehors d'un milieu guidé et donc de la sphère académique) et apprentissage formel (leur formation d'enseignant via une mise en situation professionnelle où ils apprennent à mettre en place des scénarii pédagogiques médiatisés par les technologies, en groupe). La nature de ces liens reste à explorer mais il y a bien eu recours à des compétences développées et éprouvées dans la sphère privée dans le contexte de la formation et chez certains, une certaine forme de conceptualisation lors de ce réinvestissement adapté au nouveau contexte (dans la phase réflexive qui a suivi l'action de scénariser avec Facebook).

Enfin, si les points sur lesquels les apprentis enseignants ont réagi négativement ou positivement (la nature de la relation pédagogique médiatisée par exemple), sur lesquels ils se sont questionnés (les fonctionnalités de l'outil pour l'interaction en langue cible par exemple) ou sur lesquels encore ils ont amorcé une conceptualisation (la valeur pédagogique du réseau social par exemple), montrent selon nous que Facebook peut servir la formation des enseignants en tant qu'objet-pont, nous ne pouvons pas dire, à ce stade, dans notre contexte, que les conditions décrites par Peraya et Bonfils (2012) sont toutes réunies chez tous les binômes d'apprentis enseignants. Deux facteurs toutefois déterminants pour une intégration réussie des outils numériques dans les pratiques pédagogiques apparaissent dans nos données - le degré de maîtrise des outils et la valeur accordée à ces mêmes outils - et suggèrent la pertinence de guider le processus réflexif des apprentis enseignants sur ces aspects notamment afin de faciliter le transfert d'acquis cognitifs pertinents.

Nous pensons donc que le réseau social Facebook peut constituer un objet-pont et donc un outil intéressant à utiliser en formation d'enseignants, à condition que soit favorisée une réflexion sur différents plans, ces plans constituant de fait, dans notre optique de formation appuyée sur la recherche, des objets d'investigation scientifique.

Des prolongements à cette étude sont déjà envisagés et notamment une analyse fine du potentiel de transférabilité (Bourdet et Teutsch, 2012) de chaque binôme d'apprentis enseignants, particulièrement dans la mise au jour des liens construits (ou non) ou en construction entre la sphère privée et la sphère pédagogique. Il s'agirait pour nous notamment de mettre au jour les usages privés et émergents qu'ont les apprentis enseignants de Facebook dans le détail afin de déterminer leurs acquis cognitifs en début de formation, sur le plan des représentations de la valeur sociale et pédagogique de Facebook, des savoirs construits sur l'outil, des savoir-faire techniques développés et du degré de maîtrise de l'outil qu'ils peuvent avoir. Cette étude serait le point focal d'un travail plus large mais également pertinent à conduire sur les représentations qu'ils ont, en début de formation, de la relation pédagogique, de l'enseignement/apprentissage des langues en particulier et de l'intégration des technologies dans cet enseignement.

Enfin, une analyse mériterait également d'être conduite, en appui sur les travaux des chercheurs en sciences du langage sur les discours propres aux réseaux sociaux, avec les apprentis enseignants sur les conditions de production et les caractéristiques des discours produits sur Facebook dans la sphère privée. Ceci nous semble absolument nécessaire pour que

la scénarisation pédagogique prene réellement en compte ces paramètres et ne se fasse pas à l'encontre de l'outil utilisé.

Références bibliographiques

- Angus, L., Snyder, I. et Sutherland-Smith, W. (2003). Families, cultural resources and the digital divide: ICTs and educational (dis)advantage in the e-society. *Australian Journal of Education*, 47(1), 18-39. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/232917945_ICT_and_educational_disadvantage_Families_computers_and_contemporary_social_and_educational_inequalities
- Bardin, L. (1977). *L'analyse du contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques, quelle situation ? *Sciences et technologies et de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 15. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm
- Blattner, G. et Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28. Repéré à http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm
- Blattner, G. et Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the social generation: a new era of language learning. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(1). Repéré à <http://alsic.revues.org/2413>
- Bonfils, P. et Peraya, D. (2012). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Dans L. Vieira, C. Lishou et N. Akam (dir.), *Le numérique au cœur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (p. 13-28). Dakar, Sénégal : Presses universitaires de Dakar.
- Bourdet, J.-F. et Teutsch, Ph. (2012). Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage – Quelle transférabilité ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 15(2). Repéré à <http://alsic.revues.org/2500>
- Cerisier, J.-F. (2011). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université de Poitiers. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00922778/document>
- Chanier, T. et Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 13. Repéré à <http://alsic.revues.org/1666>

- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. Repéré à <http://aile.revues.org/801>
- Combe-Celik, C. (2012). Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : une étude de cas. Dans M. Sidir , G.-L. Baron . et E. Bruillard (dir.), *Actes du colloque Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau* (p.191-201). Repéré à http://www.portaleduc.net/resop/docs/Facebook%20pour%20l%20enseignementapprentissage%20informel%20du%20FLE_etude%20de%20cas.pdf
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 11(1), 7-32. Repéré à <http://alsic.revues.org/index803.html>
- Dejean-Thircuir, C. et Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 28-40. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035>
- Donnat, O. (2009). *Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*. Paris, France : Editions La Découverte.
- Godwin-Jones, R. (2008). Emerging Technologies: web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online. *Language Learning & Technology*, 14(3), 2-9. Repéré à <http://llt.msu.edu/vol14num3/emerging.pdf>
- Goode, J. (2010). The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media & Society*, 12(3), 497-513. doi:10.1177/1461444809343560
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et technologies et de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 19. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm
- Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 14(1). Repéré à <http://alsic.revues.org/1983>
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the "Net generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. Repéré à <http://webuse.org/webuse.org/pdf/Hargittai-DigitalNativesSI2010.pdf>
- Harwood, C. et Blackstone, B. (2012). Using Facebook to extend learning into students' digital lives". *English Language Teaching World Online*, 4. Repéré à http://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2014/06/Using-Facebook-to-Extend-Learning-Into-Students'-Digital-Lives_editforpdf-1tjg52.pdf
- Henri, F. et Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans A., Daele et B. Charlier. *Comprendre les communautés*

virtuelles d'enseignants – Pratiques et recherches (p. 105-126). Paris, France : L'Harmattan.

Lefebvre S. et Fournier, H. (2014). Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(2), 38-51. Repéré à http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v11_n02_33.pdf

Madge, C., Meek, J., Weelewns, J. et Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155. doi:10.1080/17439880902923606

Mangenot, F. (2005). Une formation située de futurs enseignants au multimédia. Dans C. Tardieu et V. Pugibet. (dir.), *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage* (p. 123-133). Paris, France : CNDP, Dijon, France : CRDP de Bourgogne. Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/iufm-paris-mangenot.doc>

Mazer, J. P., Murphy, R. E. et 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*, 56(1), 1-17. doi:10.1080/03634520601009710

Merzeau, L. (2010). L'intelligence de l'utilisateur. *L'utilisateur numérique*, 9-37. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00526527>

Moccozet, L., Benkacem, O., Ndiaye Mbaye, B., Ahmeti, V., Roth, P. et Burgi, P.-Y. (2011). Une étude exploratoire pour déploiement techno-pédagogique d'un environnement d'apprentissage personnel. Dans *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Conférence EIAH'2011 (p. 55-66), Mons, Belgique : Editions de l'IUMONS. Repéré à <http://ple.unige.ch/files/5514/1327/9491/eiah2011-ple-publi.pdf>

O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications et Strategies*, 1(17), 17-37. Repéré à http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839

Othman, S. (2015). Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. *Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, Dialogues & Cultures*, 6, 154-160. Repéré à http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf

Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distances et médiations des savoirs*, 1(1). Repéré à <http://dms.revues.org/126>

Peraya, D., Lombard, F. et Bétrancourt, M. (2008). De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration de TICE pour les futur-e-s

- enseignants du primaire à Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (7), 11-28. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17661>
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris, France: ESF.
- Pinte, J.-P. (2010). Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation. *Les Cahiers Dynamiques*, 3(47), 82-86. doi:10.3917/lcd.047.0082
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Repéré à <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Sykes, J.M., Oskoz, A. et Thorne, S.L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, 25(3), 528-546. Repéré à https://calico.org/html/article_715.pdf
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Wang, S.-K., Hsu, H.-Y., Campbell, T., Coster, D. C. et Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 637-662. doi:10.1007/s11423-014-9355-4
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*, 4(13). Repéré à <http://questionsvives.revues.org/271>

Annexe A

Extrait 1 : extrait de synthèse réflexive (CA3SR2)

Concernant l'organisation au sein de notre groupe de tuteurs, nous avons choisi de travailler par Facebook : nous nous sommes créés notre propre groupe, où nous avons gardé une trace de ce qui a été fait, où nous postions des dossiers, échangeons des opinions. Ce choix est dû à notre familiarité avec ce réseau social, et nous voulions notre propre espace où on pouvait s'organiser.

Extrait 2 : extrait de synthèse réflexive (CA11SR1)

Un groupe de travail avait également été créé sur Facebook afin que nous puissions discuter à tout moment, mais il a été principalement utilisé pour recueillir des données dont nous servions au long de la mise en place du dispositif (échanges de mails, productions des apprenants, etc.)

Annexe B



Capture 2. Exemple d'interaction hors tâche prescrite



Capture 3. Intervention initiative puis intervention réactive

Annexe 3

Extrait 3 : extrait de synthèse réflexive (CA11FP3-1)

En cas d'utilisation de Facebook, quelles frontières devons-nous fixer entre les apprenants et nous-mêmes? Faut-il les ajouter dans nos "amis", faut-il utiliser notre compte personnel ? Peut-on envisager des échanges individuels avec les apprenants, ou doit-on plutôt privilégier les échanges en groupe ?

Extrait 4 : extrait de synthèse réflexive (CA3SR1)

Facebook est tout d'abord un lieu où les apprenants, tout autant que nous-mêmes, vont durant leur temps libre, un lieu social, se posant la question de l'introduction du travail dans ce lieu de détente.

Extrait 5 : extrait de synthèse réflexive (CA9SR3)

Au bout de quelques semaines, une apprenante a essayé d'entrer en contact avec nous via nos Facebook personnels, si CA10 de son côté a décidé de ne pas répondre à cette demande et à ces questions, j'ai pris le temps d'y répondre de façon à créer un lien avec cette apprenante. Avec du recul, je me demande si ce n'est pas ce qui a manqué à notre dispositif. J'ai l'impression que si les apprenants se sont peu à peu démotivés, c'est sans doute à cause de l'absence de création de lien socio-affectif.

Extrait 6 : extrait de synthèse réflexive (CA1SR3)

Nous n'avons cependant pas souhaité utilisé d'autres outils disponibles sur Facebook, comme les forums (peu connus et pas très accessibles ou ergonomiques) ou les messages privés (cela aurait impliqué de les ajouter à nos amis pour qu'ils soient notifiés des nouveaux messages, en plus de nous inviter dans leur vie privée)

Extrait 7 : extrait de synthèse réflexive (CA1SR3)

l'ergonomie de gérer mes deux comptes (compte de groupe MEDAR et compte personnel pour participer aux discussions entre tuteurs) m'a posé des problèmes

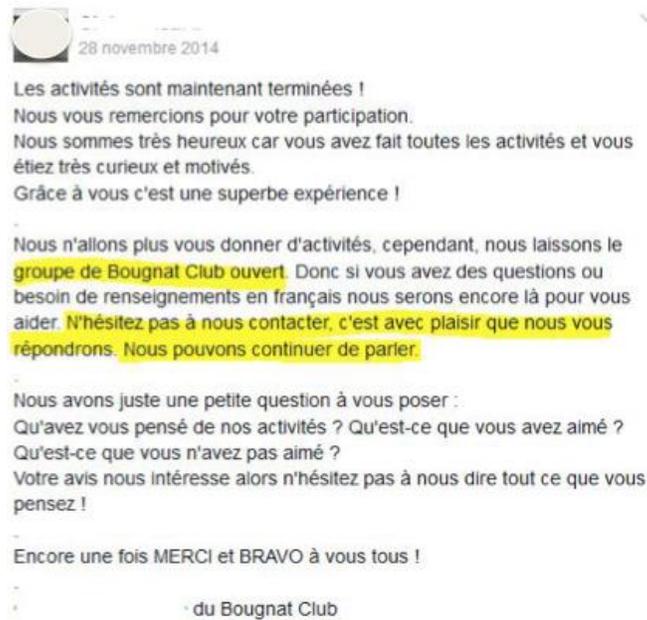
Extrait 8 : extrait de synthèse réflexive (CA3SR3)

Les apprenants coréens étaient très actifs sur Facebook, postaient beaucoup et insistaient lorsque nous-mêmes nous mettions du temps à répondre, comme lors de la phase de socialisation (...). Une des apprenants postait même des images, nous demandant notre avis, voulant apprendre des choses.

Extrait 9 : extrait de synthèse réflexive (CA1SR4)

Certains n'ont même pas accepté nos demandes d'amis sur Facebook sans parler de soumettre leur travail.

Annexe 4



Capture 4. Capture d'écran du dernier message posté sur le mur du groupe Bougnat-Club



Capture 5. Capture d'écran du dernier message posté sur le mur du groupe L'appartement français

Annexe 5

Extrait 10 : extrait de synthèse réflexive (CA2SR8)

(...) nous n'avons pas tiré profit du potentiel de Facebook. Pour faire cela, il aurait fallu faire de l'interaction (atout de facebook) l'élément central de la conception et de l'animation du dispositif.

Extrait 11 : extrait de synthèse réflexive (CA2SR11)

Il convient également de noter que "familiarité avec la plateforme" ne signifie pas forcément qu'on peut en faire une utilisation professionnelle réussie comme c'est le cas avec Facebook. En fait cette familiarité peut concerner seulement certaines fonctionnalités (...). Pourtant, pour une utilisation professionnelle réussie, une connaissance technique poussée de l'environnement au-delà des connaissances courantes peut faire la différence

Extrait 12 : extrait de synthèse réflexive (CA2SR3-4)

Sa pertinence ne repose pas sur les options de conception qu'elles offrent mais surtout sur son côté interactionniste. Le rôle des interactions n'est plus à prouver dans l'activité d'apprentissage depuis l'avènement des théories cognitives, constructivistes et leurs variantes (...). En plus de cette pertinence (...), la plateforme Facebook était pertinente pour atteindre notre objectif pédagogique global : didactique des écrits quotidiens. En effet les écrits quotidiens s'inscrivent dans les interactions sociales de tous les jours.

Auteurs

Anne-Laure Foucher est professeure à l'université Blaise Pascal et membre du Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) à Clermont-Ferrand. Elle est responsable du master Didactique des Langues et des Cultures-FLES et de l'axe CA2LI du LRL (Corpus, Apprentissage, Acquisition, Langues en Interactions). Courriel : A-Laure.Foucher@univ-bpclermont.fr

Hyeon Yun est professeure adjointe du département de français à l'université Hannam en Corée du Sud et chercheuse associée du Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) à Clermont-Ferrand en France. Ses recherches portent sur l'analyse du discours en interaction à distance entre apprenants de français langue étrangère (FLE) utilisant les services de réseaux sociaux. Courriel : hyeonyun.ict@gmail.com



Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons 3.0.