



HAL
open science

Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique : étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé

Edna Castello

► To cite this version:

Edna Castello. Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique : étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2016. Français. NNT : 2016GREAL007 . tel-01563335

HAL Id: tel-01563335

<https://theses.hal.science/tel-01563335>

Submitted on 17 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage – Didactique du Français
Langue Étrangère**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Edna CASTELLO

Thèse dirigée par Monsieur le Professeur
François MANGENOT

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences
Humaines**

Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique

Étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé

Volume 1

Thèse soutenue publiquement le **12 décembre 2016**,
devant le jury composé de :

Monsieur Jacques CRINON

Professeur émérite, Université Paris-Est Créteil, Rapporteur

Madame Charlotte DEJEAN

Maître de conférences, Université Grenoble Alpes, Examinatrice

Monsieur Christian OLLIVIER

Professeur, Université de la Réunion, Rapporteur

Madame Marielle RISPAIL

Professeur, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, Présidente du
jury



Résumé

Cette recherche vise à comprendre de quelle manière l'exploitation des sites du Net participatif et de leur dimension sociale peut favoriser les apprentissages en classe de langue. Notre recherche s'appuie sur deux expériences de terrain réalisées auprès de deux publics différents, un public en FLE en 2012 et en 2013, à l'Alliance française Paris Île-de-France, et un public faiblement ou non scolarisé, en 2014, aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris, en post-alphabétisation. Dans une approche sociocritique, nous avons analysé des dispositifs pédagogiques dans lesquels les apprenants ont posté des messages sur des forums de discussion, des avis et des commentaires sur différents sites dont *TripAdvisor*, *YouTube*, *Doctissimo*, *Le Parisien*. Essentiellement qualitative, notre analyse a tout particulièrement interrogé la prise en compte de la dimension interactionnelle et sociale du Net participatif qui est sa caractéristique et son avantage principal. L'expérience en FLE nous a permis, en adoptant une approche émique, de repérer un certain nombre de conditions, favorables et défavorables, à l'intégration du Net participatif en classe de langue, de montrer le rôle déterminant de la *culture d'usage* dans l'appropriation de l'outil par les apprenants et de mettre en avant les notions de besoin et d'utilité de la tâche. À partir de ces conclusions, nous montrons qu'en post-alphabétisation les sites du Net participatif utilisés semblent avoir répondu aux besoins des apprenants faiblement ou non scolarisés. Grâce à la socialisation des écrits qu'il permet, et à l'engouement certain qu'il suscite chez ce public, le Web participatif, crée un effet d'entraînement dans les tâches de lecture-écriture. Nous émettons l'hypothèse que l'hybridité entre oral et écrit et entre langage et action des messages de forums de discussion et des sections commentaires lève certaines inhibitions généralement constatées chez ce public et facilite le processus d'écriture. Ainsi, nous avons repéré sur ce deuxième terrain le potentiel du Net participatif en tant que levier d'acquisition de la littératie traditionnelle et numérique chez un public en insécurité scripturale, et examiné les liens synergiques qui peuvent se créer entre ces deux littératies. Nous dégageons l'intérêt heuristique que présente le Net participatif dans les tâches de lecture-écriture, quel que soit le public, et nous montrons les avantages d'une démarche centrée sur l'apprenant.

Mots-clés : Net participatif – Littératie - Littératie numérique – Interactions – Culture d'usage

Abstract

The aim of this research was to understand and evaluate the use of some sites of the participative Web, viewed in their social dimension, to meet the learning needs of learners in language courses. Our study was based on two field experiments conducted on two different types of audiences, one in 2012 and 2013 with French as a Foreign Language (FFL) students at the Alliance française Paris Île-de-France, and another in 2014 with learners with low levels of education at the Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris (adult training provider of the City of Paris) in a post-literacy programme. Following a sociocritical approach, we worked on case-based scenarios in which learners were asked to post messages on discussion forums and in the comments section of online magazines on websites such as TripAdvisor, YouTube, Doctissimo and Le Parisien. In a qualitative analysis, we took into account the interactional and social dimensions of the Web 2.0 which are its distinctive features and main advantages. In FFL our experiment enabled us, through an emic approach, to pinpoint some conditions necessary for the effective use of the

participative Web in language courses, to show the decisive role of culture of use in tool appropriation and to underline the two notions of need and purpose. Our first results led us to show in a second experiment that in post-literacy programmes, the participative websites seemed to answer the needs of learners with low levels of education. Socialization of writing skills and the keen interest these tools arouse in this type of audience were the main factors of improved achievements. The fact that the participative Web seemed to improve the performance of reading and writing tasks leads us to formulate the hypothesis that the hybridization of written and oral languages and of language and action found in discussion forum messages and comments section frees this second type of learners from some of the anxieties generally observed at a low education level and helps the writing process. We suggest from our findings that the participative Web is a potential lever for the acquisition of traditional and digital literacies in learners with writing skill insecurities, and examine the synergies that could be created in the acquisition of these two literacies. We look into the heuristic value of the participative Web in writing-reading skills, regardless of the learner's level of education, and we discuss the benefits of a learner-centered approach.

Keywords: Social Web, Literacy, Digital Literacy, Interactions, Culture of use

Remerciements

Je remercie très chaleureusement mon directeur de thèse, François Mangenot, pour ses conseils et ses relectures et pour son extraordinaire faculté à être présent à distance.

Je tiens également à remercier les membres du jury, Jacques Crinon, Christian Ollivier, Marielle Rispaïl et Charlotte Dejean, d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Merci à tous ceux sans qui ces recherches n'auraient pas pu être réalisées :

Lucas Pruet, responsable pédagogique de l'Alliance Française Paris Île-de-France, ainsi que les enseignants et les étudiants qui ont donné de leur temps et ont contribué à ces recherches avec beaucoup de sympathie.

Hugues Pouyé, coordinateur général des Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris, pour sa confiance, Jean Grigorieff, coordinateur pédagogique des cours d'alphabétisation, pour son aide et son soutien, et les enseignants et les étudiants des CMA que je remercie pour leur accueil.

J'aimerais exprimer mon immense gratitude à Florence Hertz pour son indéfectible soutien et ses relectures.

Merci à tous ceux - amis, collègues, membres de ma famille – dont la présence chaleureuse et les encouragements m'ont été si précieux tout au long de ces années.

Je souhaite bon courage à mes brillants camarades doctorants du laboratoire LIDILEM. Je ne doute pas un seul instant de leur succès.

Cette recherche doctorale a été réalisée et rédigée dans le souvenir aimant de la femme qui m'a élevée, ma grand-mère, Anna Castello. Née en 1920, originaire de Palerme, elle n'avait été scolarisée que jusqu'à l'âge de 10 ans. J'aime penser qu'elle serait fière aujourd'hui de mon travail. Et heureuse de constater que j'ai suivi le conseil qu'elle me donnait lorsque j'étais enfant : faire des études le plus longtemps possible.

Sommaire du premier volume

Remerciements	3
Sommaire du premier volume	4
Introduction générale	11
CHAPITRE 1 : Lire et écrire en FLE	23
1. Difficultés de compréhension et de production écrites	24
1.1 Difficultés de compréhension	24
1.1.1 La nécessité de déduire	24
1.1.2 La nécessité d’inférer	25
1.2 Difficultés de production	27
1.2.1 Règles, normes et contrats de communication	27
1.2.2 Écrire à un interlocuteur absent	29
1.2.3 Les faces	30
2. Faciliter les tâches de lecture-écriture	31
2.1 Favoriser une meilleure compréhension	32
2.2 Les modèles, une articulation lecture-écriture	33
3. Genres de discours et pratiques sociales	35
3.1 Pourquoi et comment s’approprier les genres de discours	36
3.2 La structure séquentielle des textes	38
3.3 Des pratiques sociales plutôt que des genres	39
3.4 L’engagement énonciatif de l’auteur	40
4. Des conditions favorisant les pratiques d’écriture	43
4.1 Donner du sens à la tâche	43
4.2 Répondre à un besoin, donner une utilité à la tâche	45
4.3 Susciter et stimuler la motivation	46
4.4 <i>S’étonner pour apprendre</i>	48
5. Conclusion du premier chapitre	49
CHAPITRE 2 : Lire et écrire chez un public faiblement ou non scolarisé	50

1. Spécificités de ce public	51
1.1. Français langue seconde et francophonie	51
1.2 Analphabétisme et post-alphabétisation	56
1.3 Les besoins du public migrant	57
1.3.1 Hiérarchie des besoins	57
1.3.2 Des besoins concrets sociaux et professionnels	58
1.4 Freins à l'apprentissage et résistances	59
1.4.1 Rapport à la langue cible	60
1.4.2 Représentations de l'écrit	61
1.4.3 L'écrit fin et moyen de l'apprentissage	63
1.4.4 L'apprentissage comme processus réflexif	64
2. Les réponses éducatives	65
2.1 Les objectifs pédagogiques en post-alphabétisation	65
2.2 Comment appréhender la culture de l'autre	67
2.3 <i>L'entre-deux</i>	71
3. Conclusion du second chapitre	71
CHAPITRE 3 : Les littératies	73
1. La littératie : contours d'une notion	74
2. Les littératies multimodales	77
3. La littératie numérique	80
4. Les littératies traditionnelle et numérique : des liens de synergie	82
5. Conclusion du troisième chapitre	86
CHAPITRE 4 : Le Net participatif	87
1. Le Net participatif, caractéristiques <i>techno-sémiopragmatiques</i>	88
2. Les discours sur Internet : nouveaux genres et nouveaux gestes face à l'écrit ?	92
2.1 Multimodalité, multiplicité des sources et nouvelles compétences	93
2.2 Nouveaux procédés d'écriture	94
2.3 <i>Genres sociaux d'activité</i>	98
3. L'apprenant face au numérique	99

3.1 Le mythe du <i>digital native</i>	100
3.2 Besoin en littératie numérique chez les jeunes	101
3.3 Quels usages réels du Net participatif ?	102
3.4 Sphère privée vs sphère éducative	103
3.5 Inégalité dans l'accès aux outils numériques	107
4. Les forums de discussion : organisation conceptuelle et finalités	109
4.1 Caractéristiques sémiopragmatiques des forums	110
4.2 La dimension interactionnelle	112
4.3 <i>Discussions asynchrones par écrit</i>	114
5. Les commentaires en ligne	115
5.1 Le commentaire d'article en ligne : format de production et de réception	116
5.2 Décloisonnement des genres	117
5.3 Renversement des règles	121
5.4 Une réaction appareillée	122
5.5 Les commentaires sur <i>YouTube</i>	123
6. Intérêt didactique du Net participatif	125
6.1 Typologie des tâches 2.0	126
6.2 Guidage / cadrage et <i>genres sociaux d'activités</i>	128
6.3 La perspective actionnelle et le Web social	130
6.4 Les interactions verbales	132
6.4.1 Les potentialités de la modalité asynchrone	133
6.4.2 Développement, extériorisation et partage de la cognition	134
6.4.3 Le besoin d'informations	136
6.5 L'authenticité	137
6.6 L'horizontalité	141
6.7 Espace de socialisation	142
7. Quelle modification du paysage de l'enseignement du français écrit ?	145
7.1 Des enseignants hésitants	145
7.2 Les défis pour l'enseignant	146
7.3 Comment évaluer, comment corriger	148
7.4 La question délicate de l'enseignement de la norme	149
8. Conclusion du quatrième chapitre	152

CHAPITRE 5 : La démarche méthodologique	153
1. Notre type de recherche : une recherche de terrain	154
2. L'approche sociodidactique	156
3. Une démarche à tendance ethnographique	157
4. Une recherche qualitative	159
5. Une perspective systémique	162
6. De la posture d'observation à l'observation participante	163
6.1 Une posture d'observation distanciée à l'AFPIF	163
6.2 Une observation participante aux CMA	164
7. Les outils d'analyse	166
7.1 L'analyse du discours	166
7.2 L'analyse conversationnelle	168
7.3 L'analyse de l'exploitation des tâches à l'AFPIF	171
7.4 Agir sur l'autre et <i>ethos discursif</i> aux CMA	172
8. Les entretiens semi-directifs avec les apprenants	173
8.1 Les entretiens semi-directifs focalisés avec les étudiants de l'AFPIF	174
8.2 Les entretiens avec les enseignants de l'AFPIF	175
8.3 Les entretiens semi-directifs avec les étudiants des CMA	176
8.4 Le questionnaire adressé aux enseignants des CMA	178
9. Préservation de l'anonymat	178
10. Synthèse des données recueillies	179
CHAPITRE 6 : Première expérience de terrain à l'Alliance française Paris Île-de-France	180
1. Le contexte didactique et les acteurs de l'étude	181
1.1. Le contexte didactique	181
1.1.1 Le profil des enseignants	182
1.1.2 Le profil des étudiants	183
2. Mise en œuvre pédagogique	184
3. Les tâches sur le Net participatif	185
3.1 Les sites choisis par les enseignants de l'AFPIF	185

3.2 Les tâches	189
3.3 Modalités de réalisation	189
4. Analyse des données	193
4.1 Intégration réussie dans le milieu	193
4.2 Des tâches en inadéquation avec la dimension interactionnelle	195
4.3 Effet du caractère public et de la dimension sociale des échanges	199
4.4 Influence négative de la <i>culture d'usage</i> dans la perception des tâches	201
4.5 Problèmes de face et « censure »	203
4.6 Exposition à la langue authentique	206
4.7 Un espace scolaire avant tout	208
5. Bilan de l'expérience à l'AFPIF	212

CHAPITRE 7 : L'exploitation du Net participatif en post-alphabétisation

.....	216
1. Le contexte didactique et les acteurs de l'expérience	217
1.1 L'institution et son offre de formation en français.....	218
1.1.1 La filière des enseignements généraux (EG)	219
1.1.2 La filière du français langue étrangère (FLE)	219
1.1.3 La filière du français sur objectifs adaptés (FOA)	219
1.1.4 La filière du français sur objectifs fondamentaux (FOF)	220
1.2 La filière de notre terrain de recherche, le FOF	220
1.2.1 La progression et les objectifs pédagogiques	221
1.3 La filière FOF avec support informatique (FOFSI)	223
1.3.1 L'organisation générale	223
1.3.2 Les objectifs pédagogiques	224
1.4 Les formations concernées par l'expérience	225
1.5 Articulation expérience/objectifs et programmes des formations concernées	226
1.6 Le profil des étudiants	229
1.6.1 Profil général	229
1.6.2 Usages numériques	230
1.6.3 Problèmes d'assiduité	231
1.6.4 Typologie des erreurs de ce public	232
2. Présentation des données récoltées	233

2.1 Les sites supports	233
2.2 Description et modalités de la réalisation des tâches	237
2.2.1 Les tâches sur les forums de discussion	237
2.2.2 Les tâches dans les sections commentaires d'articles	238
2.2.3 Les étapes de réalisation	239
2.2.4 Les consignes	242
2.2.5 Correction des productions	243
3. Analyse des productions	245
3.1 Lacunes en littératie numérique et leur impact lors de la réalisation des tâches	245
3.2 Réussite des tâches	247
3.2.1 Sur le plan sémantique	248
3.2.2 Au niveau de la production écrite	249
3.2.3 Intégration harmonieuse des productions	250
3.2.4 Engagement des apprenants dans les tâches	253
3.2.5. Appropriation de la tâche	257
3.2.6 La présence de l'autre	258
3.2.7 Agir sur l'autre	260
3.2.8 Productions témoignant d'une forme d'inclusion	261
3.3 Développement des littératies traditionnelle et numérique	263
3.3.1 Développement en littératie numérique	263
3.3.2 Développement en littératie traditionnelle	264
3.3.3 L'impact de la dimension sociale sur les compétences communicatives	266
4. Conclusion de l'analyse des productions	268
5. Bilan de l'expérience aux Cours Municipaux d'Adultes	269
5.1 Mise en valeur des connaissances et plaisir de publier	269
5.2 La littératie numérique : les portes du savoir	272
5.2.1 L'attrait pour la littératie numérique	272
5.2.2 La littératie numérique contre le déficit de connaissances	275
5.3 La dimension interactionnelle	277
5.3.1 Adhésion unanime	277
5.3.2 Impact de la dimension interactionnelle sur la situation didactique : de la tâche scolaire à l'action sociale	281
5.4 L'apport de la littératie numérique à la littératie traditionnelle	283

5.4.1 Une pratique étayante	283
5.4.2 Impact sur le désir de lire et d'écrire	285
5.4.3 Le potentiel acquisitionnel perçu par les apprenants	286
5.4.4 Qualité de la langue sur le Net participatif	287
5.4.5 La phase de correction : moment d'apprentissage mais rappel de la dépendance au correcteur	288
6. Quelle est la nature et le degré de formalisation / de guidage souhaitables pour ce public ?	290
6.1 En amont	291
6.2 Pendant la tâche	293
6.3 En aval	293
7. Conclusion de la deuxième expérience	298
Conclusion et perspectives	300
Références bibliographiques	305
Liste des tableaux	328
Sommaire du premier volume	329

Introduction générale

En didactique des langues, il est généralement admis que pour favoriser les apprentissages en production écrite, il convient de respecter la dimension fondamentalement fonctionnelle, sociale et interactionnelle de l'écrit, au sein de tâches authentiques, c'est-à-dire correspondant à des pratiques de la vie réelle, comme nous le verrons dans le premier chapitre. Face au besoin d'outils¹ pédagogiques, l'avènement du Net participatif² suscite de l'intérêt chez certains didacticiens, comme en ont suscité en leur temps toutes les innovations, de la lanterne magique à la télévision, en passant par le phonographe et le cinéma (Perriault, 1989). Aujourd'hui, le Net participatif, qui est constitué d'un ensemble de fonctionnalités permettant et encourageant la participation des internautes, offre un nouveau champ de possibles aux didacticiens. En 2012, lorsque nous avons commencé ces recherches doctorales, les retours d'expérience d'exploitations pédagogiques de ce nouveau support n'étant pas nombreux, nous avons souhaité nous appuyer sur les hypothèses en cours sur ses avantages, mises en avant par Ollivier et Puren (2011), afin de mieux comprendre l'opportunité pédagogique que pouvait présenter son exploitation dans l'apprentissage des langues.

Notre recherche doctorale nous a conduite à réaliser deux expériences de terrain successives et complémentaires, la seconde née des conclusions de la première, qui ont exposé à cet ensemble d'outils deux publics que tout semble *a priori* opposer. Tout d'abord, l'expérience a sollicité un public en FLE très utilisateur d'Internet, et très au fait des fonctionnalités du Web social. Dans un deuxième temps, nous avons voulu nous tourner vers un public faiblement, voire non scolarisé, composé de personnes ne connaissant quasiment pas les fonctionnalités du Net participatif, et dont certains étaient même en situation d'illectronisme³. L'articulation de ces

¹ Ce terme d'outil sera précisé dans le corps de la thèse.

² Nous utilisons indifféremment la dénomination Net participatif avec les termes Web 2.0, Web social, Web participatif et Web collaboratif.

³ La notion d'illectronisme, attribuée à Elisabeth Noël (Enssib) lors de la table ronde *Les bibliothèques contre l'« illectronisme »* en mars 2000, transpose le concept d'illettrisme dans le domaine des nouvelles technologies.

expériences auprès de ces deux publics si différents s'est avérée éclairante, et nous a permis de préciser nos questions et d'y apporter quelques éléments de réponse.

La voie que nous avons prise nous a *in fine* menée à examiner une relation encore peu étudiée dans le champ de l'Apprentissage des Langues Assistée par Ordinateur (ALAO, CALL en anglais) : les rapports entre littératie numérique et littératie traditionnelle dans le cadre d'une formation de personnes faiblement ou non scolarisées. Le terme « littératie », comme le souligne Dagenais (2012), se réfère à « un large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et sociosémiotiques ». En le choisissant, nous mettons l'accent sur un processus de communication fonctionnelle et sociale des pratiques écrites. Quant à la littératie numérique, elle regroupe « l'ensemble des compétences de base techniques, cognitives, sociales et culturelles nécessaires à l'utilisation des TIC au sein d'une société donnée. » (Collin, 2012b : 246).

Le rapport entre ces deux littératies dans une formation destinée à un public peu ou non scolarisé est doublement absent dans le domaine de la didactique des langues. D'une part, l'enseignement du français aux adultes migrants est un peu l'enfant pauvre de la recherche universitaire, et d'autre part, la question de la littératie numérique reste peu présente dans le domaine de la didactique des langues et de l'ALAO. Encore plus rares sont les chercheurs qui questionnent l'outil informatique et numérique dans son rapport avec la dynamique d'apprentissage, qui le considèrent comme un outil moteur, ou du moins stimulant, dans le processus d'apprentissage chez les adultes issus de la migration.

Pourtant ces interrogations représentent un véritable enjeu de société. Ces dernières années ont vu en effet l'irruption du numérique dans toutes les sphères de nos activités, et une révolution copernicienne dans la transmission des informations. Un fossé s'est ainsi creusé entre ceux qui ne savent pas utiliser un outil numérique et Internet et ceux qui en sont capables, la vie actuelle nécessitant d'effectuer de nombreuses tâches en ligne, comme de rechercher une information, s'inscrire à une formation, remplir un dossier. Une fracture numérique corrélée à la fracture sociale fait vivre aux personnes faiblement ou non scolarisées une double exclusion puisque désormais plus aucun domaine n'échappe au numérique et à l'écrit. Force est de constater que la faiblesse, voire l'absence, de compétences en littératie traditionnelle

et en littératie numérique plonge l'apprenant faiblement ou non scolarisé dans une double insécurité, voire un double sentiment d'infériorité. Face à la généralisation des formes écrites de la communication numérique, la maîtrise de l'écrit et de l'outil numérique est aujourd'hui plus que jamais indispensable.

Depuis le début des années 2000, le Net participatif connaît un succès considérable. Consulter une fiche sur l'encyclopédie en ligne *Wikipédia*, lire un avis sur un hôtel ou un lieu touristique sur *TripAdvisor*, consulter les avis postés sous une vidéo publiée sur *Youtube*, se renseigner sur un film grâce à *Allociné*, lire un commentaire publié sous un article de journal en ligne, chercher un avis sur un problème de santé sur *Doctissimo* sont désormais des pratiques sociales quasi quotidiennes. L'idée d'une exploitation de ces fonctionnalités pour l'apprentissage d'une langue est *a priori* séduisante, et les nombreux avantages qu'elles pourraient apporter aux pratiques de lecture-écriture avaient d'ailleurs déjà été exposés au moment où nous commençons nos recherches par Hanna et de Nooy (2009) et Ollivier et Puren (2011). De nouvelles méthodes de français langue étrangère telles que *Version originale*, de Denyer, Garmendia, et Royer en 2011, et *Nouveau rond point*, de Flumian, Labascoule, Lause, Royer et Puren en 2012, proposaient en outre une activité de ce type à l'issue de chaque leçon. Les avantages dégagés reposaient principalement sur la dimension sociale et interactionnelle de la tâche. Les fonctionnalités du Web social devaient ainsi permettre aux apprenants de sortir de l'enceinte de la classe en produisant des textes qui ne seraient plus lus uniquement par leurs pairs ou leur professeur, mais également par un nombre illimité d'internautes. Héritières de la pédagogie de Célestin Freinet encourageant la publication de journaux rédigés par les apprenants, de telles publications sur Internet laissent présager la possibilité de rédiger des productions authentiques, c'est-à-dire adressées à des internautes bien réels, et permettaient en outre d'envisager des interactions avec des locuteurs de la langue-cible. Cet aspect était susceptible d'avoir un impact sur la motivation des étudiants car nous savons, d'après leurs témoignages, que même s'ils sont en contexte d'apprentissage endolingue, ils ne trouvent que rarement des occasions d'interaction avec des locuteurs natifs. Avec le Net participatif, nous sommes bien dans le cadre d'un enseignement de type communicatif dans lequel l'acquisition de la compétence écrite suppose la production d'un texte contextualisé dans des situations de communication bien

définies. Mais sur Internet, d'après les auteurs précédemment cités, l'apprenant n'est plus amené à simuler un acte de langage authentique proche de la vie réelle, il évolue bel et bien dans un espace de vie sociale et participe directement à de nouvelles formes de socialisation. Ainsi, l'écrit en classe de langue reprendrait sa dimension fonctionnelle. Ces pratiques permettent en outre de réinvestir des compétences linguistiques apprises dans un contexte scolaire, d'accroître l'exposition à une langue moins formelle, « authentique », familière, telle qu'elle est pratiquée en général, ce qui correspond à une demande souvent exprimée par les apprenants.

L'exploitation du Net participatif repose sur la perspective actionnelle, telle qu'elle est préconisée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'apprenant pourrait agir en tant qu' « acteur social » ayant à accomplir des « tâches (qui ne sont pas seulement langagières) [...] à l'intérieur d'actions en contexte social. » (CECRL, 2001 : 15). L'utilité de ce genre de tâche paraît ainsi indéniable puisque l'apprenant ne rédige plus une production strictement « scolaire » mais un avis, un commentaire, un message qui pourra être utile aux internautes qui le liront. Il ne réalise plus une tâche exclusivement langagière, il est investi d'une mission, celle d'informer, de répondre à une sollicitation, de conseiller, et ce partage de connaissances et d'expériences l'installe dans une nouvelle posture, à un niveau d'égalité, dans une nouvelle horizontalité vis-à-vis du locuteur natif (Ollivier & Puren, 2011). On suppose dans ces conditions que la réussite de la tâche lui procurera un certain sentiment de confiance lorsqu'il constatera que les stratégies de communication ainsi développées lui permettent de se faire comprendre d'un francophone. Enfin, on peut penser que l'exploitation des nouvelles fonctionnalités numériques ne peut que séduire les apprenants dans la mesure où elles font l'objet d'un véritable engouement, notamment chez les « digital natives » (Prensky, 2001), terme par ailleurs discutable, comme nous le verrons, car un fort intérêt ne signifie pas maîtrise. Par hypothèse, on pouvait ainsi avancer avec Ollivier et Puren (2011) que la dimension sociale et interactionnelle des tâches, ainsi que tous les autres avantages qui viennent d'être cités, allaient stimuler les activités de lecture-écriture, et motiver l'apprentissage des compétences à l'écrit dans la mesure où on donne du sens à des actes de communication. La motivation suscitée par l'utilisation du Net participatif aurait aussi la capacité de faciliter l'apprentissage de l'écrit en dédramatisant la situation d'écriture, en décrispant les étudiants dans leur rapport à la

grammaire, et en atténuant le caractère « sacré » du français écrit. La dimension publique des messages, qui sont visibles non plus seulement par l'enseignant mais aussi par les pairs et un nombre illimité d'internautes, inciterait aussi l'étudiant à plus de rigueur dans la qualité de la langue utilisée lors de la production (Ollivier & Puren, 2011). L'intérêt et l'effet d'entraînement suscités chez les étudiants contribueraient ainsi au développement des compétences linguistiques et pragmatiques, et donneraient une forte motivation à comprendre et à produire.

Afin d'étayer ces hypothèses par des données empiriques supplémentaires, nous avons trouvé un terrain de recherche à l'Alliance Française de Paris Île-de-France (AFPIF). Ne doutant pas des apports d'une tâche authentique, utile et comportant une dimension sociale dans une formation en français langue étrangère, notre objectif a moins été de prouver son efficacité (ce qui aurait supposé une approche expérimentale avec un groupe test travaillant sur papier), que de donner de nouvelles pistes de réflexion sur son opportunité au niveau pédagogique, social et interactionnel, de rechercher la valeur ajoutée de ces tâches en ligne et de proposer de nouveaux exemples de modélisation de scénarios pédagogiques. Notre recherche de terrain devait nous permettre d'affiner nos réflexions tout particulièrement sur les effets de la dimension sociale et interactionnelle sur les productions. De quelle manière et dans quelle mesure ces tâches donneraient-elles la possibilité aux apprenants de socialiser leurs productions en entrant en interaction avec des internautes francophones ? L'étudiant considérerait-il cette production comme un acte de communication authentique ? Et dans ce cas, quel impact l'authenticité et la dimension sociale des échanges auraient-elles sur la mobilisation des compétences langagières ? Telles étaient les questions que nous nous posions.

Cette expérience à l'Alliance française a sollicité quatre groupes d'étudiants en FLE durant quatre formations d'un mois, en juillet, août et octobre 2012 et en avril 2013. À notre demande, les enseignants ont conçu eux-mêmes des tâches exploitant le Web social. Il s'agissait en effet pour nous de nous confronter à la réalité d'un terrain en gardant une distanciation objective. Les tâches choisies par les enseignants ont consisté à publier un avis sur *Allociné*, à commenter une vidéo sur *Youtube*, à partager l'expérience d'un premier emploi sur le forum du site de *L'étudiant*, à poster un avis et à répondre à des demandes de conseils sur deux sites touristiques, et enfin à participer à des échanges sur le forum de discussion du site *Expat.com*.

La dimension sociale et interactionnelle constituant pour nous la raison fondamentale de l'utilisation du Net participatif, nous l'avons retenue comme premier critère d'évaluation des tâches. Notre approche étant essentiellement qualitative, nous avons cherché si les tâches réalisées comportaient cette dimension en nous appuyant d'une part sur les recherches de Mangenot (2013) qui met en avant la portée pragmatique des productions sur le Net participatif et pour qui une tâche réussie sur le Web social est une production qui s'intègre harmonieusement dans son milieu, et d'autre part sur celles de Vigner (2012) qui considère que les « écrits d'interaction » doivent comporter une dimension énonciative, c'est-à-dire l'expression de soi et l'adresse au lecteur. Le résultat fut mitigé : en dépit d'une bonne intégration dans les différents espaces du Web social, car les étudiants ont atteint l'objectif communicationnel visé et contribué « de manière significative à l'activité collective » (Thorne, 2010 : 155), ils se sont peu engagés dans l'énonciation. Ainsi nous avons vu que les productions tenaient en fait très peu compte de la dimension sociale et interactionnelle du Net participatif. Des entretiens semi-directifs focalisés menés avec 24 apprenants ont confirmé nos observations et nous ont permis de comprendre les raisons de ce faible investissement - dû à la conception des tâches et aux représentations associées aux fonctionnalités du Net participatif chez ce public en FLE.

Puisque les étudiants s'étaient très peu adressés aux internautes, nous avons cherché à savoir comment ils s'étaient approprié les tâches. Nous avons donc analysé la correspondance entre les contenus de cours, les consignes et les productions publiées en ligne. Le bilan nous a amenée à repérer un certain nombre de conditions, favorables et défavorables, à l'intégration du Net participatif en classe de langue et à mettre en avant des notions qui nous ont parues fondamentales dans l'intégration d'un nouvel outil en formation, celles de besoin et d'utilité.

Cette expérience était terminée mais il ne s'agissait pas de rester sur ce constat en demi-teinte. Nous avons alors mis en place un second dispositif et trouvé un autre terrain de recherche dans lequel les fonctionnalités du Web social pourraient être intégrées plus efficacement et où les tâches de lecture-production écrite tireraient pleinement profit du Net participatif et de sa dimension sociale. Tenant compte des conclusions de nos premières analyses, nous avons cherché un contexte didactique dans lequel les apprenants auraient un réel besoin d'utiliser l'outil informatique et les fonctionnalités du Net participatif. Nous avons ainsi choisi un public en post-

alphabétisation (cf. infra) en nous adressant aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris (CMA).

Aux CMA, l'expérience de terrain s'est déroulée en mars 2014 auprès de cinq groupes d'apprenants en post-alphabétisation, c'est-à-dire pouvant lire, comprendre et écrire des phrases simples : trois groupes en formation de français incluant une initiation à l'informatique et à l'utilisation d'Internet, et deux groupes en formation linguistique de base dont la visée formative était l'apprentissage des fondamentaux en matière de lecture-écriture, regroupant des apprenants qui maîtrisaient peu, voire pas du tout l'outil informatique et l'utilisation d'Internet. L'expérience s'est déroulée sur un temps malheureusement fort court car nous ne pouvions pas perturber trop longtemps le programme des formations. Les étudiants ont été amenés à lire et poster des messages sur des forums de discussion en ligne et à y répondre (*Doctissimo*, *Expat.com* et *Que choisir*), et à poster un commentaire sous des articles d'un journal en ligne (*Le Parisien*). Notre deuxième expérience se situant sur un terrain pratiquement inconnu dans le champ de l'ALAO - la formation pour adultes peu ou non scolarisés -, notre démarche était cette fois plus incertaine. Notre objectif était bien entendu de tirer profit des conclusions de notre première expérience en exploitant le Net participatif comme réponse à un besoin en littératie numérique et de socialisation. Cependant, faute d'informations sur l'intégration du Net participatif en formations d'adultes migrants, notre première interrogation fut de savoir si ce public réussirait à réaliser des tâches de lecture-écriture sur le Net participatif. Nous nous demandions également dans quelle mesure les apprenants, qui se rendaient pratiquement tous pour la première fois sur ces sites, seraient sensibles à la dimension sociale des tâches proposées et s'ils percevraient favorablement le fait de s'adresser à des inconnus. Si c'était le cas, le net participatif serait bien un levier d'acquisition numérique, mais nous avons aussi voulu savoir s'il pouvait être un levier d'acquisition traditionnelle.

Notre objectif était donc de vérifier si l'engouement que suscitent les outils et les fonctionnalités numériques pouvait favoriser le contact avec l'écrit et susciter un effet d'entraînement dans les tâches de lecture-écriture. Nous amènerions ainsi un public qui vit un sentiment d'échec et d'insécurité par rapport à l'écrit à s'investir davantage dans l'utilisation de la langue-cible. En d'autres termes, nous nous demandions si le développement de la littératie numérique pouvait stimuler et

favoriser les acquisitions en littérature traditionnelle. Par ailleurs, le Net participatif étant un espace social, nous nous demandions si la dimension sociale des tâches pouvait contribuer à une réconciliation de ce public avec l'écrit. Notre objectif final était de voir si l'utilisation du Net participatif pouvait permettre de construire un projet pédagogique cohérent auprès d'un public néo lecteurs/néo scripteurs.

Pour notre deuxième analyse, nous avons comme pour la première choisi une approche proche de l'ethnographie et avons adopté peu ou prou la même méthode. Nous avons, tout comme à l'AFPIF, cherché à savoir si les tâches étaient réussies en adoptant les critères avancés par Mangenot (2013) et Vigner (2012). Après une première analyse des productions, nous avons exploité les entretiens semi-directifs que nous avons menés auprès de 30 apprenants ayant participé à cette expérience. L'étude de ces entretiens est venue étayer nos premières analyses et a apporté des informations intéressantes sur les perceptions que ce public avait de l'outil Net participatif et des tâches réalisées. Nous avons pu prendre la mesure de l'ampleur des besoins en termes de littérature numérique et avons mesuré l'intérêt que présentait pour eux la dimension sociale des tâches. Enfin, nous avons interrogé le processus d'acculturation linguistique et numérique, les liens de synergie qui pouvaient se créer entre développement de la littérature numérique et de la littérature traditionnelle. Nous avons considéré le potentiel des outils numériques en tant que leviers d'acquisition de la littérature traditionnelle, et évalué le potentiel des tâches exploitant le Net participatif dans leur capacité à conduire un double apprentissage dans lequel littérature traditionnelle et littérature numérique pourraient se nourrir l'une l'autre et entrer en synergie.

Dans le sillage de l'approche sociocritique (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015) qui remet en cause une vision technocentrée de l'exploitation des nouvelles technologies, notre étude ne place pas l'outil technique au cœur de sa démarche. Nous avons voulu mettre en lumière les contradictions qui émergent parfois entre la proposition de nouvelles tâches incluant des outils et des fonctionnalités numériques, et la dimension sociale d'un terrain afin de retirer une meilleure compréhension des phénomènes à l'œuvre dans la construction d'un projet pédagogique. Notre approche est fondamentalement émique et cherche à comprendre comment les acteurs vivent l'intégration d'un nouvel outil. Cette démarche permet d'interroger les liens systémiques qui existent entre les phénomènes humains et sociaux présents sur le

terrain afin de comprendre ce qui dans les résultats de l'expérience est imputable aux acteurs, aux outils, ou au contexte. Dans cette optique sociodidactique (Rispaill & Blanchet, 2011), une démarche à tendance ethnographique et une analyse qualitative des productions se sont avérées pertinentes pour nous permettre de comprendre comment répondre au mieux aux besoins des apprenants, lever les inhibitions à l'écrit, et favoriser les acquisitions.

Bien que notre étude se situe fondamentalement dans le domaine de la didactique des langues, en particulier du français langue étrangère et le champ de l'ALAO, les sujets abordés, tant dans le domaine des supports numériques que vis-à-vis du public visé, nous ont conduite à visiter d'autres champs afin d'enrichir notre réflexion, que ce soit en linguistique, sociolinguistique, ou dans l'analyse de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO).

Nous avons pris soin de nous centrer principalement sur des recherches réalisées auprès de publics adultes en FLE et en post-alphabétisation. Notre étude est ainsi à l'image de notre parcours d'enseignante auprès de ces deux publics, qui nous a montré à quel point ces deux expériences se nourrissent l'une l'autre. Notre sentiment est que la didactique des langues, quel que soient les publics, peut sans doute être interpellée par des recherches sur l'exploitation du numérique dans un contexte de formation de publics faiblement ou non scolarisés.

Puisque les premiers étudiants qui ont participé à nos recherches relevaient du FLE, le premier chapitre de notre cadre théorique se penche sur les actes de lecture et d'écriture en français langue étrangère. Nous avons en effet souhaité procéder à une prise d'information large afin de mesurer les difficultés que vivent habituellement les étudiants face à une tâche de lecture-écriture en langue étrangère. Ces constats nous conduisent à évoquer l'articulation lecture-écriture avancée par les chercheurs cognitivistes afin d'alléger le coût cognitif d'une tâche écrite et de guider les apprenants. Les genres de discours seront examinés et débattus car leur étude en classe est l'un des moyens de faciliter la tâche des apprenants. Cependant cette notion présente certaines limites et nous verrons que d'autres notions pourraient être plus opérantes pour l'analyse des discours sur le Net participatif, notamment celle de pratiques sociales. L'examen de la notion de genre a également permis de mettre en

évidence la présence dominante de l'argumentation dans le discours, et par voie de conséquence, l'engagement énonciatif de l'auteur d'un texte, ce qui est l'un des critères de réussite des tâches de ce corpus. Pour favoriser le processus d'appropriation des tâches de lecture-écriture par les apprenants, nous soulignons enfin l'importance du sens et de l'utilité de la tâche, de la prise en compte des besoins des apprenants, de la motivation et de l'effet de l'étonnement.

Notre deuxième terrain de recherche se situant en post-alphabétisation, le deuxième chapitre est dédié aux apprenants migrants faiblement ou non scolarisés, un public que nous avons d'autant plus voulu présenter longuement qu'il est peu présent dans les recherches universitaires. Les enseignants intervenant auprès de ce public sont confrontés à des phénomènes de résistances, à des sentiments d'échec et d'insécurité scripturale. Nous avons voulu examiner attentivement ces phénomènes et rechercher les raisons de leur existence que ce soit sur le plan de la sociolinguistique, des représentations et du rapport à l'écrit, et de la métacognition. Puis nous présentons les réponses éducatives apportées à ce public.

Dans le troisième chapitre, nous examinons la notion de littératie traditionnelle, ainsi que ses déclinaisons multimodale et numérique, qui sont des notions centrales de cette étude, et, en nous appuyant sur quelques exemples empiriques, nous examinons la manière dont les littératies traditionnelle et numérique peuvent entrer en synergie.

Le quatrième chapitre de notre cadre théorique est dédié à Internet et au Net participatif. Après l'examen des caractéristiques *techno-sémiopragmatiques* du Web 2.0 (Peraya, 1999), nous verrons que certains chercheurs remettent en cause l'existence de nouveaux genres de discours sur Internet. Nous examinons également, dans une approche sociocritique, les mythes associés aux « digital natives ». Afin d'interroger le décalage parfois observé entre les attentes et les résultats des expériences, nous faisons un bilan de quelques dispositifs intégrant les nouvelles technologies proposés par certains praticiens chercheurs. Nous étudions ensuite les caractéristiques des forums de discussion et des sections commentaires d'articles en ligne, les supports qui ont été utilisés lors de nos deux expériences. Nous proposons ensuite une présentation des intérêts didactiques de cette exploitation et des différentes incitations à écrire que peut créer la *socialisation des écrits* sur le Net

participatif. Enfin, nous nous penchons sur les modifications provoquées par l'intégration des outils numériques dans les habitudes d'enseignement.

Le cinquième chapitre présente nos choix méthodologiques. Nous présenterons tout d'abord notre type de recherche, la recherche de terrain, dans une approche sociodidactique. Nous dirons ensuite en quoi notre démarche s'apparente à une recherche à tendance ethnographique puis pourquoi nous avons fait le choix d'une approche qualitative pour comprendre le sens que donnaient les acteurs à leurs tâches, et connaître leurs représentations de l'outil. Notre intérêt pour les relations s'établissant entre toutes les composantes d'un contexte didactique nous a conduit à nous appuyer sur la perspective systémique que nous présenterons brièvement. Nous décrirons notre posture d'observatrice, puis nous présenterons quelques notions relevant de l'analyse de discours qui nous ont servi de critère pour évaluer la réussite des tâches. Les résultats de ces analyses ont entraîné un traitement différent selon les expériences. Sur le premier terrain de recherche, où la dimension sociale et interactionnelle était faible, il a convenu de chercher la correspondance entre les contenus des cours, les consignes et les productions publiées en ligne, afin de comprendre quel sens avait été donné par les acteurs à ces tâches en ligne. Nous avons abordé, pour notre deuxième terrain de recherche, la notion d'ethos discursif (Maingueneau, 1984) révélée par les productions et examiné l'utilisation de la parole pour agir sur l'autre. Nous présenterons à la suite les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés sur les deux terrains avec les apprenants, pour conclure sur la nécessité de la préservation de l'anonymat.

Le sixième chapitre présente les tâches proposées par les enseignants de l'AFPIF à quatre groupes d'étudiants en FLE. Le contexte didactique permet tout d'abord de comprendre les raisons qui ont présidé aux choix pédagogiques des enseignants. Après l'évaluation de la réussite des tâches, nous avons identifié les raisons de la faible dimension sociale et interactionnelle des productions : la conception des tâches et l'influence négative de la *culture d'usage* (Thorne, 2003) dans la perception des tâches. Nous avons également étudié l'exposition à la langue authentique dans les productions puisque cet aspect était l'un des objectifs des tâches. Enfin, une analyse de l'exploitation des tâches nous a montré que le Net participatif avait avant tout, et contrairement à nos attentes, été utilisé comme espace scolaire.

Le septième chapitre concerne l'expérience de terrain réalisée aux CMA, en post-alphabétisation, avec cinq groupes d'étudiants faiblement ou non scolarisés. Les apprenants ayant de faibles, voire aucune, compétences en littératie numérique, nous avons tout d'abord voulu comprendre dans quelle mesure ce manque de compétences avait pu les gêner dans la réalisation de la tâche. Nous avons ensuite analysé les productions pour savoir si les étudiants avaient réussi ces tâches en nous appuyant sur le concept d' « intégration harmonieuse dans le milieu » (Mangenot, 2013) et d' « écrits d'interaction » (Vigner, 2012). Bien que l'expérience ait été réalisée sur une période fort courte, nous avons voulu nous pencher sur la question du développement des littératies traditionnelle et numérique et sur l'impact de la dimension sociale sur les compétences en production écrite. Dans un bilan de l'expérience, nous voyons que les tâches sur le Net participatif tirent profit de la dimension interactionnelle et sociale des tâches et de l'attrait pour l'outil informatique et Internet, et qu'elles constituent des *pratiques étayantes* (Rivière, 2012). Nous proposons enfin quelques pistes d'améliorations du dispositif mis en place pour une meilleure exploitation didactique sur un temps plus long.

CHAPITRE 1

Lire et écrire en FLE

Notre première expérience ayant conduit des étudiants en FLE à lire et rédiger des messages sur des sites du Net participatif, nous commencerons par poser un premier cadre théorique sur l'activité de lecture et d'écriture. Nous avons tout d'abord voulu mesurer, hors ligne et de manière générale, les difficultés rencontrées lors d'une tâche combinant lecture et production d'un texte en langue étrangère pour des sujets lecteurs et scripteurs en FLE, ainsi que le coût cognitif que représente une telle tâche. Cette évaluation nous mènera à nous appuyer sur les recherches, notamment cognitivistes, qui proposent des démarches favorisant une meilleure compréhension et une meilleure production : l'articulation lecture-écriture, ainsi que l'étude des genres des discours à produire. Nous verrons qu'il sera plus opérant pour les dispositifs analysés de parler de pratiques sociales plutôt que de genres. Nous nous intéresserons au rôle de l'argumentation dans le discours et par voie de conséquence, à l'engagement énonciatif de l'auteur. Nous finirons par étudier quelques conditions favorables à l'apprentissage en lecture-écriture : la tâche en réponse à un besoin, son utilité perçue, la motivation des apprenants, la tâche-événement suscitant l'étonnement et la curiosité.

1. Difficultés de compréhension et de production écrites

Il nous paraît important d'étudier dans un premier temps les difficultés de compréhension et de production écrite que peuvent éprouver les étudiants allophones et le coût cognitif que représentent ces tâches. Notre intention n'est pas de revenir sur des difficultés évidentes comme des lacunes lexicales ou syntaxiques, en revanche, il peut être intéressant de se pencher sur d'autres facteurs qui peuvent se manifester lorsque le lecteur-scripteur n'a que peu d'informations contextuelles, et s'adresse à un interlocuteur par définition absent, car c'est tout particulièrement ce qui attend les apprenants sur le Net participatif.

1. 1 Difficultés de compréhension

1.1.1 La nécessité de déduire

Lire associe deux activités cognitives : identifier les mots écrits et comprendre leur signification dans les contextes verbal et non verbal en fonction de la situation de lecture.

Les chercheurs en didactique des langues, tout comme les chercheurs en linguistique comme Maingueneau (2005) estiment que, sur le plan sémantique, pour saisir le sens d'un énoncé et l'interpréter, les connaissances en grammaire et en lexique ne suffisent pas pour garantir au lecteur que le sens qu'il construit à partir de l'énoncé correspond aux représentations de l'énonciateur. Le lecteur doit raisonner sur la situation où il se trouve pour dégager des hypothèses, en s'appuyant sur ce qu'il connaît et ce qu'il peut déduire du contexte. Une méconnaissance du contexte, du *statut* ou de la *valeur pragmatique* de l'énoncé, peut rendre une phrase très difficile à déchiffrer, *a fortiori* lorsque manquent également les connaissances des usages d'une société, de sa culture, et de son interdiscours (l'ensemble de tous les discours de cette société). En d'autres termes, s'il veut interpréter l'énoncé, en plus du déchiffrage linguistique, l'étudiant devra se livrer à des *procédures pragmatiques* (Maingueneau, 2005) qui lui permettront d'analyser le contexte ou plus précisément, de trouver, parmi toutes les interprétations possibles, l'interprétation la plus plausible.

Ces remarques sur la nécessité de la déduction font écho à ceux de Besse (1994 : 67) pour qui le discours est un *objet social* : « Entrer dans l'écrit, c'est ainsi pénétrer - et s'insérer - au sein d'une organisation sociale marquée par des caractéristiques culturelles, techniques, politiques et économiques propres à la société où vit le sujet. ». Une méconnaissance ou une connaissance partielle de la culture-cible peut donc être un frein à la compréhension. Cependant, c'est aussi une façon d'entrer dans la culture-cible car l'auteur du message cherche à convaincre en choisissant des propositions « aussi proches que possible de l'opinion ou de l'autorité générale » (Adam, 2005 : 116). Ces points nous paraissent pertinents dans le cadre de la conception de tâches sur le Net participatif. Elles soulignent l'importance sur le plan sémantique de préparer les apprenants au contexte, ou bien, si cela n'est pas envisageable, de sélectionner des thèmes avec lesquels les étudiants ont une certaine familiarité. Elles montrent également que les messages postés sur le Net participatif peuvent être considérés comme un moyen intéressant de découvrir la culture-cible. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette exploitation.

1.1.2 La nécessité d'inférer

Des éléments contextuels qui ne sont pas donnés dans un texte peuvent aussi mettre les étudiants étrangers en difficulté. Il arrive que le sens de certains énoncés ne soit

pas directement accessible à cause de leur contenu implicite (Adam, 2005). Dans une phrase, on peut avoir recours à l'enthymème d'Aristote, un syllogisme incomplet, pour éviter d'énoncer un principe général, un raisonnement sous-jacent portant sur des connaissances, des valeurs, des idéologies communes. (par exemple : Je vais en Bretagne, je prends un parapluie).

Dans le cas de l'argumentation, se pose aussi la question de l'intertexte : « un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. [...] Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusions » (Moeschler, 1985 : 47). La thèse antérieure peut être sous-entendue, la règle d'inférence contredite, et d'emblée contrariée pour former une réfutation ou exprimer une exception. Par exemple, dans la phrase *Il est riche mais honnête*, le lecteur étranger peut ne pas comprendre cette phrase et l'emploi de la conjonction *mais* qui oppose la richesse et l'honnêteté. Pour comprendre, il doit savoir que dans l'opinion générale française, l'origine de la fortune est généralement suspectée. Cette économie dans le discours évite le risque d'un énoncé long et redondant. En plus de cette connivence culturelle, l'implicite peut aussi reposer sur des savoirs partagés, une connotation, la polysémie, un symbole, etc. La non connaissance de ces références et mots « à charge culturelle partagée » (Galisson, 1987) peut constituer un véritable obstacle au sens.

Autre difficulté, pratiquement impossible à surmonter sur le Net participatif, l'image que le locuteur doit avoir de la personne à qui il s'adresse. Comme le note Grize (1981 : 30), « Il est nécessaire que [le locuteur] se fasse, parmi d'autres, une représentation de son auditeur. Non seulement des connaissances qu'il a, mais des valeurs auxquelles il adhère ». Une incompréhension peut naître chez des lecteurs qui ne partagent pas les connaissances et les valeurs de l'énonciateur et pour qui les données/prémisses ne seront pas incontestables. En contrepartie cette confrontation peut aussi être riche et productive, et donner l'occasion, comme nous le notions plus haut, de découvrir la culture de l'autre.

La lecture s'apparente alors à une résolution de problèmes qui demande à la personne de s'appuyer sur des stratégies qui « se sont révélées utiles au cours de son expérience antérieure » (Kintsch, 1982 : 780). On comprend les difficultés du lecteur novice qui n'aurait pas développé ce type de stratégies. Il est toutefois possible de

contourner ou d'atténuer ces difficultés, comme nous aurons l'occasion de l'évoquer un peu plus loin, en proposant des textes dont les thèmes sont familiers aux étudiants.

1.2 Difficultés de production

1.2.1 Règles, normes et contrats de communication

Contrairement à une idée largement répandue chez les apprenants, quel que soit le public, il ne suffit pas d'écrire des phrases correctes pour bien écrire. Certes, note Vigner (2012), les phrases doivent être intelligibles, c'est-à-dire accessibles à un lecteur qui n'a pas la possibilité de demander des explications au lecteur. Elles doivent également être lisibles, ce qui exige le respect d'un certain nombre de règles orthographiques, grammaticales et d'usage, mais aussi dans l'organisation générale du texte. Cependant, écrire un texte demande également de respecter un cadre discursif et textuel et nécessite de veiller à éviter tout risque de confusion, d'incomplétude sémantique et de rupture thématique. Pour Vigner (2012), les aspects principaux à respecter sont au nombre de trois. On prend d'abord en compte la cohérence du texte (son unité sémantique), ensuite la cohésion, qui passe par un dispositif de rappel afin de permettre au destinataire de suivre l'enchaînement des idées, et, enfin, la progression des informations dans le texte - chaque phrase introduisant des éléments nouveaux tout en faisant référence aux phrases précédentes. À ceci s'ajoute la nécessité de respecter les usages rhétoriques en vigueur dans la langue-culture cible.

Pour Maingueneau (2005), écrire, c'est également respecter des « lois du discours », dénomination adoptée en France pour les « maximes conversationnelles » du linguiste et philosophe du langage britannique Paul Grice :

- D'abord la pertinence : l'énonciation doit être appropriée à son contexte, intéresser son destinataire, lui apporter une information qui va modifier la situation. Cette loi est si bien respectée que, nous dit Dominique Maingueneau, le destinataire croit toujours d'emblée que le message aura de l'intérêt pour lui.
- La loi de sincérité, quant à elle, rend compte de l'engagement de l'énonciateur dans l'acte d'énonciation qui est censé être vrai et sincère. Si l'énonciateur demande quelque chose, on suppose qu'il le veut réellement.

- Dans cette lignée, l'informativité, dépendante de la loi de pertinence, donne à penser qu'un message apporte une information nouvelle. La loi d'informativité est prégnante au point que dans tout énoncé un destinataire aura tendance à chercher un élément nouveau.
- L'exhaustivité incite à supposer que l'énonciateur n'a pas dissimulé d'information importante.
- Les lois de modalité demandent que l'énoncé soit clair et de formulation directe.

Paul Grice fait dépendre ces normes d'une loi supérieure, le « principe de coopération » (Grice, 1979) en vertu duquel « les partenaires sont censés partager un certain cadre et collaborer à la réussite de cette activité commune qu'est l'échange verbal, où chacun se reconnaît et reconnaît à l'autre certains droits et devoirs. » (Maingueneau, 2005 : 18).

Ces lois sont appliquées sans y penser par les membres d'une société, par imprégnation, sous l'influence de la coutume. Mais un public d'étudiants étrangers, *a fortiori* d'une culture éloignée de la nôtre, et/ou qui auraient été peu ou non scolarisés, peut difficilement respecter toutes ces règles spontanément.

En outre, toute parole, comme l'explique Charaudeau (1995), est régie par un « contrat de communication ». Ce contrat implique une *reconnaissance mutuelle* des participants, de leurs rôles et du cadre de leur communication.

En FLE, les apprenants peuvent généralement s'appuyer sur ce que Penloup (1999) appelle un « déjà là », c'est-à-dire les compétences rédactionnelles, qui peuvent être variables, acquises dans leur langue maternelle, voire dans une autre langue étrangère (l'anglais par exemple). Ce « déjà là » permet aux apprenants d'aborder les pratiques de l'écrit avec un « répertoire de codes et de ressources différemment configurés » (Vigner, 2012 : 20). Ainsi, écrire en FLE c'est « apprendre à écrire autrement, en s'appuyant sur des compétences acquises ailleurs. » (Vigner, 2012 : 20). C'est la raison pour laquelle cet auteur estime souhaitable au préalable d'évaluer les capacités rédactionnelles des étudiants dans leur langue d'origine. Les apprenants en français langue étrangère sont non francophones mais ils ont généralement suivi une scolarité assez longue pour leur offrir un certain niveau de compétences à l'écrit, mais aussi

des ressources cognitives suffisantes. En revanche, pour tous ceux dont les compétences rédactionnelles ne sont pas encore fixées dans leur langue d'origine (les adolescents par exemple), et bien entendu pour tous ceux qui n'ont pas de compétences rédactionnelles dans leur propre langue, les pratiques d'écriture en LE peuvent s'avérer assez problématiques.

1.2.2 Écrire à un interlocuteur absent

Comme nous l'avons vu, entrer dans un processus de communication implique le respect, souvent de manière tacite, d'un certain comportement linguistique, et plus particulièrement de lois du discours particulières qui permettront de parvenir à une bonne formation textuelle, c'est-à-dire acceptable de la part du destinataire. Celui-ci étant absent, la communication écrite comporte trois aspects fondamentaux qui s'ajoutent à ceux que nous avons déjà vus et qui sont liés à une communication *différée, distanciée et contrôlée* (Vigner, 1982).

La communication est *différée* car le message est transmis à un interlocuteur absent qui le lira en l'absence de l'émetteur. Cette propriété entraîne bien entendu des conséquences que ce soit au niveau des conduites d'écriture que de l'organisation interne du message (Vigner, 1982) :

- Les signaux para-linguistiques qui accompagnent et étaient la parole (traits supra-segmentaux, gestes, mimiques, postures, etc.), s'ils sont essentiels à l'énoncé, doivent être remplacés par des éléments graphiques ;
- L'écrit demande un effort d'explicitation supplémentaire car l'énoncé ne peut plus s'appuyer sur l'implicite ou les déictiques du dialogue oral ;
- Dans le processus de production écrite, les statuts d'émetteur et de récepteur restent stables, sans interruptions et sans changements de statuts comme lors d'une discussion orale. Le scripteur a donc la possibilité de produire un énoncé en continu, sous une forme plus élaborée, et une syntaxe plus complexe ;
- Le scripteur ne peut adapter, corriger son énoncé en fonction des réactions du destinataire. Le message doit donc être construit de manière à éviter tout risque de malentendu.

La communication est *distanciée*, ce qui n'est pas uniquement dû aux contraintes matérielles. Écrire, explique Vigner (1982), c'est compenser, par des procédures discursives et linguistiques, l'absence des interlocuteurs au moment de la communication. En écrivant, comme le note encore Vigner (1982), le scripteur n'atteint pas le caractère d'expressivité et d'intensité de l'émission orale. Le recul, l'activité réflexive entrave l'intention de communication et la spontanéité du scripteur et confère au discours une forme plus construite, des marques de concertation dans les choix lexicaux et syntaxiques.

Enfin, la communication est *contrôlée* parce que le scripteur doit s'efforcer, en l'absence de rétroaction du lecteur, de retirer de son texte tout risque de malentendu et d'ambiguïtés. Le texte doit comporter son « propre système d'interprétation », par des opérations métalinguistiques, auquel le lecteur pourra se référer en cas de doute. Un renforcement énonciatif doit permettre également de favoriser la lisibilité. Le texte doit comporter des mots-thèmes ou mots-clés qui assureront la permanence du sens tout au long du texte. Écrire un texte, explique Vigner, c'est « incorporer au message son propre programme de lecture » (Vigner, 1982 : 27).

Nous nous référerons à ces remarques car elles nous ont été utiles lors de la réalisation et de l'analyse des productions de notre deuxième expérience de terrain.

1.2.3 Les faces

En 1974, les travaux du sociologue américain Erving Goffman ont mis au jour le rôle de deux versants opposés de la personnalité d'un individu dans la communication langagière, une *face positive* et une *face négative*, qui doivent toutes les deux être préservées. Selon ce chercheur, tout discours peut mettre en danger aussi bien la *face positive* d'un locuteur, c'est-à-dire sa façade sociale, l'image valorisante qu'il met en avant, que sa *face négative*, son territoire, son intimité. Si l'on suit cette analyse, la rédaction d'un texte impliquerait la mise en place de stratégies de compromis et de négociation qui permettraient aux locuteurs de ménager les faces de leur destinataire, c'est-à-dire de prendre soin de ne pas envoyer à l'autre une image négative de lui-même, tout en évitant de donner une image négative de soi. Cette double stratégie se révèle particulièrement difficile à mettre en œuvre à distance, en l'absence de l'interlocuteur, et lorsqu'on ne peut pas avoir recours à des éléments relevant de la communication non verbale (intonation, gestes, mimiques, etc.). Dans le cadre

d'analyses réalisées en Communication Médinée par Ordinateur (CMO), Michel Marcoccia a repris la notion de faces d'Erving Goffman dans ses études des écrits numériques. Il souligne le caractère potentiellement menaçant des messages pour la face, dû à leur caractère public et au fait qu'ils sont susceptibles de rester longtemps en ligne (Marcoccia, 1998). Ces problèmes de faces s'observent généralement chaque fois que les messages postés peuvent être lisibles par des individus autres que le(s) destinataire(s). Par exemple, dans un article sur un forum de discussion pédagogique fréquenté par des étudiants espagnols apprenant le français et leurs tuteurs, des étudiants en Master professionnel FLE, Mangenot et Zourou (2007) rapportent que les étudiants de FLE correcteurs des tâches réalisées par les étudiants espagnols privilégient les corrections collectives « afin de garantir l'anonymat des erreurs (et éviter ainsi les pertes de "faces") ».

Pour résumer cette évaluation des difficultés rencontrées dans la production écrite en FLE, il apparaît que l'enseignant doit avant tout favoriser le transfert et l'exploitation des compétences de la langue maternelle à la langue apprise. Cependant Wolff (1991) évoque les difficultés à transférer en L2 des stratégies de production acquises en L1 (lorsque les étudiants en ont en L1). Il s'agit également de veiller à mettre en place une procédure d'imprégnation qui permettra aux apprenants de s'approprier progressivement les normes et les usages rhétoriques et discursifs en vigueur dans la langue-culture cible. Cependant, face à l'étendue des savoirs et savoir-faire à acquérir pour produire un texte en L2, Mangenot (2000a) conclut que « la surcharge cognitive guette le scripteur, en L2 plus encore qu'en L1 ». Afin d'atteindre les objectifs en communication écrite, des méthodes pour faciliter les tâches de lecture-écriture sont nécessaires.

2. Faciliter les tâches de lecture-écriture

S'inspirant de l'approche cognitive, les chercheurs en didactique des langues étrangères ont proposé diverses stratégies méthodologiques afin de favoriser la lecture efficace de l'information écrite. Nous citerons les principes et les démarches qui semblent faire consensus et qui ont été présentés par Cuq et Gruca (2005). Nous montrerons de plus que le coût cognitif engendré par ces tâches nécessite de mettre en place une articulation lecture-écriture permettant à l'apprenant de s'appuyer sur un modèle.

2.1 Favoriser une meilleure compréhension

En premier lieu, pour l'activité de lecture, il est important de choisir un document en fonction des objectifs d'apprentissage, que ce soit en termes de vocabulaire, de points de grammaire, de communication, etc., tout en confrontant les apprenants à une variété de textes. Face aux composantes multiples de l'activité de lecture, il apparaît que l'accès au sens ne peut pas reposer sur une lecture linéaire des textes et sur les seules connaissances linguistiques. L'objectif de l'enseignement doit être de favoriser le développement d'une stratégie de construction globale du sens (Moirand, 1976). L'accès au sens global est un objectif qui peut bien entendu être concilié avec d'autres types d'objectifs de lecture, par exemple une activité de lecture sélective afin de capter une information précise. Cependant, le but principal de l'enseignement est d'amener les apprenants à développer une compétence de construction du sens global, compétence qui leur permettra d'accéder au sens d'un texte de manière autonome, dans des contextes autres que celui de la classe. Afin d'autonomiser les apprenants, il peut donc être utile de sélectionner, assez tôt, des textes dont le contenu linguistique dépasse les compétences des apprenants. Afin de combler les lacunes que les lecteurs pourraient avoir dans le domaine choisi et de guider les apprenants à l'accès au sens, un principe essentiel est de présenter des contenus et des domaines dans lesquels les apprenants ont quelques connaissances initiales et d'éviter, dans un premier temps, « des documents où l'opacité culturelle ou la polysémie des discours ou les implicites véhiculés soient trop importants » (Cuq & Gruca, 2005 : 165). L'accès au sens peut également être facilité par un texte qui va interpeller les lecteurs par son message ou coïncider avec leurs centres d'intérêt. Ces auteurs conseillent également de préparer les apprenants à la lecture du document par des activités de remue-méninge sur la base des spécificités du texte : thématiques, culturelles, lexicales, etc.

Pour compléter ces opérations de construction du sens, il est important de placer l'apprenant dans une situation de lecture active, c'est-à-dire de lui confier une tâche à accomplir avant la lecture du document, qui l'amènera à interagir avec l'information. Il peut s'agir de stratégies métacognitives qui conduisent les apprenants à se questionner, à faire des inférences, des hypothèses sur le sens (Wittrock, 1989). Dans le champ de la psychologie cognitive, Amadiou et Tricot (2014) formulent les mêmes recommandations en soulignant qu'une lecture active, favorisant un fort engagement

des apprenants, notamment par le biais d'une production de contenus comme la production d'hypothèses ou d'inférences, conduit à un traitement plus profond de l'information et à un apprentissage plus efficace. Dans tous les cas, ajoutent les auteurs, les échanges entre les apprenants doivent être encouragés et il est important de tenir compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

Toutes ces préconisations inspirées de l'approche cognitive trouvent aussi leur utilité sur le Web social dans un dispositif qui place les apprenants en situation de lire un message ou un texte et de produire des contenus, comme un conseil ou un commentaire.

2.2 Les modèles, une articulation lecture-écriture

Parmi les aides proposées par l'enseignant, l'articulation lecture-écriture est l'une des plus courantes, et mérite d'être vue plus en détail car elle présente quelques risques particuliers que nous avons remarqués dans notre première expérience. En effet, en présentant des modèles à l'étudiant pour l'aider à écrire, on risque de lui suggérer des formes d'écriture trop prégnantes dont il ne pourra pas se détacher.

Pour Cuq et Gruca (2005), cette articulation entre lecture et écriture sert de tremplin à l'écriture. Peytard et Moirand (1992 : 51) soulignaient déjà qu'en langue étrangère « il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers ». La lecture de textes choisis selon leur genre, selon la situation de communication et l'effet recherché (intention de communication) permettront à l'apprenant de transférer les éléments observés dans ses propres productions. Ces modèles doivent l'aider à appréhender les règles de fonctionnement d'un texte, et ses règles d'organisation. Ils vont lui permettre de créer chez le lecteur ce que Gérard Vigner appelle un « horizon d'attente » (Vigner, 1982 : 31). Cette pédagogie de l'articulation lecture-écriture est aussi préconisée en langue maternelle. Un logiciel, *Écrire en lisant des récits de vie* (Crinon & Vigne, 2002), plutôt destiné à des publics jeunes, vise par exemple à fournir des extraits de textes (tirés de la littérature de jeunesse) afin d'aider à résoudre une difficulté d'écriture.

Dans cette procédure, il est important de focaliser l'attention des apprenants sur les règles de fonctionnement d'un texte, ses règles d'organisation, certains éléments discursifs et syntaxiques essentiels. Nous avons des raisons de douter, à l'instar de Py (1990) que l'apprenant puisse acquérir par la lecture seule, par induction et de manière inconsciente, la compétence linguistique dont il a besoin pour communiquer à l'écrit. En effet, selon ce chercheur, l'apprenant n'est pas toujours apte à repérer le décalage entre le discours produit sur la page et son propre discours, surtout au niveau de la forme. En règle générale, et à moins qu'ils ne soient face à une tâche scolaire, les individus ont une attitude plus pragmatique que linguistique : ils ont tendance à davantage se focaliser sur l'information (dans le but d'intégrer un contenu) que sur la langue. C'est à l'enseignant de focaliser l'attention de l'apprenant, qui est *a priori* limitée et sélective, sur les aspects du langage qui lui seront utiles ou qui posent problème. En effet, l'attention ne peut être que limitée au vu du coût cognitif considérable qu'exige l'activité d'écriture, puisque l'apprenant doit prendre soin de la forme, du style, du contenu, de la situation de communication, etc. L'association d'un travail « communicatif » avec un travail « cognitif » paraît donc être une démarche pertinente. Nous pourrions de plus suggérer que l'on garde mieux en mémoire ce qui est explicite. « On peut même se demander, écrit Bernard Py, si les lieux de leur convergence ne sont pas justement ceux où se développe le mieux l'acquisition de la langue seconde. » (Py, 1990 : 81)

Il paraît donc vain de demander aux apprenants de produire des textes avant qu'ils aient pu lire et s'approprier des modèles textuels de la langue et culture cible. Pour Mangenot et Louveau (2006), ce lien entre le document support et la production à réaliser constitue même l'un des éléments cruciaux de la tâche. Les documents supports fournis aux apprenants doivent être d'un accès facile, par exemple en étant issus de leur environnement quotidien. Le lien entre ces documents et la production attendue doivent être étroits :

[...] dans l'idéal, la ressource doit contribuer à la mise en situation, fournir du matériau langagier sur la thématique abordée par la tâche, idéalement même contenir des textes (écrits ou oraux) d'un genre similaire au genre attendu dans la production. [Mangenot, 2011b]

Cette démarche comporte cependant un risque, celui de voir l'apprenant répéter ce qu'on lui montre, un texte modèle qui aura tendance à limiter son expressivité et sa

créativité. Bailly (1989) envisage ce risque et souligne l'importance de la capacité d'autonomie :

Ces repérages textuels supposent dans le même temps une capacité de production « libre » (non purement répétitive), c'est-à-dire susceptible de donner lieu à des transpositions, des transferts, et ceci est un aspect important de l'autonomie. [Bailly, 1989 : 79]

Le risque que la présentation de modèles ne représente un guidage trop fort a également été signalé, à partir de données empiriques, par Mangenot et Phoungsub (2010), dans une analyse de l'utilisation du logiciel *ScribPlus* par des étudiants thaïlandais. Cette expérience, par la grande proportion de mots et des modèles proposés, fait craindre à ces chercheurs que les étudiants aient pris peu d'initiatives et aient fourni peu d'efforts personnels. Nous aurons l'occasion de revenir à plusieurs reprises sur la notion de guidage.

Il est important en effet que les modèles n'empêchent pas les apprenants de s'exprimer personnellement, de s'appropriier la tâche en se projetant dans la production, c'est-à-dire d'incorporer dans leurs productions leurs propres marques d'énonciation, voire leurs propres références socioculturelles. Ces remarques nous paraissent particulièrement pertinentes dans le cadre d'une production sur le Net participatif dans la mesure où il s'agit d'un espace qui permet une certaine liberté, notamment au niveau de la forme. Un cadre et des règles trop strictes risqueraient non seulement d'asphyxier la production, de la priver de son sujet énonciateur, mais aussi de gêner son intégration harmonieuse dans le fil des messages postés.

Dans le processus d'articulation lecture-écriture, le discours dépendant, selon certaines analyses, de multiples *genres de discours*, on peut avoir la tentation de recourir à l'association d'un texte à un genre pour permettre à l'étudiant étranger de prendre appui sur un modèle. Cette notion de genre, fondamentale dans le processus de production écrite, est néanmoins fortement remise en cause par certains chercheurs comme nous allons le voir.

3. Genres de discours et pratiques sociales

Si nous avons choisi de consacrer à la notion de genre une partie de notre étude théorique, c'est parce que le genre est une notion très utilisée dans l'analyse du discours, que nous ne cesserons d'interroger justement parce qu'elle fait débat en ce

qui concerne les échanges sur Internet. Nous allons commencer par présenter cette notion selon les définitions en cours, ainsi que ses limites, puis essayer de proposer d'autres concepts peut-être plus opérants pour nos recherches.

3.1 Pourquoi et comment s'appropriier les genres de discours

La notion de genre est primordiale en didactique de l'écrit car à un genre correspond une forme spécifique de production qui permettra l'interprétation et l'intercompréhension entre les co-scripteurs. Le concept de genre s'est développé à la suite des travaux de Mikhaïl Bakhtine. Pour ce chercheur, « apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) » (1984 [1920-1974] : 285). Selon Bakhtine, c'est le contexte et la régularité d'un genre non littéraire qui permet de mettre au jour des formes d'énoncés typiques et leurs caractéristiques linguistiques, textuelles et discursives. De son côté, Jean-Claude Beacco donne cette définition du genre de discours :

On entendra par genre de discours ou genre discursif, les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication donnée, identifiées comme telles par des paramètres (lieu, types de participants...) et où prend place une forme discursive spécifique comme : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... [Beacco, 2007 : 96]

Jean-Claude Beacco retient cette notion pour « spécifier la composante situationnelle/sociale de la compétence de communication » (Beacco, 2007 : 97). Ainsi, poursuit cet auteur, les situations ou les événements de communication (selon la formulation de Hymes) manifestent des régularités dans leurs contenus, dans leur structure et leurs réalisations verbales auxquelles les productions verbales tendent à se conformer. Ces types d'énoncés relativement stables, construits au sein de communautés de communication, sont partagés « à des degrés divers, par les membres de ces communautés » (*ibid* : 98). S'appuyant sur les travaux de Bakhtine, Beacco estime que l'étude du genre de discours introduit une perspective ethnolinguistique dans l'enseignement car tous les genres n'ont pas d'équivalents dans une langue étrangère. Il considère que les genres sont des « variations de cultures discursives » (*ibid* : 98), des « traits linguistiques identitaires, caractérisant des locuteurs et des groupes » (*ibid* : 99).

Pour certains chercheurs, le genre rattache un texte à une « catégorie plus vaste », à une famille de textes « qui présente des caractéristiques assez stables pour être qualifiée de « genre » (Jost, 1997 : 13). Selon Rastier (2001), le genre est un programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte. En L1, s'approprié-t-on les genres par imprégnation, de manière mécanique, sans en avoir conscience comme on le fait de représentations intériorisées ? Certains, à la suite de Bakhtine, semblent le penser, par exemple Moirand (2003), et Beacco (2004) qui les définit comme des « matrices associées intériorisées ». Nous sommes tentée de penser, au contraire, que les genres s'acquièrent dans la pratique de la lecture et de l'écriture, dans un exercice de comparaison et de repérage des similitudes et variations avec d'autres types de discours existants. C'est à un tel exercice que se livrent les étudiants étrangers en cours de FLE.

Les genres sont présents dans l'interdiscours « à titre de modèles indexés pour les contemporains et les générations ultérieures » (Bronckart 1997 : 138). Dans chaque formation sociodiscursive ou champ discursif (ceux du journalisme, de la politique, par exemple), l'interdiscours a tendance à contraindre les pratiques discursives (Adam, 2004 : 85). Le texte se trouve ainsi « sous la dépendance des genres disponibles dans l'interdiscours, mais également sous la dépendance des contraintes de l'interaction. » (Adam, 2004 : 85), ou comme le dit Bronckart (1997 : 138) « [...] tout nouveau texte empirique [est] donc nécessairement construit sur le modèle d'un genre, [...] il relève [...] d'un genre. » ou du moins de ses régularités.

Associer un énoncé à un « genre » de discours permet à l'étudiant de comprendre son fonctionnement, et de s'appuyer sur un modèle. Rattacher un texte à un genre permet aussi bien entendu à l'enseignant d'évaluer les productions. Dans un espace social d'échange, maîtriser les genres de discours garantit une certaine économie cognitive dans la mesure où utiliser des formes connues de tous les lecteurs permet d'identifier immédiatement les énoncés qui nous environnent et de pouvoir nous concentrer sur les informations présentées. On imagine donc qu'un étranger, qui ne partage pas certaines conventions, prendra beaucoup plus de temps qu'un locuteur natif à comprendre à quel genre de discours il est confronté. Maîtriser les genres de discours permet également, comme le formule Dominique Maingueneau, de *sécuriser la communication verbale*, dans le sens où cela permet à la fois d'éviter certains

malentendus, et le cas échéant de ne pas blesser l'autre ou de perdre la *face* (dans le sens goffmanien) : on pense par exemple à la parodie et à l'ironie. Enfin, maîtriser les genres de discours permet de pouvoir éventuellement les transgresser, mais aussi, bien entendu, de comprendre les transgressions.

Enfin, à chaque genre de discours correspond une organisation textuelle. Avoir recours à un genre de discours demande donc de maîtriser les enchaînements de phrases et les différentes parties qui constituent un énoncé. Bien sûr, ces modes d'organisation peuvent faire l'objet d'un apprentissage. La maîtrise des genres demande donc aux apprenants d'étendre leur répertoire de compétences langagières. D'où la nécessité de les enseigner aux étudiants étrangers avant de leur demander de produire un énoncé. C'est ce que Mangenot (2013) appelle le « guidage par le genre » associé à un dispositif pédagogique plus ou moins formel.

Le genre ainsi défini de façon générale, nous retiendrons de toutes les recherches que nous avons lues sur ses rôles, trois grands principes dont nous proposons à présent une synthèse.

3.2 La structure séquentielle des textes

Si pour certains chercheurs, comme Dominique Maingueneau, tout texte appartient à un « genre de discours », d'autres s'interrogent sur la possibilité réelle de distinguer avec certitude les traits discursifs et extradiscursifs qui permettent de reconnaître un genre avec précision, et de le reproduire. Adam (2004) estime, et nous partageons cet avis, que les textes sont trop hétérogènes, présentent trop d'irrégularités linguistiquement observables pour pouvoir appartenir à un seul genre. Vouloir faire entrer un texte à tout prix dans une catégorie serait réducteur, estime-t-il, erroné, et gomme la complexité du texte.

Ainsi, les catégorisations génériques de genres de discours ne peuvent être que très floues en raison de ce caractère polyphonique. Dans la presse en particulier, la confusion des genres est courante (Mouriquand, 1997). Dans ce cas particulier, comme dans d'autres, c'est la mise en forme (l'interview, par exemple) ou le péritexte (les rubriques) qui permettent d'identifier un texte. De manière générale, ce sont donc souvent des éléments extérieurs qui aident le lecteur à identifier l'objet discursif, toute catégorisation ne pouvant être que fluctuante (Adam, 2001).

Certains auteurs, comme Laura Calabrese, spécialiste des discours médiatiques, préfèrent placer les textes sur un continuum. On pourrait donc estimer à sa suite qu'un texte n'appartient pas à un genre fixe mais qu'il est un discours mouvant plus ou moins proche d'écrits traditionnels au sein d'un continuum.

Ainsi, plutôt que d'utiliser la notion de genre qui, comme nous le verrons, risque d'être peu opérante pour les sites du Net participatif, nous avons trouvé plus pertinent d'envisager une réflexion autour de la notion de pratique sociale.

3.3 Des pratiques sociales plutôt que des genres

À la lumière de notre expérience sur le Net participatif, nous aurions tendance à associer la notion de genre discursif à celle de pratique sociodiscursive, voire à celle de pratique sociale, notion qui articule pratiques langagières, pratiques sociales, et acteurs sociaux. Comme nous le verrons en effet, un commentaire d'article sur Internet, par exemple, peut correspondre à différents genres tout en répondant à une même fonction sociale : réagir et donner son opinion. Le genre discursif devient ainsi une pratique sociale constituée d'une « face interne » (les marques formelles) et d'une « face externe » (les pratiques socialement signifiantes) (Branca-Rosoff, 1999 : 116).

Ce lien du genre avec la pratique sociale intéresse de nombreux chercheurs. Les paramètres qui les constituent résultent en effet de la *stabilisation des contraintes* liées à une activité langagière qui s'exerce dans une situation sociale déterminée (Maingueneau, 2003). On pense par exemple aux lettres de motivation ou aux CV. À la suite des travaux de Bakhtine (1977 : 40⁴) sur les paramètres « époque » et « groupe social », Mourlhon-Dallies (2007) rejoint Dominique Maingueneau lorsqu'elle retient pour caractériser les genres la répartition en « pratiques collectives de travail, [...] habitudes communautaires, culturelles ou autre ».

Nous retenons les notions de pratiques sociodiscursives et de pratiques sociales qui nous paraissent parfaitement correspondre aux publications sur les forums et les sections commentaires d'articles. Comme nous le verrons lorsque nous analyserons les caractéristiques de ces deux supports, les notions de pratique sociodiscursive et de

⁴ Texte signé Bakhtine et Volochinov (1977).

pratique sociale sont peut-être plus pertinentes que la notion de genres car ces espaces concentrent une grande diversité de genres de discours, parfois dans une seule et même publication. Ces quelques pistes de réflexion présentant les textes postés comme étant les accomplissements d'une action dans un espace social, seront poursuivies dans le chapitre 4 sur le Net participatif, lorsque nous étudierons la notion de genre dans les échanges trouvés sur Internet, et plus loin dans ceux des forums de discussion et des sections commentaires d'article de journaux en ligne. Nous verrons également que la notion de pratique sociale renvoie à celle de *genre social d'activité* empruntée à Clot (1999) par Mangenot (2013) qui souligne la dimension pragmatique des textes postés sur le Net participatif. La notion de pratique sociale est également adoptée par Laura Calabrese (2014a) qui voit dans les commentaires d'articles de journaux en ligne un passage à l'acte et une *appropriation de l'actualité médiatique*.

3.4 L'engagement énonciatif de l'auteur

Nous avons retenu comme l'un de nos critères d'évaluation des tâches réalisées lors des deux expériences de cette recherche l'engagement énonciatif de l'auteur dans un texte. Ce choix s'explique principalement par la classification de Vigner (2012) qui identifie trois grandes familles de pratiques d'écrit en FLE : *L'écrit d'accompagnement des apprentissages* (les notes que l'étudiant prend en cours), *l'écrit de production* (écriture créative, essais, rapports, etc.) et *l'écrit d'interaction* (« qui met en relation deux ou plusieurs locuteurs dans le cadre d'une visée fonctionnelle » (*ibid.* : 23) comme les cartes postales, le courrier électronique, etc.). Les deux derniers domaines ont chacun leurs propres formes et étapes d'appropriation. Pour Gérard Vigner, le maintien de la cohésion du texte, par exemple, n'est pas une compétence essentielle lors de la rédaction d'une carte postale « dont le caractère apparemment décousu est parfaitement acceptable, dès lors que la cohérence d'ensemble du texte trouve sens dans la personne de celle ou de celui qui l'écrit » (Vigner, 2012 : 25). Pour ce chercheur, la correction formelle s'avère alors moins nécessaire. La cohésion du texte sera bien plus importante dans un récit d'expérience personnelle. En revanche, pour Vigner, un écrit d'interaction devrait comporter :

- Une dimension énonciative : expression de soi et adresse au lecteur ;

- L'expression des éléments de situation ;
- La référence à une énonciation antérieure.

Dans les dispositifs interactionnels et sociaux du Net participatif, la dimension énonciative est l'élément qui nous paraît le plus important, bien avant l'expression des éléments de situation et la référence à une énonciation antérieure car les dispositifs de publication en ligne permettent de retrouver ces éléments déictiques dans les messages antérieurs ou les textes commentés.

Nous retrouvons également l'engagement énonciatif dans les réflexions de Jean-Michel Adam à propos de l'argumentation comme finalité première de la langue. Ce chercheur affirme que l'on parle pour argumenter, que l'argumentation est le principe organisateur de tout discours, que l'on « parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment. » (Adam 2005 : 103). Un discours argumentatif, écrit en outre Jean-Michel Adam, vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire « en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) » (*ibid.* : 105). Dans un forum de discussion, l'intention dominante d'un discours étant de convaincre ou de persuader, il est fondé d'attendre d'un locuteur qu'il s'engage dans son discours qui comportera également des marques de présence du destinataire. En revanche, dans une section commentaire d'articles publiés en ligne, si l'on s'attend à ce qu'il y ait un engagement dans le discours, les marques de présence d'un destinataire (l'auteur de l'article, par exemple, ou plus généralement l'auteur d'un commentaire déjà posté) sont moins fréquentes car ce support n'est pas conçu pour l'interaction.

Argumenter et persuader sont souvent confondus. Pourtant leur but diffère, notamment parce que l'intention de la persuasion est perlocutoire. Grize fait cette distinction entre convaincre et persuader :

Convaincre c'est amener quelqu'un, par raisonnement ou par preuves, à reconnaître la vérité ou l'exactitude d'un fait ou sa nécessité. [...]. En revanche persuader est d'une autre nature. Persuader c'est amener quelqu'un à croire, à faire, à vouloir quelque chose. C'est une intervention qui a pour effet de mobiliser le destinataire et de déclencher en lui une activité qui va entraîner son adhésion totale. (Grize, 1996 : 9)

Cette dynamique différencie l'argumentation de la structure explicative qui, elle, part de la conclusion pour remonter à la cause. C'est cet ordre régressif que l'on rencontre souvent à l'oral : « On affirme quelque chose et ensuite seulement on justifie, explique, etc. » (Apothéloz & Miéville, 1989 : 249). Cette forme explicative se retrouve très souvent dans les textes produits sur Internet, souvent proches de l'oral.

Selon Vigner, le discours d'argumentation est constitué de sous-catégories qu'il importe de distinguer en fonction de leur finalité : conseiller/déconseiller ; accuser / défendre ; louer / blâmer ; démontrer / réfuter. Ces sous-catégories nous ont été utiles lorsque nous avons examiné les messages rédigés par les apprenants et nous ont permis d'identifier une éventuelle orientation argumentative. Il est difficile d'imaginer des textes relevant de ces sous-catégories sans marque de présence du locuteur ou du scripteur.

Selon l'engagement énonciatif plus ou moins appuyé du locuteur, les discours ont tendance à se subjectiviser en produisant des séquences qui font se côtoyer finalité argumentative et partage d'opinions. Il s'agit d'une tentative de convaincre plus ou moins indirecte, plus ou moins avouée, que ce soit dans le témoignage qui relate ce que le locuteur vit ou a vécu, ou le billet d'humeur où la subjectivité se déclare plus ouvertement. Ces argumentations subjectivisées peuvent être lues et interprétées selon les fonctions de Jakobson : la fonction expressive qui informe sur l'état émotif et psychologique de l'émetteur très présente dans les messages de soutien ; la fonction conative de l'appel, au moyen d'un vocatif, pour que le destinataire agisse ; la fonction phatique, destinée à établir, maintenir, ou rompre le contact avec l'interlocuteur, la fonction référentielle, métalinguistique et poétique.

Enfin, si comme nous l'avons vu, les genres s'apparentent à des pratiques sociales, il est fondé d'attendre un engagement de la part de l'acteur social qui les produit.

Ces travaux, ceux de Vigner sur les écrits d'interaction, ceux d'Adam sur l'argumentation, ainsi que les recherches sur le genre en tant que pratique sociale ont permis de guider les choix de notre méthodologie et de l'analyse des productions de notre corpus. Nous reviendrons sur ces orientations dans notre cadre méthodologique.

4. Des conditions favorisant les pratiques d'écriture

Tout au long de cette recherche doctorale, nous serons amenée à nous interroger sur le sens donné à la tâche par les apprenants, car la première expérience que nous avons menée nous a enseigné que le sens perçu est l'un des facteurs déterminants de l'appropriation de la tâche et de l'investissement des apprenants. Ce sens peut nécessiter de modifier les représentations de la langue et de l'apprentissage, et sera favorisé si la tâche répond à un besoin et si elle a une utilité. L'investissement est également facilité par la stimulation de la motivation, qui passe par l'adoption de diverses stratégies. Les notions d'étonnement et d'événement, telles qu'elles ont été vécues par les apprenants dans le cadre de notre deuxième expérience, nous ont permis d'enrichir notre réflexion sur cet aspect.

4.1 Donner du sens à la tâche

Lors de notre première expérience, nous espérions que l'utilisation de l'outil Net participatif ferait sens aux yeux des apprenants. Devant une réaction mitigée, nous avons dû réévaluer les termes de notre raisonnement. Nous utilisons le terme outil à la suite de Crinon, Georget, Legros et Mangenot (2002) qui s'appuient sur la classification de Taylor (1980) distinguant trois types d'utilisation pédagogique de l'ordinateur. L'« outil » (*tool*) est un support à la disposition de l'enseignant, « qui n'est pas porteur en lui-même d'une démarche pédagogique ou d'intentions didactiques précises » (Crinon, Georget, Legros et Mangenot, 2002 : 18). Ainsi, on trouve dans cette catégorie aussi bien le forum de discussion, la plateforme en ligne, que le traitement de texte et le courrier électronique. On comprend donc l'importance de donner un sens à l'utilisation d'outils qui n'ont pas été conçus pour un usage didactique. Chez les spécialistes de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage, cette notion de sens n'est pas absente. Marcel Lebrun écrit par exemple que l'étudiant doit accorder une « valeur » à la tâche proposée « en épinglant des éléments, des faits, des opérations qui font signification (ancrage) et sens (projet) pour lui. » (2007 : 163). Cette authenticité et cette valeur laissent entendre pour ce chercheur d'une part la possibilité d'un effort de compréhension, de « confrontation, de mise en question, d'accommodation », et en outre la possibilité d'une prise en charge et d'un contrôle. Les effets d'un sens perçu sont donc déterminants.

L'importance de donner du sens à une tâche de lecture-écriture se lit dans un certain nombre de préconisations. Pour Daniel Gaonac'h, cet objectif passe par la modification de la représentation de la tâche. L'un des rôles de l'enseignant est en effet de penser de nouvelles stratégies qui auront pour but de « modifier, purement et simplement, la nature de la tâche réalisée, du point de vue des *processus* mis en œuvre, même si les *produits* qui dérivent de cette activité ne subissent, eux, que peu de modifications » (Gaonac'h, 1990 : 48). L'objectif étant que l'apprenant cesse de considérer les activités en langue étrangère comme un « exercice » dans lequel il devra porter son attention sur les « processus de bas niveaux » (grammaire, lexique, etc.) et négliger, parce que de son point de vue, ils sont universels, les aspects portant sur les « hauts niveaux » de la communication (comme la composante sociolinguistique, par exemple).

Pour Holec (1989), il est important de faire comprendre aux apprenants ce qu'est une langue et ce que c'est que d'apprendre une langue. Pour ce faire, ce chercheur préconise d'expliquer systématiquement aux apprenants les objectifs et les raisons de toutes les activités qu'il leur propose :

[...] plus l'apprenant est informé sur ce qu'il fait, pourquoi il le fait et les raisons pour lesquelles il le fait comme il le fait, en somme, plus il est informé sur l'enseignement, et plus il est informé sur ce qu'il faut faire pour prendre en charge son apprentissage, pour être son propre enseignant. [Holec, 1989 : 129]

D'autres chercheurs insistent sur l'objectif fonctionnel de la tâche. Précisons qu'un objectif fonctionnel implique des échanges finalisés où la parole a un rapport à l'action, où elle est définie par un but à atteindre (Bailly, 1989). Pour Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, par exemple, « on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose et les propositions méthodologiques doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle en langue étrangère ». (Cuq & Gruca, 2005 : 190). Pour Gérard Vigner, il faut avant tout rendre à l'écrit ses motivations fonctionnelles et faire en sorte que l'apprenant s'adresse à un interlocuteur véritable et précis : « L'écrit obéit à des motivations fonctionnelles mieux en rapport avec sa nature véritable. On écrit à quelqu'un faute de pouvoir s'adresser à lui de vive voix » (Vigner, 1982 : 13). À la suite de ces auteurs, nous dirons aussi que l'on écrit à quelqu'un à propos de quelque chose et qu'aujourd'hui, c'est justement ce que permet le Net participatif. Comme le remarque Vigner (1982 :

29), il est également utile de savoir pourquoi l'apprenant veut écrire, de connaître (et de respecter) son *intention de communication*. D'autre part, nous dit Lebrun (2007), les apprentissages sont fortement liés à des situations. Ainsi, pour favoriser les apprentissages, la tâche doit être « authentique », du moins, reliée au monde réel, c'est-à-dire proche des préoccupations, des besoins et des situations vécues par l'étudiant, ce qui lui permettra de développer des compétences qu'il pourra aisément réexploiter et transférer dans la vie quotidienne. Ce qui veut dire que la tâche doit être contextualisée tout en étant décontextualisable, et servir de référence à une recontextualisation dans la phase finale de production.

4.2 Répondre à un besoin, donner une utilité à la tâche

Dans cette recherche doctorale, donner du sens à la tâche écrite renvoie à l'idée de répondre à un besoin et de donner une utilité à la tâche. Le terme de besoin est très employé et mérite que l'on définisse avec précision dans quel sens nous l'employons dans notre recherche. La « situation de manque ou prise de conscience d'un manque », définition donnée par le CNRTL⁵ convient parfaitement dans la perspective de notre étude. Nous avons trouvé en outre dans l'ouvrage de Perriault (1989), *La Logique de l'usage*, une définition du besoin qui nous semble pertinente. Ce chercheur explique que les individus sont poussés à communiquer quand ils en éprouvent un réel besoin c'est-à-dire quand ils « se trouvent dans des situations à déséquilibres réels ». Selon nous, répondre à un besoin, c'est donc avant tout combler un manque et une situation à *déséquilibres* qui motivera les apprenants à l'acquisition d'une information, ou de compétences dans l'utilisation d'un nouvel outil.

Pour qu'il y ait sens, il faut aussi que l'apprenant ait la perception d'une utilité. Pour Giordan (2015), l'émergence de nouveaux savoirs n'est possible que si l'apprenant comprend ce qu'il peut en faire, et ce qu'ils peuvent lui apporter. Enfin, Amadiou et Tricot (2014) rappellent également qu'une des façons de mesurer l'intérêt de l'utilisation d'un outil (en l'occurrence, les nouvelles technologies) est de savoir s'il est jugé utile par les apprenants. La notion d'utilité renvoie à « la perception d'apprendre grâce à l'outil et donc d'atteindre ses objectifs d'apprenant » (Amadiou & Tricot, 2014 : 11). Ces représentations ont des conséquences sur l'intention

⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr>

d'usage de l'outil. Il faut cependant, poursuivent ces auteurs, que l'outil utilisé soit en adéquation avec le type de tâches et le dispositif (contexte de réalisation) car une inadéquation peut avoir des répercussions sur la perception de l'utilité. Amadiou et Tricot (2014) citent par exemple une étude réalisée par Pecoste (2014) dans laquelle sont comparées deux tâches effectuées avec le même outil : des apprenants novices dans l'utilisation de tablettes les utilisaient dans une tâche de lecture-compréhension et dans une tâche de production-révision d'écrit. La tâche de lecture-compréhension améliorait la perception de l'utilité et l'intention d'usage des tablettes, tandis que la tâche de production-révision diminuait cette perception.

Sans la perception d'une utilité, d'une réponse à un besoin en termes de compétences futures, l'apprenant risque de n'accorder que peu de valeur à la tâche. À moins bien entendu qu'il ne la réalise pour faire plaisir à son formateur. Mais comme nous le verrons, notre première expérience, réalisée à l'Alliance Française Paris Île-de-France, nous enseigne que l'on peut avoir beaucoup de sympathie pour son professeur, réaliser une tâche de bonne grâce, mais ne lui accorder que peu de valeur.

Donner du sens à une tâche est une chose, faire en sorte que les apprenants perçoivent ce sens en est une autre. Si la tâche permet de s'approprier les savoirs et savoir-faire, il reste à faire en sorte que l'apprenant puisse s'approprier la tâche (l'appropriation étant à comprendre dans son sens habituel de rendre propre à un usage personnel). Nous pensons qu'un étudiant qui s'approprie la tâche, qui s'engage en se projetant personnellement, est un étudiant qui a donné du sens - le sien - à la tâche qu'on lui demande d'effectuer. Nous reparlerons donc du sens perçu à travers l'appropriation de la tâche dans notre méthodologie et nos analyses. Concrètement, étudier l'appropriation des tâches de notre corpus consistera à s'interroger sur l'usage qu'en auront fait les apprenants et leurs propriétés perçues : l'exploitation des tâches sera-t-elle simplement scolaire ? Ou bien, à l'inverse, les apprenants vont-ils les amener à servir leurs propres intérêts ?

4.3 Susciter et stimuler la motivation

La notion de motivation est très courante dans le champ de la didactique des langues qui place désormais l'apprenant au cœur de ses réflexions. Selon nous, la notion de motivation passe par celle de sens, car motiver, c'est donner du sens. Les didacticiens ont identifié de nombreuses façons de motiver les apprenants. De

manière générale, en visant à accroître la motivation, on cherche à développer l'investissement dans la tâche et la persévérance. Dans une activité de production écrite, la motivation est un facteur particulièrement primordial car il importe de veiller à ce que la situation de communication proposée suscite un désir et un besoin de s'exprimer. En outre, la pratique de l'écriture est souvent une source d'angoisse causée par la crainte de faire des erreurs dans une langue, le français, dont l'écrit est sacralisé (Vigner, 1982). Dans ces conditions, chercher à susciter et stimuler la motivation peut être un levier pour lever les appréhensions, les crispations et les inhibitions dans le rapport au français écrit.

Il paraît presque impossible de lister ici tous les facteurs favorisant la motivation qui ont été étudiés, ne serait-ce que parce qu'ils dépendent fortement des contextes didactiques. Nous avons choisi de n'évoquer que les plus utiles pour notre réflexion.

De nombreuses recherches en didactique ont montré par exemple qu'un scénario pédagogique qui comprend des échanges entre apprenants, qui les incite à chercher et à produire des informations en groupe ou en binôme entraîne une augmentation de leur motivation, de la connaissance et de la perception qu'ils ont de leur efficacité personnelle. Le travail en commun renforce également la cohésion et l'appartenance au groupe, ce qui a une influence sur l'assiduité des étudiants en classe. Dès 1995, François Mangenot utilise le terme *socialisation des écrits* à propos du rôle de l'ordinateur comme moyen de communication au sein du groupe classe, entre pairs. Nous reprendrons à sa suite ce terme qu'il définit ainsi en 2012 : « l'idée est avant tout de valoriser l'acte d'écriture et de donner un public aux textes (on n'écrit plus simplement pour le professeur) ; cette mise en commun est l'occasion de commentaires par les pairs et peut conduire à des réécritures » (Mangenot, 2012 : 112). La *socialisation des écrits*, notion, comme nous le verrons, très utile dans le cadre de nos expériences, prend sur un support de publication ouvert comme le Net participatif, une nouvelle dimension.

La perspective actionnelle joue également un rôle dans le développement de la motivation puisque l'on donne aux apprenants des activités leur permettant de réaliser une action qui les mobilise pour qu'ils s'impliquent. La mobilisation apparaît alors comme un soutien nécessaire au processus d'apprentissage car comme l'écrit Philippe Chaubet à propos de la pratique réflexive, « On réfléchit mieux comme

acteur que comme spectateur. » (Chaubet, 2013 : 61). Nous reparlerons plus en détail de la perspective actionnelle lorsque nous évoquerons les intérêts didactiques du Net participatif (p.130).

Enfin, afin de favoriser la motivation, de nombreux enseignants centrent leurs cours sur l'apprenant, son vécu et son expérience personnelle et professionnelle. Pour aller plus loin, nous avons toujours été convaincue, à l'instar d'Henri Holec et de René Richterich (1985), que pour ne pas être superficielle, la démarche de la centration sur l'apprenant devait donner les moyens aux apprenants de participer aux prises de décisions qui les concernent :

Si l'on prétend qu'il doit être au centre des systèmes d'enseignement/apprentissage, il faudrait au moins lui demander son avis, et non pas le placer là, d'autorité, uniquement parce qu'une idéologie pédagogique a décidé que c'était sa meilleure place. [Richterich, 1985 : 11]

Selon nous, cette participation des apprenants est essentielle, car elle ne peut que favoriser l'implication et donc la motivation.

4.4 S'étonner pour apprendre

Nous souhaitons finir cette partie sur les conditions favorisant les pratiques d'écriture par l'évocation des notions d'étonnement et d'événement, notions qui pourraient susciter l'intérêt et l'engagement des apprenants et favoriser l'apprentissage. Selon Marcel Lebrun, « On entre en apprentissage par la rencontre d'une *situation nouvelle*, c'est-à-dire suffisamment riche d'éléments nouveaux pour qu'un changement conceptuel puisse prendre place. » (Lebrun, 2007 : 163). Pour aller plus loin, nous pourrions nous inspirer des thèses présentées dans *S'étonner pour apprendre*, le numéro 200 d'*Education permanente*. Meirieu (2014) écrit qu'éduquer et former requièrent « l'attention à ce qui met l'intelligence en mouvement » (Meirieu, 2014 : 19) :

(...) l'étonnement devient la vertu pédagogique par excellence. À lui de déverrouiller les habitudes, de mettre en route la pensée tétanisée, d'engager le sujet dans la recherche d'une véritable information, de susciter le désir – fondateur de tout apprentissage – de comprendre ce qui se passe et ce qui nous arrive, ce que nous vivons et fabriquons dans ce monde. [Meirieu, 2014 : 19]

Pour Philippe Meirieu, on voit donc que l'étonnement et la curiosité suscitent le désir « fondateur de tout apprentissage », un processus qui implique, comme nous l'avons

déjà évoqué, la motivation. Il peut s'agir d'un désir de communiquer, de découvrir un outil, une pratique sociale, etc.

Jean-Pierre Boutinet présente aussi l'étonnement produit par une découverte et un événement comme base de l'apprentissage. Un événement qui aurait un côté déstabilisateur, qui se caractériserait par « la rupture qu'il génère et l'inouï sur lequel il ouvre » (2014 : 24). C'est par l'apprentissage que l'apprenant tenterait de « domestiquer » l'événement et serait « capable de l'appivoiser ». L'apprenant serait placé « en posture de réactivité ou de rebond » (Boutinet, 2014 : 28) afin de trouver un rapport dialectique qui lui permettrait d'instaurer entre l'événement lui-même et ce qui est déjà là, une « conciliation » (*ibid.* : 29).

5. Conclusion du premier chapitre

Nous avons vu dans ce premier chapitre qu'afin d'atténuer la charge cognitive que représente une production écrite, il est important de recourir à une articulation lecture-écriture. En compréhension, si l'objectif est l'accès global au sens, cet accès peut être facilité par un choix de thèmes familiers ou qui présentent un intérêt pour les apprenants. La compréhension sera d'autant plus efficace qu'elle s'appuiera sur une lecture active aboutissant à la production de contenus (hypothèses, inférences). À travers une étude des genres de discours, nous retenons la notion de pratique sociale, et le rôle prédominant de l'argumentation dans le discours et de l'engagement de l'auteur qui nous paraissent les plus appropriés pour analyser les productions réalisées lors de nos expériences. Nous avons vu qu'il serait pertinent de les considérer comme des *écrits d'interaction* devant comporter une dimension énonciative, l'expression de soi et l'adresse au lecteur (Vigner, 2012). Enfin, les notions de sens, de besoin, d'utilité, d'événement et de motivation, nous seront utiles pour analyser les scénarios pédagogiques des deux dispositifs de notre étude.

Chapitre 2

Lire et écrire chez un public faiblement ou non scolarisé

Dans ce chapitre, nous présentons les spécificités linguistiques et sociolinguistiques du public faiblement ou non scolarisé qui a été l'acteur de notre deuxième expérience. Nous examinons la notion de français langue seconde, et nous définissons les termes d'alphabétisation et de post-alphabétisation encore largement utilisés aujourd'hui en France, que nous distinguons de la dénomination *littératie*. Nous cherchons à cerner les besoins en termes de formation, nous nous interrogeons sur l'origine des difficultés d'apprentissage rencontrées et les réponses éducatives qui ont été données, y compris en ce qui concerne la culture.

1. Spécificités de ce public

Bien que notre intervention auprès d'un public peu ou non scolarisé n'ait pas concerné la production ou la compréhension orale, nous tenons à commencer ce chapitre par les notions de français langue seconde et de francophonie. Elles sont en effet associées au public originaire du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, public majoritaire sur notre deuxième terrain de recherche, et il nous paraît important d'apporter des précisions qui permettront de mieux cerner le profil de ces apprenants.

1.1 Français langue seconde et francophonie

Dans le public migrant faiblement ou non scolarisé, les degrés de familiarité avec le français oral sont très divers. Si certains étudiants s'expriment avec aisance en français, d'autres ont moins de compétences à l'oral. Malgré ce manque d'homogénéité, et sans doute parce qu'une grande partie des personnes peu ou non scolarisées dans les cours d'alphabétisation sont originaires d'anciennes colonies ou de protectorats français, de nombreux formateurs et prescripteurs ont encore souvent tendance à ne pas prendre en compte les réalités souvent très différentes que recouvre le concept de francophonie. Or, dans certains cas, on pourrait s'interroger sur cette dénomination, utilisée parfois trop largement, peut-être aussi à cause de la faible diffusion des recherches sur l'apprentissage des langues en contexte africain. Par ailleurs, en termes de compréhension et production orales, les différences de compétences avec un public FLE sont importantes et méritent qu'on s'y arrête. Mirabello (2006 : 35) cite à ce sujet une étude réalisée en 1992 qui révèle que « la langue utilisée par les enfants scolarisés d'origine algérienne avec leurs parents était le français pour 43%, les deux langues alternées pour 42%, l'arabe pour 15% » (Simon, 1997 : 63). Les mères ont donc développé des compétences à l'oral pour

communiquer avec leurs enfants. La communication écrite, en revanche, était moins nécessaire. On trouve également ce même décalage entre compétences écrites/orales chez les individus qui ont dû très rapidement comprendre et se faire (globalement) comprendre à l'oral pour pouvoir travailler, mais qui ont moins l'occasion de s'exprimer à l'écrit. Certains apprenants peuvent donc paraître francophones et l'on est tenté de l'expliquer par le fait qu'ils viennent de pays où le français est couramment employé. Enfin, la véritable place du français dans la biographie langagière de ces publics n'est pas simple à évaluer, ce qui complique la classification des catégories d'apprenants.

Il est vrai que dans certains pays du continent africain, comme la Côte d'Ivoire par exemple, le français est une langue officielle. Dans d'autres, comme au Maghreb, elle joue un rôle important dans le système éducatif ou dans la production culturelle. Ce rôle confère d'ailleurs sans doute au français un statut social important et entraîne une valorisation sociale de la langue française (Cuq & Gruca, 2005). Cependant, dans ces régions du monde, et dans les classes sociales les plus défavorisées, le français n'est bien souvent ni une langue maternelle, ni une langue de socialisation. Maurer (2011), écrit par exemple que le français « n'est pas une langue première » et qu'il remplit seulement « des fonctions sociales » dans l'administration ou l'enseignement. Pour Gérard Vigner en 1989, le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, apprise en situation scolaire. En 1992, il décrit sa fonction de « langue de scolarisation », une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres disciplines que la langue elle-même.

Pour illustrer notre propos, nous pourrions évoquer le cas des Maliens, apprenants les plus nombreux en cours d'alphabétisation aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris, qui ont pour langue maternelle principalement le bambara et le peul. Cependant, certains enseignants sont tentés de penser que les Maliens sont francophones car le français est la langue officielle du pays, langue d'État utilisée dans l'administration et, en partie seulement, dans l'enseignement public car le système scolaire malien est multilingue. Pourtant, le rapport sur la langue française dans le monde, édité en 2014 par l'Observatoire de la langue française, indique que seuls 17% des Maliens sont francophones. Le flou typologique dont ce public de Maliens fait encore souvent l'objet en classe nous a conduit à rechercher dans la littérature des éclaircissements sur la notion de français langue seconde afin de tenter

de cerner la place de la langue française dans le bagage langagier des apprenants de ces régions.

Un consensus semble exister sur le fait que le français langue seconde est avant tout une langue étrangère :

Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. [Cuq, 1991 : 139]

En 2005, la définition du français langue seconde que proposent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca nous paraît intéressante dans la mesure où elle fait du français dans certaines régions du monde « une langue étrangère pas comme les autres » :

[...] le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. [Cuq & Gruca, 2005 : 95]

Ainsi, si la dénomination de français langue seconde s'est imposée dans les pays africains où le français est une des langues pratiquées, notamment dans le système éducatif et administratif, et par l'ensemble de la communauté scientifique africaine qui a su l'imposer aux politiques (Cuq & Gruca, 2005), elle garde cependant, et c'est là une remarque fondamentale, un statut de langue étrangère pour « tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, [et] entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation » (*ibid.* : 94). Cette langue - c'est peut-être pour nous le critère déterminant - reste par conséquent aux yeux des apprenants en cours d'alphabetisation une langue étrangère qu'ils maîtrisent à des degrés divers à l'oral, et pratiquement pas, voire pas du tout, à l'écrit.

Ajoutons que le degré de présence de la langue dans l'environnement de l'individu varie en fonction de ses origines sociales et géographiques. Si, dans ces régions, la langue française « normative » est souvent pratiquée, voire maîtrisée, par une certaine élite, ou par les catégories les plus socialement favorisées, et par ceux qui habitent dans de grandes villes, il n'en va pas de même pour ceux qui viennent de zones rurales et/ou de couches sociales moins privilégiées, peu ou pas scolarisées, c'est-à-dire celles qui prennent la décision d'émigrer et que nous recevons dans les formations destinées à un public migrant. Ainsi, pour de nombreux apprenants issus de l'aire traditionnelle de la francophonie, le répertoire verbal initial n'est pas

constitué du français. Même pour ceux qui ont été scolarisés, et pour qui le début de l'apprentissage du français peut s'être produit à l'école durant l'enfance, le français est introduit progressivement et les élèves sont autorisés, surtout au début, à communiquer entre eux dans leur langue maternelle : « S'ils s'adressent au maître dans cette langue, celui-ci leur répond systématiquement en français, et on accorde une grande importance à la compréhension » (Cuq & Gruca, 2005 : 343)

En outre, le public en alphabétisation vient, le plus souvent, de pays où circulent des variétés africaines du français qui ont leur cohérence propre. Dumont (1991) parle d'ailleurs d'un « français langue africaine ». On trouve également un français populaire ivoirien (FPI) ou un français populaire d'Abidjan (Maurer, 2011). Si ces variétés endogènes ont leur pleine légitimité, elles peuvent être considérées en France comme fautives. En 2006, Colette Noyau affirme même dans une étude sur le Togo et le Bénin, que les enseignants de français ont eux-mêmes, tout comme leurs élèves, peu de contact avec le monde de l'écrit et donc avec le français standard.

Ainsi, les frontières entre les catégories langagières sont assez complexes et floues. Que le français soit langue seconde, langue de scolarisation, ou « langue entendue » en usage dans l'environnement socioculturel et apprise sur le tas, les personnes que nous rencontrons en cours, originaires de pays dits francophones, sont très diversement familières du français oral. Au côté de personnes parlant le français couramment, d'autres peuvent échanger en français, mais de manière rudimentaire et incorrecte. Ainsi, de nombreux apprenants en cours d'alphabétisation pratiquent, pour reprendre une formule de Daniel Véronique, un français oral « approché » (Véronique, 2000 : 320). Sur notre terrain de recherche, ces difficultés à l'oral ont parfois causé quelques problèmes de compréhension lors de nos entretiens avec les apprenants.

Ces précisions quant aux différents types d'appropriation du français sont d'une grande importance didactique car elles déterminent le choix des méthodologies à adopter. Le public en alphabétisation d'origine maghrébine et subsaharienne étant généralement considéré comme francophone, l'objectif des formations *a minima* se concentre souvent sur la maîtrise du code écrit. Il est vrai que si l'enjeu des formations est souvent l'accès aux compétences écrites, c'est aussi parce qu'elles permettent de réussir une recherche d'emploi ou de formation. Les compétences

écrites permettent également de comprendre son environnement et de se repérer (noms des rues, stations de métro, affichages, etc.). Mais ces catégorisations francophone/non francophone hâtives sont peu opérantes sur le terrain où, d'une part, la variété et la complexité des profils langagiers permet difficilement d'enfermer les individus dans des descriptions catégorielles et, d'autre part, où les groupes sont souvent assez hétérogènes en ce qui concerne les compétences orales. Les catégories cloisonnées présentent le risque de négliger les individus – pourtant nombreux - qui ne correspondent pas au modèle descripteur de l'apprenant francophone. Elles risquent également de faire l'impasse sur les dispositions pédagogiques prises généralement avec les étudiants en FLE : développement de stratégies métacognitives et socio-affectives, acquisition prioritaire du système phonologique et phonétique, production de textes motivés, contextualisés, avec une situation d'énonciation visant une compétence de communication. Au-delà de savoir-faire à l'écrit, les personnes migrantes devraient très vite acquérir des compétences communicatives. La méthodologie communicative est donc particulièrement souhaitable pour ce public (Cuq & Gruca, 2005).

Certains chercheurs préfèrent remplacer ces catégories par la notion de continuum (*ibid.*). Selon cette conception, le FLM, le FLE, le FLS, figurent sur un axe représentant les situations d'appropriation de la langue, sur lequel le FLS se situe entre les deux, plus près du FLE. L'intérêt d'une telle conception, poursuivent Cuq et Gruca (2005), est qu'elle autorise les passages méthodologiques de l'un à l'autre :

Il faut donc imaginer un type de relation entre les catégories conceptuelles qui permette de les maintenir comme pôles de référence mais qui autorise des contacts méthodologiques en fonction des besoins. [Cuq & Gruca, 2005 : 101].

Pour ces auteurs, ce mouvement épistémologique entraîne « une décentralisation maximale des décisions méthodologiques », « une formation des enseignants à évaluer le degré d'adéquation de leur situation au modèle », ainsi qu'« une modification importante des évaluations » qui aurait pour conséquence, par exemple en ce qui concerne le FLS, un rééquilibrage en faveur de l'oral (*ibid.* : 103).

Nous sommes pour notre part convaincue de la nécessité d'une évolution des définitions et d'une ouverture des méthodologies. C'est la raison pour laquelle nous croyons en la nécessité pour la plupart de ces personnes pour lesquelles le français n'est pas la langue maternelle de pédagogies qui viseraient des compétences

communicatives à l'oral et à l'écrit, ainsi que des acquis en réception et en production orales. Il est vrai que lorsque la priorité est également l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on assiste, pour reprendre la formule de Cuq et Gruca (2005 : 351) à un véritable « télescopage des urgences ».

1.2 Analphabétisme et post-alphabétisation

Les étudiants concernés par l'expérience que nous avons proposée étaient inscrits au niveau 4 et 5 des cours de Français sur Objectifs Fondamentaux (alphabétisation) de la Mairie de Paris. Ces niveaux sont réservés aux personnes faiblement ou non scolarisées, sachant lire, comprendre et rédiger des phrases simples, courtes et cohérentes. Il s'agit donc de personnes en post-alphabétisation. Quelques précisions concernant les niveaux alphabétisation et post-alphabétisation sont sans doute utiles.

Pour Adami (2009 : 25), un analphabète est une personne « qui ne sait ni lire ni écrire, aucune langue que ce soit. Il n'a jamais été scolarisé ou si peu et/ou dans des conditions pédagogiques et sociales telles qu'il est dans l'incapacité de déchiffrer le moindre message écrit hors contexte. » C'est l'absence de fréquentation d'un établissement scolaire qui les distingue de personnes relevant de l'illettrisme qui, elles, ont été scolarisées en France mais présentent, malgré leur scolarité et quelques acquis, de graves difficultés en lecture et en écriture.

Dans la définition de l'analphabète de l'UNESCO, qui pose les bases de la notion d'analphabétisme fonctionnel, l'individu n'est pas seul, son développement doit servir celui de sa communauté. L'analphabète est une personne « incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté. » (UNESCO, 1978)

Adami (2009) pointe un décalage entre les notions de scolarisation insuffisante et d'illettrisme selon l'endroit d'où l'on évalue. Des apprenants étrangers ayant de grosses lacunes à l'écrit seront considérés en France comme étant des apprenants ordinaires ayant été peu scolarisés, alors que dans leur propre pays ils seraient considérés comme étant en situation d'illettrisme, ou « analphabètes fonctionnels », c'est à dire en échec par rapport à l'apprentissage. Cette remarque nous paraît intéressante dans la mesure où elle attire l'attention sur un rapport à l'écrit, à la

langue et au savoir auquel on associe souvent le public illettré mais peu le public analphabète : une situation d'échec, une insécurité qui entraînent un rapport anxigène à la langue écrite, ainsi que des difficultés cognitives qui empêchent l'apprenant de construire un raisonnement. Pour des apprenants ayant été scolarisés, l'écrit peut être un appui mais pour des apprenants peu ou non scolarisés, il n'est d'aucun secours, il est source d'appréhension et représente même un handicap.

Les étudiants concernés par notre recherche relèvent plus précisément de la post-alphabétisation, concept forgé par l'UNESCO. Ces apprenants étaient en effet alphabétisés, un niveau qu'Hervé Adami définit de la façon suivante :

En fait, une personne est considérée comme alphabétisée quand elle a acquis les mécanismes de base du décodage graphophonétique dans une langue alphabétique. [Adami, 2009 : 73]

Ali Hamadache et Daniel Martin ne voient pas seulement dans cette notion une phase dans le processus de formation, ils la définissent comme une orientation didactique :

La post-alphabétisation se définit comme une des bases pour la concrétisation de l'éducation continue et comme l'ensemble des mesures et actions prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer ses compétences et d'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de les dépasser et de s'engager, par de nouvelles acquisitions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement. [Hamadache & Martin, 1988 : 52]

Comme nous le verrons, en post-alphabétisation, le fait de savoir déchiffrer renvoie à des compétences variables. La lecture et la production écrites peuvent être assez laborieuses. Cependant, les caractéristiques de ce public permettent d'envisager une orientation didactique visant l'autonomie, l'apprendre à apprendre, afin que les apprenants puissent capitaliser sur leurs acquis tout en continuant à apprendre seuls. L'enjeu en ce qui les concerne est donc de les préparer à toutes les situations de la vie sociale et professionnelle en matière d'écrit. Nous y revenons un peu plus loin dans une partie de notre étude dédiée aux préconisations relevées dans la littérature pour ce niveau.

1.3 Les besoins du public migrant

1.3.1 Hiérarchie des besoins

Les apprenants ne cessent pas, en entrant en classe, d'être des acteurs sociaux en difficulté. Comment pourrait-il en être autrement ? La fatigue, les inquiétudes face à

des situations financières et administratives précaires, les problèmes de dévalorisation liés au manque de reconnaissance sociale, ces aspects s'invitent en cours de langue et expliquent, en partie, bien des difficultés.

Dans la pyramide d'Abraham Maslow, les premières nécessités matérielles (avoir un toit, se sentir en sécurité, avoir des ressources financières) sont le premier des niveaux à combler avant de passer aux paliers supérieurs. Même si ce schéma a pu être partiellement remis en cause (on peut imaginer que, chez certains, l'estime de soi prévaut sur la sécurité et l'intégration), il nous paraît intéressant de remarquer que l'on ne peut bien souvent envisager de satisfaire les besoins de s'accomplir (développement de compétences, de connaissances, de créativité) si les besoins de sécurité ne sont pas comblés.

Cette pyramide met aussi en évidence les besoins d'appartenance à un groupe, d'intégration dans une communauté, donc des besoins de communication. Pour des personnes migrantes, généralement issues de milieux socio-économiques peu favorisés, qui se caractérisent surtout par l'absence de formation et de diplôme, la quête d'une reconnaissance sociale tient une place importante. Ce public est marqué par le désir de rompre avec des images dévalorisantes de soi et par une volonté de développer une image positive. Cet aspect est particulièrement présent chez les publics migrants car souvent la migration s'accompagne d'un phénomène de déclassement : des adultes qui faisaient partie de la « classe moyenne » dans leur pays sont obligés d'accepter des emplois dévalorisés en France. Un des rôles du formateur auprès de ces apprenants est donc d'élaborer des tâches qui leur permettront d'acquérir une image plus positive d'eux-mêmes. Tous ces aspects étaient présents à notre esprit lorsque nous avons conçu les tâches de notre expérience, et nous serons donc amenée à reparler de ce processus de valorisation dans l'analyse de notre corpus.

1.3.2 Des besoins concrets sociaux et professionnels

Les formations de base pour les migrants se caractérisent généralement par le fait qu'elles doivent servir un processus d'insertion et comprendre des aspects professionnels et sociaux (Cuq & Gruca, 2005). Comme l'écrit Hervé Adami, l'apprentissage des publics migrants est « surdéterminé par les besoins sociaux » (2012 : 55). Les migrants considèrent la maîtrise de la langue comme déterminante

dans le processus d'insertion sociale et professionnelle⁶. Leur objectif est de comprendre et de se faire comprendre des natifs, à l'oral comme à l'écrit, le plus rapidement possible. Pour ce public, suivre un cours de français, ce n'est pas simplement apprendre une langue, c'est résoudre des problèmes. Une démarche qu'Hervé Adami décrit de la façon suivante :

Les migrants en formation ne ressemblent pas aux étudiants de FLE à l'étranger parce que leurs premières préoccupations ne sont pas scolaires : il leur faut trouver ou conserver un emploi ou un logement, boucler les fins de mois, résoudre les innombrables problèmes administratifs, suivre la scolarité des enfants, etc. [Adami, 2009 : 101-102]

De plus, l'analphabétisme place les personnes en situation de dépendance vis-à-vis de leur entourage. On pourrait en dire tout autant de l'analphabétisme numérique. Le manque de compétences en littératie traditionnelle et numérique dans la vie quotidienne est créateur d'anxiété et de frustration. Souvent, en effet, un apprenant fait le récit d'une situation où il a dû solliciter l'aide de quelqu'un, souvent d'un inconnu, pour remplir un formulaire ou comprendre une information. Accéder à l'écrit, c'est donc accéder à l'indépendance et éviter l'exclusion.

Ces besoins concrets sociaux et professionnels doivent être identifiés et orienter les programmes, par exemple, en s'appuyant sur des documents authentiques, en s'adaptant aux échanges interpersonnels et aux situations de communication les plus fréquentes selon les besoins. S'adapter au contexte social des apprenants est une démarche qui leur permettra en outre de continuer à apprendre en milieu naturel et à devenir autonomes.

1.4 Freins à l'apprentissage et résistances

De nombreux formateurs cherchent à déterminer quels sont les facteurs qui freinent l'apprentissage des apprenants faiblement ou non scolarisés. Il est bien évident que chaque apprenant réagit différemment en situation d'apprentissage selon son vécu, ses difficultés personnelles, sa personnalité et sa motivation. Cependant, le public en alphabétisation présente des caractéristiques bien particulières face à l'apprentissage, dont il est important de tenir compte. Nous avons dégagé trois facteurs que nous allons détailler : le rapport à la langue cible, les représentations de l'écrit et le rôle de

⁶ Ce qui ne les empêche pas de devoir interrompre une formation faute de disponibilités.

l'acquisition du code écrit pour le développement de la cognition et les processus métacognitifs.

1.4.1 Rapport à la langue cible

De nombreux auteurs se sont penchés sur le rapport à la langue française des apprenants issus de la migration. Certains, comme Gloaguen-Vernet (2009) associent rapport à la langue et représentations concernant le passé colonial. Plus généralement, les études comparent les représentations du statut des langues pratiquées par les apprenants et de celui du français. Ces recherches se réclament des travaux de Louise Dabène pour qui les représentations que les locuteurs se font des langues qu'ils pratiquent vis-à-vis d'autres langues ont une influence sur leur processus d'apprentissage et sur leur utilisation de ces langues. Les relations entre ces langues peuvent être complexes :

Car les langues connues, entendues, apprises, etc. s'organisent selon des rapports de force, des jeux de relations, des combinaisons parfois, auxquels font écho les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur ces langues et leurs rapports de leurs locuteurs. [Rispaïl & Blanchet, 2011 : 66]

Or, les apprenants migrants vivent une « pluralité linguistique inégalitaire » (Bretegnier, 2009). Ils évoluent en effet dans un espace social où leurs cultures, leur langue d'origine et les variations des autres langues qu'ils pratiquent (par exemple les sociolectes urbains) ne sont ni valorisées ni légitimées (Billiez & Trimaille, 2001), voire non acceptées (Galligani, 2005). Cette inégalité ne date d'ailleurs pas de leur arrivée sur le sol français puisque le français est la langue dans laquelle certains ont appris à lire et à écrire, en dépit de leurs langues et cultures locales. Ces différents statuts ont certainement des répercussions sur les représentations des langues que se font les apprenants. Cette situation peut créer un conflit dans leur relation au français, mêlant sentiments positifs et négatifs, dont les apprenants n'ont pas forcément conscience. Ce phénomène fait du français la « langue d'une intégration à la fois désirée et redoutée » (Bretegnier & Audras, 2016). Il est alors important de faire évoluer les représentations, d'autant plus que pour certains didacticiens comme Véronique Castellotti, faire évoluer les représentations, c'est plus généralement favoriser les évolutions dans l'apprentissage (Castellotti, 2001).

1.4.2 Représentations de l'écrit

Interroger les représentations, les modèles, qui sous-tendent les conceptions et les pratiques des individus que l'on doit former, peut aider à comprendre les facteurs qui freinent leur apprentissage et de quelle manière les supports didactiques proposés pourraient lever les difficultés.

De façon générale, les apprenants vivent un certain sentiment d'insécurité dans leur rapport à l'écrit qui entraîne un manque de confiance en soi, une dévalorisation de soi et de son travail, des crispations, voire un rapport anxiogène à la langue écrite. Les étudiants se considèrent souvent en situation d'échec, y compris ceux qui ont été scolarisés pendant quelques années, car pour eux, d'une part, ne pas savoir bien écrire, c'est avoir raté sa scolarité, et d'autre part, si l'apprentissage n'a pas donné de résultats satisfaisants, c'est un signe présageant de futurs échecs. L'écrit, en effet, n'est pas seulement une étape délicate à franchir, il est toujours « à tort ou à raison, [...] plus ou moins identifié à l'apprentissage lui-même » (Vigner, 1982 : 79).

L'insécurité à l'écrit s'explique sans doute fondamentalement par le fait que les pratiques sociales des apprenants migrants sont fondées sur l'oralité (Adami, 2009) et que la formation leur demande de passer à des pratiques sociales fondées sur l'écrit. Il ne s'agit donc pas seulement de développer des capacités langagières en L2 mais de passer d'une tradition à une autre, ce qui peut expliquer tant de difficultés observées sur le terrain. L'enjeu de la formation est donc de faciliter ce passage du monde de l'oralité à celui de l'écrit pour des personnes qui n'entretiennent pas avec l'écrit et l'apprentissage scolaire un rapport de familiarité. Selon nous, c'est dans ce cadre que l'utilisation du Net participatif peut constituer un support de tâches heuristique pour ce public.

Le sentiment d'échec vient également d'un certain attachement à la norme. Les apprenants faiblement ou non scolarisés recherchent la maîtrise de la norme, ils ont conscience des écarts entre leurs usages et la norme et tendent à refuser toute forme de variation linguistique (Bretegnier, 2012). Parmi les trois grandes représentations de l'écrit décrites par Gérard Vigner, c'est en effet la première⁷, la plus traditionnelle, que nous avons le plus souvent rencontrée parmi les apprenants. C'est

⁷ La seconde est celle d'un écrit « code second », subordonné à la communication orale qu'elle transcrit. La troisième est celle d'un écrit fonctionnellement indépendant du langage oral.

celle d'un écrit valorisé, normatif, prescriptif, idéaliste. Il serait plus juste de préciser que cette vision de l'écrit concerne tous les publics d'apprenants. Cependant, les comportements surnormatifs sont particulièrement rigides chez le public peu ou non scolarisé. La maîtrise de la langue académique normative n'est pas seulement associée au « beau langage », elle est une pratique socialement marquée et renvoie au lettré qui occupe une place importante dans la société. L'orthographe, par exemple, est souvent perçue comme un signe d'appartenance à un milieu social donné. Elle étiquette l'individu. En sociologie, Lahire (2000) souligne également l'opposition entre le rapport scriptural-scolaire au monde et le rapport oral-pratique au monde des milieux sociaux populaires. Cette opposition peut également être cause d'échec scolaire.

Cette survalorisation de l'écrit entraîne également un manque d'autonomie face à la tâche de lecture-écriture. Les connaissances à l'écrit, considérées comme hautement élaborées, ne peuvent s'acquérir que grâce à l'enseignant (do Céu Cunha, 1998). En cours, dans les pays d'origine des apprenants, la copie occupe une place prépondérante dans un type d'enseignement transmissif et descriptif (Maurer, 2011) qui ne prépare pas à des pratiques pédagogiques influencées par une perspective communicative et actionnelle.

Verbunt donne une interprétation de la valorisation de l'écrit qui nous paraît pertinente dans le cadre de notre expérimentation :

L'accès au savoir peut apparaître comme l'entrée dans un monde où l'on maîtrise les choses. L'accès à la langue écrite pour les analphabètes peut donner lieu aux mêmes illusions. La vérité existe quelque part. Elle est écrite. Si on sait lire, on peut connaître la vérité. [Verbunt, 1994 : 45]

Une raison de plus pour laquelle l'écrit est sacralisé : tout ce qui est écrit est vrai. Nous en reparlerons car une tâche sur Internet peut donner lieu à une remise en cause de cette représentation.

En cours, la conception sacralisée de l'écrit est encore prédominante et n'est pas sans conséquences dans le processus d'apprentissage. C'est tout d'abord ce qui motive le refus d'une langue plurielle, de pratiques orales, et même de différenciations entre les usages. Malgré les pratiques de l'écrit aujourd'hui fonctionnalisées, banalisées, diversifiées, notamment sur support numérique, les apprenants recherchent la perfection. Ils sont souvent convaincus qu'un bon scripteur produit un document

parfait en une seule fois. Cette représentation, ainsi qu'un manque patent de méthodologie, provoque de réelles carences chez l'apprenant qui peine à comprendre qu'un texte est en constante évolution et nécessite de nombreuses révisions. Cette conception crée aussi des attentes. Si par exemple, dans un cours, les apprenants n'écrivent pas, ils ont l'impression de ne pas avoir travaillé ou de ne pas avoir appris. Comme nous l'indiquions plus haut, leur représentation de l'apprentissage passe fondamentalement par l'écrit. Enfin, cette représentation se traduit par une survalorisation de la norme orthographique dont l'acquisition prend « un caractère quasi initiatique » (Vigner, 1982 : 10.).

Face à ces représentations de l'écrit génératrices d'échec, et afin d'opérer un renouvellement de conception, il sera intéressant d'exploiter les fonctionnalités du Web 2.0 pour désacraliser le français écrit, décriper les apprenants et les aider à s'approprier la communication écrite.

1.4.3 L'écrit fin et moyen de l'apprentissage

Sur le terrain, on entend souvent que les adultes peu ou non scolarisés ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire parce qu'ils ont des problèmes d'ordre cognitif. Il serait plus juste de dire qu'ils ont des problèmes cognitifs parce qu'ils n'ont pas appris à lire et à écrire. En effet, pour Vygotski (1934), le langage est un outil de développement cognitif, de construction et de structuration de la pensée. Dans ses travaux en anthropologie, Goody (1979) ne fait pas de l'écrit un simple moyen de transcription d'une pensée préconstruite mais souligne le lien entre pratique de l'écrit et développement de la logique et du savoir. C'est par l'écriture que se développe la pensée réflexive, parce qu'elle permet le détachement par rapport à la communication orale et rend possible l'examen du discours produit (la trace), l'extraction d'éléments parlés et leur réorganisation (Barré-De Miniac, 2011). Les « façons de parler » se caractérisent en revanche par une absence d'objectivation du contexte (Lahire, 2000). La pratique de la langue écrite permettrait donc de développer une capacité d'extériorisation, d'objectivation, et de décontextualisation du langage. Pour Reuter (2006 : 146), l'écrit est en outre « porteur de potentialités de transformation des façons de penser ».

Les difficultés des adultes faiblement scolarisés sont-elles dues au fait qu'ils n'ont pas été entraînés à structurer leur pensée ? Nous l'avons constaté durant les

entretiens : donner son opinion sur une activité reste un exercice difficile pour certains apprenants, et ces difficultés ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Il est vrai que les apprenants ont certainement une pensée structurée propre à leur culture, mais nous pensons comme de Salins (1992 : 26) que « Les modes d'apprentissage, les modes d'explications, tout comme les modes de pensée sont différents d'une culture à l'autre, et que donc, il ne suffit pas d'apprendre les rudiments d'une langue étrangère pour la parler, mais qu'il faut saisir la spécificité des manières d'être, de penser, d'agir propres à la communauté qui parle cette langue. ». Les apprenants doivent donc apprendre à développer, structurer et transmettre une pensée réflexive compréhensible par des locuteurs français.

Ainsi, nous dirons que la production écrite est une phase déterminante dans le processus de développement cognitif, et favorise la prise de recul objectif, la structuration de la pensée réflexive et la conceptualisation.

1.4.4 L'apprentissage comme processus réflexif

Dans l'approche constructiviste, l'apprentissage est une activité intentionnelle. Son but ne se limite pas à l'acquisition de nouveaux savoirs, c'est un processus d'élaboration qui implique un esprit d'analyse et de synthèse. Or, cette capacité de raisonnement est un mécanisme qui se construit au sein d'un apprentissage propre. Pour Hervé Adami, les difficultés des apprenants faiblement ou non scolarisés sont également dues au fait que ces étudiants « ne conçoivent pas la langue comme un objet étudiable en soi, comme une abstraction sémiotique ». C'est cette réflexion « méta » par l'étudiant sur le processus qu'il a engagé qui nourrit la compétence « apprendre à apprendre » (Adami, 2005 : 57). Ainsi, dans les formations de base, le langage devrait sans doute davantage faire l'objet d'un travail réflexif. En 2012, Véronique Rivière souligne le rôle de la réflexivité dans l'appropriation de la langue comme levier de transformation du rapport au savoir, « réflexivité étant à entendre comme processus cognitif et communicationnel de retour sur ou de mise à distance d'une expérience (d'écriture d'un texte par exemple) » (Rivière, 2012). Ce processus autour de pratiques langagières et interactionnelles situées, est, selon elle, particulièrement important pour les adultes en formation qui, « soit n'ont pas construit de rapport aux savoirs formalisés, soit ont construit des résistances, des inhibitions, des représentations figées de ceux-ci et de leur transmission ». Dans ce

cadre, l'utilisation du Net interactif pourrait aider à lever les inhibitions face à l'écrit, en transformant le rapport au savoir, et permettre aux apprenants d'être plus actifs dans le processus d'apprentissage.

2. Les réponses éducatives

La post-alphabétisation est un niveau qui a donné lieu à des recommandations car l'objectif est de préparer l'apprenant néo-lecteur/néo-scripteur à l'autonomie. Nous verrons également que l'apprentissage de la culture cible soulève de nombreuses interrogations y compris pour le public migrant, et nous étudions ce point car nous pensons que les échanges sur le Net participatif peuvent apporter une contribution originale dans ce domaine.

2.1 Les objectifs pédagogiques en post-alphabétisation

Les apprenants ayant participé à notre deuxième expérience relevant de la post-alphabétisation, nous avons relevé dans la littérature quelques objectifs pédagogiques destinées à ce type de public. Comme nous l'avons vu, la post-alphabétisation concerne des personnes sachant déchiffrer et produire des phrases simples. Ces compétences, et c'est bien ce que nous avons constaté durant notre expérience, peuvent être très variables et pas toujours suffisantes pour répondre aux besoins de la vie tant sociale que professionnelle en matière d'écrit (Adami, 2009).

Toute formation étant limitée dans le temps, l'objectif avec ce type de public est l'autonomie. Le travail doit donc être axé sur « l'apprendre à apprendre en milieu naturel en donnant les outils métalinguistiques et conceptuels aux apprenants pour qu'ils puissent prolonger le travail d'apprentissage guidé et continuer à apprendre après la formation. » (Adami, 2009 : 97-98). Pour cet auteur, la formation doit développer les compétences et la capacité d'utiliser les outils qui favoriseront cette autonomie (dictionnaires, schémas, tableaux à double entrée, etc.) et la capacité de s'adapter, par exemple pour comprendre comment fonctionnent tous les types de formulaires auxquels ils pourraient être confrontés (organisation graphique, abréviations, typographie, etc.).

Pour Adami (2009 : 91), l'objectif à court terme du travail de production doit être de permettre aux apprenants d'écrire des messages « qu'un lecteur, autre que le formateur, puisse lire et comprendre ». En 2012, ce chercheur, en s'appuyant sur les

travaux de Bakhtine, que nous avons déjà évoqués, insiste tout particulièrement sur le rôle des interactions verbales dans le processus d'apprentissage de ce public :

De fait, il n'y a ni langue ni langage existant en soi et pour soi mais des pratiques langagières, des situations de communications où s'actualise le système linguistique : il n'y a pas de langue sans locuteur et il n'y a pas de locuteurs sans interlocuteur. À cet égard, l'interaction est donc bien la réalité fondamentale du langage. [Adami, 2012 : 57]

Dans le cadre de ces interactions, il est essentiel que les apprenants sachent communiquer en distinguant les registres formel et informel car leurs répertoires d'usages sont souvent en décalage et présentent des excès de formalité ou de familiarité. Par exemple, de nombreux apprenants ne savent pas s'expliquer, argumenter dans des situations non familières, rendre leur énoncé attractif, appliquer les normes socioculturelles de politesse : « Trouver la bonne distance en français, savoir focaliser comme il le convient selon les interlocuteurs et l'enjeu, constitue un enjeu important de la formation. » écrit Gloaguen-Vernet (2009 : 81).

Mais peut-on envisager de recourir à la production de messages dans les cas de faible niveau de compétences en lecture/écriture ? Sans doute, car en attendant trop, on se priverait d'un outil d'apprentissage utile. Pour Hervé Adami, il faut donc que l'activité écrite ait une visée sociale et pragmatique et qu'elle puisse aboutir rapidement à la production d'un texte. Comme le note Adami (2009), l'apprenant est engagé dans un processus d'apprentissage laborieux et souvent frustrant, il a très peu de temps pour mener son projet à bien, mesurer ses progrès, et en tirer profit. Il faut lui permettre de vivre une situation de communication réussie, malgré la fragilité de ses compétences à l'écrit, quitte, par la suite, à « revenir un peu en arrière » (Adami, 2009 : 92). Face aux difficultés de certains publics, chez un public peu ou pas scolarisé, mais pas uniquement, il paraît utile de faire produire des textes très tôt, sans attendre que les apprenants maîtrisent parfaitement le système grammatical et orthographique. Une progression est cependant envisageable autour de la longueur du texte et du vocabulaire.

Ne pas attendre signifie aussi qu'il faut exploiter l'association lecture/production qui sont étroitement liées et se nourrissent l'une l'autre, comme nous l'avons remarqué pour le public FLE : « Un bon lecteur se forme en produisant de l'écrit ; un bon producteur de textes se forme en lisant des textes » écrit Ferreiro (2001 : 7). Pour cet

auteur, la production écrite n'est donc pas seulement un objectif, elle est aussi un moyen, faute de compétence métalinguistique facilitant un travail sur la langue chez l'apprenant. Ferreiro (2001 : 9) soutient en outre qu'en écrivant, les apprenants « font des analyses de la parole (en prenant conscience de la nature des segments qui composent les débits verbaux = *phonological awareness*) ». Adami (2009) rejoint ce propos : le rythme lent de la production écrite est un atout car l'apprenant a le temps d'analyser les segments les uns après les autres, tout en écrivant ou en relisant ce qu'il a écrit. La validité de ce processus reste cependant à vérifier.

Il est vrai que, quels que soient les publics, la « recherche du résultat immédiat » (Adami, 2012 : 57) heurte la plupart des habitus scolaires, qui sont basés sur la progression du « simple au complexe » et sur l'apprentissage de la grammaire comme prérequis à toute tentative de communication écrite. Il est sans doute possible de contourner cet obstacle et de désacraliser le rapport à l'écrit en développant la motivation des apprenants, notamment en répondant à leurs besoins. La notion de besoin n'est pas moins fondamentale dans une formation en (post)alphabétisation qu'en FLE tout comme le rapport entre les notions de sens et d'utilité. C'est ce que révèle par exemple une enquête réalisée par Aït-Abdesselam (2015) auprès d'adultes en formation de base : les apprentissages ont du sens lorsque leur utilité est immédiatement vérifiable.

Les acquisitions ne sont cependant pas irréversibles. En 2009, Hervé Adami estime qu'afin d'accroître les compétences acquises et mettre en pratique les nouvelles connaissances, il est important de vivre dans un environnement social qui favorise le contact et l'usage de la littératie, ou les pratiques culturelles basés sur l'écrit. Autrement dit, dans un environnement social où l'oralité domine, les apprenants risquent de perdre leurs acquis, de régresser. Favoriser et multiplier le contact avec l'écrit afin d'entretenir les savoir-faire en littératie et de limiter d'éventuelles pertes est bien pour nous l'un des principaux objectifs du recours aux sites du Net participatif.

2.2 Comment appréhender la culture de l'autre

En classe de langue, la nécessité de découvrir et de comprendre la culture de la langue cible a conduit à une démarche interculturelle, ou comme le formule de Nuchèze (2004), à une « rencontre interculturelle ». La démarche interculturelle ne

consiste pas, comme l'explique Abdallah-Preteceille (2003 : 10) à s'arrêter sur « les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres » car cette démarche mènerait à « l'exotisme », au « culturalisme » et à la « sur-valorisation des différences culturelles » (*ibid*). Il s'agit, au contraire de mettre l'accent sur « les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. » (*ibid*). Dans le même temps, l'apprenant est poussé à opérer un retour sur soi : « L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même. » (*ibid*).

Cette démarche est toutefois difficile à mettre en application. Gilles Verbunt pointe les difficultés à comprendre la culture de l'autre :

La culture apprend à sélectionner, à catégoriser, à établir des associations, à organiser l'univers d'une façon qui lui est propre. Non seulement « on ne voit pas les choses de la même façon », mais il faut aller plus loin : on ne voit pas les mêmes choses. On pourrait dire aussi que l'on voit ce que l'on a appris à voir, que l'on entend ce que l'on a appris à entendre. (Verbunt, 1994 : 79)

Comprendre la culture de la langue cible est donc un processus délicat. D'autant, comme le fait remarquer Adami (2009), que l'autre n'est pas monolithique, mais multiple, complexe, changeant. Ces difficultés ont tendance à s'accroître dans les formations auprès d'adultes migrants faiblement ou non scolarisés. Comme nous avons pu le vérifier en situation de formation, deux grandes conceptions de la société, deux visions du monde s'opposent qui sont souvent à l'origine de problèmes de décodages dans les situations de la vie quotidienne. D'un côté, un modèle « individualiste », prédominant dans le monde occidental, d'un autre, un modèle « holiste », « communautaire ».

Dans le premier modèle, la personne est considérée comme sujet et acteur, et la responsabilisation, l'autonomie et le développement personnel sont valorisés. En 1973, le sociologue Steven Lukes isole cinq valeurs fondamentales de cette conception :

1. *La dignité de l'homme : l'homme existe en tant que fin en soi et non en tant que moyen ;*
2. *Le développement de soi : l'objectif majeur de l'individu dans la vie est de s'affirmer, de se réaliser ;*

3. L'autonomie : l'individu prend ses propres décisions, il évalue par lui-même les normes et règles de conduites et définit lui-même ses orientations de vie ;

4. La vie privée : l'individu jouit d'un espace qui existe au sein du monde public dans lequel il est libre de toute influence et capable de penser ses choix tandis que le monde public ou la société sont perçus comme des intrus potentiels ;

5. Les capacités et les besoins de l'homme sont en grande partie innés et tous les aménagements sociaux sont considérés comme des moyens pour le satisfaire. [cité par Cohen-Emerique, 2015 : 127]

Dans le modèle « holiste », « communautaire », le plus observé dans le monde non occidental, sont plutôt valorisées les interrelations et l'interdépendance des membres au sein des différents groupes auxquels ils appartiennent et auxquels ils sont assujettis (la famille, la tribu, l'ethnie, la communauté nationale ou religieuse, les ancêtres). Cette antériorité ontologique du social, selon Dumont (1978), se caractérise par :

- *Une valorisation des relations entre les hommes plutôt que la mise en relation d'individus pris isolément ;*
- *L'organisation fondamentalement hiérarchique du lien entre les hommes ;*
- *La subordination de l'individu au tout social. [cité par Cohen-Emerique, 2015 : 130]*

Ce modèle holiste ne se limite pas à un seul continent, on le retrouve en Afrique, au Maghreb, en Asie, et dans une certaine mesure, en Amérique latine également. Ce sont bien entendu des conceptions qui sont à nuancer selon les pays, les contextes et les groupes sociaux, et une certaine marge de manœuvre individuelle existe. Ces deux conceptions peuvent également coexister au sein d'une même société, voire chez un même individu. Il n'en reste pas moins que ces modèles sont très prégnants et qu'ils sont sollicités chaque fois qu'il s'agit d'appréhender la culture de l'autre. De plus, nous avons remarqué que ces modèles tendent à se renforcer lorsque l'individu a quitté son pays d'origine et qu'il craint de perdre, sous l'effet du déracinement et de l'acculturation, sa culture d'origine. Ce sont des réactions que constate également Margalit Cohen-Emerique dans une analyse de l'action des travailleurs sociaux auprès de migrants et de leurs enfants :

Les notions d'autonomie, d'indépendance prises dans le sens occidental peuvent être perçues comme une menace à l'intégrité familiale, à sa cohésion, à la pérennité de ses groupes d'appartenance. Elles sont aussi un danger pour l'individu qui, sans l'appui de ses proches, risquerait de dévier ou de tomber,

mettant en péril tout le groupe par contamination. [Cohen-Emerique, 2015 : 131]

Lorsque deux individus issus de ces cultures différentes tentent de comprendre le comportement de l'autre, en fonction de leur système de références, des « chocs culturels » se produisent (Cohen-Emerique, 2015 : 34-39). Les classifications et les représentations donnent lieu à des incompréhensions et des jugements de valeur qui doivent être interrogés.

Pour contourner ces difficultés, l'entraînement à des opérations mentales ne suffit pas (Mirabello, 2006). Ce que nous retenons des réflexions de cette chercheuse sur les travaux de Geneviève Vermès est que la découverte de l'autre passe par l'exemple et en particulier par l'exemple de l'éducateur qui « intervient par sa manière de “cadrer” la réalité, de hiérarchiser et d'ordonner les données empiriques parce qu'il montre (y compris à son insu) sa manière de voir le monde. » (Mirabello, 2006 : 53). Nous croyons fortement en effet à une compréhension efficace par l'« exemple » qui ne serait plus seulement apporté par l'enseignant mais aussi par des personnes qui exposeraient sur le Net participatif des situations complexes et/ou qui demanderaient des conseils pour résoudre des problèmes personnels.

Il nous semble également que pour tous ceux qui apprennent le français dans le but de rester en France, l'enjeu est tout autant de comprendre la culture française que de pouvoir participer à la construction d'une culture commune. Cette démarche, qui ne ferait plus de l'apprenant un simple observateur en marge mais un acteur ayant pris sa place dans la société, passe par des interactions. Pour Troadec (2006 : 114), en effet, « une culture n'est pas une réalité concrète... C'est le résultat d'interactions entre individus qui partagent certaines relations sociales, (re)créent en permanence les savoirs, les règles et les normes qui organisent la vie quotidienne ». La culture est donc toujours en évolution au gré des expériences sociales et des individus qui les partagent. Le Net participatif, dans sa dimension d'espace social, est aussi un espace de construction d'une culture commune. Hanna & de Nooy (2009) considèrent d'ailleurs la publication de commentaires d'articles en ligne comme une pratique culturelle. Cependant, si l'utilisation du Web 2.0 dans une tâche à visée interculturelle conduit les apprenants à prendre place dans un espace commun, il interroge aussi, comme nous allons le voir, leur rapport à leur culture d'origine.

2.3 L'entre-deux

Sous l'effet de la nostalgie, les étudiants aiment évoquer leur pays et leur culture d'origine. Cette motivation, ainsi que l'accès à des connaissances qui leur sont facilement accessibles, permet d'envisager des échanges avec des internautes francophones sur ces thèmes. Mais cette démarche rencontre une limite, notamment auprès du public migrant. Ces apprenants tendent à évoluer en effet dans une culture de « l'entre-deux », concept développé notamment par Daniel Sibony en 1991 :

Le migrant serait le sujet des 'entre-deux' multiples et infinis, deux pays, deux cultures, deux langues... entre émigré et immigré, immigré et naturalisé. Le migrant deviendrait l'expression d'un processus dynamique. [Brenu, 1999].

Cette situation d'entre-deux crée une distance entre le sujet et sa culture d'origine, due à l'éloignement géographique pendant un temps relativement long, et une distance avec une nouvelle culture dans laquelle il peine à s'immerger. L'apprenant migrant se découvre alors porteur d'une identité fragile, instable, partagée entre racines et nouveaux repères. Les sentiments que ce bouleversement génère sont évoqués par Clerc (2002 : 127) : « [...] la majorité de ces femmes migrantes se reconnaissent dans ce sentiment exprimé par l'une d'elle : "nous ne sommes ni d'ici ni de là-bas... car même si on va là-bas en vacances, c'est toujours pas notre place." »

Nous serons amenée à reparler de ce phénomène car une des tâches proposées sur le Net participatif a conduit certains apprenants à se confronter, dans une certaine mesure, à cet état de l'entre-deux.

3. Conclusion du second chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté les difficultés des apprenants migrants faiblement ou non scolarisés et l'origine de ces difficultés. Soulignons l'insécurité scripturale due à une tradition orale des pratiques de communication, le manque d'autonomie et de confiance en soi, les difficultés à considérer la langue comme un objet d'étude. Dans ces conditions, il convient de favoriser et de multiplier le contact avec l'écrit, d'amener les apprenants à produire sans attendre une communication réussie, de les décriquer - car la sacralisation de l'écrit est génératrice d'échec - tout en développant une pensée réflexive sur l'objet-langue. Il peut être aussi intéressant de faire participer ces apprenants à un espace social afin de découvrir la culture cible

dans des situations authentiques. Ces objectifs pourraient peut-être être atteints par la réalisation de tâches de lecture-écriture sur le Net participatif qui tireraient profit de l'engouement des apprenants pour l'outil informatique et pour Internet. Ces tâches pourraient constituer pour les étudiants des *pratiques étayantes* (une notion que nous étudions dans le prochain chapitre) car elles favoriseraient les acquisitions en les entraînant dans l'écrit tout en les libérant de leurs blocages.

Chapitre 3

Les littératies

Aujourd'hui, dans le monde francophone, la littératie est un concept aux contours encore flous. Le fait même que le terme littératie soit parfois orthographié « littéracie » ne simplifie sans doute pas les choses. Il est tantôt perçu comme un anglicisme, tantôt comme une traduction du terme anglais literacy et son exact équivalent, ou encore comme un terme indiquant le processus d'appropriation/apprentissage de l'écrit, donc concurrent d'« alphabétisation ». Nous avons choisi d'adopter ce terme car il fait référence à des pratiques de lecture-écriture fonctionnelles englobant diverses compétences liées au domaine de l'écrit. Après avoir présenté cette notion et ses différentes dimensions, nous verrons que le répertoire de la littératie traditionnelle a été étendu aux formes d'expression qui sortent du domaine de l'écrit normatif : les littératies multimodales. La notion de littératie numérique, issue de cet élargissement de perspective renvoie aux compétences d'utilisation indispensables dans toutes les sphères de la société sur les supports numériques.

1. La littératie : contours d'une notion

Dagenais (2012) explique que le terme littératie a été introduit en français il y a environ vingt ans par une équipe de chercheurs québécois en didactique des langues secondes afin d'élargir le champ conceptuel de l'étude de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En s'inspirant de l'équivalent anglais « literacy », il s'agissait de désigner l'usage de l'écrit dans son sens large et fonctionnel.

Dans une définition à notre sens opérante, l'OCDE, dans son rapport « La littératie à l'ère de l'information », publié en 2000, la conçoit ainsi :

[...] l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

L'accent est ainsi placé sur la capacité, dans les usages de l'écrit, à traiter l'information pour permettre la vie en société et y participer sur le plan social et économique. En ce sens, la littératie doit permettre à tout individu d'être autonome et de devenir un acteur social. Jaffré, en 2004, partage cette vision en soulignant l'importance des objectifs fonctionnels et des pratiques écrites contextualisées. Il précise ainsi la définition de la littératie :

[...] *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps.* [Jaffré, 2004 : 30-31]

Barré-De Miniac (2011) ajoute qu'elle varie aussi d'une langue à l'autre.

Diane Dagenais propose une définition plus complète à partir des travaux de Bernardo Ferdman en 1990 : « les définitions de la littératie [...] se réfèrent à la fois aux aspects individuels et cognitifs de la compréhension et de la production de textes écrits ainsi qu'aux dimensions sociales des interactions adoptées autour de l'écriture et aux fonctions attribuées à l'écrit dans différentes sociétés » (Dagenais, 2012). La littératie est ainsi un processus social de communication, utilisé aujourd'hui pour se référer à « un large éventail de pratiques contextualisées, fonctionnelles et sociosémiotiques » (Dagenais, 2012).

Ce concept prend donc ses distances avec celui d'alphabétisation considérée par de nombreux chercheurs, par exemple Régine Pierre en 2003, comme un apprentissage formel des mécanismes du décodage des caractères d'écriture afin d'accéder au sens d'un texte écrit. Le terme alphabétisation présente par ailleurs, ajoute cette chercheuse, l'inconvénient étymologique de laisser entendre que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passerait tout d'abord par l'apprentissage de l'alphabet. Même conception chez Adami (2009) pour qui l'alphabétisation est la phase de découverte et de maîtrise du code écrit, apprentissage de la lecture et de l'écriture traditionnel.

Pour de nombreux chercheurs, le concept d'alphabétisation et d'alphabétisme selon ces définitions est trop restrictif et ne rend pas compte des aspects compétence de compréhension et de production. La littératie est dans ce sens plutôt une « mesure du degré d'assimilation des connaissances sur l'écrit » (Pierre, 2003) qui va permettre aux individus, bien au-delà du décodage, de « s'adapter à leur environnement en assimilant de nouvelles connaissances, en étant capables de résoudre des problèmes ou de créer de nouvelles connaissances » (Pierre, *ibid*).

Christine Barré-De Miniac en 2011, citant Brian Street dans l'ouvrage de Wagner et *al.* (1999), présente la discussion en cours sur la notion de littératie qui recouvre une pluralité de réalités. Si la littératie est une pratique sociale, elle varie selon les

contextes, et l'on pourrait alors être tenté de distinguer différentes littératies variant dans le temps et dans l'espace et « qui sont insérées dans des pratiques culturelles spécifiques » (Barré-De Miniac, 2011 : 219). Le risque, cependant, est de voir se stabiliser et se rigidifier des définitions de ces différents contextes variables selon les populations et les cultures. Selon G. Kress et D.A. Wagner dans le même ouvrage toujours cités par Barré-De Miniac (2011), la pluralité ne doit pas être à l'origine d'une distinction entre différentes littératies, mais elle est inhérente au principe même de littératie. Barré-De Miniac (2011) propose par conséquent, au lieu de choisir d'employer « littératies » au pluriel d'adopter à la suite de Lefstein et Street (2007), la notion de « pratiques de littéracie » qui permettrait, selon elle, de faire avancer les débats et de « mettre l'accent sur les particularités des pratiques culturelles auxquelles sont associées la lecture et/ou l'écriture dans des contextes donnés » (Barré-De Miniac, 2011 : 219).

Si l'alphabétisation représente la maîtrise du code de l'écriture, elle ne constitue que le premier des quatre niveaux du processus de littératie ainsi qu'il a été subdivisé par Wells (1991) et Wells et Chang-Wells (1992) :

- Accès au code (décoder un message écrit à l'oral ; encoder correctement un message oral à l'écrit) ;
- Usage de l'écrit pour la communication interpersonnelle. Être *literate* c'est être capable, comme membre d'une communauté, de remplir toutes les fonctions de la vie quotidienne qui impliquent l'usage de l'écrit ;
- Usage de l'écrit pour la communication de la connaissance ;
- Usage de l'écrit pour transformer la connaissance et l'expérience. G. Wells qualifie ce niveau d' « epistemic ». Ce niveau est à la fois un mode de langage et un mode de pensée.

Un système qui reste toutefois à mettre à l'épreuve de l'expérimentation. Ces propositions sont néanmoins plus exhaustives que la grille d'évaluation de l'OCDE (2000) qui se concentre presque uniquement sur les compétences de compréhension. Une réflexion est déjà engagée sur un système d'évaluation hiérarchisé selon lequel les niveaux inférieurs devraient nécessairement être atteints avant d'accéder aux niveaux supérieurs. Barré-De Miniac (2011), *a contrario*, estime que les premiers

objectifs d'enseignements ne doivent pas se concentrer sur les premiers niveaux en ignorant les niveaux supérieurs. Il faut envisager le système d'apprentissage comme un continuum : « les usages pour communiquer et pour transformer (construire) les connaissances, sont à l'œuvre dès les premiers apprentissages, sous des formes spécifiques qu'il importe de reconnaître et d'exploiter, et à propos d'activités susceptibles de les mobiliser » (Barré-De Miniac, 2011 : 222).

Cette idée de continuum chronologique et linguistique ouvre de nouveaux axes de réflexion sur l'enseignement de l'écrit. Il permet par exemple de cesser d'opposer pratiques ordinaires et pratiques lettrées (Chiss & Marquilló-Larruy, 1998 ; Chiss, 2004), et de ne pas viser la seule acquisition de la pratique académique et littéraire. À la lumière des recherches sur le rôle de l'écrit sur le développement cognitif (que nous avons évoqué p. 63), Barré-De Miniac (2011) souligne également l'intérêt en didactique de s'inspirer des études sur la notion de littératie afin de repenser l'étude de l'écrit, de l'inscrire dans un contexte, c'est-à-dire de l'envisager non plus uniquement en cours de français mais dans les autres disciplines. Il faudrait ainsi prendre en compte l'inscription de ces pratiques dans différentes dimensions (culturelles, sociologiques, socioéconomiques, et non pas seulement linguistiques et sociolinguistiques), et dans les lieux de transmission non formelle des usages de l'écrit : les lieux d'apprentissage extrascolaires. Cette conception est dans la lignée de l'approche sociodidactique (notamment développée par Dabène & Rispaïl, 2008) que nous présenterons dans notre cadre méthodologique.

L'idée essentielle sur laquelle les auteurs s'accordent est celle d'un modèle multicausal, et d'un développement de la littératie favorisé par les interactions entre différents lieux, formes, pratiques et contenus de transmission. (Barré-De Miniac, 2011)

2. Les littératies multimodales

Depuis le début des années 2000, certains chercheurs s'attachent à élargir le répertoire des pratiques de littératie afin de souligner que l'écrit dans sa forme normative ne reflète pas toutes les variétés de littératie pratiquées dans les divers groupes culturels et n'est donc pas le seul mode d'expression légitime. Il nous paraît important de présenter ces recherches en nous référant à l'article très complet sur cette question de Diane Dagenais en 2012, car l'objectif de nos travaux est entre

autres de désacraliser la langue écrite et d'élargir les répertoires de la littératie aux sites du Net participatif qui, comme nous le verrons au chapitre suivant, sont des supports de discours oralisés articulés à des pratiques sociales.

La nécessité d'ouvrir les pratiques de littératie s'est manifestée au début des années 2000 au sein du courant des Nouvelles études de la littératie (New Literacy Studies). Ce courant, représenté par des chercheurs tels Street (2000 et 2003) a entrepris d'identifier comment les participants à des activités de communication interprétaient leurs pratiques, ainsi que le rôle de la communication écrite dans l'établissement de hiérarchies sociales. À partir de l'observation d'activités de littératie quotidiennes, les chercheurs des New Literacy Studies se sont attachés à identifier les pratiques valorisées et celles qui étaient marginalisées dans divers lieux (école, milieu professionnel, institutions sociales). Les New Literacy Studies s'opposent en effet à une vision de la littératie comme capacité neutre ou bien outil simplement technique :

[Les New Literacy Studies] remettent en question cette présupposition en montrant que les pratiques sont inextricablement liées aux structures de pouvoir dans les milieux où elles sont situées, qu'elles sont interprétées de façons différentes par les groupes sociaux et qu'elles varient en fonction des conditions matérielles et sociales en place. [Dagenais, 2012]

Ces études sont à rapprocher de celles menées en France par Bernard Lahire, que nous avons déjà évoquées et qui soulignent que les formes sociales scripturales (culture écrite) sont dominantes, et les formes sociales orales (culture orale) sont dominées et marginalisées. Cet accent mis sur l'écrit ne peut que renforcer les inégalités.

Dans le sillage des New Literacy Studies, un groupe de dix chercheurs provenant de disciplines différentes, le New London Group, a pris position contre la vision de cette littératie uniquement centrée sur la communication graphique et ont proposé une vision plus large des pratiques de communication. Selon eux, les individus s'appuient sur un vaste ensemble de processus sémiotiques pour composer et comprendre des messages et pas uniquement sur des textes écrits. La notion de « littératies multiples » (multiliteracies) a été avancée pour souligner que la communication pouvait être caractérisée par diverses formes de représentations qui d'ailleurs ont toujours existé comme ils le rappellent en citant Cope et Kalantzis (2000) : ce n'est

qu'avec l'invention de l'imprimerie que l'écrit a pris le pas sur d'autres formes de communication comme le dessin, la peinture, les icônes.

Une vision plus large des pratiques de communication a conduit au développement du concept de « littératies plurilingues » (*multilingual literacies*) dégagé par Martin-Jones et Jones (2000). Enfin, Kress (2000, 2003) propose la notion de multimodalité (*multimodality*) pour souligner le rôle des sens dans la communication (le corps et ses mouvements), mais aussi d'autres modes sémiotiques tels que le son, la musique, le langage oral, et les images fixes ou mobiles. Pour souligner la pluralité des modes d'expression, Dagenais (2012) privilégie le terme de « littératies multimodales » (*multimodal literacies*), au pluriel. En soulignant la présence d'une pluralité de modes d'expression, ce terme traduit le refus qu'une forme de représentation, l'écriture dans sa forme normative, soit plus valorisée qu'une autre, par exemple les formes discursives du rap (Billiez & Trimaille, 2001). Lorsqu'elles s'appuient par exemple sur la production de vidéos (Bruce, 2009), les littératies multimodales n'excluent pas les tâches écrites car elles servent toujours comme le précise Dagenais (2012) « d'ancrage ou de point de départ pour une grande partie des interactions entre apprenants et enseignants » et elles sont associées à « un gain positif dans le développement de la lecture et de l'écriture ».

Pour des publics en insécurité scripturale qui vivent une pression permanente en raison d'un certain attachement à un idéal de la langue française, ouvrir les pratiques de littératie pourrait constituer, comme le suggère Véronique Rivière, une *pratique étayante*. Selon cette auteure, une *pratique étayante* vise à la fois à favoriser le contact avec l'écrit et à aider les apprenants à transformer leurs représentations et faciliter « le processus d'incorporation de nouvelles normes », et concourrait « à rendre moins étrangère la langue apprise ou réapprise » (Rivière, 2012).

L'objectif d'un élargissement du répertoire des pratiques de littératie à certaines formes d'expression est de permettre d'éveiller l'intérêt des apprenants, et de leur donner l'occasion d'exprimer ce qu'ils ont du mal à exprimer dans le cadre d'une production traditionnelle. Ainsi, on peut se demander si, en s'appuyant sur le concept de multimodalités ou « littératies multimodales », ouvrir le répertoire de la littératie aux outils de communication et aux pratiques numériques pourrait faciliter la tâche de lecture-écriture pour des apprenants faiblement ou non scolarisés. Cette ouverture

aux nouvelles technologies et aux discours oralisés d'Internet pourra peut-être les entraîner dans l'écrit et dissiper les appréhensions que ces apprenants ressentent généralement à l'idée de devoir produire un texte.

3. La littératie numérique

Parmi les nombreuses déclinaisons dont la notion de littératie a fait l'objet, le terme « littératie numérique » (*digital literacy*) a été popularisé dans les années 90 par Paul Gilster qui en donne la définition suivante :

The ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition. [Gilster, 1997 : 1-2]

(C'est la capacité de comprendre et d'utiliser des informations sous de multiples formats et issues de sources variées lorsqu'elles sont présentées sur un ordinateur. Le concept de littératie dépasse la seule aptitude à déchiffrer : on a toujours entendu par là également la capacité de donner un sens à sa lecture et de comprendre ce qu'on lit. C'est l'acte fondamental de cognition qui est à l'œuvre.)

Chez Gilster, la littératie numérique est donc essentiellement liée à des compétences de compréhension. Quelques années plus tard, en 2006, Allan Martin associe cette notion à des compétences bien plus larges :

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. [Martin, 2006 : 19]

(La littératie numérique est la conscience qu'ont les individus de l'existence des outils et services numériques, accompagnée des compétences et de l'état d'esprit nécessaires à leur emploi, qui permettent l'identification des ressources numériques disponibles, la capacité d'y accéder, de les organiser, de les intégrer, de les évaluer, de les analyser et de les synthétiser, de s'en servir pour construire de nouvelles connaissances et s'exprimer et communiquer avec d'autres sur ce support, dans des contextes sociaux spécifiques afin de donner lieu à des interactions constructives ; et d'élaborer une réflexion sur ce processus.)

Nous voyons que chez Allan Martin, la littératie numérique, tout comme la littératie traditionnelle, est fondamentalement ancrée dans des pratiques, sociales et fonctionnelles, de compréhension et de production de l'information, et de

communication. En outre, elle ne décrit pas uniquement un niveau de compétences et de connaissances techniques, mais aussi la capacité de participer à une société qui utilise le numérique comme mode de communication en tous lieux, ainsi que les compétences critiques d'ordre cognitif permettant de prendre conscience du rôle des technologies et des médias numériques. La définition synthétique de la littératie numérique que propose Simon Collin est suffisamment complète pour être opérante : « l'ensemble des compétences de base techniques, cognitives, sociales et culturelles nécessaires à l'utilisation des TIC au sein d'une société donnée. » [Collin, 2012b : 246].

Jeannine Gerbault, en 2012, remarque cependant que la notion de littératie numérique ne saurait être stable, puisqu'elle est vouée à évoluer « avec la création de nouveaux contextes numériques, sur le plan des compétences techniques, mais aussi sur le plan des implications cognitives et sociales de leur utilisation ». C'est pourquoi cette chercheuse cite Johnson et *al.* (2010) qui estiment que, compte tenu des évolutions technologiques, « la littératie numérique doit nécessairement être moins du domaine des outils à proprement parler et davantage de celui des manières de penser et de voir ». En outre, dans la société de l'information, la conception statique des connaissances n'a plus lieu d'être : les connaissances transmises à l'école sont vouées à devenir vite obsolètes. Gerbault (2012) cite ainsi Alvin Toffler, écrivain, sociologue et futurologue américain pour qui les illettrés du XXI^e siècle ne seront pas ceux qui ne savent pas lire et écrire, mais ceux qui ne savent pas apprendre, désapprendre et réapprendre.

D'autres définitions de la littératie numérique rejoignent celles que nous avons citées. Signalons que Hague et Williamson (2009) ajoutent une autre dimension, la faculté de comprendre comment utiliser les nouvelles technologies dans le cadre des apprentissages formels ou informels.

Le besoin d'une formation en littératie numérique, ajoute Gerbault (2012), s'explique par l'apparition d'une fracture numérique d'un nouveau type, basée sur le niveau de maîtrise des outils. En effet, la différence ne s'établit plus entre ceux qui sont équipés d'outils numériques et ceux qui ne le sont pas, mais entre ceux qui savent s'en servir de manière appropriée et ceux qui ne le savent pas, « qui ne possèdent pas la littératie numérique dans l'ensemble de ses dimensions ». Cette auteure cite Hargittai et

Walejko (2008) qui parlent à ce propos de « fracture de participation » (*participation divide*). Nous dirions, pour notre part, qu'il s'agit de deux fractures distinctes : une fracture d'usage entre ceux qui savent utiliser et tirer profit des fonctionnalités d'Internet ou d'un outil numérique et ceux qui ne le savent pas ; et une fracture corollaire de conceptualisation et de représentation qui conduit les utilisateurs à ne pas pouvoir utiliser les outils numériques de façon informée. Le déficit en littératie numérique s'exprime soit dans une pratique relativement « indigente », c'est-à-dire par exemple « un usage exclusif et peu développé du Web à l'exclusion des autres fonctionnalités » (Granjon, Lelong & Metzger, 2009 : 21), soit dans un non-usage, l'illectronisme, c'est-à-dire une absence totale de compétences permettant l'accès, la compréhension et la production de ressources numériques. Nous reviendrons sur ces constats dans une partie consacrée aux inégalités numériques (p.107).

Or les besoins de maîtrise des outils numériques sont évidents dans tous les domaines de la vie sociale, sur le marché du travail, à l'école, et même en famille, où tout individu, parent ou futur parent, est susceptible de transmettre des compétences à ses enfants. Fluckiger (2008) montre par exemple que la navigation peut être « plus aisée pour les élèves dont les parents, disposant d'un fort capital culturel et technique, sont en situation de leur transmettre des habitudes d'usage des outils informatiques plus proches des usages scolaires ».

Pour les apprenants faiblement ou non scolarisés, tout comme l'apprentissage de la langue, l'apprentissage de l'utilisation des outils numériques et d'Internet est la condition de leur intégration sociale, économique et culturelle. Comme le souligne Barré-De Miniac (2011), l'audio-visuel n'a pas éclipsé l'écrit, au contraire, il a développé son usage. Ce sont les types de supports et les lieux et formes de socialisation autour des pratiques scripturales qui ont changé. On voit ici le rôle déterminant que jouent les nouveaux supports numériques dans la diffusion de l'écrit et la création de « nouveaux »⁸ formats d'écrit (les courriels, par exemple).

4. Les littératies traditionnelle et numérique : des liens de synergie

Nous avons vu que si la littératie numérique devait s'imposer au sein des bagages de compétences traditionnelles, c'était parce que les pratiques de lecture et d'écriture

⁸ Nous verrons un peu plus loin que des chercheurs tels que Marcoxia (2003a), Labbé et Marcoxia (2005) et Mourlhon-Dallies (2007) remettent en cause la nouveauté de certains types d'écrits numériques.

trouvaient de nouveaux supports avec l'utilisation croissante des nouvelles technologies. Les environnements numériques sont omniprésents, leur maîtrise est devenue indispensable, tout comme est devenue indispensable la maîtrise de l'écrit à un niveau élevé pour pouvoir naviguer dans les nouveaux espaces d'interaction numérique. Les procédures administratives, les inscriptions, les recherches d'emploi, les environnements numériques de travail (ENT) au sein des établissements scolaires, etc., imposent désormais à la fois le maniement et la maîtrise d'outils de communication à distance et la maîtrise de l'écrit qui excluent les personnes qui ne maîtrisent ni la culture numérique, ni la culture de l'écrit. Les compétences écrites et numériques sont à ce point intriquées qu'il semble difficile aujourd'hui de les séparer. Au regard de l'immigration, le rôle des TIC paraît fondamental. C'est ce que dit également en substance Simon Collin : « [...] les technologies sont omniprésentes dans les sociétés occidentales donc une intégration réussie des migrants nécessite leur intégration technologique, au même titre que l'intégration sociale, politique et économique traditionnellement rapportée dans la littérature scientifique » (Collin, 2012b : 246).

Chez les personnes privées de compétences numériques, les technologies de l'information et de la communication créent une attraction, un engouement, et sont devenues, selon la formule de Simon Collin « à la fois un objet d'intégration et un moyen d'intégration » (Collin, 2012b : 245). Dans ces conditions, nous nous demandons si cet engouement ne pourrait pas servir de levier de développement de la littératie traditionnelle et soutenir l'apprentissage de la langue. Notre étude se propose d'examiner le rapport entre l'acquisition de ces deux littératies et l'influence qu'elles exercent l'une sur l'autre.

Dans le monde, les dispositifs d'intégration linguistique destinés aux migrants et exploitant les TICE sont récents, la majorité d'entre eux sont prévus pour une utilisation autonome, à distance et l'interaction humaine est relativement négligée (Collin, 2012a). Ils ne s'adressent donc pas à des personnes peu ou non scolarisées en situation d'illectronisme. Les expériences exploitant la synergie entre littératie traditionnelle et numérique restent peu nombreuses cependant quelques expérimentations auprès de publics en difficulté avec l'écrit confortent notre conviction qu'il existe un lien étroit entre développement de la littératie traditionnelle et de la littératie numérique.

Dans un établissement ZEP du secondaire de la ville de Nice dans lequel 80% des élèves étaient d'origine étrangère, un projet de cours à distance par télé-enseignement destiné à des primo-arrivants a été réalisé entre 2001 et 2005. Pour ces élèves, nous dit l'auteur, Renaud (2012), l'école était une « planche de salut » et l'ordinateur représentait une certaine ascension dans l'échelle sociale. Les élèves manifestaient une méconnaissance totale ou partielle de l'usage de l'ordinateur et un intérêt fort pour l'informatique. Pour ces élèves, le fait d'utiliser un ordinateur pour apprendre une langue était complètement nouveau et revêtait même un caractère « exotique, au sens littéral du terme ». L'effet mobilisateur de ces outils a paru indéniable. Ces élèves étaient plus concentrés sur les activités d'apprentissage par ordinateur que dans les classes professionnelles. Ils ont fait preuve de persévérance dans l'accomplissement des activités lorsqu'elles se faisaient sur un support informatique, notamment parce qu'ils étaient désireux de maîtriser l'outil. L'utilisation de l'ordinateur a donc été un facteur de motivation incontestable pour l'apprentissage et a accru l'intérêt des élèves pour les activités d'apprentissage par rapport à l'espace classe et son enseignement traditionnel.

Lors d'une expérimentation en 2007, Fabien Liénard conduit un public en situation d'illettrisme à Louviers, à exploiter un tchat avec des étudiants d'un IUT du Havre, ce qui, selon l'auteur, a permis aux participants apprenants de prendre confiance dans leurs productions scripturales car les fautes qu'ils étaient susceptibles de commettre n'étaient pas perçues comme telles dans ce tchat par les destinataires habitués à en voir. En effet, la nécessité de réagir en temps réel fait que le scripteur est contraint de simplifier et n'a pas le temps de se relire. Les abréviations, les erreurs sont donc admises.

Enfin, en 2010, une expérimentation de Jean-François Cerisier et Melina Solari sur l'usage de blogs dans trois centres de formation pour adultes néo lecteurs au Mexique constate une véritable intrication des processus d'acculturation linguistique et numérique et conclut que la culture numérique a aidé les néo lecteurs à « embrasser » la culture écrite.

Les outils numériques semblent donc bien être des « médiateurs de littératie traditionnelle » (Gerbault, 2012) et il paraît pertinent de tirer profit de l'engouement qu'ils suscitent. Un double apprentissage est envisageable dans lequel on apprendrait

le français en apprenant à utiliser les outils numériques. La littérature traditionnelle et la littérature numérique seraient ainsi synergiques. Gerbault (2012) en semble d'ailleurs convaincue : « Ceux qui maîtrisent mal l'écrit affinent leur compétence en même temps qu'ils apprennent à utiliser les outils. [...] la littérature traditionnelle est stimulée par le contact avec les nouveaux outils de la communication. » (Gerbault, 2012 : 120).

Dans un article, Penloup (2012) liste les transformations dans le paysage de l'enseignement/apprentissage du français écrit par l'introduction des nouvelles technologies. Ces transformations donnent un indice de l'apport potentiel des littératures numériques.

- Au plan cognitif, en production écrite, le traitement de texte joue un rôle facilitateur, permet la révision, la réécriture grâce à ses fonctions d'édition (remplacer, supprimer, déplacer) et la transformation du texte (ajout, déplacement, effacement). D'autre part, les correcteurs orthographiques réduisent le temps de la production. Ajoutons qu'ils peuvent aussi être exploités pour l'apprentissage.
- L'usage des TIC peut également diminuer l'insécurité scripturale des apprenants. L'auteure évoque la situation anxiogène vécue par les usagers de l'écriture, car au côté du « pôle positif » du passage à la production écrite (attraction, communication, protection du territoire), coexiste un « pôle négatif » (exposition de soi, évaluation, etc.) : « L'évaluation des écrits et les sanctions des écarts par rapport à la norme ont pour effet de majorer l'anxiété et, dans le pire des cas, d'inciter l'utilisateur à éviter la prise de risque que signifie le passage à l'écriture. » L'apprenant, sachant que la communication électronique tolère certains écarts par rapport à la norme, et sachant que l'enseignant ne maîtrise pas forcément ce type de variation, peut se libérer des blocages liés à ses lacunes en français écrit.
- Des pratiques de communication « authentiques » incitent l'apprenant à tenir compte des conditions de réception et notamment du destinataire. Il fera en sorte d'éviter les malentendus, davantage que dans un texte rédigé hors situation de communication, et sera plus attentif à la qualité de son écrit. Écrire pour quelqu'un incite à une meilleure clarté dans l'expression, une

meilleure mise en page, une meilleure orthographe. Ce sont des réflexions que l'on trouvait déjà à propos du Net participatif chez Ollivier et Puren (2011).

5. Conclusion du troisième chapitre

Nous avons vu que le recours à la notion de littératie permet d'envisager les compétences écrites dans leur dimension sociale, et de les considérer comme une possibilité d'accéder à l'autonomie. Dans ce cadre, le développement des *pratiques de littératie* peut s'appuyer sur des lieux de transmission non formelle. En nous référant aux littératies multimodales, notre objectif est de désacraliser la langue écrite et d'élargir les répertoires de la littératie traditionnelle aux sites du Net participatif qui, comme nous le verrons au chapitre suivant, sont des supports dont les discours présentent une hybridité entre oral et écrit, et discours, pratiques sociales et action. Auprès d'apprenants en insécurité scripturale, l'ouverture des *pratiques de littératie* permet de mettre en place des *pratiques étayantes* visant à réconcilier ce public avec l'écrit et d'envisager des gains d'apprentissage en lecture-écriture. Une action didactique sur le Net participatif pourrait avoir deux avantages : le développement de la littératie numérique et tirer profit de l'engouement que les outils technologiques suscitent chez ceux qui ne savent pas s'en servir pour favoriser une synergie entre littératies traditionnelle et numérique. Ainsi, le Net participatif, auquel nous consacrons le chapitre suivant, servirait de levier d'acquisition de la littératie traditionnelle.

Chapitre 4

Le Net participatif

Il conviendra tout d'abord de préciser ce que l'on entend dans cette recherche par Net participatif car cette notion renvoie parfois, selon les chercheurs, à des fonctionnalités différentes. Nous verrons ensuite ce que l'avènement du Web 2.0 a modifié dans les processus de lecture et d'écriture et si ces changements conduisent à la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences langagières. Nous chercherons également à savoir si Internet et le Web 2.0 ont entraîné la création de nouveaux genres de discours. Nous interrogerons le mythe du *digital native* souvent convoqué par la pédagogie numérique. Nous verrons ainsi que les inégalités devant l'accès aux outils numériques s'alignent plus sur une catégorisation d'usages et de compétences que sur une fracture entre générations. Devant cette constatation, nous considérerons les usages réels du Net participatif, les besoins en littératie numérique des jeunes, l'utilisation du Web 2.0 en classe de langue en mettant en lumière une articulation problématique entre sphère privée et sphère éducative, et les inégalités dans l'accès aux outils numériques. Après nous être penchée sur les usages réels du Web social et son intégration en cours par les enseignants, nous examinerons les caractéristiques des supports numériques exploités lors des deux expériences de notre corpus : le forum de discussion et la section commentaire d'article de journaux en ligne, ainsi que *YouTube*. Après leurs caractéristiques sémiopragmatiques, nous considérerons leur dimension interactionnelle, puis nous nous pencherons sur le genre des textes publiés. Nous présenterons ensuite les caractéristiques du Web social qui pourraient créer des incitations à lire et à écrire et présenter un intérêt dans la perspective d'une exploitation didactique. Nous terminons par les effets de l'exploitation des fonctionnalités numériques sur l'enseignement, l'enseignant, l'évaluation des tâches et le rapport à la norme du français écrit.

1. Le Net participatif, caractéristiques *techno-sémiopragmatiques*

Avant d'en donner une définition plus précise, il convient de constater que le Net participatif suscite des réactions contrastées. Pour certains, le Web 2.0 serait un formidable espace d'expression et de partage, pour d'autres, il provoquerait des phénomènes d'addiction, de voyeurisme et d'exhibitionnisme. Pour ses détracteurs, ce serait un espace où la langue écrite est de piètre qualité (ce dont nous reparlerons), voire un espace violent et agressif, comme en témoigne l'impressionnante couverture du magazine *Time* du 29 août 2016 : *Why we're losing the Internet to the culture of hate (Pourquoi la haine de l'autre est en train de nous voler Internet)*. Pourtant, avec

le Net participatif, c'est bien à l'avènement d'une « nouvelle sociabilité » (Casilli, 2010) que nous assistons. Site phare du Web 2.0, le réseau social *Facebook* se targue en effet d'être la deuxième fonctionnalité la plus utilisée au monde, derrière le moteur de recherche *Google*, et d'avoir atteint en 2014 plus d'un milliard d'utilisateurs actifs mensuels (28 millions en France). De même, chaque minute, 400 heures de vidéos sont publiées sur le site de partage de vidéos *YouTube* qui est le 3^e site le plus fréquenté avec un milliard d'utilisateurs actifs mensuels dans le monde. 2,7 millions de visiteurs se connectent chaque jour en France sur sa page d'accueil et 50 % des vidéos sur *YouTube* ont été notées ou commentées par les utilisateurs⁹. *Wikipédia*, l'encyclopédie en ligne, serait le 6^e site le plus populaire au monde avec 13,4 milliards de pages vues sur sa version anglaise en 2013 (627 millions de pages vues en 2013 sur sa version française). Au total, plus d'un milliard de personnes dans le monde se rend plusieurs fois par jour sur un réseau social¹⁰.

Toutefois, comme le remarque Katerina Zourou dans un article datant de 2012, le Web social n'est pas un ensemble homogène d'applications et ne renvoie pas à un outil particulier mais à une multitude de fonctionnalités et d'usages très différents. Ainsi, la classification de Conole et Alevizou (2010) qu'elle cite, établie dans une perspective d'exploitation pédagogique, distingue dix catégories :

- partage de médias ;
- manipulation de médias et *mashups* (mélange de contenus);
- messagerie instantanée ;
- clavardage et espaces de conversation ;
- jeux en ligne et mondes virtuels ;
- réseautage social ;
- blogs ;
- marque-pages sociaux ;
- systèmes de recommandation ;
- wikis et outils d'édition collaboratifs ;
- syndication (reproduction et diffusion de contenus).

⁹ Source : <http://www.webrankinfo.com> (consulté en octobre 2016)

¹⁰ Source : www.blogdumoderateur.com (consulté en octobre 2016)

Katerina Zourou remarque donc qu'il ne serait pas fondé scientifiquement d'évoquer le potentiel du Web social de manière générale, comme si sa valeur ajoutée pouvait s'appliquer à toutes les catégories de fonctionnalités. En soi, évoquer une exploitation du Web participatif donne peu d'indication sur les apports spécifiques, les objectifs prévus et le type de communication visée. Nous suivons Zourou (2012) pour qui le Net participatif doit surtout être compris « comme renvoyant (uniquement) à la plateforme 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 ». Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi des supports qui permettaient d'envisager un nombre illimité de destinataires et des échanges entre apprenants et locuteurs francophones. Ces caractéristiques sont réunies dans les forums de discussion, les sections avis, critiques et commentaires d'articles en ligne. Quand nous parlons de Web participatif, c'est à ces fonctionnalités spécifiques que nous nous référons.

Le Web 2.0¹¹ opère un véritable changement de paradigme par rapport aux sites traditionnels du Web 1.0, son principe central étant le contenu généré par les utilisateurs (CGU, en anglais, UGC, *User Generated Content*). Il regroupe ainsi diverses activités proposées par les industries de la culture et de la communication qui placent ostensiblement l'utilisateur à une place centrale. Les usagers deviennent les premiers responsables, voire les créateurs des contenus qu'ils mettent eux-mêmes en ligne : « Véritable "auberge espagnole", chacun peut y apporter sa contribution, même si ces contributions sont différentes, voire en opposition. » (Bouquillion & Matthews, 2010 : 9).

Dans la lignée des *machines à communiquer* (télévision, téléphone, ordinateur, minitel, etc.) décrites par Jacques Perriault en 1989, le Net participatif serait un nouveau dispositif *fédérateur d'affinités* qui servirait à rencontrer l'autre, à jouer sur les liens et les rites sociaux tout en offrant de nouveaux espaces de découverte du monde, ainsi que le décrivent Stenger et Coutant (2011) :

¹¹ On attribue à Tim O'Reilly l'expression « Web 2.0 », à l'occasion de l'organisation en 2004 de la Web 2.0 Conference. Cependant la notion de *self media*, renvoyant aux possibilités d'expression en dehors des grands médias, était déjà proposée par Jean Cloutier en 1973 (Miège, 2007).

Il s'agit tout autant d'entretenir un vaste réseau de liens faibles que de renforcer les liens forts. Les réseaux socionumériques offrent effectivement une large palette d'activités où l'on distingue dans les manières de se l'approprier des éléments relevant du besoin de reconnaissance, de la stratégie de promotion personnelle (professionnelle ou non) et même du besoin de pallier à un certain isolement. [Stenger et Coutant, 2011 : 14]

Par l'échange de données, textes, photos, vidéos, le Net participatif permettrait de satisfaire le besoin de partage des connaissances, des compétences, il inciterait à la coopération, à l'ouverture, il encouragerait la participation de tous, provoquerait un effet d'*empowerment* (donnerait la capacité d'agir), et ce dans un système sans hiérarchie.

Cette vision est cependant parfois remise en cause et jugée idéaliste et déterministe, entre autres par Bouquillion et Matthews (2010) qui dénoncent les intérêts industriels qui se jouent sur le Web 2.0, et notent également que les communautés ne se créent pas toutes autour de pratiques culturelles communes ou d'intérêts partagés mais simplement sur l'utilisation d'un même outil. Ces auteurs mettent aussi en garde contre les effets de mode.

Le Web 2.0 n'a cependant pas tardé à intéresser les chercheurs en didactique des langues qui ont cherché à tirer profit des fonctionnalités du Web collaboratif, et notamment de sa « dimension de partage entre internautes » (Mangenot, 2013). Le Net participatif est en effet considéré par les chercheurs comme un environnement ouvert où l'on peut échanger avec des locuteurs « natifs » francophones, ce qui est difficile dans la classe, environnement fermé où l'on ne rencontre que des apprenants étrangers et des enseignants de langues. On peut par cet intermédiaire multiplier les occasions de développer son savoir-faire à l'écrit, en mettant en pratique les connaissances (grammaire, lexique, etc.) accumulées lors de phases de découverte et d'assimilation linguistique. « On ne peut apprendre à écrire qu'en écrivant » rappelle Mangenot (2000a) en soulignant qu'un consensus existe sur ce point chez les psychologues comme chez les didacticiens. La pratique est donc source d'apprentissage et on apprend à communiquer en pratiquant la communication. Le Net participatif propose justement un espace social dans lequel les productions peuvent être adressées non plus à l'enseignant seul, mais à un nombre illimité d'internautes « natifs » (ou du moins francophones). Ce support est aussi l'occasion de prendre conscience de l'existence d'autres registres de discours et de les manier.

Deux autres grandes caractéristiques du Web 2.0 sont identifiées par les chercheurs en didactique : « une certaine horizontalité (par exemple *via* les commentaires) » et « son ouverture à tous les internautes (relative gratuité) » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2014). L'apprenant peut, grâce à cette accessibilité, traiter des données, consulter ses messages, ses contributions ou celles de ses pairs, communiquer avec d'autres internautes, que ce soit en mode synchrone ou asynchrone. Du moins en théorie, car nous verrons dans la première expérience analysée qu'en réalité dans un groupe, il est rare que tous les apprenants disposent d'une connexion, ce qui peut fortement influencer l'élaboration et la réalisation des tâches.

Il convient enfin de prendre garde aux caractéristiques sémiotiques et pragmatiques des espaces d'expression sur le Net participatif (Soubrié, 2006). Chaque interface ne sert pas les mêmes objectifs communicationnels. Il est donc important de choisir la fonctionnalité du Web social en fonction de l'acte de communication souhaité. Ainsi de nombreux lieux d'expression, par exemple les sections « commentaires », permettent bien aux utilisateurs d'exprimer leur avis, mais leur objectif principal n'est pas de favoriser le dialogue. C'est ce qui les distingue principalement des forums où la relation entre les interlocuteurs est symétrique et permet ainsi « l'échange et la discussion sur un thème donné » (Mangenot, 2004¹²). Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous examinerons les caractéristiques des supports utilisés lors des deux expériences que nous avons analysées.

2. Les discours sur Internet : nouveaux genres et nouveaux gestes face à l'écrit ?

Il convient à présent de se demander si la « révolution numérique », en transposant les discours sur de nouveaux supports virtuels, a bouleversé la manière de lire et d'écrire, et si elle est porteuse de nouveaux discours. En 2001, Kress et Van Leeuwen n'utilisaient pas encore le terme Web 2.0, mais, dès sa création, ces chercheurs ont perçu que l'apport fondamental d'Internet au support écrit était sa dimension sociale et interactionnelle. En se basant sur une comparaison entre un site et un magazine féminin, les auteurs remarquent que le passage au support Internet permet de créer des formes d'interactions autres que celles qui existaient déjà dans

¹² Citant le Vocabulaire de l'informatique et de l'internet publié en 1999.

les magazines papier, dans le courrier des lectrices par exemple. À travers l'exemple d'un jeu en ligne pour femmes, les auteurs constatent qu'il a permis aux utilisatrices de créer une communauté conviviale dans laquelle elles peuvent s'encourager.

Cette analyse de la place de la dimension sociale et interactionnelle du Web 2.0 nous a conduite à prendre cette dimension en considération dans l'évaluation des productions lors des expériences que nous avons menées tout en ayant conscience qu'elle n'est pas nécessairement présente dans tous les discours. L'analyse de Gérard Vigner sur les *écrits d'interaction* (Vigner, 2012), telle que nous l'avons présentée au premier chapitre, a complété notre réflexion et nous a incitée à retenir ce critère parce qu'il est cohérent d'attendre une dimension interactionnelle au moins sur les forums. En ce qui concerne les commentaires d'articles en ligne, la présence de la dimension sociale est possible mais non nécessaire. Cet aspect complexe demandera une étude sur les genres de discours plus détaillée dans les parties consacrées à chacun de ces supports dans ce chapitre.

2.1 Multimodalité, multiplicité des sources et nouvelles compétences

Un autre bouleversement dans la lecture sur support numérique a été souligné par Kress (2000, 2003) : le caractère multimodal des textes. Les informations écrites sont transmises à partir d'une synchronisation de plusieurs modes sémiotiques tels que le son, la musique, le langage oral, et les images fixes ou mobiles. Ces études ont conduit au concept de littératie multimodale (*multimodal literacy*) de Jewitt et Kress (2003) que nous avons évoqué. On peut se demander si ce caractère multimodal a modifié nos pratiques et nos capacités cognitives de lecture. On entend souvent dire que depuis l'arrivée d'Internet, la lecture est devenue morcelée, superficielle, distraite. Amadiou et Tricot (2014) ne sont pas de cet avis et rappellent que nos trois stratégies de lecture (lecture linéaire, en scannant, en diagonale) sont les mêmes quel que soit le support. En réalité, pour ces auteurs, c'est moins la multimodalité des documents que leur multiplicité qui incite le lecteur au traitement de divers documents par scan à la recherche de mots clés, d'idées principales et d'informations particulières. S'appuyant sur les travaux de Britt et Rouet (2012), ils expliquent que l'accès à une multitude de documents interconnectés nécessite bien le développement de compétences spécifiques, notamment construire du sens à partir de documents multiples :

Le lecteur doit construire plusieurs représentations des documents en mémoire ainsi qu'une représentation intertexte, c'est-à-dire une représentation des relations entre les documents et de la complexité des connaissances abordées. (Amadiou & Tricot, 2014 : 72).

Le lecteur doit en outre se construire une représentation de la tâche à effectuer, de son but, des actions nécessaires et des critères pour atteindre le but (Rouet, 2006). Amadiou et Tricot (2014) expliquent également que le traitement de différents documents exige la construction d'un parcours de lecture efficace par le maintien de la cohérence entre les différents documents, et la capacité d'enrichir et de garder en mémoire la représentation du contenu pour ne pas perdre le fil de la lecture. La lecture est d'autant plus malaisée que les sites Web sont caractérisés par un manque d'indices d'organisation sémantique et par de nombreuses interconnexions entre les contenus : en changeant de pages, de documents, de sites, le lecteur trouve une organisation différente et risque d'être désorienté.

La lecture numérique demande donc des compétences et des ressources cognitives importantes. Leu et *al.* (2009) ont ainsi identifié cinq niveaux de compétences pour la lecture de documents numériques : Identifier les questions importantes, localiser les informations, les évaluer de manière critique, les synthétiser et éventuellement les communiquer.

D'après Amadiou et Tricot (2014), la lecture numérique n'altère pas les capacités et les stratégies de traitement cognitif propres à la lecture papier. Au contraire, elle s'appuie sur ces stratégies (par exemple, connaissances antérieures liées au domaine, traitement de la structure des textes, raisonnement inférentiel, etc.). Cependant, cette lecture demande de nouvelles compétences. Ils préconisent donc un enseignement des compétences de lecture en ligne dès le niveau primaire, au même titre que l'enseignement de la lecture sur papier. Cet enseignement de la lecture devrait être accompagné d'une compétence à rechercher, identifier et évaluer la fiabilité des sources (Crinon, 2012), compétence aujourd'hui essentielle pour garantir une exploitation pertinente des informations.

2.2 Nouveaux procédés d'écriture

Le développement de l'Internet et des technologies numériques, ainsi que l'interactivité induite par la communication électronique ont également eu un effet sur la manière d'écrire et de communiquer. Une communication numérique écrite

s'est développée, qu'on retrouve dans les divers discours produits par le biais d'Internet et de la téléphonie mobile sur des supports différents : SMS (ou textos), tchats, courriers électroniques, messageries instantanées, forums de discussion, plateformes de réseaux sociaux, listes de diffusion, blogs. La communication numérique écrite est un phénomène d'une ampleur considérable désormais fortement ancré dans la vie quotidienne. En 2011, les Français ont envoyé 1,4 milliard de courriels (hors spam). Un internaute français a reçu cette année-là 39 courriels par jour en moyenne. En entreprise, en 2015, les Français ont reçu en moyenne près de 90 courriels à leur adresse professionnelle et ont envoyé 34 courriels par jour¹³. Quant aux forums de discussion, dont il sera beaucoup question dans cette étude, ils rencontrent un grand succès : les forums de discussion francophones les plus populaires comme ceux du site d'information médicale *Doctissimo*, l'un des supports de notre deuxième expérience, peuvent recevoir jusqu'à 900 000 visites par jour (Marcoccia, 2016 : 8).

La communication écrite numérique renvoie à des situations assez hétérogènes, écrit Marcoccia (2016), mais qui correspondent toutes au même phénomène : « toute forme d'échange communicatif dont les messages sont véhiculés par des réseaux télématiques, c'est-à-dire basés sur la combinaison de l'informatique et des télécommunications », ce qui englobe « divers types de situations de communication interpersonnelle (privée ou publique) » (Marcoccia, 2016 : 17). Certains dispositifs comme les forums de discussion ou les plateformes de réseaux sociaux, sont « à la fois interpersonnelles et de masse, médiatisées et médiatiques » (Marcoccia, 2016 : 18). D'autres dispositifs permettent en outre la production de textes numériques dans une perspective de publication plus que de communication interpersonnelle, comme les plateformes de wikis (l'encyclopédie *Wikipédia* étant la plus connue), les sites d'avis de consommateurs (comme *TripAdvisor* ou les sections commentaires des sites de journaux en ligne).

Michel Marcoccia distingue quatre types d'écrits numériques : les écrits adressés persistants, les écrits adressés non persistants, les écrits non adressés persistants et les écrits non adressés non persistants (Marcoccia, 2016). Pour lui, le critère de la persistance du message pourrait expliquer une langue plus formelle et plus proche de

¹³ Source : Agence Radicati Group <http://www.arobase.org/actu/chiffres-email.htm> (consulté en août 2016).

l'écrit standard. De même, la recherche de l'intelligibilité est plus forte lorsque le message est non adressé et qu'il doit être compréhensible par le plus grand nombre. Ces remarques amènent Marcoccia (2016) à la conclusion que les forums de discussion et les courriers électroniques sont plus proches des écrits standards que d'autres supports comme le tchat.

Les procédés d'écriture peuvent être expliqués par les propriétés et fonctionnalités technologiques des outils utilisés. Ainsi, comme l'explique Anis (2001), des procédés comme les abréviations visent à répondre à des besoins techniques pratiques : écrire rapidement le plus de mots possibles alors que le nombre de caractères est limité. Cette remarque conduisait Anis (2001) à estimer que l'écrit numérique relevait plus de procédés scripturaux que d'un véritable néo-langage. Ces procédés permettent de plus une alternance de tours de paroles assez courts (Marcoccia, 2016). Cependant, l'analyse de la communication numérique exige de tenir compte des différents modes et des différentes situations de communication. En effet, comme le remarque Michel Marcoccia, « on n'écrit pas de la même manière un texto adressé à un ami et un courrier électronique professionnel, pour des raisons liées à la fois à l'outil utilisé et à la situation (par exemple à son degré de formalité) » (2016 : 24). Pour analyser et décrire des situations de communication numérique, Herring (2007) propose dans une classification à *facettes* d'articuler critères technologiques (propriétés et fonctionnalités des dispositifs numériques) et des aspects situationnels, communicationnels et sociaux. Par exemple, explique Marcoccia (2016), les caractéristiques des *participants*, leur âge, genre, compétences, expériences, rôles, idéologies, « pourront expliquer en partie les procédés discursifs observables dans les messages » (*ibid*, 31). Les *activités* sont également des « moyens discursifs d'accomplir les objectifs interactionnels visés, débattre, plaisanter, séduire, etc. » (*ibid*, 32).

Herring (2007) identifie également un système de *normes* : les normes organisationnelles qui par exemple « renvoient aux protocoles d'accès au système et de distribution des messages », les normes sociales, c'est-à-dire les « standards comportementaux qui s'appliquent aux divers environnements de communication numérique », et les normes langagières qui sont « les conventions propres à un groupe d'utilisateurs ou à un type de dispositif : abréviations, acronymes, humour,

etc. » (Marcoccia 2016 : 32-33). Enfin, ce que Herring (2007) dénomme *code* renvoie « à la langue ou, à la variété de langue » utilisée dans les messages.

Selon Marcoccia (2016), malgré l'hétérogénéité des discours, les différents types d'écrits numériques se caractérisent par une certaine hybridité entre l'écrit et l'oral. Pour ce chercheur, c'est la rapidité des échanges qui entraîne ce phénomène. Plus les échanges sont rapides, plus l'écrit est oralisé, une tendance cependant moins marquée en mode asynchrone. Mourlhon-Dallies (2007) considère également que l'espace Internet permet de sortir de la dichotomie écrit/oral en repérant des similitudes dans la structure interactionnelle entre le tchat et les conseils d'administration d'une université. Georgakopoulou (2011), cité par Marcoccia (2016), distingue ainsi dans les écrits numériques « des propriétés de l'écrit (l'absence de données paralinguistiques, la communication à distance, l'activité scripturale en elle-même) et [...] l'interaction orale en face à face (l'immédiateté des échanges, la possibilité d'un feed-back, le style informel, la nature parfois éphémère des messages, la faible planification des discours) » (Marcoccia, 2016 : 65). Panckhurst (2007) relève quant à lui dans la plupart des écrits numériques, mais plus particulièrement en mode asynchrone, des marques typiques de l'écrit standard : les formes interrogatives classiques, la négation *ne...pas*, ainsi que l'usage des noms qui reste plus important que celui des verbes, des articles, des pronoms et des prépositions, plus utilisés à l'oral. Pour toutes ces raisons, Marcoccia situe les écrits numériques *en « position médiane par rapport au continuum écrit/oral »* (Marcoccia, 2016 : 66-67).

En outre, certains procédés discursifs abrégatifs et expressifs permettent de faire ce que Marcoccia (2004b) appelle « du face à face avec de l'écrit ». Ces procédés servent à reproduire les fonctionnalités des marqueurs paraverbaux et non verbaux de l'oral :

Il s'agit des émoticônes, ou de l'utilisation des majuscules pour donner de l'emphase, de l'allongement ou de la répétition de caractères pour simuler des effets de prononciation ou de la représentation de vocalisations, comme "hum", par exemple. [Marcoccia, 2016 : 67]

Ces procédés présentés aussi entre autres par Anis (2001) et Penloup (2012) sont surtout caractéristiques des échanges en mode synchrone, et en particulier du texto - « discours numérique écrit qui a donné lieu à la plus grande créativité linguistique » (Marcoccia, 2016 : 73). Ces procédés sont peu présents dans notre corpus (à

l'exception des émoticônes) constitué d'échanges asynchrones dans lesquels, comme le remarque Michel Marcoccia, les discours numériques présentent les caractéristiques de l'écrit standard.

2.3 Genres sociaux d'activité.

La réflexion est engagée depuis quelques années sur le statut des genres d'écrits sur Internet. On peut par exemple se demander si le blog présente une différence discursive avec le journal intime rédigé dans un carnet. Nous nous appuyons sur les travaux de Mourlhon-Dallies (2007), pour qui les « genres électroniques » n'existent pas car ils sont des catégories trop englobantes, et que les genres évoluent plutôt selon le support (application), le domaine et l'objectif de la communication. Elle privilégie également une approche focalisée sur les acteurs et les visées pragmatiques.

Florence Mourlhon-Dallies s'appuie sur un article de Marcoccia (2003a) qui cite des recherches comparant les genres numériques (genres en fonction de leur contenu et de leur support) à des genres préexistants. Ces comparaisons font ressortir peu de différences avec des corpus non-numériques et on peut avancer que les nouveaux supports n'ont pas créé de nouveaux genres. Labbé et Marcoccia (2005) voient par exemple dans le courriel une émanation du fax, du télégramme, du pneumatique, voire du billet : rapprochements dans leur forme brève, leur style peu formel, leurs usages graphiques (soulignement, gros caractères) et leur visée pragmatique et relationnelle. Les différentes analyses répertorient de telles parentés amènent Mourlhon-Dallies (2007) à la conclusion suivante :

Si les dispositifs énonciatifs sont proches et si les communautés de discours sont également proches dans leur structuration, les formes linguistiques et discursives produites et analysables sont également très voisines, quel que soit le nom donné au document (nom de genre empirique) dont est extrait le corpus d'étude et quel que soit le support (papier, oral, numérique).

Pour Mourlhon-Dallies (2007), l'originalité de l'écriture numérique se trouverait plutôt dans l'accélération des temps de transmission, les possibilités graphiques du clavier et l'effet de masse (démocratisation, multiplication des lecteurs etc.)

S'il n'y a pas de nouveaux genres au sens strict sur Internet, on voit se développer une nouvelle approche qui considère le langage dans ce contexte comme l'accomplissement d'une action. C'est ce qu'avançaient déjà par exemple Bouchard

et de Gaulmyn (1997 : 69) : « Parce qu'elles sont étroitement imbriquées dans des enjeux extra-discursifs, les productions langagières ne peuvent pas être décrites indépendamment des actions qu'elles médiatisent ». En didactique des langues, une perspective d'analyse intéressante s'ouvre chez Mangenot (2013) qui met en avant le lien entre langage et action sur les supports du Web 2.0. François Mangenot s'appuie sur Richer (2009) qui considère que dans une tâche actionnelle la notion de *genres de discours* souligne trop la dimension langagière et ne tient pas suffisamment compte de l'action concrète. Il emprunte alors à Yves Clot, un psychologue du travail, le concept de *genres sociaux d'activité* :

Le genre, lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde. [...] Finalement ce, [le genre] sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées [Clot, 1999, cité par Mangenot, 2013].

Pour François Mangenot, ces genres sur Internet pourraient être délimités par les consignes et les règles de publication que l'on trouve sur certains sites, comme les « principes fondateurs » de *Wikipédia*. Ils peuvent être également élaborés tacitement par la communauté des utilisateurs d'un site comme dans les forums de discussion dans lesquels certaines normes sociales se créent au fur et à mesure des échanges. Ces règles édictées ou non forment, toujours pour Mangenot (2013) un *guidage* et un *cadrage par le genre*, qui accompagnés d'un *guidage par la structure du site* peut former pour tout utilisateur novice un guide à la rédaction. Nous reviendrons sur cette notion de *genre social d'activité* en vérifiant si elle peut être opérante pour l'analyse des forums de discussion et des sections commentaires d'articles en ligne.

3. L'apprenant face au numérique

La première expérience que nous avons analysée s'étant déroulée auprès d'un public composé de personnes jeunes (moins de quarante ans pour la plupart), il nous a paru intéressant d'étudier dans la littérature la relation de ce public aux nouvelles technologies. On considère généralement pour acquis que les jeunes sont adeptes des outils numériques, très compétents, et par conséquent désireux de les utiliser en cours. Nous allons voir que les recherches dans ce domaine traduisent une réalité des

usages et des compétences bien plus contrastée, et une fracture non pas en termes d'âge, mais en termes d'accès lié au milieu social et au niveau de scolarisation.

3.1 Le mythe du *digital native*

Une idée assez répandue partout où l'on enseigne le français langue étrangère est que l'intégration des TICE est devenue incontournable car le public de la génération née à partir des années 1990 ne saurait plus se passer des nouvelles technologies. Partant du postulat que les jeunes sont nés dans un environnement saturé de nouvelles technologies et qu'ils les utilisent abondamment dans la sphère privée et professionnelle, de nombreux responsables pédagogiques et enseignants sont convaincus que leur motivation à les utiliser dans la sphère éducative est assurée. C'est Marc Prensky, en 2001, qui a popularisé le terme *digital native*, emprunté à John Perry Barlow, et qui l'a opposé à celui de *digital immigrants* qui seraient leurs aînés. On relève d'autres néologismes dans la littérature : des *Homos zappiens* (Wim Veen), une *génération du Net* (*Net generation*), une *génération Y* ou une *génération joueuse* (*gamer generation*). Les résultats d'une enquête de Guichon (2012a) auprès de 1002 lycéens français en classe de première montrent d'ailleurs un taux d'équipement relativement élevé avec 77% des répondants possédant leur propre ordinateur et 99,3% bénéficiant d'une connexion Internet à la maison. Cependant, si les jeunes peuvent sembler davantage équipés et connectés que le reste de la population, nous pensons, comme nous le verrons, que la possession de l'outil ne présume en rien des usages qui en sont faits.

En 2012, Jean-François Cerisier a opposé deux analyses très intéressantes à la thèse de Prensky. Tout d'abord, le classement par générations, s'il pouvait se révéler pertinent au XIX^e siècle, ne fonctionne plus de nos jours : « Les évolutions culturelles, dans toutes leurs dimensions, sont plus rapides que le renouvellement des générations ». Jean-François Cerisier pointe en second lieu que ce n'est pas tant l'omniprésence des nouveaux outils numériques qui a changé aujourd'hui que « les pratiques et représentations individuelles et collectives [...] En ce sens, c'est de culture et non de technologie qu'il s'agit ». Cependant, si, comme l'écrit Cerisier, toutes les dimensions de notre culture ont été touchées, si « on ne s'informe plus, on ne s'exprime plus, on ne raisonne plus exactement de la même manière qu'auparavant », et si « nos relations sociales ne s'élaborent plus tout à fait pareil »,

c'est la conception des tâches qui doit changer, et au-delà, la façon d'enseigner et d'apprendre qui devrait être revue. Nous pensons qu'intégrer des outils technologiques en classe pour s'adapter à cette nouvelle culture ne saurait suffire. Ainsi, si les résultats des expériences intégrant Internet et les outils numériques ne sont pas toujours à la hauteur des attentes, Simon Collin et Thierry Karsenti remarquent que « [...] ce paradoxe s'explique, au moins partiellement, par une inadéquation entre la réalité des usages des technologies en éducation et la manière dont elles sont perçues et conceptualisées par les chercheurs et acteurs du domaine. » (2012 : 60).

Le risque, selon ces auteurs, serait d'adopter une approche déterministe attribuant d'emblée aux technologies des vertus éducatives. Pour reprendre la formule de Collin et Karsenti (2012 : 61), « une posture réaliste critique » nous semble souhaitable pour analyser avec le recul réflexif nécessaire l'intégration des technologies en éducation.

3.2 Besoin en littératie numérique chez les jeunes

Selon Baron et Bruillard (2008), chez les jeunes, les utilisations des nouvelles technologies sont certes fréquentes, mais elles demeurent « dans un spectre très limité et avec un degré d'autonomie relatif ». D'autres analyses font écho à ces constats : celles de Foucher et Yun (2016), qui relèvent, chez leurs étudiants de master en France, une sous-utilisation, une grande hétérogénéité (relevée aussi par Helsper & Eynon, 2009 ; Amadiou & Tricot, 2014), une autonomie relative dans les pratiques numériques, ainsi qu'un défaut de conceptualisation important. Ces chercheuses invitent d'ailleurs, tout comme Baron et Bruillard (2008) qu'elles citent, à distinguer familiarité numérique et compétences/appropriation réelles.

Il convient de noter que les jeunes savent collecter des informations et communiquer avec les membres de leur entourage, mais que l'utilisation « active » (comprendre en profondeur, produire, créer, partager) est plus limitée : entre 5% et 20% selon les études (Bennett et *al.*, 2008 ; Amadiou & Tricot, 2014). De plus, la plupart des chercheurs préconisent de former les jeunes à interroger la crédibilité et la validité des informations recueillies sur Internet et de développer leur esprit critique, pour leur permettre de se frayer une voie à travers la diversité des opinions exprimées. En plus de savoir authentifier, évaluer et hiérarchiser les informations, et structurer la

masse des savoirs présents sur Internet, ils doivent aussi être sensibilisés aux dangers du plagiat (Crinon, 2012), apprendre à recouper les sources, confronter les points de vue et affiner les recherches.

On parle souvent de l'identité numérique qui est l'ensemble des traces laissées sur Internet par les utilisateurs, que les contributions soient volontaires ou postées par des tiers. Or les internautes ont tendance à se dévoiler de plus en plus. La méfiance et la discrétion reculent au profit d'une certaine transparence (Vial, 2015). Le risque est que les jeunes ne soient pas conscients des aléas d'une telle ouverture. Comme le remarque Vial (2015), la porosité entre vie réelle et vie virtuelle s'amplifie. En 20 ans, explique Stéphane Vial, nous avons appris à vivre dans et avec le « cyberspace », à considérer comme réel tout ce qui apparaît sur nos écrans. Une tâche sur le Net participatif en classe de langue peut ainsi représenter une forme d'éducation au numérique (Ollivier et Puren, 2011). Faire travailler les étudiants sur ces sites permet de leur démontrer que chacun peut publier une information, et donc les inciter à être vigilants, développer leur regard critique face au Web 2.0.

Les compétences d'utilisation réfléchie et d'interprétation du Web 2.0 ne sont pas innées. Elles nécessitent, pour être acquises, un accompagnement. Si l'entourage ne peut le prendre en charge, c'est en milieu scolaire que les jeunes doivent développer ces compétences. Cependant, comme nous le verrons un peu plus loin, une fois que ces compétences ont été développées, il n'est pas certain que les étudiants éprouveront le désir d'utiliser ces outils dans un contexte didactique.

3.3 Quels usages réels du Net participatif ?

Contrairement à ce que l'on peut penser, s'adresser à des personnes que l'on ne connaît pas et avec lesquelles on ne partage aucune affinité n'est pas une pratique privilégiée sur Internet. Elle ne l'a jamais vraiment été si l'on pense, par exemple, à la création de *Facebook*, destiné à l'origine à mettre en relation tous les étudiants de l'université de Harvard. En ouverture du colloque *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, à l'université libre de Bruxelles, Cardon (2015) expliquait que les internautes échangent en priorité avec des personnes qu'ils connaissent bien, leurs amis proches. Dans un 2^e cercle se trouve la famille, ou bien des personnes qui appartiennent à leur communauté, qui partagent leurs centres d'intérêt, leurs passions, qui ont les mêmes objectifs, et avec qui ils échangent des données ou des informations. Les résultats de

l'enquête réalisée en 2008 consacrée aux usages des nouveaux médias¹⁴ citée par Stenger et Coutant (2011 : 12) le confirment. Les *réseaux socionumériques*, comme ces auteurs les nomment, permettent des « activités en ligne conduites par l'amitié et les pratiques organisées autour de centres d'intérêt précis¹⁵ ». Ces activités sont d'ailleurs, selon eux, des *activités prétextes* (formule de Lahire, 2004) pour se retrouver ensemble.

Sur *Facebook*, lorsque l'on a 150 amis, on n'a de conversations réelles qu'avec les plus proches (5 personnes pour les hommes et 7 personnes pour les femmes). Ainsi, on a beau avoir 500 amis, ceux qui se sentent autorisés à entrer dans une conversation sont les plus proches (Cardon, 2015). En revanche, poursuit ce chercheur, on peut remarquer une différence si l'auteur partage un objet public, une citation, par exemple. Dans ce cas, les commentaires émanent plus souvent de personnes inconnues.

La publication de messages, ou documents multimédia sur le Web 2.0 est également une pratique minoritaire. Les internautes produisent généralement très peu de contenu. Fayon (2010) rappelle en effet la loi du « 1% des médias participatifs » d'Internet :

Dans tout média participatif, 1% des utilisateurs créent des contenus, 10% interagissent et 89% observent. Et 100% en bénéficient. Cette loi se vérifie sur YouTube et Dailymotion avec plus de 100 millions de téléchargements sortants pour 100 000 téléchargements entrants. Cette loi est également valable sur Wikipédia et sur Yahoo ! Groups. [Fayon, 2010, 46-47]

Si les gens ne postent pas dans la sphère privée, on peut se demander s'ils éprouveront le désir de le faire dans la sphère éducative.

3.4 Sphère privée vs sphère éducative

Si les outils numériques sont appréciés pour les activités de communication et de loisirs, cela ne signifie pas forcément que la perspective de les utiliser dans la sphère éducative offre une motivation suffisante. Dans son enquête auprès de lycéens, Guichon (2012a) relève très peu d'usages personnels dans une finalité d'apprentissage (mis à part la recherche d'informations, notamment sur *Wikipédia*, et des activités d'entraide pour la résolution de problèmes sur *Facebook*), sans doute,

¹⁴ *Digital Youth Project*, accessible à cette adresse : <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu>

¹⁵ Leur traduction de *friendship-driven online activity* et *interest-driven online activity*.

comme le précise ce chercheur, parce que ces pratiques demandent la volonté de transformer une activité de loisirs en activité d'auto-apprentissage, et demande donc une grande autonomie. Ceux que leur entourage aide à adopter cette démarche peuvent mieux tirer profit des ressources d'Internet. Ainsi, analyse Guichon (2012a), « S'il y a fracture numérique, elle n'est donc plus à apprécier en terme d'accès mais bien en terme d'appropriation ». Des propos qui font écho à la vision de la fracture numérique de Gerbault (2012).

L'idée que l'utilisation d'Internet et des outils numériques en cours de langue peut stimuler la motivation des apprenants et avoir des effets positifs sur le développement de leurs compétences est très répandue. Pourtant, les résultats d'expériences qui tentent de faire un lien entre technologie et motivation d'une part, et entre technologie et performances d'apprentissage d'autre part, ne sont souvent pas concluants :

Quand on analyse la littérature dans le domaine, on trouve peu de travaux empiriques sérieux : la plupart sont des discours très tranchés fondés sur l'anecdote, le cas particulier ou l'impression générale. Quand des enquêtes sont conduites, c'est le plus souvent auprès de petits échantillons d'étudiants. Quand les études portent sur de gros échantillons représentatifs, les résultats sont aussitôt très mitigés. [Amadiou & Tricot, 2014 : 79]

Des chercheurs s'interrogent sur le phénomène de décalage entre résultats espérés et résultats observés. L'enquête de Guichon (2012a), réalisée en 2011, nous semble apporter des éléments significatifs : très peu de lycéens souhaiteraient que leur enseignant utilise un outil de visioconférence (22,8%), un blog (11,9%), un wiki (11,4%), un forum (12,4%). Ces résultats amènent Nicolas Guichon, ainsi que Cerisier (2011) et Foucher et Yun (2016), à reconnaître l'existence d'une fracture chez les jeunes entre les usages numériques de la sphère privée (communication et divertissement) et ceux de la sphère scolaire. Ainsi, l'utilisation d'outils numériques considérés comme « personnels » et « privés » est rejetée par certains lycéens (Guichon, 2012a). Mangenot (2013) semble également douter que les étudiants apprécient vraiment ce rapprochement des univers personnel et scolaire favorisé par exemple par *Facebook*. Ces outils pourraient être marqueurs d'identité en opposition avec le monde des adultes : « Utiliser les TIC peut par exemple permettre aux plus jeunes de se construire des espaces d'autonomie échappant à leurs aînés » notent Granjon, Lelong et Metzger (2009 : 21).

Les études menées dans le domaine de l'ALAO montrent que les outils numériques sont liés à des représentations de leur usage qui ont une influence sur leur appropriation par les étudiants en classe. C'est la *culture d'usage* (*culture of use*) définie par Thorne (2003) qui insiste sur l'importance de la prendre en compte avant de concevoir des activités de production en ligne. De cette *culture d'usage* peuvent ainsi dépendre la qualité et la réussite des échanges en ligne et l'exploitation des outils numériques en cours. Bonfils et Peraya (2011) ont par exemple observé lors d'une expérience que des étudiants ont préféré utiliser des environnements technologiques de la vie personnelle (que ces chercheurs qualifient pour cette raison d'« objets-ponts ») plutôt que les environnements proposés par les institutions éducatives. Cependant, une autre étude de Philippe Bonfils et Daniel Peraya en 2012 montre l'inverse : certains étudiants toulonnais considéraient que *Facebook* était un environnement de communication « ordinaire » et de loisirs et non un dispositif de communication et de partage en contexte académique. La même préférence pour l'outil pédagogique s'est exprimée dans une recherche de Dina Savlovska et Irina Kalinina présentée en 2015 sur l'engagement des apprenants en langue étrangère dans des discussions en ligne sur la plate-forme éducative *Moodle*, sur *Facebook* et sur des forums de discussions publics en ligne. Elles constatent que *Moodle* a été le dispositif préféré et le plus utilisé des apprenants, sans doute parce qu'il est associé à l'apprentissage et parce que c'est un espace où les étudiants doivent écrire « correctement ». Dans cette même expérience, certains apprenants déclarent qu'ils n'utiliseraient pas l'outil proposé dans le cadre des cours (en l'occurrence, le forum de discussion) dans leur vie personnelle.

Chez Hanna et de Nooy (2009), l'exploitation des forums n'a pas toujours été conforme aux attentes des enseignants. Les étudiants semblaient peu enthousiastes, contrairement aux enseignants qui ont apprécié cette modalité. A l'issue d'une formation durant laquelle les étudiants étaient notés non pas sur la qualité de leurs productions mais sur leur simple participation, la plupart d'entre eux ont déclaré préférer les discussions orales aux publications écrites sur forum, et n'ont pas estimé que cette activité était la plus utile du cours (Hanna & de Nooy, 2009). Malheureusement, les auteures n'avancent pas de raisons à ce manque d'intérêt.

L'utilisation de l'outil dans un cadre pédagogique est également révélatrice d'un décalage entre fonctionnalités et appropriation par les enseignants. L'étude réalisée

par Foucher et Yun (2016) montre que des apprentis-enseignants, engagés dans la réalisation de tâches intégrant *Facebook* pour un travail sur les écrits du quotidien, n'ont proposé aucune tâche d'écrits propres à *Facebook* mais des écrits classiques (listes de courses, cartes postales, etc.). *Facebook* n'a servi que de *plate-forme de dépôt* et la prescription de communication a été scolaire au détriment d'une communication personnelle authentique.

Par ailleurs, l'engouement pour certaines technologies a tendance à s'estomper très rapidement avec la familiarisation. Selon l'enquête CEFRIO menée en 2011 auprès de jeunes québécois (18-34 ans), citée par Collin et Karsenti (2012 : 62), « Internet n'est pas un enjeu, ni même une question pour cette génération d'adultes ; c'est un acquis ». Ce constat nous incite à penser que le support numérique seul ne peut provoquer d'emblée la curiosité et l'adhésion puisque les outils utilisés n'ont généralement plus de mystère pour les apprenants en FLE. Le degré d'appropriation de la tâche par les apprenants, et conséquemment les gains en apprentissage, sont sans doute le résultat de certaines conditions didactiques, telles que les pratiques enseignantes et plus particulièrement la conception du scénario pédagogique (Amadiou & Tricot, 2014) et sa cohérence avec les contenus et les objectifs du cours (Crinon, 2002).

Ces études remettent en question un certain déterminisme technologique qui entretient une confusion entre centration et projection sur l'apprenant. Elles montrent qu'il est d'un grand intérêt de s'interroger sur la *culture d'usage* des outils numériques afin de comprendre le décalage entre ce que Guichon (2012a) nomme la « logique d'imposition » des institutions éducatives et la « logique d'appropriation » par les apprenants. Les recherches que nous avons citées soulignent, selon nous, l'importance de maintenir l'apprenant au cœur du dispositif. Nous souhaitons définir la question de l'exploitation numérique en nous demandant où pourrait se situer l'utilité de cet outil pour les apprenants, et, par suite, quel déficit il pourrait combler et à quel besoin son intégration dans les cours pourrait répondre. Dans cette optique, il importe d'adapter la tâche aux besoins de l'apprenant, à ses intérêts, et de choisir un outil en fonction de la finalité de la communication. On pourrait envisager d'aller plus loin en mettant en place des dispositifs qui permettraient à l'apprenant d'imprimer sa marque, de modifier, voire de co-construire la tâche.

3.5 Inégalité dans l'accès aux outils numériques

Des études montrent des disparités très importantes dans les usages et les compétences en technologies informatiques et sur Internet liés au milieu social et au niveau de scolarisation. Les situations de déficit sont particulièrement visibles dans les classes populaires qui représentent une importante partie de la population : « 51% des Français de plus de onze ans » si l'on prend les chiffres livrés par Granjon, Lelong et Metzger (2009 : 40). Nous nous appuyons sur l'enquête menée par ces chercheurs, réalisée entre avril 2005 et décembre 2006, qui montre qu'au sein de la fraction non diplômée des classes populaires, l'accès au matériel numérique et son usage sont réduits et très sélectifs. Les résultats obtenus dans cette enquête correspondent par ailleurs aux données recueillies dans notre étude au cours des entretiens avec les étudiants peu ou non scolarisés.

Il n'est pas exact d'affirmer que toute la France est équipée. Cette croyance en une large diffusion numérique vient probablement du fait que les taux d'équipement et les niveaux de consommation se sont fortement développés ces dernières années. Cependant, Granjon, Lelong et Metzger (2009) soulignent que la diffusion des outils informatiques reste très inégale et fortement dépendante du statut socio-économique, cette impressionnante progression cachant « des degrés d'intensité dans l'usage assez différenciés, liés à l'âge, au niveau de diplôme, à la profession et bien évidemment au milieu social. » (2009 : 20). En d'autres termes, les TIC dépendent du volume de capital culturel et économique des utilisateurs (Bigot, 2006). Granjon, Lelong et Metzger (2009) notent que la fraction non diplômée de la classe sociale défavorisée n'est équipée qu'à hauteur de 57%.

Il est également imprudent d'estimer que tout le monde est aujourd'hui à l'aise sur un support informatique. Les classes populaires se perçoivent moins compétentes : « 42% [...] affirment rencontrer des difficultés dans leurs usages du PC, contre seulement 28% au sein des autres groupes sociaux. » (Granjon, Lelong et Metzger, 2009 : 49). Cette perception est beaucoup moins marquée dans la fraction diplômés (FD) que dans la fraction non diplômée (FND) :

L'aisance avec laquelle [les personnes diplômées] manipulent leur PC tranche sensiblement avec les hésitations, les échecs et les peurs de mal faire ou d'endommager le matériel qui colorent les usages des individus de la FND. Ces différenciations notoires se lisent à la fois dans l'utilisation des logiciels les plus courants (traitement de texte, tableur, etc.), dans les manières de

classer fichiers et répertoires, ou encore dans la (non-)utilisation de certaines applications qui, complètement abstruses pour les uns, sont surtout utilisées avec un naturel déconcertant par certains individus de la FD (bases de données, firewall, antivirus, etc.). [ibid. : 49-50]

Beaucoup d'enquêtés rapportent des difficultés à utiliser un moteur de recherche et sont « perdus, voire complètement dépassés » par les difficultés qui les empêchent de tirer profit du potentiel culturel et informationnel de l'outil informatique. Fluckiger (2008) a montré également que des différences sociales apparaissent dans le domaine de la navigation.

Comme sur notre deuxième terrain de recherche, l'enquête de Granjon, Lelong et Metzger (2009) révèle que les femmes ont tendance à percevoir l'outil informatique comme un outil devant servir en priorité le couple ou la famille. On assiste à peu d'entraide technique et de partage de connaissances entre conjoints.

Enfin, le courrier électronique est peu utilisé dans les milieux les moins favorisés, surtout chez les non diplômés, non par manque d'intérêt mais par manque de correspondants. L'adresse mail est souvent partagée entre conjoints ou avec les enfants, y compris chez les 12-25 ans chez qui cette tendance est encore plus forte.

Au-delà de la traduction de rapports sociaux inégalitaires, poursuivent ces auteurs, les différences d'appropriation peuvent renforcer, voire créer des inégalités :

Ainsi, quand la bonne manipulation des outils de communication devient un prérequis pour accéder à certains biens ou services (par exemple ceux de l'e-administration), les différences de savoir-faire pratiques et d'envie qui, en soi, ne sont pas nécessairement des inégalités, sont néanmoins susceptibles de devenir des sources de discrimination sociale. [Granjon, Lelong & Metzger, 2009 : 21]

Ces résultats sont corroborés par les recherches de la sociologue américaine Eszter Hargittai en 2010. Son étude auprès d'étudiants américains conclut que l'utilisation d'Internet tend à accroître les inégalités plutôt qu'à les réduire. Contrairement aux idées répandues, Internet ne permet pas de mettre tous les utilisateurs au même niveau : plus on a d'instruction et plus on en retire les bénéfices potentiels.

En ce qui concerne les classes populaires au sein du public migrant, venant notamment du continent africain, il serait imprudent de le considérer comme un groupe monolithique face aux usages d'Internet. En l'absence d'études sur les usages du numérique par les migrants, nous noterons néanmoins que ce public vient de pays

où les facilités d'accès à Internet sont réduites. Le rapport publié par le Forum économique mondial concernant l'aptitude des pays à utiliser les technologies de l'information (GITR : Global Information Technology Report 2015¹⁶), montre que sur 143 pays étudiés, les pays occidentaux arrivent en tête, ainsi que quelques pays asiatiques. L'indice NRI (Network Readiness Index) évalue dans quelle mesure les pays sont prêts à utiliser les TIC. Les critères sont multiples : « l'environnement » (marché, cadre politique et réglementaire, infrastructures), le « niveau de préparation » à l'usage des TIC (possibilités des agents économiques à en accroître le potentiel) et leurs « usages » effectifs (degré d'utilisation), ces deux derniers critères concernant aussi bien les individus que les entreprises et les gouvernements. L'Afrique est pratiquement absente des 50 premiers pays classés. L'Afrique du Sud, le premier pays africain arrive en 75^e position. La Tunisie, premier pays du Maghreb, arrive en 81^e position. Les autres pays africains ne sont qu'en fin de classement.

Nous avons vu avec Cerisier (2012), qu'une catégorisation par génération, sur laquelle repose le concept de *digital native*, ne permet pas de décrire la réalité des usages des outils informatiques et d'Internet. Les disparités dans les usages et les compétences numériques dépendent plutôt des milieux sociaux. La croyance en une large diffusion et appropriation, ainsi qu'en un développement universel des compétences n'est pas d'avantage fondée. Des lacunes sont particulièrement visibles au sein des classes populaires. Elles sont l'expression, voire des sources d'inégalités sociales.

4. Les forums de discussion : organisation conceptuelle et finalités

Après avoir étudié les caractéristiques sémiopragmatiques générales du Net participatif, les usages et compétences numériques réels des utilisateurs et le phénomène de *culture d'usage*, nous examinons à présent les types de support sur lesquels les étudiants de notre corpus ont été amenés à rédiger. Nous commencerons par les forums de discussion qui ont été utilisés lors de nos deux expériences de terrain. Dans un premier temps, nous étudierons les caractéristiques sémiopragmatiques des forums, puis nous nous intéresserons à leur niveau interactionnel - étant donné que les enseignants utilisent ces sites dans le but de

¹⁶ Rapport accessible à cette adresse : <http://reports.weforum.org/global-information-technology-report-2015/network-readiness-index/v>

susciter des interactions entre les apprenants et des locuteurs francophones -, et, dans un deuxième temps, nous examinerons les genres discursifs observables dans ce type de dispositif.

4.1 Caractéristiques sémiopragmatiques des forums

Marcoccia (2004a) définit le forum de discussion comme « une correspondance électronique archivée automatiquement, un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive ». Les messages sont organisés et archivés dans une structure répondant à un double critère, à la fois thématique et chronologique. Erickson (1999) considère les forums de discussion comme des « conversations persistantes », et Marcoccia (2001 : 13-15) voit en eux des « documents numériques dynamiques », des « archives en train de se constituer ». Le caractère public de ce dispositif de communication, où tout le monde peut intervenir, en fait par ailleurs un polylogue (Marcoccia, 1998 ; Mangenot 2004). Pour résumer, François Mangenot (2004), définit le forum comme étant une communication écrite, asynchrone, publique et structurée.

Baym (1998) insiste sur l'aspect hybride de cette communication interpersonnelle de masse. Les forums permettent en effet à la fois l'échange interpersonnel (un individu répond à un autre individu) et la communication de masse (un individu poste un message lisible par un nombre potentiellement illimité d'internautes). Marcoccia (2004a) ajoute que les participants peuvent en outre choisir différents modes d'engagement pour tirer profit de leur contenu : poster un message initiatif, répondre à un message, ou se contenter de lire les contributions (*l'engagement minimal*). Dans certains forums, des modérateurs interviennent également pour demander des précisions, orienter les internautes en fonction des différentes rubriques, bloquer les messages si la modération s'effectue *a priori* ou l'effacer en cas de modération *a posteriori*.

Les analyses qui nous intéresseront plus particulièrement concernent le format de production et de réception (Marcoccia, 2004a). En ce qui concerne la production, Henri, Peraya, et Charlier (2007) citent diverses recherches qui ont étudié la « prévalence de l'énoncé sur l'énonciation » dans les messages de forum, en raison de l'absence de contexte et de situation d'énonciation. Pour Michel Marcoccia, ces

caractéristiques rendent difficile « l'établissement d'un contexte partagé » (Marcochia, 2016 : 100) et nuisent à la compréhension des messages :

*[...] si les technologies de l'information et de la communication ne permettent pas à elles seules la réalisation d'échanges « authentiquement » conversationnels, elles ne garantissent pas non plus l'intelligibilité des messages échangés, condition minimale pour la discussion. [Marcochia, *ibid.*]*

Ainsi, pour cet auteur, la « disjonction des espaces spatio-temporels », et « l'absence de canal non verbal » peuvent perturber la dimension socio-émotionnelle des échanges. Il en va de même pour l'anonymat (un prénom uniquement ou un pseudonyme), qui favorise les relations peu impliquantes propices à un relâchement des règles de bonne conduite et à une certaine indifférence vis-à-vis de la préservation des faces de l'interlocuteur (Marcochia, 2003b). Dans ces conditions, les internautes s'autorisent des actes menaçants pour la face positive du partenaire de communication en employant la critique, le reproche, l'insulte, la moquerie. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point car notre corpus comporte par exemple un message d'une internaute francophone dont le manque de tact a choqué un groupe d'apprenants de l'Alliance Française (voir l'entretien du groupe F, de 225 à 257, p.181-182 des annexes). Un commentaire d'article de journal répondant à celui d'un apprenant des Cours Municipaux d'Adultes montre également que l'expression du désaccord peut être assez directe (voir annexes p. 229).

Quant au format de réception, il est évident que lors de l'intervention initiative, il est impossible de choisir un destinataire. Dans le cas de l'intervention réactive, le choix de l'interlocuteur est plus simple, surtout lorsque le site propose une citation automatique de l'intervention initiative (Marcochia, 2004a). Mais certaines interventions réactives ne sont pas toujours explicites si bien qu'il n'est pas rare de se demander à qui s'adresse un message. En d'autres termes, selon Marcochia (2004a), le format des messages n'est pas « binaire » (le récepteur est soit destinataire direct soit destinataire indirect, par exemple) mais « continu » (le récepteur est plus ou moins destinataire). Ce phénomène peut poser des problèmes de lisibilité lorsque l'on cherche à distinguer l'intervention initiative de l'intervention réactive. De plus, cette indétermination peut affecter l'unité d'une interaction : certains intervenants ne lisent pas tous les messages avant de répondre. Autre difficulté, lorsque l'on poste un message sur un forum, il est impossible de savoir qui va le lire, notamment parmi les *eavesdroppers*, ceux qui écoutent aux portes, formule

de Goffman (1987), c'est-à-dire ceux qui lisent sans se signaler. On ne sait pas non plus si au moins une autre personne prendra connaissance du message, ni même si le destinataire direct, quand il y en a un, le lira (Marcoccia, 2004a).

4.2 La dimension interactionnelle

Ces observations sur le cadre participatif conduisent à s'interroger sur la réalité des conversations dans un forum de discussion. Dans une analyse conversationnelle du forum *Usenet*, Marcoccia (2004a) observe un glissement vers le monologue ou bien des séquences très courtes, souvent un message suivi d'une seule réponse en retour :

[...] de très nombreux échanges sont tronqués : des questions ne trouvent pas de réponses par exemple. De plus, lorsque les échanges sont poursuivis, ils constituent une séquence généralement assez courte. En d'autres termes, il est rare qu'un message initiatif donne naissance à un fil de discussion très long. De nombreux messages ont une forte dimension monologique dans la mesure où ils ne paraissent pas susciter l'enchaînement. [Marcoccia, 2004a]

En outre, dans un forum, on ne peut définir qui appartient au groupe conversationnel et les participants peuvent entrer et sortir à tout moment (Marcoccia, 2004a). Un message peut s'intercaler dans un échange entre deux personnes, ce qui peut nuire à la cohérence des échanges (Marcoccia, 2016). Autre caractéristique importante, toujours selon cet auteur, la discussion n'a pas de durée. En effet, la réponse à un message peut être postée très longtemps après l'intervention initiative. Ceci est la cause d'une autre caractéristique importante : l'échange est un objet sans début ni fin. Alors que les messages initiatifs deviennent souvent vite obsolètes, certains échanges (bien que le cas soit rare) peuvent durer des années.

La notion de conversation est aussi remise en question par la fragilité de l'unité thématique d'un forum de discussion. En effet, de nombreux travaux soulignent que les discussions en ligne sont souvent désorganisées et confuses à cause du développement de multiples fils de discussion et de conversations parallèles. Marcoccia (2004a) parle à ce propos de « digression thématique » ; Herring (1999) pointait déjà une « décomposition thématique » ; Herring (1996) une « incohérence interactionnelle ». Dans tous les cas, ce phénomène est favorisé par l'asynchronie (Veerman, Andriessen & Kanselaar, 1999).

Michel Marcoccia ne remet pourtant pas en cause le potentiel conversationnel des forums de discussion malgré sa vulnérabilité. En effet, les caractéristiques que nous

avons énoncées sont générales et ne doivent pas faire oublier que certains forums offrent un cadre énonciatif stable (Marcoccia, 2016). Nous pensons par exemple aux forums de discussion dont la thématique est l'informatique, dans lesquels les internautes posent des questions et souvent de véritables interactions ont lieu, entre deux ou plusieurs participants, jusqu'à ce que les problèmes soient résolus. Les auteurs peuvent en outre compenser le phénomène de *décontextualisation* de la situation de communication numérique par le recours à des indices personnels et situationnels qui guideront l'interprétation des messages. Les scripteurs peuvent s'impliquer dans leur l'énoncé de telle sorte qu'ils provoquent l'empathie chez de nombreux lecteurs (sur les forums de santé, par exemple). Ils contournent en outre les problèmes liés à la structuration des échanges par des stratégies de compensation : « adressage explicite des messages, citation des messages auxquels on répond » (Marcoccia, 2016 : 110). Ainsi, les utilisateurs des forums « arrivent indiscutablement à s'engager dans des conversations productives alors même que la structuration de ces échanges est particulièrement problématique » (Marcoccia, 2016 : 108). Sur les forums d'entraide, les utilisateurs réussissent souvent à obtenir de personnes inconnues l'information ou le conseil qu'ils recherchent. Pour Marcoccia (2016), si cet objectif communicationnel peut être atteint, c'est parce les utilisateurs utilisent des stratégies de formulation. Il en distingue trois :

Formuler l'acte de langage de la manière la plus claire et explicite possible, formuler cet acte de langage en renforçant sa force illocutoire, formuler cet acte de langage de manière polie pour susciter la bienveillance des destinataires. [Marcoccia, 2016 : 113]

Ces stratégies de formulation pourraient constituer des critères de réussite de tâches sur le Net participatif. Lors de la réalisation des tâches effectuées par les apprenants de nos deux terrains de recherche, les enseignants ont incité les apprenants, lorsque cela semblait nécessaire, à adopter ces stratégies.

Enfin, Postmes, Spears et Lea (1999) ne pensent pas qu'Internet favorise la violence dans les échanges et estiment que les internautes respectent les normes sociales. Michel Marcoccia est d'avis que les phénomènes de violence ou d'impolitesse ne sont pas à imputer au medium mais à la réunion de groupes sociaux hétérogènes amenés « à se rencontrer et à confronter leurs valeurs et normes » (2016 : 120).

Pour finir, rappelons certains aspects abordés dans l'étude des procédés d'écriture numérique (p. 94). Certains messages de forum, tout en présentant une hybridation du langage écrit et oral (comme de nombreux écrits numériques), ont un caractère formel et discursif proche du français standard, par exemple dans une situation de requête. Les messages sont développés et font un effort d'intelligibilité parce qu'ils doivent être compréhensibles pour le plus grand nombre (Marcoccia, 2016). Par ailleurs, Poyet (2011) trouve les messages plus structurés que dans les tchats par exemple, car ils laissent le temps à la réflexion, le raisonnement et l'argumentation. Henri, Peraya et Charlier (2007) soulignent également cet aspect et l'expliquent par le « caractère permanent, public des textes produits, mais aussi [...] leur caractère rééritable ».

4.3 Discussions asynchrones par écrit

Les caractéristiques des forums de discussion que nous venons d'évoquer nous amènent à nous demander si les messages qui y sont postés constituent un nouveau genre.

Marina Krylyschin, en 2015, note qu'un fil de discussion peut naître sur n'importe quel support. Analysant les discours sur les livres d'or de différentes expositions, elle remarque que des scripteurs, qui visiblement se connaissaient, se sont répondu. Le vrai destinataire restait le lecteur (l'interaction était avec lui), cependant, en construisant la mise en scène d'une complicité à destination du lecteur, ils ont créé, en s'exprimant les uns après les autres, une sorte de fil de discussion.

Pour Mourlhon-Dallies (2007), les messages sur les forums de discussion ne constituent pas un nouveau genre. Ils sont traversés par plusieurs genres discursifs. Elle relève ainsi, dans une étude comparative entre un forum sur l'environnement et un forum de supporters de football, des pratiques d'écriture et des motifs de recours au forum qui peuvent être fort différents, ce qui la conduit à dissocier genres et supports. Cette chercheuse relève aussi la trace de véritables fils de discussion dans le courrier des lecteurs d'une revue anglaise consacrée à des jeux de guerre, *Lone Warrior*. Il y aurait d'après elle plus de différences entre le courrier des lecteurs de *Lone Warrior* et celui d'un magazine féminin qu'entre celui de *Lone Warrior* et la plupart des forums de discussion sur les jeux. Un autre rapprochement a été réalisé par Schuller (2003), cité par Mourlhon-Dallies (2007), entre les échanges épistolaires

de la famille Strozzi au XIV^e siècle et ceux des forums de discussion, dans leur composition, le registre qui rappelle la conversation quotidienne et la structure communicative - l'un des membres de la famille jouant un rôle semblable à celui des modérateurs de forums.

Si l'on analyse les messages des forums de discussion à travers la notion de *genre social d'activité* telle que nous l'avons définie plus haut, qui se concentre sur l'action attendue (Clot, 1999 ; Mangenot, 2013), on constate qu'elle ne correspond pas tout à fait à la liberté d'action généralement autorisée. En effet, en plus d'un format de production et de réception des messages assez souple et la possibilité de digresser (Marcocchia, 2004 et 2016), on peut intervenir sur un forum sans consultation préalable des consignes et des règles spécifiques du forum concerné. En définitive, publier un message sur un forum implique surtout de respecter la règle de pertinence (Maingueneau, 2005) présentée dans notre premier chapitre, p.27, et une règle générale de politesse commune à tous les espaces sociaux.

La seule définition qui nous semble réellement convenir dans le cadre de notre étude est celle de Mourlhon-Dallies (2007) qui définit les forums de discussion comme une transposition sur support électronique d'un genre théorique : la « discussion asynchrone par écrit en groupe restreint », un genre parfaitement susceptible de traverser les lieux et les époques, tout en apparaissant dans des circonstances de communication diverses.

5. Les commentaires en ligne

Le commentaire d'articles de journaux en ligne a été l'un de nos choix pour notre deuxième expérience de terrain aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris. Ce mode d'expression est devenu le symbole de la démocratisation et de la massification des usages sur Internet et prolifère au point qu'il est devenu la première activité sur le Web 2.0 (Cardon, 2015). Selon Dominique Cardon, les deux tiers du volume d'Internet seraient constitués de commentaires en ligne, où tout le monde peut être contributeur, donner son opinion sur tout, et commenter même les commentaires des autres. En nous inspirant d'une formule d'Umberto Eco¹⁷, nous

¹⁷ Umberto Eco (1992), *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset

pourrions dire que le Web 2.0 est un véritable *discours au cube*. Le commentaire est à ce point important, souligne Dominique Cardon, que lorsque l'on poste un contenu qui ne suscite pas de commentaire, on considère que la publication est ratée.

Aujourd'hui, pratiquement tous les sites comportent une section permettant de laisser sa marque. On assiste aujourd'hui à une injonction médiatique à donner son avis, à participer : un « participativisme » dans lequel le bouton « like » serait le niveau zéro du commentaire (Deseilligny, 2015). Skyblog, par exemple, provoque ainsi ses internautes : « Lâche tes coms ! », « Assume-les ! », « Mets ton nom ! ». Souvent la pertinence du contenu discursif n'est pas ce qui importe. Le tout est de s'exprimer, et dans ce cadre, le pathos prime le plus souvent sur le logos. Sur certains sites marchands, les commentaires peuvent être « rémunérés », les meilleurs commentateurs gagnant des bons d'achat.

Les sites se nourrissent de cette participation. C'est pour le site l'opportunité de faire la preuve de sa notoriété et de son succès. Ainsi, le Web vit grâce au travail gratuit, ou *Digital labor*, d'une armée de contributeurs bénévoles. Les commentaires d'articles de presse, par exemple, apportent une valeur éditoriale : plus un texte est commenté, plus il mérite d'être lu. En outre, ils permettent de fidéliser les lecteurs, auditeurs, acheteurs, etc., et ainsi de vendre des espaces publicitaires.

Fayon (2010) rappelle que le commentaire de prestation a pris un pouvoir très important. Sur certains sites de voyage, les commentaires des voyageurs devenant plus importants que ceux des auteurs, le rapport d'autorité est ébranlé et on assiste à une réversibilité des fonctions et des postures auteur / lecteur, voire enseigne/lecteur. D'après une étude de Forrester Research menée aux États-Unis, « la confiance accordée aux commentaires issus des consommateurs est supérieure à celle donnée aux informations publiées sur un site Web de l'enseigne » (Fayon, 2010 : 48).

5.1 Le commentaire d'article en ligne : format de production et de réception

Descendant direct du Courrier des lecteurs, le dispositif de commentaires d'articles est une pratique de lecture/écriture technoculturelle et industrielle qui invite le lecteur non seulement à consommer mais aussi à produire (Calabrese, 2014a). Ainsi, à la fonction purement informative des médias d'information s'ajoute cette fonction communicative qui appartient à la panoplie des outils d'animation et de fidélisation. Pour ce faire, ils sont encadrés par des chartes de modération dont le non respect peut

conduire à la suppression du discours litigieux. Il faudrait d'ailleurs signaler l'hypocrisie des éditeurs de presse qui invitent, pour ne pas dire enjoignent, les lecteurs à s'exprimer, pour se plaindre ensuite de la teneur des messages alors que la modération mise en place est plutôt laxiste et permet les dérives. Les sections commentaires des sites de presse contiennent souvent des messages virulents, voire ouvertement racistes, sexistes et homophobes. Il faut reconnaître que ces commentaires nuisibles sont le fait d'une minorité et que l'on trouve dans l'ensemble des messages postés une quantité appréciable d'informations utiles¹⁸, néanmoins, de nombreux commentaires publiés en ligne n'auraient jamais, de par leur teneur, été publiés dans une rubrique type *Courrier des lecteurs* de la presse papier.

De plus, il est souvent difficile de savoir à qui s'adressent les commentaires et dans quel but ils ont été postés. Les destinataires peuvent être identifiés ou non, les commentaires peuvent s'adresser à un seul des lecteurs ou à tous, au journaliste, ou aux personnes citées dans l'article, ce qui bien entendu peut créer une difficulté de compréhension pour des lecteurs allophones. Quant à la finalité de ces productions, lorsque l'on parcourt les fils de discussion, on constate que les messages n'ont pas tous la volonté d'enrichir le sens ou d'entrer en discussion avec d'autres scripteurs. Comme nous le verrons un peu plus loin, la finalité est de participer, et surtout de faire entendre sa voix.

5.2 Décloisonnement des genres

Les sections commentaire de la presse numérique comportent des productions socio-discursives particulièrement hétérogènes. C'est ce qu'observent également Lee et Jang qui en disent : « [they range] from sound counterarguments to the journalist's claim, to personal stories associated with the featured event, to seemingly random remarks irrelevant to the article » (*[Les commentaires vont] de solides critiques des assertions du journaliste à des témoignages personnels liés au sujet de l'article, et peuvent même être totalement hors sujet*) (2010 : 826).

¹⁸ C'est également l'avis des rédactions : en décembre 2013, l'Association Mondiale des Journaux et des Éditeurs de Médias d'Information (WAN IFRA) a interrogé 104 éditeurs dans 63 pays et 5 continents, sur leur perception de la dimension participative de leur site Web : *Le bel avenir des commentaires en presse en ligne* de Jérémie Mani, 2/12/2013 sur <http://www.journaldunet.com>

Pour leur part, Noblet et Pignard-Cheynel (2010 : 270) distinguent trois types de participation dans les sites d'information :

- *La participation-réaction* qui « s'incarne principalement dans la figure du commentaire, mais également du forum », dans lesquels les internautes sont invités à s'exprimer et à donner leur opinion sur des questions précises (forums) ou par rapport à des publications (commentaires) ;
- *La participation-suggestion*, qui apparaît dans des dispositifs comme le tchat, dans lequel les lecteurs posent des questions ou suggèrent des thématiques aux journalistes ;
- *La participation-contribution*, dans laquelle le lecteur, à travers ses posts (blog, témoignage, tribune), devient un journaliste amateur.

Cette classification nous paraît intéressante dans la mesure où elle réalise un découplage du « genre » des messages qu'ils soient postés dans un forum, une section commentaires d'articles de journal, un tchat ou un blog, dès lors qu'ils portent sur l'actualité. On remarque également que la section commentaires est le théâtre d'une surénonciation : contredire, mettre en doute, renforcer, etc.

Cette hétérogénéité des productions extrait les commentaires d'articles des genres existants, au point qu'on ne peut pas même distinguer de « cadre générique »¹⁹ et que les chercheurs semblent généralement trouver beaucoup plus simple, au lieu de catégoriser les commentaires, de dire à quels genres ils ne peuvent appartenir.

Ce trouble dans le genre vient peut-être du fait que le terme « commentaire » en ligne a été détourné de son sens par les internautes qui lui ont donné un certain polymorphisme. Les discours dans cette section sont des commentaires très orientés. On s'est éloigné de l'étymologie latine - *con mente* - qui laisse entendre l'application d'un certain discernement, et de sa définition (par exemple celle du CNTRL²⁰) qui fait du commentaire une explication, un éclaircissement sur un objet peu familier. Aujourd'hui, sur Internet, pratiquement tous les sites poussent les internautes à poster des interventions nommées « commentaires » dans un sens qui a glissé de la clarification à l'opinion. Ce phénomène ne se restreint pas aux commentaires d'articles en ligne mais correspond à un mouvement plus général. Krylyschin (2015) relève, dans les livres d'or des expositions, de plus en plus d'opinions et de moins en

¹⁹ Terme que Paveau (2013) préfère à celui de « genre » dans les environnements numériques du Web 2.0.

²⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : www.cnrtl.fr

moins de commentaires, au sens strict, voire « une médiatisation d'affect très fort et débridé ».

Calabrese (2014b et 2014a) attire en outre notre attention sur le fait que, dans ces espaces, on trouve des discours produits par des énonciateurs non experts sur fond de discours institutionnels. Un mélange qui renverse la configuration habituelle des genres formulée par Bakhtine (1984), les genres premiers étant, selon lui, traditionnellement produits par des énonciateurs non experts dans un environnement non institutionnel et les genres seconds produits par des énonciateurs experts ou détenteurs d'un discours d'expertise dans un environnement institutionnel.

Calabrese (2014b) tente de rapprocher ces productions de ce que Dominique Maingueneau nomme les « genres conversationnels », pour leur instabilité dans un cadre qui se transforme sans cesse. Cependant Maingueneau (2007) associe plutôt les genres conversationnels à des stratégies d'ajustement et de négociation entre les interlocuteurs, ce que l'on n'observe pas dans ces espaces. Il s'agit bien de confrontations d'opinion mais la dimension phatique n'est pas toujours présente. Que ce soient des énoncés à dominante informative ou relevant, comme c'est le plus souvent le cas, du registre de l'affect, ils sont en grande partie dénués d'adresse, nominale ou générale, aux lecteurs, au journal, ou à une personne citée dans l'article. En d'autres termes, il ne s'agit pas toujours d'une pratique dialogique et dialogale (pour Bakhtine, d'ailleurs, c'est la conversation qui est dialogique et dialogale, pas le commentaire).

En outre, il y a souvent entre deux messages une déviation de l'objet du discours, de la thématique, qui est fluctuante : il arrive qu'un commentateur réponde à un autre en abordant un tout autre thème. Le commentaire n'est en effet pas forcément assujéti à un texte maître ou premier. Il tend bien souvent à devenir un prétexte pour développer un discours d'opinion personnelle, ou bien un discours à portée idéologique, d'adhésion partisane, ou sans marque de subjectivité mais s'éloignant lui aussi de l'article source. Une illustration de ce phénomène est donnée par Calabrese (2015) à propos de commentaires postés à la suite d'un article paru sur le site du *Monde* sur le conflit israélo-palestinien. Cet article a donné lieu à une multitude de commentaires et ce n'est qu'au bout de quelques heures que l'un des commentateurs a fait remarquer que le lien vers l'article ne fonctionnait pas...

Certains internautes avaient donc réagi sans avoir lu l'article qui faisait l'objet de la polémique. Dans certains fils de discussion, Laura Calabrese, toujours en 2015, remarque également qu'au bout de plusieurs tours de parole, les commentateurs ne font parfois plus référence à l'article. Le commentaire d'article s'autonomise. De plus, entre texte inclus et texte incluant, il est parfois délicat de distinguer le texte source de son commentaire.

Le discours est polyphonique, jusque dans son registre au point que toute dichotomie écrit/oral devient difficile à opérer :

Au niveau des marques formelles, l'analyste est confronté à une foule d'éléments hétéroclites : en termes de registre, on observe une cohabitation d'un style oralisé, familier et dialogal (propres aux genres parlés), avec un style soutenu, un lexique spécialisé ou des figures de style propres aux genres écrits. Les internautes peuvent produire autant des énoncés insultants que des remises en question du discours médiatique, étayées par des stratégies rhétoriques et des argumentaires proches du discours d'expert [...] [Calabrese 2014b : 18].

Comme le remarque encore Laura Calabrese, les discours fluctuent entre discours d'expert et discours d'opinion, non seulement entre deux tours de parole mais aussi à l'intérieur même d'un énoncé. Cette hybridité énonciative forme un continuum qui va du discours du savoir, avec un registre neutre, presque journalistique, contenant des données brutes, jusqu'au discours d'opinion très modalisé comportant de nombreux marqueurs de subjectivité et d'affectivité, en passant par des « représentations élevées au rang de savoir » (Calabrese, 2014a), c'est-à-dire un discours spécialisé intégré dans un énoncé modalisé ou bien une position idéologique construite à partir de connaissances. Ce sont la décentralisation de la parole et l'horizontalité des échanges qui autorisent un tel déplacement, nous dit Calabrese (2014b), mais surtout le fait que le discours journalistique n'est pas un discours spécialisé, ni une affaire d'experts, comme peut l'être le discours juridique ou médical, mais un discours ordinaire qui ne fait qu'intégrer une terminologie spécialisée (Calabrese 2014a). Ceci expliquerait pourquoi cette pratique pourrait être investie non seulement par des non professionnels mais aussi par des non experts. En somme, la section commentaires d'articles est investie par des profanes qui s'expriment en se dispensant de l'avis d'experts.

La section commentaires en ligne semble bien être un espace de renversement des genres et des catégories. Pour Calabrese (2015), l'un des traits distinctifs du

commentaire est d'être un énoncé lié à un dispositif sociotechnique, à un lieu d'énonciation délimité dans l'espace et le temps par l'immédiateté. C'est cet effet d'immédiateté qui explique en partie le peu de soin apporté à l'aspect formel de certains messages. Le commentaire n'appartient pas à une catégorie bien distincte mais devrait plutôt être envisagé comme un continuum, représentable sur un axe où il fluctue de la glose à la conversation en passant par le commentaire au sens strict et l'expression d'un point de vue. Ainsi nous pouvons avancer que les commentaires ne constituent pas un genre nouveau et nous pourrions les qualifier de « courrier des lecteurs débridé ».

5.3 Renversement des règles

La section commentaire remet également en cause la théorie de la déférence linguistique et épistémique importée de la communication en sociologie par Kaufmann (2006) et présentée par Calabrese (2012). Cette théorie explique comment, traditionnellement, les non experts délèguent les tâches d'identification et de nomination de l'actualité à des experts ou à des institutions. Dans le cas d'une déférence épistémique, « on fonde son jugement sur celui d'un tiers considéré comme plus compétent » (Calabrese, 2012 : 32). Sur Internet, il en va tout autrement : dans la section messages des médias en ligne, les internautes peuvent rectifier, voire remettre en cause l'article et ce à différents niveaux. On peut discuter du choix du sujet, de l'analyse, de l'événement et avant cela de la véracité des informations rapportées, ou même, des dénominations choisies (Calabrese, 2012). Au nom de la liberté d'expression, par un acte d'*empowerment*, les lecteurs n'hésitent pas à opposer au discours d'un expert leur discours personnel, selon eux, tout aussi valable (Calabrese, 2014b). Ils revendiquent une expérience, une connaissance du monde ou un niveau d'expertise qui les rend aptes à agir en commentateurs, en journalistes, autant qu'en simple citoyens, ou tout cela à la fois. Dans le rapport entre les journalistes et les lecteurs, nous assistons à un bouleversement d'une série de règles, et à une réactualisation du contrat de lecture entre corps médiatique et corps social (Calabrese, 2014a). Le discours journalistique devient ainsi l'objet d'une surveillance (Calabrese, 2014b). Le rôle, les devoirs, mais aussi la qualité de la langue des journalistes sont dénoncés, dès lors que leur utilisation de la langue française ou le modèle qu'ils incarnent semblent défailants. Ces remarques nous rappellent le *triomphe des anonymes*, la formule de Patrick Charaudeau (Charaudeau

& Ghiglione, 1997) à propos de la parole démocratisée, ou encore, le *sacre de l'amateur* de Patrice Flichy en 2010.

Mais ce manque de respect pour l'institution n'est pas d'apparition récente : le courrier des lecteurs a toujours été truffé de remarques indignées provoquées par les mêmes causes. Ce qui change aujourd'hui, c'est l'effet de masse, et le fait que ces messages semblent faire l'objet de moins de sélection et de modération de la part des rédactions. Cependant, ces nouveaux modes de communication ne remettent en cause le pouvoir des médias et la hiérarchie énonciative qu'en surface (Deseilligny, 2015). En effet, la hiérarchie est toujours présente car sur une page Web, le texte maître se trouve généralement en haut et les commentaires en dessous. Le commentaire semble davantage être une faveur que le site octroie au lecteur et les commentateurs ne sont pas tout puissants dans la presse. *Mediapart* en est une illustration intéressante : sur ce site, les lecteurs ne peuvent accéder au commentaire qu'en passant par la page de l'article et en cliquant sur la rubrique. Les interventions, situées sur une autre page dépendante de la première, sont ainsi bien distinctes de l'article lui-même, et donc présentées dans un ordre hiérarchique (d'abord l'auteur, ensuite le commentateur).

5.4 Une réaction appareillée

Nous avons évoqué la notion de *genre social d'activité* dégagée par Yves Clot et reprise par François Mangenot en 2013, qui associait langue et action. Dans les sections commentaires, on voit se développer *un genre social d'activité* qui consiste à faire entendre sa voix, dans un espace public, en tant qu'acteur social. Laura Calabrese observe par exemple à propos de la réaction des internautes aux commentaires postés :

[...] *la portée pragmatique, l'importance du faire, est observable dans la récursivité et le caractère métadiscursif de certains commentaires, qui montre qu'il y a toujours des internautes-lecteurs attentifs à la lecture des autres commentaires, au rôle du dispositif et des publics médiatiques.* [Calabrese, 2014b : 24]

En nous inspirant de la formule d'Oriane Deseilligny (2015) qui voit dans le commentaire en ligne un « geste appareillé », nous dirons que le commentaire en ligne est une « réaction appareillée ». En rectifiant, complétant, remettant en cause le discours journalistique ou tout simplement en réagissant dans le registre de l'affect, le commentaire se distingue avant tout par sa visée pragmatique qui est de se

positionner par rapport aux autres, et de prendre position sur un sujet. En outre, dans cet espace social en ligne, le public producteur, en disant ce que doit être le discours politique, journalistique ou expert, ainsi que celui du lectorat, utilise la section commentaire pour « construire le fait social » (Calabrese, 2014a). Avec ses rappels à l'ordre et son discours directif, la section commentaires est aussi un espace en ligne de création de normes, de représentations et d'identités.

Pour Laura Calabrese, le commentaire est une praxis sociale, un passage à l'acte. L'internaute s'investit d'un certain pouvoir, il se livre à une « appropriation de l'actualité médiatique » (Calabrese, 2014a). Cette dimension occupe une place prépondérante dans notre recherche. Au sein de la classe de langue, rédiger et poster un commentaire d'article relèverait ainsi autant du savoir-faire que du savoir être et d'un *empowerment* qui donnerait en plus de la capacité d'agir, celle de prendre sa place dans la société.

5.5 Les commentaires sur *YouTube*

Le cas de *YouTube*, site d'hébergement de vidéos et 3^e site le plus visité au monde, où les commentaires rédigés en anglais semblent dominer, mérite une attention particulière. Ce site nous paraît d'une part assez représentatif de la culture et des discours du Net participatif et d'autre part il figure dans notre corpus, ayant été utilisé par une des enseignantes prenant part à nos expériences.

Une communication présentée à l'Université Libre de Bruxelles en mars 2015 par Célia Schneebeli sur les prises et assignations de position (*stance-taking*) des commentateurs sur *YouTube* du clip de « Black Widow²¹ », nous permet de mieux comprendre le mode de discours développé sur ce site. On est immédiatement frappé dans les résultats par le nombre de commentaires postés : en l'espace d'une semaine seulement (l'échantillon de durée choisi), du 2 au 9 février 2015, 889 commentaires ont été postés sur ce clip. On en compte plus de 100 000 en octobre 2016.

En s'appuyant sur le triangle de J.W. Du Bois, *the stance triangle*, cette chercheuse analyse les prises et assignations de position des sujets commentateurs par rapport à l'objet (ici, une vidéo, et par extension, ceux qui y figurent ou ceux qui ont posté cette vidéo) et le positionnement par rapport aux autres commentateurs. Le cas de

²¹ Vidéo d'Iggy Azalea feat. Rita Ora : <https://www.youtube.com/watch?v=u3u22OYqFGo>

YouTube lui a permis d'enrichir le triangle de Du Bois. Dans ce corpus, les commentateurs ne se contentent pas d'évaluer un objet, ils s'indignent contre l'objet et invectivent les autres commentateurs. En d'autres termes, ils commentent les commentaires.

L'objectif communicationnel dominant des commentaires est l'évaluation. Le discours autour de ce clip est par ailleurs marqué par une *polarisation du jugement* (Sindoni, 2013). Le positionnement affectif l'emporte sur le positionnement épistémique qui situe le commentateur comme expert, ou porteur d'expérience.

En ce qui concerne les interactions, Célia Schneebeli, tout comme Sindoni (2013), observe un très faible degré d'interaction sur *YouTube*. La touche « répondre » a en effet été utilisée dans 21 commentaires seulement, dont 20 alignements négatifs (le sujet 2 n'est pas d'accord). Il n'est d'ailleurs pas rare, précise-t-elle, qu'un internaute utilise cette fonction réponse sur son propre commentaire pour ajouter autre chose. D'autre part, elle affirme que beaucoup de commentateurs ne vont pas voir s'ils ont obtenu une réponse et que certains messages disparaissent. Elle note aussi que l'alignement s'effectue plus souvent par rapport à un sujet 2 générique, c'est-à-dire à la cantonade, qu'à un sujet 2 spécifique.

Les modalités sont peu variées : Verbe *agree*, *disagree*, adverbes *yes*, *no* (et ses variantes), et le clic sur le pouce levé/pouce baissé. Quant aux invectives, elles ne concernent que 35 messages sur 889, mais se pose tout de même pour l'enseignant la question du risque que comporte le fait d'exposer des étudiants sur *YouTube*, et pour les apprenants qui connaissent ce site, de s'exposer.

Cette analyse nous apporte des éléments auxquels nous ferons référence puisque l'une des enseignantes de l'Alliance française Paris Île-de-France, lors de notre première expérience, a choisi d'exploiter le commentaire de clips sur *YouTube*. Nous pouvons d'ores et déjà tirer quelques conclusions de cette analyse. Les messages autour d'un vidéo clip sont extrêmement nombreux, les commentaires des apprenants risquent d'être noyés dans la masse des messages et de ne pas être lus. Il y a peu d'interactions entre les commentateurs. Le commentaire de vidéo clip ne relève pas d'une seule intention de communication, l'évaluation étant l'un des objectifs. Le *genre social d'activité*, est difficile à déterminer car *YouTube* semble être un lieu de

grande liberté en matière de règles et de normes. La langue y est de plus assez peu riche.

Ces observations ont le mérite de mettre en lumière une tendance que l'on retrouve autour de nombreuses vidéos postées sur Internet, cependant il faut noter que cette étude reste limitée car le clip choisi ne rassemblait pas les commentateurs autour d'une passion commune véritable pour un univers ou un sujet plus riche (comme par exemple les Beatles ou l'heroic fantasy).

6. Intérêt didactique du Net participatif

Nous avons vu que pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère auprès d'un public adultes, qu'il ait été scolarisé ou non, une tâche à l'écrit devrait, idéalement, avoir un objectif fonctionnel et permettre de s'adresser à des interlocuteurs autres que l'enseignant (Vigner, 1982 ; Adami, 2009), dans le cadre d'interactions (Adami, 2009). Elle devrait correspondre aux besoins des apprenants, avoir une utilité et faire sens (Amadiou et Tricot, 2014 ; Aït-Abdesslam, 2015). Elle devrait articuler lecture et écriture, viser un accès au sens global (Moirand, 1976) et aboutir rapidement à une production (Adami, 2009). Elle devrait décriper les apprenants face à l'écrit (Vigner, 1982 ; Adami, 2009). La tâche doit aussi être motivante pour permettre à l'apprenant de s'impliquer, elle doit aboutir à une situation de communication réussie pour valoriser la production et donner confiance en soi (Adami, 2009). Elle devrait également permettre aux apprenants de développer leur réflexivité sur la langue (Adami, 2009 ; Rivière, 2012).

Ces conclusions vont nous permettre de nous demander pourquoi et comment l'utilisation du Net participatif pourrait permettre à la fois de concevoir une tâche qui favoriserait des acquisitions selon ces critères, tout en incitant les apprenants à écrire. En guise de remarque préliminaire, rappelons, comme le fait Lebrun (2007), qu'il n'y a pas de forme unique d'apprentissage, et que la diversité des approches peut favoriser le succès. Dans cette optique, l'utilisation des TICE et plus particulièrement du Net participatif, associée à une démarche d'enseignement « classique » pourrait permettre de parvenir à une certaine efficacité dans l'acquisition des savoirs et des compétences. Pour commencer, nous proposons une présentation de quelques tâches de lecture-écriture sur différents types de fonctionnalités du Net participatif.

6.1 Typologie des tâches 2.0

Le tableau suivant conçu par Mangenot (2016 : 464) met en évidence les avantages potentiels des fonctionnalités du Web 2.0 pour une exploitation didactique que permettent certains sites du Net participatif : le guidage au niveau de la mise en texte (que nous abordons en détail au point 6.2), le lien lecture/écriture, la diffusion et les échanges.

	Guidage au plan de la mise en texte	Lien lecture/écriture	Diffusion/échanges
Réseaux sociaux généralistes (<i>Facebook</i>)	Dépend de ce pour quoi est exploitée l'application.	Pas de genre bien précis	Oui (lien avec les pages personnelles)
Outils de création multimédia (<i>Prezi, Slideshare, etc.</i>)	Non, sauf au plan technologique	Non, sauf exemples fournis par l'enseignant	Oui, mais problème de lectorat
Sites d'échanges thématiques (<i>Tripadvisor, Livemyfood, etc.</i>)	Plus ou moins selon les cas. Guidage maximal dans le cas du formulaire.	Lien fort	Diffusion variable selon la thématique et son utilité sociale
Sites d'humour (<i>Birds dessinés, Tu sais que</i>)	Fort pour la forme, moins fort pour les ressorts de l'humour	Lien fort	Diffusion possible mais problèmes de modération

Tableau 1 : Tableau croisant les types de sites ou applications avec trois critères de la didactique de l'écrit (Mangenot, 2016).

On voit que ces sites du Net participatif ne permettent pas tous de guidage fort pour le genre et la mise en texte, ni même de lien lecture/écriture fort. Contrairement au système procédural de *Wikipédia* avec ses principes et ses consignes (par exemple, en ce qui concerne les sources) et son système de validation, tous les discours semblent possibles dans les réseaux sociaux comme *Facebook*.

Nous sommes tentée d'en dire autant des rubriques commentaires de la presse en ligne et des forums. Sur ces supports, en effet, les *genres sociaux d'activité* attendus pourraient être de respecter la situation d'énonciation (la règle de pertinence, selon Maingueneau) et certaines normes socioculturelles implicites, en particulier faire preuve d'une certaine cordialité. Mais il est assez facile pour un internaute de sortir du cadre.

Avant de présenter en détail les avantages potentiels de l'exploitation du Net participatif pour les tâches de lecture-écriture, nous complétons le tableau de François Mangenot par celui-ci qui présente les fonctionnalités du Net participatif utilisées sur nos deux terrains de recherche et leurs principales caractéristiques dans la perspective d'une exploitation didactique à visée communicative :

Type d'application/de service	Description	Exemples	Type de communication dominant	Dans la perspective d'une exploitation didactique
Partage et commentaire de vidéos	Publication, partage et évaluation de contenus	<i>Youtube</i> <i>Dailymotion</i>	Collectif	Faible degré d'interaction
Publication d'avis et de critiques	Évaluation d'un bien ou d'un service par les consommateurs, les spectateurs, etc.	<i>Allociné</i> <i>Le Guide du routard</i>	Collectif	Pas d'interaction

Forums de discussion	Espace d'échanges thématiques	<i>Comment ça marche</i> <i>Doctissimo</i>	Collectif et interpersonnel	Dimension interactionnelle mais de nombreux échanges brefs et aspect monologique de certains messages
Publication de commentaires	Publication d'un commentaire sur un objet en ligne (article, photo, etc.)	Service présent sur de nombreux sites	Collectif	Non conçu pour l'interaction mais les réactions aux commentaires postés sont courantes.

Tableau 2 : Tableau des fonctionnalités exploitées dans la perspective d'une exploitation à visée communicative

6.2 Guidage / cadrage et genres sociaux d'activités

On ne peut envisager de livrer l'apprenant à lui-même dans un espace social hors de la classe en se contentant de lui confier des tâches à accomplir. Pour Mangenot (2013), un guidage s'impose. Ce chercheur s'appuie sur les *genres sociaux d'activités*, dégagés par Yves Clot, que nous avons déjà évoqués. Ces *genres sociaux d'activités* unissant étroitement genres de discours et actions pourraient servir de guides. Il faudrait alors que l'apprenant s'imprègne, avec l'aide de l'enseignant ou par une démarche volontaire de sa part, des formats et des normes des sites sur lesquels il intervient.

Ces règles, ou instructions, certains réseaux sociaux les formulent de manière explicite sous forme de consignes de rédaction comme les « principes fondateurs » de *Wikipédia* ou les directives que l'on trouve sur le site de microblogging *Twitter*. D'autres règles, non écrites, se conçoivent progressivement, comme dans les forums de discussion. Souvent, en effet, au fil des échanges, on s'aperçoit que le groupe d'internautes exerce une forme de « contrôle social » en rappelant, par exemple, certains codes de bonne conduite.

Ces règles présentent l'intérêt de constituer un guidage pour ceux qui s'approprient à intervenir sur le Net participatif. A ce guidage par le genre, peut s'ajouter également un guidage par la structure du site qui cadre la production. Mangenot (2013) considère que la présence d'une structure intangible et d'une procédure formelle d'écriture forme un guidage particulièrement favorable à l'apprentissage d'une langue car ces balises constituent des *facilitations procédurales* qui vont aider les apprenants à s'immerger dans les différents cybermilieux et ainsi à appréhender les divers *genres sociaux d'activités*. Mangenot (2013) donne l'exemple de tâches réalisées sur le site culinaire *Live my food*. Ses catégories (présentation, habitudes culinaires, spécialités), ses rubriques (« plat préféré », « meilleur souvenir culinaire », « pire souvenir culinaire », « péché mignon », etc.), constituent une aide procédurale en guidant l'utilisateur dans sa production textuelle. Loin d'être des contraintes, ce type de structure constitue pour François Mangenot une « immersion guidée » dans la langue étrangère pour l'étudiant non natif, qui va pouvoir s'approprier les règles du genre et éventuellement, poursuit ce chercheur, les négocier, au fil des échanges, avec la communauté d'internautes. Cependant l'absence de guidage, comme sur *Facebook*, qui est un espace peu structurant, peut aussi être compensée par les consignes de l'enseignant dans le cadre de la tâche (Mangenot, 2013).

Se pose cependant la question du degré du guidage/accompagnement pédagogique pendant la tâche. Le guidage ne doit être ni trop lâche, ni trop serré. Trop lâche, on risquerait d'abandonner en terrain inconnu et miné les apprenants « qui peuvent se voir rejetés par telle ou telle communauté. » (Mangenot, 2013 : 49). Trop présent, il pourrait dénaturer l'intervention et lui ôter sa dimension authentique et immersive : « Trop de guidage empêche de s'insérer réellement dans le cybermilieu envisagé en respectant les contraintes - invisibles - imposées par tout collectif » explique Mangenot (2013). Bien sûr, le degré de guidage dépend également de l'autonomie, du niveau de littératie et de littératie numérique de l'étudiant ainsi que des règles, plus ou moins souples, du site.

Intervenir sur le Net participatif ainsi que l'étude et la pratique des *genres sociaux d'activité* fait bien partie de la littératie numérique (Mangenot, 2013). Ces activités présentent en outre l'intérêt d'être situées entre le formel (accompagnées par un enseignant en présentiel) et l'informel (l'espace social du Net participatif). Cette

remarque conduit à penser que la pratique sur le Net participatif pourrait, au bout d'un certain temps d'accompagnement par l'enseignant, devenir une pratique totalement informelle réalisée en autonomie.

Ces considérations nous amènent à nous interroger sur les productions qui seront attendues sur les forums et sections commentaires d'articles et la manière dont on pourra les évaluer. Les sites qui font partie de notre corpus, les forums de discussion, les sections avis et commentaires d'articles, *Youtube*, font partie des sites qui ne présentent pas de guidage par le genre ou la structure du site. Cependant, nous avons vu avec Mangenot (2013) que cette absence de cadrage pouvait être remplacée par les consignes des enseignants. C'est d'ailleurs généralement cette option qui a été choisie lors de notre première expérience par les enseignants de l'AFPIF.

6.3 La perspective actionnelle et le Web social

La perspective actionnelle est née dans le prolongement de l'approche communicative. En 2001, en effet, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) préconisait « une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés. » (CECRL : 15). Cette approche considère ainsi que les tâches n'ont pas pour unique objectif l'apprentissage langagier mais se servent de la communication pour réaliser une action, atteindre un but, résoudre un problème. Cette approche confère une fonction sociale forte à la tâche puisqu'elle la lie à des activités que les apprenants sont amenés à effectuer en société (faire des courses, louer un appartement, passer un entretien d'embauche, etc.). Le contexte social est donc un facteur central et les tâches doivent pouvoir être immédiatement transposables en dehors de la classe. La tâche sera contextualisée dans des circonstances et un environnement donnés, elle devra être fondée, tout comme l'approche communicative, sur l'interaction.

Dans cette définition de Goguelin (1983), deux paramètres retiennent notre attention car nous les retrouvons dans chacune des expériences mises en œuvre dans cette étude, l'activité des apprenants et la confrontation à un problème :

Les méthodes actives s'appuient à la fois sur l'activité des élèves pour la développer et sur la vie sociale de l'élève en favorisant le travail en groupe.

[...] les méthodes actives vont conduire les élèves à se confronter directement avec la totalité (la globalité) d'un problème. [Goguelin, 1983 : 113]

Dans la perspective actionnelle, deux facteurs peuvent favoriser la motivation et l'apprentissage : le fait de lire et d'écrire, non pas dans l'unique but de comprendre mais aussi dans celui d'agir, et le fait que l'apprenant, devenu acteur social, chargé d'accomplir une tâche, passe de la passivité à l'activité. François Mangenot et Frédérique Penilla expliquent que l'approche actionnelle « s'intéresse à ce que l'apprenant fait et surtout au résultat qu'il atteint en faisant » (Mangenot & Penilla, 2009 : 83). Il s'agit-là d'une remarque qui nous sera utile et sur laquelle nous reviendrons lorsqu'il s'agira d'évaluer les productions des apprenants sur le Net participatif.

Il nous paraît évident que les pratiques sur l'espace social du Net participatif, en tant que praxis sociale et en tant que (ré)action appareillée, s'inscrivent bien dans une perspective actionnelle.

Pour Amadiou et Tricot (2014), les différentes manipulations qu'implique une tâche sur support numérique (ouvrir certains contenus et pas d'autres, contrôler le rythme d'un document sonore, revenir en arrière, déplacer des objets, créer et organiser certains contenus) impliquent un fort engagement des apprenants et le traitement des informations, et peuvent donc être considérées comme la base d'un apprentissage actif. « Il y aurait apprentissage actif à partir du moment où l'apprenant agit sur l'information et n'est pas dans la posture 'passive' de consultation de l'information » (Amadiou & Tricot, 2014 : 34-35). Plus intéressante encore pour notre recherche est l'idée, évoquée dans notre premier chapitre, que l'information est traitée en profondeur lorsque l'apprenant est amené à faire des inférences, ce qui améliorerait la compréhension et l'apprentissage (Wittrock, 1989), et à produire des contenus à partir de différentes ressources (Amadiou & Tricot, 2014). Ces dispositions permettent d'envisager un apprentissage actif avec les TICE grâce au phénomène d'interaction avec les contenus et en sollicitant des activités mentales de production chez les apprenants. Dans ce sens, on peut considérer que le Net participatif, qui permet de prendre connaissance d'une information, de la manipuler à l'écran, et de la traiter en générant un commentaire ou une réponse à un message, peut constituer un cadre favorable à un apprentissage actif.

6.4 Les interactions verbales

Une réflexion sur les interactions verbales est indispensable dans notre étude car les interactions sont au cœur de nos expériences sur le Web social et la dimension interactionnelle des tâches constitue plus particulièrement le tout premier objet de notre analyse.

Il est important de définir ce que nous entendons dans cette étude par « interactions verbales » car tous les chercheurs ne s'accordent pas sur la définition de cette notion. Pour Kerbrat-Orecchioni (2005), par exemple, les échanges asynchrones comme le courriel ou le forum ne présentent pas de caractère interactif car selon elle, pour qu'il y ait interaction verbale, il faut qu'il y ait une rétroaction immédiate. Cet aspect immédiat est cependant restrictif car sur le Net participatif, les messages réactifs peuvent être publiés quelques jours, voire quelques mois, après un message initiatif. Pour notre part, dans notre travail d'analyse des interactions présentes sur le Web social, nous nous inspirerons de la définition de Quintin et Masperi (2006) qui considèrent qu'« il y a interaction lorsque, dans l'élaboration du discours commun, un locuteur tient compte d'un message précédent pour élaborer son intervention ». À l'opposé, ils qualifient de « monologique », « une communication qui implique plusieurs locuteurs, dont les prises de parole s'alternent sans provoquer de fonction réactive. »

Comme nous l'avons vu, notamment avec les travaux de Michel Marcoccia, dans les forums, les interactions sont possibles, mais non garanties. Les échanges y sont souvent brefs et beaucoup ne vont pas au-delà du deuxième tour de parole. Ainsi, quelques courts échanges sont possibles mais nullement systématiques. Dans les sections commentaires des sites de presse, s'il est fréquent de trouver des commentaires qui réagissent à un commentaire posté, il est rare d'observer de véritables discussions car l'espace ne s'y prête pas.

Quant aux « conditions de la réception », elles sont aussi à interroger (Bézar, 1998). En effet, être lu par tout le monde peut revenir à n'être lu par personne. Dans le flot de milliards de messages postés, les messages des apprenants peuvent être des bouteilles jetées à la mer. Cependant, le nombre d'interactions et de lecteurs dépend du forum, des participants et surtout du thème abordé. Certains thèmes peuvent en effet s'avérer très mobilisateurs, voire déclencher les passions comme certains sujets

politiques sensibles, certains sujets épineux de société et des problèmes de la vie quotidienne.

6.4.1 Les potentialités de la modalité asynchrone

Après le lent déclin des relations épistolaires tout au long du XXe siècle, nous assistons à un retour spectaculaire de la communication asynchrone (répondeur téléphonique, SMS, courrier électronique, forums de discussion, etc.). Cette modalité de discussion différée dans le temps caractérise notre corpus notamment dans les forums de discussion qui concernent une grande partie de nos expériences.

Lamy et Goodfellow (1998) parlent de « conversations réflexives par conférence asynchrone ». Pour Mangenot (2008), le délai entre les échanges présente bien sûr l'avantage de laisser aux apprenants le temps de travailler au moment qui leur convient et d'approfondir leurs idées avant de les exprimer, sans pression, en centrant leur attention sur le contenu. En contrepartie, les interactions verbales sont souvent moins nombreuses que dans la modalité synchrone et elles sont surtout plus lentes. Elles exigent également une plus grande discipline (il faut se connecter régulièrement) et une plus grande autonomie.

Mangenot (2004) explique à propos des forums, que la souplesse chronologique donnée par le temps différé et la permanence de l'écrit en font « l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement ». Cette permanence, liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'*extériorisation* et de *partage de la cognition* (dont nous reparlons un peu plus loin). C'est dans cette optique, mais aussi pour encourager la mutualisation et l'entraide que des forums, fermés ou publics, sont de plus en plus proposés au sein des formations.

Notons toutefois, même si toutes les caractéristiques évoquées restent pertinentes, que la distinction synchrone/asynchrone est de moins en moins opératoire. C'est ce que signale Marcochia (2016) en proposant de remplacer cette distinction par un autre critère, celui de *persistance* des messages (reprenant une distinction proposée par Erickson, 1999), ou pour le dire autrement, « l'archivage ou le non-archivage automatique des échanges par le système » (Marcochia, 2016 : 26). En effet, le courrier électronique par exemple peut très bien être utilisé de façon synchrone si les utilisateurs sont connectés en même temps. Cependant, cette distinction mériterait

peut-être d'être discutée à son tour. En effet, et nous en avons fait la triste expérience en 2012 lors de nos premières expériences, sur certains supports où tous les textes postés sont archivés, il est parfois impossible de retrouver une production. Sur *Youtube*, sous certaines vidéos très commentées, il est pratiquement impossible de retrouver un commentaire deux ou trois mois après sa publication ; certains médiateurs de forums suppriment des messages dont le contenu ne semble pas convenir à la thématique du forum ou les déplacent ; et c'est même tout le forum qui peut disparaître comme sur le site de *L'étudiant*, ce qui est, il est vrai, un cas extrême.

6.4.2 Développement, extériorisation et partage de la cognition

Dans le champ des études sur la cognition, et dans le prolongement des travaux anthropologiques de Jack Goody, Lévy (1990), cité par Mangenot (2011a), qualifie les TIC de « technologies intellectuelles » dans le sens où les technologies s'appuieraient sur nos capacités cognitives tout en nous aidant à les développer. Dans cette lignée, certains chercheurs en sciences cognitives considèrent les TICE, et plus particulièrement celles qui favorisent les interactions, comme des modes de développement, d'extériorisation et de partage de la cognition. Ce principe d'une influence des interactions sur la cognition s'appuie en partie sur les travaux de Lev Vygotski pour qui l'apprentissage se fait essentiellement à travers l'interaction avec les autres, ainsi que sur le courant de la « cognition socialement partagée » selon lequel l'aspect social des mécanismes cognitifs est déterminant. Les chercheurs se sont appuyés sur la notion de « zone proximale de développement » de Vygotsky (1934) pour étudier ce qu'un individu pouvait faire, comprendre, acquérir quand il était aidé par une tierce personne. Notons que la littérature fait état de difficultés à mesurer le potentiel acquisitionnel ou le degré réel d'une acquisition due à une interaction.

La langue, dans cette perspective, est perçue comme moyen et but de l'apprentissage (Dejean-Thircuir & Nissen, 2013). Dans la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, les interactions verbales facilitent le développement et l'étayage des connaissances et des compétences. Le fondement de l'approche communicative et de la perspective interactionniste est l'idée que « c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue » (Bange, 1992). Selon Pierre Bange, les stratégies de

communication favorables à l'élargissement du répertoire linguistique sont celles qui conduisent l'apprenant à utiliser la langue à des fins sociales, et plus particulièrement à chercher le moyen de gérer interactivement les obstacles afin de réaliser un but.

Les interactions (synchrones ou asynchrones, entre pairs, entre apprenants et enseignants, entre apprenants et intervenants extérieurs à la classe) et plus particulièrement le fait de partager, de produire ensemble, permet une participation généralisée, lisible par tous, qui peut susciter de l'intérêt, avoir un effet d'entraînement sur les autres étudiants (dimension socio-affective), et favoriserait ce que Lewis (1998) nomme une *extériorisation de la cognition* ou selon Hutchins (1995), une *cognition socialement distribuée*. Ces théories considèrent en effet que les individus co-construisent leurs connaissances dans un processus d'interactions sociales et de réflexion interpersonnelle. Mangenot (2008) partage cette opinion : « Au plan interactionnel, enfin, l'on peut avancer que toute forme d'interaction verbale, même s'il s'agit d'échanges socio-affectifs ou de demandes d'aide technologique, peut conduire à des acquisitions. »

Enfin, de nombreux chercheurs ont souligné l'apport des outils numériques en cours, pour l'apprentissage d'une langue, en tant qu'espace-discussion et espace-collaboration, sur le plan socio-affectif et sociocognitif. Dans une formation hybride ou à distance, ils ont notamment l'avantage d'atténuer les risques d'isolement et d'abandon. Celik et Mangenot (2004) parlent par exemple à propos d'un forum de discussion mis en place dans le cadre d'une formation à distance, d'un moyen de retrouver « certains avantages socio-affectifs de la communication présentielle », de la constitution d'une communauté d'apprentissage et de « possibilités cognitives intéressantes de mutualisation et d'approfondissement de la réflexion, liées à la permanence et au caractère public de l'écrit ».

Cependant, ces phénomènes ne peuvent être visibles que dans un dispositif inscrivant les interactions dans la durée, ce qui n'est pas le cas des dispositifs que nous avons analysés. Cette réflexion sur le développement et le partage de la cognition pourra néanmoins être utile lorsque nous disposerons d'un temps plus long lors de futures expériences.

6.4.3 Le besoin d'informations

Dans une formation à distance, voire dans une formation hybride, les forums de discussion ont une utilité socio-affective incontestable et c'est souvent cette dimension socio-affective qui favorise les interactions. Cependant, sur le Net participatif, les interactions permettent difficilement de créer des liens avec les internautes. Quant à l'enseignant-tuteur, traditionnellement porteur de cette charge socio-affective, il est absent des échanges. Cette carence de la composante socio-affective conduit à se demander si un ou plusieurs éléments ne pourraient pas y suppléer pour favoriser les échanges. Étant donné qu'on ne parle pas pour parler mais parce qu'on a besoin de (dire) quelque chose, et puisqu'on ne peut pas compter uniquement sur l'utilisation de l'outil, qui n'est qu'un média, pour favoriser les échanges, il peut être utile de veiller à ce que les échanges puissent combler un déficit ou un besoin d'information.

Le déficit ou le besoin d'information sont des notions qui ont intéressé Rod Ellis, un des premiers chercheurs à avoir identifié leur rôle, celui de permettre la centration sur l'apprenant, sur ses besoins, ses intérêts et ses préoccupations, et ainsi l'individualisation des apprentissages. Ellis souligne le rôle du besoin d'information pour l'acquisition :

Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input. [Ellis, 1997 : 128]

(On n'apprend qu'en présence d'un déficit de savoir qui conduit à une mauvaise ou à une non compréhension. L'apprentissage devient possible quand l'apprenant reconnaît que le problème vient de lui, ce qui l'oblige à concentrer son attention sur la question.)

Selon les contextes didactiques, il peut toutefois être risqué de créer ces besoins d'information artificiellement. Des entretiens menés auprès d'étudiants après des échanges sur clavardage analysés par Dora Loizidou et présentés en 2015, dans le cadre d'une télécollaboration, montraient par exemple que les étudiants accomplissaient ces tâches en attendant de faire « quelque chose de plus agréable, de plus intéressant. » Elle en concluait que les interactions dépendaient d'une part de la réelle curiosité pour la culture de l'autre et d'autre part de la modalité des échanges. Lorsqu'une tâche sur l'échange d'opinion/d'information (*opinion gap*

task/information gap task, dénominations d'Ellis, 2003), prévoyait un partage dans les deux sens (*two-way*) et non dans un sens unique (*one-way*), elle donnait lieu à des interactions. Elle distinguait également le *rôle réactif/pro-actif* des étudiants. Cette analyse rejoint nos observations précédentes : plus le besoin d'information est réel - lorsque les apprenants participent au choix des sujets discutés par exemple -, plus ils sont impliqués et actifs dans la tâche.

6.5 L'authenticité

Lorsque l'étudiant écrit sur un support papier, une lettre par exemple, cette rédaction est simulée, fictive, artificielle car l'apprenant n'évolue pas dans la vie réelle. Il effectue une activité proche de la vie réelle mais non ancrée dans la vie réelle (Ollivier et Puren, 2011). Pour Nunan (2004) également, les tâches réalisées en classe sont des *tâches pédagogiques* qu'il distingue des tâches *hors les murs*, celles du monde réel. Ce constat était déjà celui de Bronckart et al. (1979) qui soulignaient l'inadéquation entre approche communicative et tâches simulées en classe :

Dans une situation de Récit, l'élève n'a pas besoin d'interlocuteur, de lecteur. Il ne s'adresse à personne. Les conditions de production sont parfaitement claires. Il n'en va pas de même pour les autres types de texte. La lettre, par exemple, suppose un interlocuteur très précis ; l'élève, lorsqu'il doit en rédiger une, doit faire comme si l'interlocuteur existait, alors que celui-ci n'existe pas : l'élève ne s'adresse à personne tout en devant se glisser dans un texte fait précisément pour s'adresser à quelqu'un. Dans ces cas, la situation est totalement artificielle, les conditions de production sont les plus défavorables. [Bronckart et al., 1979 : 30-31].

Chez Rod Ellis, l'authenticité est présente dans la définition même de la tâche. Cette tâche est définie par Ellis comme un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière « non-scolaire » (2003 : 3). Ce sont des « real-world activities », qui donnent lieu à des « real world processes of language use » (*ibid.* : 10). Ces tâches s'appuieront sur des « corpus » de situations de communication « authentiques ».

L'authenticité est également souhaitable pour des publics peu ou pas scolarisés. Adami (2009) estime en effet que la perspective traditionnelle de « l'écrire pour écrire » risque de mener à l'enlèvement. Il préconise lui aussi d'« inverser radicalement la perspective » en se basant sur des situations réelles (Adami 2009 : 93). Dans le cas de la post-alphabétisation, il recommande l'utilisation de documents

authentiques - des documents sociaux (plans, notes de service, par exemple) - comme objectifs et moyens car ils « peuvent établir une passerelle entre la réalité interactionnelle et l'artefact social de la salle de classe. » (Adami, 2009 : 111). Cette démarche s'apparente à une « didactique de corpus » qui permettrait de refléter la variété des documents sociaux que les apprenants sont amenés à rencontrer dans leur vie quotidienne. Pour Hervé Adami, c'est même une question d'urgence sociale.

Chez Vigner (1982), il est important de respecter le concept de *situation d'écriture* :

Écrire, selon ces perspectives, ne consiste plus à produire un texte sur la seule incitation du professeur mais à transmettre un message à un interlocuteur absent par le moyen d'un texte écrit. [Vigner, 1982 : 13]

L'idée qu'à l'issue d'une formation de langue étrangère, l'apprenant puisse non seulement savoir communiquer et interagir avec un locuteur francophone mais aussi savoir le faire avec un locuteur qu'il ne connaît pas est également intéressante car elle implique la mobilisation de normes d'écriture, de compétences sociolinguistiques, en un mot, d'une conduite d'écriture adaptée à cette situation. De cette première approche de la notion d'authenticité, en opposition au « faire semblant » de la classe, découlent de nombreux autres constats et interrogations. Tout d'abord, Ollivier et Puren (2011) se demandent à qui s'adresse réellement l'étudiant en classe lors d'une activité simulée avec un interlocuteur fictif. Il s'adresse en réalité à son professeur, la personne qui va l'évaluer, et il est donc animé par l'objectif de ne pas le décevoir. L'authenticité permet d'estomper l'aspect unidirectionnel de la communication apprenant/enseignant, qui crée une relation verticale, voire hiérarchique. Le rôle pédagogique de l'enseignant s'en trouvera bien entendu modifié.

Ellis (2003) a aussi souligné l'importance de l'interaction authentique en proposant de distinguer *authenticité situationnelle* (tâches correspondant à une activité du monde réel) et *authenticité interactionnelle* (tâches engageant les apprenants dans des échanges signifiants) et juge les deux souhaitables. Cependant, il ne suffit pas de proposer des thèmes choisis par l'enseignant et des activités adaptés aux besoins des apprenants : la tâche doit idéalement représenter « un défi qui amènerait des apprenants avancés à agir dans des situations qui n'ont pas été conçues pour eux » (Hanna & de Nooy, 2003).

Une perspective intéressante pour l'exploitation du Web 2.0 s'ouvre chez Magnan (2008) pour qui une tâche ou un texte proches de la vie réelle mais étudiés en classe ne sont pas authentiques. Selon elle, l'impact d'une telle approche est limité car « les conversations menées en classe aux Etats-Unis et ce qu'elles évoquent restent essentiellement américaines bien qu'exprimées avec des mots d'une autre langue » (« *instructed conversations in US classrooms and the meanings they generate remain essentially American although the words are foreign* » (2008 : 358)). Le concept d'authenticité se situe à un niveau macro, là où le monde de l'éducation classique rencontre le vaste monde.

Or, Mangenot et Penilla (2009) considèrent que « les actions sur Internet ne sont pas moins réelles que dans le monde physique ». Ils parlent d'ailleurs de « cyberréalité » plutôt que de « monde virtuel ». En effet, les internautes sont bien des personnes réelles, la communication en ligne peut comporter des enjeux, les sentiments exprimés sont réels, parfois intenses, et les registres de langue sont authentiques également.

Si notre objectif est de préparer l'étudiant à agir dans la vie réelle, pourquoi ne pas tout de suite le placer dans la vie réelle, sur le Net participatif, utilisé en complément des tâches didactiques traditionnelles et comme moyen d'exploiter des compétences acquises lors de tâches d'entraînement et de répétition ? Sur le Net participatif, si l'étudiant poste une critique de film ou un conseil de voyage, ou lorsqu'il répond à une question postée par un internaute, nous sommes dans une situation de communication authentique, ancrée dans le réel, parce que l'on s'adresse à de « vrais » interlocuteurs, à des internautes natifs (du moins francophones), et parce que la production a une utilité, un enjeu. De plus, cet espace expose l'apprenant à une langue authentique. Il peut donc se familiariser avec la langue familière, les variétés, les « plasticités » énonciatives, prendre conscience de l'importance de la concision (les messages sur le Net participatif sont généralement courts), découvrir la culture cible et ses conventions sociales, ainsi que les règles de politesse.

Écrire sur le Web social, c'est publier pour être lu. La production est publique, visible non plus seulement de l'enseignant mais aussi par les pairs et un nombre illimité d'internautes. Quelle influence cette visibilité des messages aura-t-elle sur l'apprenant ? Pour Ollivier (2007) et Olliver et Puren (2011), elle l'incitera dans la

recherche et l'organisation des informations à transmettre, mais aussi en production dans la qualité de la langue utilisée. Sur un site de journal en ligne, ou sur *Wikipédia*, par exemple, l'étudiant voudra que son texte soit à la hauteur de la qualité attendue sur le site et par les internautes. Ollivier (2007) a par exemple demandé à des étudiants autrichiens de poster sur ce site des entrées sur leurs villages d'origine. D'après ce chercheur, la perspective de voir son texte publié sur un site connu comme *Wikipédia* a été un facteur de motivation qui a entre autres incité les étudiants à être particulièrement vigilants lors de la rédaction de leur texte. C'est un constat que nous avons fait également (Castello, 2009) dans l'étude des forums sur une plate-forme d'apprentissage à distance : certains étudiants disaient être plus vigilants en rédigeant leur texte parce qu'ils savaient que leurs camarades pourraient les voir. Ce phénomène a été présenté également par Gettliffe-Grant (2003). Conole & Alevizou (2010) insistent aussi sur la motivation que représente le fait de publier à l'attention de lecteurs, de transmettre ce que l'on sait et de pouvoir envisager un retour, non plus seulement de son enseignant, mais de tous les lecteurs potentiels. Dans une situation réelle et dans une véritable interaction, l'hypothèse de certains chercheurs est que l'étudiant mobilisera des compétences et développera les stratégies de communication. Il pourra alors constater qu'il sait adapter ses ressources linguistiques pour s'exprimer et se faire comprendre quel que soit la fragilité de son bagage langagier.

Pour Christian Ollivier, la motivation développée par les échanges authentiques et ses effets désinhibants pourrait même faire oublier à l'apprenant qu'il est en train de parler et d'apprendre une langue étrangère. L'apprenant écrirait avant tout pour être lu et commenté, ce qui favoriserait, de surcroît, son apprentissage. Ollivier (2012) nomme cela « la didactique invisible », ce qui présuppose certaines capacités à apprendre en autonomie. Cependant l'autonomie est une compétence qui doit être construite, elle n'est pas innée et ne se décrète pas (Holec, 1979 ; Moeglin, 1998 ; Barbot & Camatarri, 1999).

Nous voyons d'ores et déjà deux limites aux apports de l'authenticité du Net participatif. Tout d'abord, le concept d'authenticité interactionnelle d'Ellis est à interroger. Peut-on vraiment parler d'authenticité lorsque l'on ne choisit pas son interlocuteur, et lorsqu'on ne choisit pas son sujet de discussion (si c'est l'enseignant qui le choisit) ? Pour que la dimension authentique de la tâche soit réelle, il nous

paraît important d'impliquer l'apprenant pour l'amener à choisir lui-même son sujet de discussion et son interlocuteur, car autrement on court le risque d'altérer la motivation. C'est un point auquel nous avons veillé dans notre deuxième expérience.

Ensuite, malgré l'anonymat que permettent les sites, l'utilisation du Net participatif peut être très intimidante pour un étudiant qui considère qu'il n'a pas atteint un niveau suffisant pour de telles interventions. Mangenot (2013) cite par exemple une étude de Pasfield-Neofitou (2011) portant sur des tâches réalisées sur l'équivalent japonais de *Facebook*, *Mixi*, par des étudiants australiens. Si la plupart semblait apprécier cette « immersion virtuelle », certains étaient impressionnés au point d'être bloqués dans leur écriture. Pour ceux-là, poursuit François Mangenot, les réseaux sociaux spécialisés dans la pratique des langues seraient plus appropriés.

6.6 L'horizontalité

Les Contenus Générés par l'Utilisateur (CGU) sont pour Mangenot (2013) le véritable apport de l'exploitation d'Internet. Le Net participatif permet en effet les échanges de savoirs, de conseils et d'opinions entre internautes et place ainsi tous les participants dans un système non hiérarchique et horizontal. Pour Ollivier et Puren (2011), faire intervenir les apprenants dans un milieu où règne l'horizontalité leur confère une nouvelle posture. Ils ne sont plus (seulement) des apprenants mais des détenteurs de savoirs dont le niveau d'expertise est reconnu puisqu'on leur propose d'informer d'autres personnes, voire de contribuer à leur apprentissage. La démarche s'apparente au *learning by teaching*, forme d'enseignement mutuel entre étudiants dont Jean-Pol Martin est l'un des promoteurs en France et en Allemagne. Ce procédé est bien entendu particulièrement explicite quand il est effectué sur un site d'informations reconnu comme l'encyclopédie en ligne *Wikipédia*.

Les internautes partagent donc des savoirs (recettes de cuisine, astuces informatiques, etc.) mais aussi leurs opinions, des avis sur un film par exemple. Cette démarche comporte l'inconvénient de ne pas présenter des informations validées par des experts. Les apprenants qui connaissent ces sites de partage peuvent ressentir une certaine méfiance vis-à-vis de leur sérieux et ne pas accorder de valeur à des pages qui émanent de non-spécialistes et du « tout venant » des internautes.

Pourtant, les internautes, en s'entraidant, en mettant en commun leurs connaissances, créent un espace de co-construction d'objets de savoir. C'est une démarche qui nous

paraît pertinente pour tous les publics apprenant une langue, et plus particulièrement pour des personnes peu ou non scolarisés, non pas uniquement dans une optique interculturelle, mais aussi parce que ces apprenants, notamment parce qu'ils n'ont pas ou peu connu l'école, ont tendance à se sous-estimer et à penser qu'ils ne connaissent rien, ou du moins rien qui mérite d'être transmis ou diffusé. Faire intervenir ce public sur le Web social, c'est lui démontrer qu'il est en réalité détenteur de connaissances transférables ou d'expériences à partager. C'est une démarche assez courante dans les formations en alphabétisation, une façon de faire émerger ce que Penloup (2007 : 7) nomme les « connaissances ignorées », c'est à dire les connaissances acquises en contexte extrascolaire. C'est une démarche que nous avons suivie dans notre deuxième expérience aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris.

Plus largement, les apprenants s'interrogent souvent sur leur légitimité et leur capacité à écrire des textes. Quel que soit le public, de nombreux étudiants estiment généralement que leur niveau en français ne leur permet pas de s'exposer en public, d'affronter un « natif », y compris à l'oral. L'exploitation du Net participatif pourrait contribuer à briser ces idées reçues et à restaurer l'estime de soi en conduisant les apprenants à produire un message écrit efficace et à engager une interaction réussie avec un interlocuteur « natif » inconnu. Il s'agit de conduire l'apprenant à prendre conscience de l'étendue de ses connaissances en le mettant en position d'informer et aider une tierce personne, et ainsi à prendre confiance en ses capacités.

6.7 Espace de socialisation

Comme nous l'avons vu, les chercheurs s'accordent sur la dimension de socialisation du Net participatif. En 1989, Jacques Perriault suggérait déjà que l'ordinateur serait « moins machine à calculer que machine à créer des liens sociaux » (1989 : 138). En 2002, reprenant les remarques de Jouët (1992) au sujet du Minitel, Guillaume Latzko-Toth voyait dans les réseaux interactifs « un potentiel de communication omnidirectionnelle » qui « favorisent la création de liens sociaux au travers de leur usage », dans un « lieu alternatif et complémentaire de socialisation. » (Latzko-Toth, 2002 : 179).

Aujourd'hui, comme l'observe Vial (2015), le Web 2.0 tend à effacer la dichotomie entre monde virtuel et monde réel et il devient de plus en plus délicat de parler de

monde alternatif ou complémentaire. Peut-on affirmer que les discussions sur *Facebook* ne sont pas réelles ? Nous vivons *dans et avec* le cyberspace dit Vial, et ce que nous voyons à l'écran n'est pas moins réel que ce que nous vivons par ailleurs. Le Net participatif s'impose aujourd'hui comme un espace de socialisation à part entière.

Quels avantages cette socialisation peut-elle avoir pour des apprenants face à une tâche de lecture/écriture ? Thorne et Fischer (2012) vont dans le sens de Stéphane Vial puisque selon eux l'implication dans des activités médiatisées par Internet ne devrait pas être un simple à-côté dans la formation en langue mais bien « the real thing ». Si l'exploitation du Net participatif en classe a toute sa place, c'est parce qu'elle permet : « la pratique d'un média à travers lequel nous développons diverses identités sociales et à travers lequel nous nous engageons dans un large spectre d'activités sociales » (Thorne & Fischer, 2012).

Le Net participatif offre une ouverture sur le monde que les plates-formes éducatives institutionnelles ne procurent pas. Cette ouverture permet à la fois, à travers les publications, de faire sortir les apprenants des murs de la classe (à la manière, en son temps, de Célestin Freinet), et de faire entrer dans la classe des références et des opinions propres à la société dans laquelle ils vivent et travaillent. C'est aussi l'opportunité d'envisager des aspects culturels, économiques, sociaux, en examinant des problèmes de société et leurs retentissements complexes dans la vie quotidienne et éventuellement d'en débattre sous différentes perspectives.

Comme le dit Latzko-Toth, l'intervention dans cet espace se joue au niveau de la quête de l'autre - qui « s'exprime par la recherche de nouvelles sociabilités » - et celui de la quête de soi - « qui se traduit par le déploiement de la subjectivité » (Latzko-Toth, 2002 : 181). On retrouve ce double mouvement dans l'étude de cas réalisée par Chen (2012), citée par François Mangenot, dans laquelle l'utilisation de *Facebook* par deux étudiantes chinoises installées aux États-Unis avec leurs nouvelles connaissances américaines « a contribué à l'évolution de leur identité d'immigrantes et à l'acquisition d'un certain capital social dans leur nouvel environnement » (Mangenot, 2013 : 46).

Savoir entrer en contact avec des personnes que l'on ne connaît pas, c'est respecter un certain objectif social visant à inviter les apprenants à prendre leur place dans un

milieu, dans une logique d'insertion nécessaire, par exemple, pour entrer sur le marché de l'emploi. Or, l'insertion sociale est globalement favorisée sur le Net participatif. Marcoccia (2016), en s'appuyant sur les travaux de Dubrovsky, Kiesler et Sethna (1991) et le phénomène qu'ils appellent *equalization phenomenon*, explique que les relations sur Internet seraient plus égalitaires « en raison du faible accès aux indices sociaux » : « Ces indices étant moins présents, le statut social d'autrui deviendrait moins "visible" et influent. » (Marcoccia, 2016 : 116). Des recherches nord-américaines incitent ce chercheur à penser que la communication numérique écrite « facilite les échanges entre des groupes sociaux ayant au préalable une relation très inégalitaire » (Marcoccia, 2016 : 118).

Comme nous l'avons vu, le pouvoir pragmatique des interventions sur le Net participatif permet de prendre position dans un espace public en tant qu'acteur social. On peut considérer que dans ces espaces s'expriment, dialoguent et se modifient les croyances, les représentations collectives, les valeurs et les principes de tous les membres d'une société. Cette dimension est bien entendu particulièrement pertinente dans un contexte didactique qui vise l'inclusion sociale.

Certes, cette rencontre avec l'autre comporte des risques. Le risque qu'il n'y ait personne au bout de l'écran comme le souligne Bézard (1998) et de provoquer une déception, ainsi qu'un risque pour les *faces* des apprenants (Goffman, 1974). Hanna & de Nooy (2009) ont d'ailleurs assisté à ce type d'« incidents » dans les échanges qu'elles ont analysés. Dans le contexte de leur expérience, des discussions sur des sujets de société sur des forums de journaux français en ligne, il s'agissait, selon elles, de « clashes » dus à des différences culturelles. Par conséquent, pour ces auteures, avant d'aborder l'aspect interculturel des échanges, il est important de faire prendre conscience aux étudiants que les réactions sur les forums sont imprévisibles et de les préparer à l'éventualité de réponses « négatives ». Hanna et de Nooy (2009) signalent par exemple que certains étudiants découragés ont ainsi abandonné l'activité sur les forums. Une phase de sensibilisation et de préparation à la communication sur le Web social paraît donc souhaitable.

7. Quelle modification du paysage de l'enseignement du français écrit ?

Nous voudrions terminer ce chapitre en soulignant le rôle déterminant de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre des tâches intégrant des TICE en formation. Il nous paraît en effet évident que l'exploitation pédagogique d'un outil technologique dépend fortement de la conception que les enseignants ont de leur rôle, de leur statut, de leur action éducative et de leurs perceptions de l'outil utilisé. Il paraît donc utile de se pencher sur les représentations et les transformations des postures et des comportements déclenchés par l'entrée des TICE et en particulier du Web social en classe de langue.

7.1 Des enseignants hésitants

Lors d'un colloque à Bruxelles²², la première réaction du public d'enseignants-chercheurs à la présentation de l'un de nos travaux a été de s'étonner que les étudiants en didactique du français soient encore rétifs à utiliser le numérique quand ils font leurs premiers pas. En effet, le discours technocentré que nous évoquions au début de ce chapitre voudrait que tout le monde (en particulier les jeunes) soit rompu aux nouvelles technologies. Or, comme chez les apprenants, et si l'on excepte les utilisations des nouvelles technologies pour la préparation des cours, cette exploitation reste marginale dans le corps enseignant.

Guichon (2012b) a mené une enquête en France auprès des enseignants de langues du secondaire dans laquelle il montre que ce sont les plus jeunes (entre 20 et 45 ans) qui ont le plus recours aux TICE. Cependant, ils ont tendance à utiliser des outils de diffusion (vidéoprojecteurs, TBI) plutôt que des outils de production (blogs, wikis, etc.). D'autres chiffres sont tout aussi évocateurs : dans une enquête (que nous avons déjà citée) auprès de 1002 lycéens de première, Guichon (2012a) relève que 6,4% disent que leur enseignant de langue utilise un outil de visioconférence, 5,9% déclarent que leur enseignant utilise un blog, 2,6% un wiki et 2,4% un forum. On voit donc que les enseignants préfèrent utiliser des outils de diffusion de

²² *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, Université libre de Bruxelles, 19-21 mars 2015.

l'information et d'exposition à la langue. Un constat que Nicolas Guichon explique ainsi :

[...] les enseignants favorisent les outils de diffusion au détriment des outils de manipulation et de publication car ces derniers modifient en profondeur le rôle joué par l'enseignant en entraînant une perte de contrôle d'une partie de la situation pédagogique et impliquent une réorganisation matérielle chronophage, difficile à mettre en place, et nécessitant des compétences techno-pédagogiques plus avancées. [Guichon, 2012a]

Le rôle des enseignants et la manière dont ils associent les TICE, en l'occurrence le Web 2.0, à leur enseignement sont aussi pointés dans ce constat de Dejean-Thircuir & Nissen (2013) : « [...] ces applications sont parfois utilisées simplement pour leurs fonctionnalités techniques, à la place d'un autre outil, sans profiter des possibilités d'ouverture qu'ils offrent ». De même, Dejean-Thircuir et Mangenot (2014) dans un article sur des tâches 2.0 dans le cadre d'un projet de télécollaboration montrent le rôle des représentations et des consignes des conceptrices dans le peu de dialogue avec le monde extra-institutionnel, ce qui était pourtant l'objectif des tâches.

7.2 Les défis pour l'enseignant

Les raisons pour lesquelles les enseignants n'intègrent pas les TICE sont de plusieurs ordres. De façon générale, face à la tension que crée le renversement du paradigme éducatif classique depuis quelques années, l'exploitation des TICE semble cristalliser un malaise. C'est le symbole de la perte de contrôle de l'enseignant, et de la fin de son rôle de maître détenteur du savoir en faveur de la centration sur l'apprenant et de son individualisation. Après une tradition millénaire de transmission orale et frontale du savoir, nous assistons à une sorte de mai 68 du numérique. En cours, le smartphone est devenu l'ennemi numéro un de l'enseignant. D'autres raisons sont sans doute techniques comme la peur des contraintes et des défaillances du matériel. De plus, l'innovation par l'intégration de nouveaux outils technologiques est souvent prescrite ou imposée par les institutions éducatives alors que les enseignants sont attachés à leur autonomie pédagogique et se méfient de toute volonté de contrôle hiérarchique. Une autre raison déterminante est sans doute que l'intégration d'un nouvel outil demande de reconceptualiser entièrement les tâches à mettre en œuvre. Or, une telle reconceptualisation demande du temps, voire une formation, un accompagnement, et sans doute, une mutualisation :

Simply having internet technologies in our classrooms will not prepare children adequately for the new literacies they require [...] leadership in preparing teachers to use these technologies for instruction is often lacking in nations around the world. [Leu, 2000].

(Il ne suffira pas de faire entrer l'Internet dans nos classes pour préparer les enfants aux nouvelles littératies qu'ils doivent acquérir [...] on constate dans tous les pays une carence institutionnelle dans la préparation des professeurs à utiliser ces technologies dans leurs cours.)

Dans ces conditions, l'enseignant est donc souvent contraint au compromis. Il est parfois amené à faire du neuf avec du vieux. Il doit intégrer les nouveaux outils dans des cours traditionnels au sein d'une structure dont le fonctionnement (en termes de durée de cours, de fréquence ou de contenu), malgré une volonté souvent présente d'évoluer vers les nouveaux outils, pose des limites qui nuisent à la cohérence des tâches proposées, ce qui peut le décourager.

L'utilisation des outils numériques provoque un changement de la posture²³ et des gestes professionnels (par exemple, accompagner un étudiant sur un forum de discussion). Les enseignants doivent trouver la bonne distance, se mettre en retrait pour ne pas imposer leur présence et leur savoir, tout en structurant leur formation. Ils ne doivent pas être trop scolaires, tout en se gardant du « lâcher prise » et du « surfing de surface » comme l'écrit Lebrun (2007).

Nous pensons pour notre part que le rôle de l'enseignant n'a jamais été aussi prépondérant, ne serait-ce que parce que le processus d'apprentissage se passe très difficilement d'une dimension socio-affective. La qualité de l'interaction entre apprenants et le formateur est en effet un facteur d'apprentissage. Rappelons, comme le font Amadiou et Tricot (2014) que l'autodidaxie exige une motivation, une persévérance, une méthode et une capacité à apprendre en autonomie peu communes. Il ne suffit pas de rendre toutes les connaissances disponibles pour que les étudiants acquièrent des compétences. Aujourd'hui, le rôle de l'enseignant, face à ces nouveaux outils, n'est pas de les rejeter, car cette démarche serait vaine, mais d'adapter leur enseignement afin de répondre à de nouveaux besoins. En tant que concepteur des tâches, c'est lui qui apporte le sens en assurant l'unité didactique et c'est lui qui est pourvoyeur de motivation en favorisant par exemple les interactions

²³ La notion de *posture* renvoie à celle de « schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (Bucheton & Chabanne, 1998 : 20).

ou en s'inspirant des centres d'intérêt de l'apprenant. Il est l'accompagnateur, le médiateur entre l'apprenant et l'objet de connaissance, ou encore, comme le dit Holec (1979 : 23), le « facilitateur d'apprentissage ».

7.3 Comment évaluer, comment corriger

Comment mesurer la réussite de l'apprenant lors des interventions sur le Net participatif ? Faut-il évaluer sa production à partir de critères purement linguistiques ? Avec Mangenot (2013), nous avancerons tout d'abord que ce n'est plus la tâche mais « l'action attendue dans l'application utilisée » qui devient première. Ensuite, la réussite de la tâche dépendra de l'« intégration harmonieuse dans le milieu fréquenté » (Mangenot, 2013). L'intégration de scolaire devient sociale : « il convient que l'article [sur Wikipédia] soit accepté par la 'communauté' et pour cela qu'il se conforme au genre encyclopédique. » (Mangenot, 2013 : 48). Par exemple, lorsqu'Hannah et de Nooy (2003) ont fait participer leurs étudiants à un forum de discussion sur un site de presse français, ceux-ci ont suivi les règles du site et commenté l'actualité, non pas en tant qu'étudiants étrangers en cours de français langue étrangère mais en tant qu'internautes. Ceux qui ont fait le contraire ont essuyé les reproches des internautes. Une démarche éprouvée également par Ollivier (2007) lorsqu'il fait rédiger à des étudiants autrichiens des entrées sur leur village d'origine dans *Wikipédia*. Comme l'écrit Thorne (2010 : 155), « pour les participants, le succès se mesure par une progression dans la capacité à contribuer de manière significative à l'activité collective en cours ».

Pour l'enseignant, le recours au Net participatif peut entraîner trois pratiques différentes dans le processus de correction :

- Pas de correction des erreurs de langue avant la publication, avec l'idée qu'une correction risquerait de nuire à la spontanéité des discussions et que dans la vie réelle, on n'est pas corrigé quand on s'exprime. Cette option correspond à la « didactique invisible » d'Ollivier (2012) qui se matérialise dans la création du site *Babelweb* dans lequel les participants, apprenant une langue étrangère ou non (car le site n'annonce pas son objectif pédagogique), peuvent rédiger différents types de productions sur des thèmes préétablis. On mise sur une progression obtenue grâce à la centration sur le sens, et une acquisition lexicale due à la situation et aux productions des autres

participants. Cependant, les apprenants ont généralement un souci important de qualité linguistique, ce qui est bien compréhensible puisqu'ils sont en apprentissage. Il existe en outre, selon nous, un risque que l'étudiant photographie ses erreurs et que les mauvaises formes se fossilisent ;

- Une certaine tolérance vis-à-vis des écarts à la norme linguistique pour éviter le risque d'une « correction exhaustive qui étoufferait la communication » (Mangenot, 2011b). L'enseignant procède à une sorte de remédiation avant la publication uniquement lorsque le sens n'est pas compréhensible. Dans cette « pédagogie par-dessus l'épaule », l'enseignant attire l'attention de l'apprenant sur le genre attendu, les aspects sociolinguistiques, etc. Comme le soulignent Lamy et Hampel, « un énoncé d'apprenant doit être jugé plus sur sa compréhensibilité, sa capacité à faire progresser l'interaction, que sur son exactitude ; la correction doit à tout prix éviter de bloquer la parole. » (Lamy & Hampel, 2007, cité par François Mangenot, 2011b) ;
- Une correction systématique de toutes les erreurs de langue avant la publication. Cette pratique correspond bien à la situation d'apprentissage même si elle risque de dénaturer les productions dans des interactions et une situation qui se veulent authentiques.

Plusieurs procédures étant envisageables, il pourrait être souhaitable de demander aux apprenants de choisir leur mode de correction.

7.4 La question délicate de l'enseignement de la norme

Dans le débat sur l'exploitation du Net participatif pour l'apprentissage d'une langue, l'évocation de la norme linguistique devient rapidement un champ de controverses. Partout, la crainte est grande de voir le langage texto se généraliser, remplacer la norme et conduire à un appauvrissement de l'écriture. On retrouve cette même préoccupation quand la baisse du niveau des élèves en orthographe est couramment imputée au développement de l'écriture électronique. Pourtant, plutôt qu'un appauvrissement de la langue, Alain Rey (2001) voit dans le développement de l'utilisation des outils de communication numérique un renforcement du lien avec la langue écrite chez des personnes qui seraient, sans ces outils, peu enclines à écrire. Des propos auxquels Jacques Crinon fait écho lorsqu'il affirme à propos de la

lecture, que les écrits divers sur supports numériques n'ont pas remplacé les romans. Il s'agit plutôt selon lui d'une « extension » : « Aux objets anciens s'ajoutent d'autres objets. » (Crinon, 2012 : 108). Pour Jean-Pierre Jaffré, cité par Anis (2001), on assiste moins à l'apparition d'un néo-français écrit qu'à des procédés d'économie (écrire le plus de choses possibles en un minimum de signes) qui permettent en outre une certaine connivence. L'impression de détérioration est due selon lui à la démocratisation de la forme écrite qui rend visibles des erreurs qui l'étaient moins auparavant. Même sentiment chez Nicole Marty, citée par Anis (2001), qui ajoute que le langage des tchats est aussi un phénomène de tribu, un code interdit aux autres. Pour Françoise Gadet (Anis, 2001), ce phénomène est particulièrement présent chez les jeunes qui prendraient un malin plaisir à bousculer les conventions écrites. On assiste peut-être moins à des erreurs qu'à une adaptation au medium.

Néanmoins, et particulièrement dans les forums fréquentés par des adultes, beaucoup de messages respectent les normes du français écrit même si d'autres sont grammaticalement très approximatifs, et la langue, si l'on peut dire, « authentiquement erronée ». Trouver des messages authentiques rédigés correctement est donc loin d'être impossible.

Quelle posture faut-il adopter face aux variations de l'écrit trouvées sur le Web social ? Sont-elles une menace pour l'apprentissage de la norme, du français standard, de l'orthographe, de l'organisation textuelle comme l'estiment de nombreux praticiens et chercheurs ? Certains chercheurs ont tenté de prendre du recul. Tout d'abord, au niveau de la production, Geoffrey Sockett rapporte par exemple que dans son étude portant sur l'utilisation du Web social par de futurs enseignants de langue, ceux-ci « considèrent que dans certaines situations, se concentrer sur la forme peut représenter un handicap à la communication sur le plan affectif et cognitif » (Sockett, 2011 : 8). En donnant la priorité au sens, aux compétences de communication, au développement de stratégies de communication (l'adaptation des ressources linguistiques à la création de sens), on cherche à décriquer les étudiants dans leur rapport à la grammaire notamment, et de manière générale au caractère sacré du français écrit. L'expérience analysée par Hanna et de Nooy (2009) montre que sur un site de journaux français en ligne, les étudiants qui obtiennent le plus de réponses ne sont pas ceux qui écrivent le mieux mais ceux dont les messages sont les plus intéressants, ou ceux qui se présentent le mieux. Ainsi, on

mise sur le fait qu'en se décontractant, l'apprenant améliorera ses capacités linguistiques de manière indirecte parce qu'il fera des efforts pour argumenter et convaincre l'autre.

Adami (2009), dans le contexte de l'acquisition de la littératie, n'accorde pas non plus une importance prioritaire aux normes orthographiques. Auprès de publics faiblement ou non scolarisés, la priorité est d'amener les apprenants à produire un texte intelligible pour le lecteur, c'est-à-dire qui respecte les règles de correspondance graphophonologique, l'essentiel étant que le lecteur puisse le déchiffrer. L'attention doit donc être portée sur l'adaptation au lecteur, à la situation de communication et au genre de discours (lorsqu'il est identifiable).

Au niveau de l'exposition, rappelons qu'une demande récurrente de la part des étudiants est la découverte de la langue familière, informelle, et l'acquisition de compétences en conversation de tous les jours.

Peut-on vraiment mettre les apprenants à l'abri de toutes les variations de l'écrit où qu'elles se trouvent ? Un des rôles de l'enseignant pourrait justement être d'attirer l'attention des étudiants sur l'existence de ces variations et de les aider à développer une réflexion sur l'adaptation au support. Il faudrait tout d'abord amener les apprenants à observer ces variations, à prendre de la distance dans un travail métalinguistique qui les mettrait en situation non pas de subir la langue, mais d'acquérir des compétences réflexives, ou même de s'autonomiser en apprenant à l'évaluer à un niveau linguistique et pragmatique. De plus, il pourrait être intéressant de leur montrer qu'un espace de relâchement est possible pour les déculpabiliser face à l'écrit dont le niveau d'exigence est généralement anxiogène. Nous sommes ainsi en accord avec Penloup (2012) :

Il en est de cette variété comme d'autres : il appartient à l'école de la situer, en contexte, comme un usage possible de l'écrit qui s'écarte, certes, du français standard normé exigé à l'école mais qui a sa pertinence et peut servir de support à une prise de conscience des questions de norme et de variations, hors de toute stigmatisation des usagers.

Les littératies numériques ont peut-être un rôle à jouer dans la prise de conscience de la « représentation uniciste et donc réductrice de la langue française » (Penloup 2012), particulièrement de la langue écrite. Nous pensons, tout comme Marie-Claude Penloup, que l'enseignement de la littératie numérique peut permettre une découverte

de la « plurilittératie » : la tolérance existante, notamment sur Internet, vis-à-vis de la variété standard, ainsi que l'utilisation des différentes variations de la langue qui font partie du répertoire d'un usager.

8. Conclusion du quatrième chapitre

Nous avons vu que le Net participatif regroupait des fonctionnalités très diverses qui n'ont pas toutes les mêmes objectifs communicationnels. Nous avons vu également que la multiplicité des sources que l'on trouve sur le Web social entraîne de nouvelles exigences en termes de compétences de lecture et que les caractéristiques principales des écrits numériques sont l'hybridité entre oral et écrit, cependant sans s'éloigner de l'écrit standard, surtout en mode asynchrone. En outre, la fracture numérique ne se situe pas, comme on le croit généralement, sur la ligne générationnelle, mais sur la ligne sociale. De même, les usages et les compétences réelles ne correspondent souvent pas à la vision techniciste de la réalité. D'autre part, les *cultures d'usage* du Web font qu'un outil associé à la sphère privée peut créer des problèmes d'appropriation dans la sphère éducative. Nous avons vu que le Web 2.0 n'a pas entraîné la création d'un nouveau discours mais que les messages de forum relèvent de la *discussion asynchrone par écrit* et que les commentaires d'articles s'apparentent à des réactions appareillées. Nous avons présenté les avantages potentiels de l'utilisation des sites du Web social pour les tâches de lecture-écriture et les leviers incitatifs possibles, dont les plus opérants pour nos expériences seraient la dimension interactionnelle, l'authenticité des échanges, l'horizontalité (absence de hiérarchie entre les participants), et la participation à un espace social. Enfin, nous avons vu que l'intégration du Web social soulevait des interrogations sur la posture de l'enseignant, le mode d'évaluation et de correction, et la conception de l'enseignement de la langue normative.

CHAPITRE 5

La démarche méthodologique

Afin de confronter nos connaissances théoriques et expérientielles à la réalité d'un terrain et d'identifier les apports pédagogiques et les limites du recours aux sites du Net participatif, nous avons procédé à une première recherche de terrain à l'Alliance française de Paris Île-de-France en juillet, août, octobre 2012 et avril 2013. Les résultats nous ayant permis de préciser certains objectifs, notamment celui d'exploiter les fonctionnalités du Net participatif afin de répondre à un besoin, nous avons mis en place une nouvelle expérience réalisée cette fois aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris en mars 2014 avec des étudiants en post-alphabétisation. Cette expérience avait pour objectif de confronter nos premiers résultats à un nouveau terrain de recherche. Elle nous a conduite à repérer les apports potentiels de la littératie numérique à la littératie traditionnelle. La deuxième expérience différant en partie de la première, nous allons présenter dans cette partie notre méthodologie, commune aux deux expériences, à l'exception de quelques ajustements dus au changement de contexte pédagogique. Dans la perspective d'une approche qualitative et systémique, nous avons pris le parti de récolter plusieurs types de données : productions, entretiens, observations, réponses des enseignants à un questionnaire, afin de les croiser et d'accroître par cette triangulation des données la validité des résultats. Nous présentons à présent les spécificités et les raisons de nos choix méthodologiques pour nos deux analyses : une recherche de terrain à tendance ethnographique, une approche qualitative dans une perspective systémique, une posture d'observation sur le premier terrain de recherche, d'observation participante sur le deuxième, des entretiens semi-directifs avec les apprenants, l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle pour savoir si les apprenants ont tenu compte de la dimension sociale et ce que celle-ci apporte à la tâche, et l'analyse de l'exploitation pédagogique des tâches à l'AFPIF pour savoir comment les étudiants de cette école, qui ne semblaient pas sensibles à cette dimension, se sont appropriés les tâches.

1. Notre type de recherche : une recherche de terrain

Selon le spécialiste de l'histoire et de la méthodologie de l'enquête de terrain, Daniel Céfaï, la dénomination « travail de terrain » n'a jamais fait l'objet d'une définition consensuelle (Céfaï, 2003). Les chercheurs s'accordent néanmoins sur le fait que la recherche de terrain désigne une méthode d'investigation empirique qui renvoie à une longue tradition anthropologique et plus particulièrement au travail de

l'ethnologue²⁴. Son émergence au XIX^e siècle témoignerait d'une certaine insatisfaction face à « l'anthropologie de cabinet » (Céfaï, 2003 : 498). Afin de restituer le plus fidèlement possible des états de faits objectifs et pour parer à tout risque de disqualification, l'enquête de terrain n'a cessé de se doter de méthodologies rigoureuses dans une démarche réflexive afin de garantir l'objectivité et l'impartialité : protocoles d'observation, de description, d'expérimentation et de conceptualisation.

Pour Beaud et Weber (2010), « faire du terrain », c'est surtout ne pas se contenter des visions en surplomb, ne pas se satisfaire des catégories déjà existantes. Malgré leur diversité dans les différentes sciences sociales, Céfaï (2003) voit quelques convergences et analogies dans les différents champs, notamment concernant leur adaptabilité au terrain : rechercher les singularités, trouver des solutions à des problèmes concrets, inventer des modes d'investigation *ad hoc*, et surtout découvrir des thèmes en cours de cheminement. Outre une certaine souplesse, la recherche de terrain demande donc aussi de l'ouverture d'esprit : « Plus que pour n'importe quel type d'enquête, l'objet n'est pas clairement déterminé d'avance et son émergence commande le choix de la boîte à outils et la formulation des concepts et des hypothèses. » (Céfaï, 2003 : 497). Cet auteur ajoute : « [...] il n'est pas rare que l'enquête bifurque et se porte vers des objets qui n'étaient pas prévus au départ, en fonction des personnes rencontrées, d'opportunités de gisements inédits d'information ou d'obstacles à la réalisation des plans initiaux. » (2003 : 497).

Nous nous reconnaissons dans une certaine mesure dans ces remarques car notre première expérience exploratoire a entraîné une réorientation de la recherche. Notre étude était également innovante car le recours au Web social était encore peu répandu au moment de notre expérience, en 2012. Il n'était cependant pas inconnu sur notre premier terrain, l'Alliance française de Paris Île-de-France, car il avait déjà été utilisé en cours, ce qui permettait d'ailleurs de le considérer comme un contexte écologique (« naturel »).

²⁴ L'ethnologue, expliquent Beaud et Weber (2010) est à distinguer de l'ethnologue qui désigne celui qui effectue une première synthèse des résultats ethnographiques. Quant à l'anthropologie, elle désigne la discipline dans son ensemble, et englobe d'autres sous-disciplines que l'ethnologie, comme par exemple l'anthropologie physique et la préhistoire.

Dans notre deuxième expérience, forte de nos premières conclusions à l'AFPIF, nous avons proposé de nouveaux outils d'apprentissage à des apprenants peu ou non scolarisés. Cette expérience était totalement exploratoire puisque nous n'avions jamais rien lu de semblable dans la littérature. Les actes des utilisateurs étaient donc dotés d'un fort coefficient d'imprévisibilité. Dans ces conditions, il était difficile d'anticiper les réactions des acteurs, de prévoir l'issue et les apports de cette expérience.

2. L'approche sociodidactique

La sociodidactique, née de la rencontre entre la didactique des langues et la sociolinguistique, est une recherche didactique réflexive « impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 67). C'est principalement son ancrage social et son attachement à la contextualisation qui nous incitent à situer notre étude dans cette approche. En sociodidactique, l'observation du terrain a permis de prendre la mesure de « l'hétérogénéité des situations ». En outre, la sociodidactique prend en compte les pratiques langagières dans toutes les situations et conditions sociales, et non plus uniquement dans l'enceinte de la classe. Elle s'intéresse aussi aux représentations sociales qu'ont les apprenants des langues pratiquées et apprises. Ce sont ces principes que l'on trouve dans la définition princeps de Michel Dabène et Marielle Rispaïl, en 2008 :

« (...) d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque "langue maternelle" et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. [Dabène et Rispaïl, 2008 : 10]

S'appuyant sur l'approche communicative qui prend en compte les usages, contextes et objectifs communicatifs des apprenants pour établir des objectifs de formation, la sociodidactique complète cette démarche en étudiant les déterminismes sociaux et les représentations qu'ont les apprenants des langues qu'ils connaissent, du plurilinguisme, de l'éducation, de la communication et des relations humaines (Rispaïl & Blanchet, 2011) afin de recadrer les orientations d'enseignement :

[Ce travail] *tente de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés.* [Rispaïl & Blanchet, 2011 : 68]

Enfin, et dans la même logique, la sociodidactique prend en compte le bagage et le parcours langagier des migrants :

La sociodidactique s'intéressera, on s'en doute, aux parcours des migrants, aux situations individuelles et collectives de contacts de langues, à toutes les situations linguistiques complexes, aux évolutions personnelles marginales ou atypiques. On voit se dessiner un champ de l'apprentissage / enseignement qui ne prend sens que sous la lumière des conditions sociales où il s'enracine, et qui deviennent donc, de fait, une première étape méthodologique indispensable avant toute analyse et encore plus prescription ou préconisation didactique. [Rispaïl & Blanchet, 2011 : 67]

Nous nous appuyerons sur l'approche sociodidactique pour tirer des informations de la triangulation de différentes sources de données incluant les représentations des apprenants et leur rapport au savoir, à l'apprentissage, à la langue française. Nous prendrons en compte des informations contextuelles, notamment sur le parcours sociolangagier des apprenants afin de parvenir à une compréhension plus fine des dynamiques en jeu dans le processus d'apprentissage et d'acquisition. Cette démarche intéressante pour tous les publics, l'est particulièrement dans les recherches concernant les apprenants migrants dont les « biographies sociales » (Adami, 2012 : 84) ont de fortes répercussions sur l'environnement didactique. Selon Rispaïl et Blanchet (2011), ces observations demandent un cadre méthodologique adapté, dont la méthode ethnographique dont nous nous sommes inspirée et que nous allons présenter.

3. Une démarche à tendance ethnographique

L'ethnographie concerne la phase de recueil de données et pose l'immersion ou l'observation participante comme base de sa démarche. Le travail de l'ethnographe comprend plusieurs volets en plus du recueil de données proprement dit. Il passe par la description minutieuse du terrain de recherche et de ses acteurs dans leur milieu de vie, l'observation participante, le recueil du point de vue des acteurs par le biais d'entretiens, éventuellement le recueil de confidences, voire l'établissement de liens durables. Bien que notre expérience se soit déroulée dans un temps très limité, nous nous inscrivons dans cette démarche car la durée de nos observations a pu sans doute

être en partie compensée par une certaine durée de socialisation inscrite dans notre longue expérience d'enseignante. Néanmoins, puisque pour certains chercheurs cette courte durée est incompatible avec une véritable ethnographie, nous parlerons d'une « tendance » qui a guidé notre démarche et notre posture.

Beaud et Weber estiment que l'ethnographie a pour vocation originaire de « rendre la parole aux humbles, à ceux qui par définition n'ont jamais la parole » (Beaud & Weber, 2010 : 6). Elle « restitue les visions d'en bas plus variées qu'on ne le croit ; elle permet le croisement de divers points de vue sur l'objet, éclaire la complexité des pratiques, en révèle l'épaisseur » (Beaud & Weber, 2010 : 7). Elle permet « un renversement de points de vue qui parvient à faire voir autrement des choses que nous côtoyons quotidiennement, sans véritablement les 'voir' » (Beaud & Weber, 2010 : 9). Pour Tillard (2011 : 45), cette connaissance du terrain permet en outre de « sentir les sujets délicats, les interdits, les arrangements avec les règles ».

Comme nous l'avons vu, toute recherche de terrain demande de pouvoir s'adapter, en découvrant par exemple que certaines données ne sont pas utilisables alors que certaines auxquelles on ne pensait pas, deviennent opérantes. Bernadette Tillard résume ainsi la démarche de l'ethnographe : « c'est le chercheur qui se soumet au moins pour partie aux conditions de l'expérience » (2011 : 41). Le chercheur doit pouvoir focaliser son attention tout en restant disponible à tout ce qui peut survenir. Ainsi pour Robert Cresswell, « il faut savoir ce que l'on cherche, mais il faut chercher plus que ce que l'on trouve » (Cresswell, 1976 : 22). L'enquête demande donc à la foi de l'empathie afin de comprendre le plus finement possible les représentations et les comportements des individus et prendre de la distance pour construire un point de vue analytique extérieur. Toute immersion ou observation participante est donc suivie d'une prise de recul lors de l'écriture. Dans le domaine de l'apprentissage, Crinon, Georget, Legros et Mangenot (2002) distinguent les avantages suivants :

Les recherches qualitatives de type ethnographique permettent de leur côté de saisir la complexité du fonctionnement d'une classe ou d'un groupe d'apprentissage, d'observer plus finement les conditions de l'apprentissage et de proposer des hypothèses nouvelles. Les enquêtes et les entretiens permettent d'y ajouter la dimension des représentations que les sujets se font de leur activité. [Crinon, Georget, Legros et Mangenot, 2002 : 17]

Cependant, la longue durée est l'une des conditions fondamentales de l'enquête ethnographique. Elle nécessite une présence réitérée et étalée dans le temps et une longue durée de recueil de données, ce qui n'a malheureusement pas été possible. Pour Olivier Schwartz, « le temps et la quotidienneté sont deux agents puissants de banalisation de l'ethnographe et cette banalisation est heureuse, car elle est ce qui lui permet d'enquêter » (Schwartz, 1993 : 278). Ce temps de l'observation ethnographique n'a donc pas pu être respecté. Cependant, notre démarche s'apparente à celle de l'ethnographie car nous avons mis en jeu un travail sur le terrain, donné la parole à un public peu présent dans la littérature, fait preuve d'adaptation face à de nouvelles pratiques pédagogiques, et opéré un double mouvement d'empathie et de prise de distance, tout en recueillant le point de vue et les confidences des acteurs. Notre choix d'approche qualitative entre aussi parfaitement dans le cadre de cette démarche.

4. Une recherche qualitative

Afin de mesurer les effets de l'exploitation du Web social au niveau langagier et au niveau des perceptions des apprenants, nous avons choisi une approche qualitative pour procéder à nos analyses. Cette approche est née dans le champ des sciences humaines et sociales, notamment en anthropologie, en démographie, en sociologie ou encore en ethnologie tout au long du XIX^e siècle. À la fin des années 80, après une période d'études essentiellement quantitatives dominée par l'utilisation des statistiques, la recherche a connu une nouvelle demande d'analyse qualitative, notamment dans les études de marché. En effet, dans ce domaine, face à l'apparition d'une nouvelle pauvreté et à la transformation de la consommation, les enquêtes quantitatives ne suffisaient plus à comprendre les changements de comportement des consommateurs (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). La démarche qualitative est particulièrement adaptée aux recherches de terrain, car elle est fondamentalement empirique et inductive : elle consiste à « procéder à des observations particulières de la réalité étudiée [...] puis d'en induire des énoncés généraux » (Dépelteau, 2000 : 56). Cette démarche cherche à explorer la réalité observée à partir d'un thème d'enquête, sans hypothèses de départ fortes ni présupposés sur les résultats, mais tout en soumettant les données à la réflexion et à la critique. Elle oscille donc entre rigidité et flexibilité : rigidité que demande tout protocole méthodologique rigoureux et critique, et flexibilité du chercheur qui doit

s'adapter à un terrain inconnu qui limite la maîtrise des résultats de l'étude. Néanmoins, ajoutent Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui (2009 : 77), c'est « la condition de sa richesse exploratoire ».

En l'absence de chiffres, et pourrait-on donc croire, sans preuves tangibles, les résultats qualitatifs sont parfois plus difficiles à légitimer dans certains contextes et pour certains commanditaires (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). Aux chercheurs qui critiquent l'approche qualitative, Blanchet (2011a) rappelle par exemple qu'à l'origine, cette méthode remettait en cause l'idée que seul l'usage des données chiffrées fondait le caractère scientifique d'une recherche. En réalité, il est inutile de les opposer comme certains chercheurs le font car elles se complètent. Alors que l'approche qualitative recherche les mécanismes sous-jacents aux comportements et à l'interprétation que les acteurs eux-mêmes en font, la méthode quantitative s'attache à la représentativité et aux corrélations statistiques (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009). L'approche qualitative n'est pas orientée par des variables, comme peut l'être l'analyse quantitative, mais s'attache à observer les acteurs tels qu'ils agissent. Pour notre part, nous partageons entièrement l'avis de Mangenot (2007) à propos d'une étude d'Herring en 2004 :

Le désir d'apporter la preuve n'est-il pas symptomatique d'une tendance de nombreux chercheurs en sciences humaines à se sentir moins légitimes que leurs collègues des sciences exactes s'ils adoptent des démarches cherchant plus à décrire qu'à prouver ? Une autodésignation comme celle de « canufliens » (cf. supra) ne constitue-t-elle pas une marque verbale tout aussi susceptible d'apporter une preuve de lien social que tous les codages et comptages imaginables ?

La démarche qualitative n'est cependant pas sans risque. La principale erreur d'interprétation possible dans ce type d'analyse, nous disent Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui (2009), est la généralisation de l'occurrence d'un fait spécifique. « En stricte rigueur, et s'y tenir reste une difficulté majeure du qualitatif, ce qui est généralisable, c'est la diversité des pratiques ou du sens [...] » (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009 : 18).

Que ce soit à l'échelle mésosociale, celle des organisations, des institutions, des filières socio-économiques, ou à l'échelle microsociale, celle de la vie quotidienne, du travail, de la famille (Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2009), elle vise à appréhender des critères de prise de décision, à identifier des corrélations de

comportements avec des appartenances sociales (sexe, âge, culture, classe sociale), à étudier les interactions entre les acteurs d'un même système.

L'approche qualitative a deux grandes intentions fondamentales. Tout d'abord, elle cherche à comprendre. C'est ce qu'écrit Blanchet (2011a) : cette analyse convient à qui recherche des significations plutôt que des chiffres. Pour Deslauriers (1991 : 6), l'approche qualitative « est plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur », ce qui est le cas de notre corpus. De même pour Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui (2009), elle fournit une explication causale, une « identification des contraintes ou des potentialités qui s'ancrent dans le système d'action – familial, amical ou professionnel – dans lequel tous les acteurs sont engagés » (2009 : 14). Elle donne un éclairage sur le sens que donne le sujet à son action même si le sens ou l'intention ne constituent qu'un des éléments du système de causalité. En accord avec ces auteurs, nous pensons qu'elle convient à l'exploration « d'un phénomène social émergent » (2009 : 14) et c'est pourquoi nous l'avons choisie dans cette étude doctorale. L'approche qualitative permet en outre de mettre l'accent sur la place des perceptions, ce qui était l'un de nos intérêts dans ce travail de recherche. Cette démarche permet en effet non seulement d'étudier les pratiques mais aussi de déceler les représentations qui s'y rattachent.

Dans le cadre de l'étude des interactions en sciences du langage, Crinon, Georget, Legros et Mangenot estiment que les méthodologies qualitatives « sont particulièrement pertinentes quand il s'agit de prendre en compte le rôle des interactions et de la communication dans l'apprentissage » (Crinon, Georget, Legros et Mangenot, 2002 : 14). François Mangenot voit lui aussi plusieurs intérêts dans l'approche qualitative. Pour lui, elle permet notamment de « décrire ces nouvelles pratiques en relation avec les outils qui les instrumentent » (Mangenot, 2007), de prendre en compte la dimension socio-affective et socioculturelle, d'observer, de décrire et de comprendre les logiques des acteurs, afin de constituer des modélisations (Mangenot, 2011a). Une approche qualitative semble donc pouvoir examiner les effets de l'utilisation d'une nouvelle technologie et les conditions à mettre en œuvre pour que l'exploitation soit profitable.

Ainsi, cette démarche correspondait parfaitement à nos objectifs. Elle répondait à notre souhait d'adopter une approche émique, afin de savoir comment les participants, sur nos deux terrains de recherche, avaient vécu l'expérience. Notre principal objectif aux CMA était en outre de tester la faisabilité des tâches sur le Net participatif avec des publics faiblement voire non scolarisés. L'approche qualitative permettait de plus d'évaluer les apports et les limites des tâches en termes de littératie numérique et traditionnelle, de mesurer les effets de synergie, provoqués par les tâches, entre ces deux domaines. Elle s'intéressait également aux valeurs, aux intentions, et aux représentations et donnait ainsi les moyens de comprendre ce qui dans les résultats de l'expérience était imputable aux acteurs, ou aux outils, ou au contexte. Elle permettait enfin de développer une forme de modélisation.

5. Une perspective systémique

Comme nous l'avons vu, une approche qualitative étudie les relations entre les acteurs dans un même système. Elle intègre donc la perspective systémique qui est en outre particulièrement adaptée à la recherche de terrain. Comme le dit Blanchet (2011a : 18), un terrain de recherche, en tant que « *réseau d'interactions humaines et sociales* » ne peut être appréhendé que dans une perspective systémique pour permettre de comprendre l'interrelation des phénomènes humains et sociaux présents.

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, la tentation peut être grande en ALAO d'adopter une démarche technocentrée qui se contenterait de préjuger des effets positifs de l'exploitation d'un nouvel outil, le considérant *ipso facto* comme un apport didactique, et d'adhérer automatiquement pour cette raison à la démarche comme cela se produit fréquemment lors d'une avancée technologique (Mucchielli 2000 : 38-39). Au contraire, l'approche systémique permet de s'intéresser à plusieurs phénomènes liés entre eux, ce qui permet d'envisager une analyse plus fine des résultats d'une expérience. Selon ces principes, les phénomènes isolés n'existent pas, un phénomène n'est compréhensible et ne prend son sens que dans un contexte ou un système, chaque phénomène est pris dans un jeu d'implications mutuelles d'actions et de rétroactions (Mucchielli, 2004).

Pour François Mangenot (2000b), la perspective systémique « s'intéresse moins à l'étude isolée de telle ou telle variable (les logiciels, les enseignants, les apprenants,

l'institution éducative) qu'aux relations entre ces variables ». Pour ce chercheur, c'est cette approche qui semble être la plus opportune « pour bien concevoir ou évaluer l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues ».

L'approche systémique correspond pleinement à notre démarche car elle permet d'étudier les effets du recours à une technologie au sein d'un système, vaste cadre sociotechnique (Flichy, 1995). Dans les expériences que nous avons menées, les effets de ce recours sont les résultats des relations entre les différents éléments en jeu (personnes, contextes sociaux, outils, contextes didactiques, scénarios pédagogiques). Le croisement de toutes ces données nous a permis de comprendre sur quels aspects il fallait agir pour améliorer les dispositifs observés et proposer quelques éléments de préconisation pédagogique à la fin de notre analyse.

6. De la posture d'observation à l'observation participante

6.1 Une posture d'observation distanciée à l'AFPIF

Afin de garantir l'objectivité de ces deux expériences, nous souhaitons adopter une posture distanciée. Nous avons cherché des terrains de recherche nous permettant d'éviter d'opérer sur notre propre terrain professionnel. Nous voulions en effet, rester observatrice pour ne pas être impliquée personnellement et garder ainsi une certaine distanciation objective garante de la réflexivité nécessaire à tout travail de recherche. Certes, nous ne croyons pas qu'un chercheur puisse être totalement neutre. A l'instar de Blanchet et Chardenet (2011), nous croyons « la neutralité impossible mais "l'objectivation" nécessaire ». Mais être juge et partie risquait de nous amener à considérer l'expérience réussie *a priori*, et ainsi biaiser les résultats de l'analyse. Nous pensons, en effet, que l'implication personnelle de l'observateur peut orienter l'analyse et les résultats. Comme l'écrit Blanchet (2011b : 74), cette implication « peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) ». Ce parti-pris permettait d'éviter d'exercer toute influence affective sur les apprenants et de leur laisser le choix de ne pas adhérer à la démarche proposée si elle ne leur convenait pas. Nous connaissons en effet le rôle de la dimension socio-affective entre l'enseignant et les apprenants et son influence sur la situation d'apprentissage. Les apprenants ont souvent tendance à être satisfaits d'une tâche proposée par leur enseignant.

Concrètement, nous avons donc choisi de ne pas conduire ces recherches avec nos propres étudiants.

A l'AFPIF, nous nous sommes efforcée de ne pas influencer les enseignants qui participaient à l'expérience et bien entendu, nous ne sommes pas intervenue, ni en cours, ni en ligne. Nous nous sommes efforcée d'observer la réalisation des tâches de manière critique et réflexive. Nous tenons cependant à souligner qu'au moment de la mise en œuvre des tâches, nous ne doutions pas de leur valeur ajoutée, ni de celle des scénarios de communication proposés par les enseignants. Pour des raisons déontologiques, nous nous sommes cependant présentée en tant que chercheuse, au début des quatre formations qui ont composé notre terrain de recherche, car il était important que les apprenants sachent que leurs productions seraient lues et analysées par une tierce personne.

Cette distanciation entraîne quelques contreparties. Il nous manque ainsi certaines données habituellement nécessaires dans l'étude d'une expérience, notamment les consignes données oralement aux étudiants et qui ont pourtant une influence fondamentale sur la manière dont ils perçoivent une tâche et l'effectuent. Nous n'avons pas pu non plus assister à la réalisation des tâches alors que ces observations auraient pu apporter des indicateurs utiles à notre réflexion. Afin d'obtenir les informations manquantes, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les étudiants et nous nous sommes entretenue avec les enseignants pour savoir comment ils avaient inséré et mis en œuvre les tâches dans le parcours de formation.

6.2 Une observation participante aux CMA

Contrairement à notre première recherche où nous avons pu rester extérieure aux phénomènes observés, nous avons été amenée, lors de la deuxième expérience aux CMA, à participer aux activités réalisées en élaborant les tâches, en formulant les consignes, en orientant les apprenants, en les aidant (par exemple lors de l'inscription aux forums) et dans la phase de correction des productions. Issue du champ de l'ethnographie, cette *observation participante* (Mayer & Ouellet, 1991 : 402 ; Blanchet, 2011b : 73) est considérée par Gumperz (1989) comme un préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative, et a été définie par Philippe Blanchet de la façon suivante :

Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. [Blanchet, 2011b : 73]

Cette participation s'imposait car les enseignants des groupes concernés par l'expérience n'avaient jamais eu recours au Web social dans leurs formations et n'avaient pas l'intention de le faire. D'autre part, le niveau en littératie numérique et en littératie traditionnelle exigeait la présence et l'intervention de deux enseignants lors de l'expérience. Cette observation « ouverte »²⁵ pendant laquelle nous organisons les activités avait en outre l'avantage pour les apprenants de ne pas se sentir observés car nous n'étions pas assise au fond de la salle en train de prendre des notes.

Nous estimons que les données récoltées n'en sont pas moins objectives. En effet, nous n'avons pas noué de relations interindividuelles avec les apprenants, la durée de l'expérience ne nous en ayant pas laissé le temps. À leurs yeux, nous étions une enseignante des CMA dans un autre groupe, venue proposer une tâche afin de réaliser une expérience. Le nombre limité de nos interventions, le fait que les enseignants de chaque groupe restaient pendant les séances et gardaient leur rôle d'enseignant, a fait que pour les apprenants, nous sommes restée une intervenante extérieure. Une apprenante d'un des groupes n'a d'ailleurs pas hésité à manifester son refus de participer à l'expérience (nous en reparlerons). Nous avons donc procédé à une observation participante avec une faible implication participative.

On sait que la présence d'un observateur peut modifier le comportement des personnes observées. Cependant, dans notre cas, ce phénomène peut être considéré comme négligeable : concentrés sur l'outil informatique et sur les tâches à réaliser, les apprenants ne nous prêtaient pas plus d'attention qu'à un enseignant ordinaire. Nous reviendrons sur la position du chercheur plus loin lorsque nous évoquerons les entretiens réalisés avec les apprenants de nos deux terrains de recherche.

²⁵ Par opposition à l'observation « dissimulée » qui consiste à observer à l'insu des observés (Dépelteau, 2000 : 348-349)

7. Les outils d'analyse

7.1 L'analyse du discours

De manière générale, l'analyse du discours est considérée comme étant la relation entre texte et contexte (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 42), entre organisation textuelle et situation de communication (Maingueneau, 2005 : 66), entre « une organisation textuelle et un lieu social déterminés » (Maingueneau, 1997 : 13). L'analyse du discours est donc ici particulièrement pertinente puisque les liens entre production écrite et support Net participatif traversent toute cette étude. Ces définitions renvoient à la notion de genres de discours (Maingueneau (2005), notion que nous avons étudiée dans notre partie théorique et qui nous a permis de constater que les espaces forums et commentaires d'article en ligne sont des lieux où les genres tendent à se confondre. En effet, nous avons vu dans nos apports théoriques, avec Noblet et Pignard-Cheynel (2010) et Lee et Jang (2010) que les sections commentaire de la presse numérique accueillait toutes sortes de genres de discours, allant du discours d'expert au discours d'opinion, en passant par différents registres (Calabrese, 2014b). Dans la même lignée, nous avons vu que les sections commentaires d'articles ne traitaient pas forcément de l'article phare, mais pouvaient être l'occasion de poster des commentaires généraux (Calabrese, 2015). En ce qui concerne les forums de discussion, Mourlhon-Dallies (2007) considère qu'ils relèvent de la « discussion asynchrone par écrit ».

Par ailleurs, en nous appuyant sur les travaux de François Mangenot et Thierry Soubrié, nous n'avons pas considéré les avis et critiques postés par les apprenants sur notre premier terrain de recherche comme des textes relevant du genre de la critique. Mangenot et Soubrié (2014) estiment en effet que sur les applications incitant les internautes à publier une critique de film ou une critique gastronomique sans consigne précise sur le plan énonciatif ou formel, les textes « acquièrent un statut différent à partir du moment où ce sont des non spécialistes qui les rédigent ». Ces textes s'éloignent en effet de leur « modèle » professionnel dans la mesure où « ces critiques peuvent clairement assumer une part plus importante de subjectivité ». Ainsi, rien ne nous permet d'analyser les avis et les critiques différemment des commentaires. Pour cette raison et malgré le caractère polysémiotique de notre corpus, nous estimons justifié d'analyser de la même manière toutes les productions

postées sur les sites exploités car elles ne se distinguent ni par un genre ni par un aspect formel strictement définis.

Dans le cadre d'une recherche d'ordre didactique, notamment dans une étude du fonctionnement des interactions en ligne, Mangenot (2007) estime que les deux principaux apports des outils de l'analyse du discours sont « l'absence de catégories *a priori*, d'autre part l'attention portée au matériau linguistique, notamment au plan de l'énonciation et des genres ». Dans une démarche exploratoire qualitative, l'analyse du discours nous permettait de ne rien présupposer et de porter notre attention sur l'énonciation.

Comme nous l'avons vu avec Vigner (2012), dans les « écrits d'interaction », c'est la dimension énonciative qui importe pour évaluer l'appropriation de ce type de rédaction, et notamment l'expression de soi et l'adresse au lecteur, les deux critères qui correspondent le mieux aux forums et, dans une certaine mesure, aux sections commentaires d'articles. Ainsi, l'analyse du discours permettra de vérifier l'appropriation du type d'écrit attendu sur les supports, mais aussi l'implication des apprenants dans la tâche, et, par suite, la pertinence du recours au Net participatif. Pour ce faire, nous avons recherché des indices dans le discours indiquant la subjectivité qui est un signe d'engagement. C'est ce que marque dans les productions la présence de signes renvoyant à l'énonciateur, à son identité ou à son activité. En effet, la subjectivité dans la langue, comme le montre Kerbrat-Orechioni (1980) permet d'identifier le degré d'implication ou d'autonomie de l'agent producteur dans le discours. Les récurrences formelles observables caractéristiques de l'expression de la subjectivité, les mots choisis par l'énonciateur, renvoient à son opinion et à ses sentiments et donc logiquement à son implication. Nous avons étudié la présence du sujet dans l'exercice de production en relevant les marques énonciatives de personne : les déictiques dont les pronoms personnels *je*, les pronoms toniques et les adjectifs possessifs, et de manière générale, toute trace de subjectivité.

Après l'implication, on peut se poser la question de l'appropriation de la tâche qui est un prérequis à l'appropriation des compétences. Sur ce tout nouveau type de support écrit, il convenait de rechercher si les apprenants s'approprièrent et exploitaient les tâches et de quelle manière. Étant donné qu'aucune étude n'existe sur l'exploitation du Net participatif par un public non ou faiblement scolarisé, nous avons en outre

trouvé prioritaire pour notre deuxième expérience d'étudier comment les apprenants s'emparaient de l'outil, et quelle utilité ils lui conféraient. Considérant les productions écrites du corpus dans leur dimension discursive, communicative et sociale, nous avons procédé à leur analyse pragmatique, la connaissance de ces éléments étant indispensable dans une étude plaçant les notions de besoin et d'utilité au cœur de sa démarche.

7.2 L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle nous a été utile pour savoir si les apprenants prenaient en compte la dimension interactionnelle des tâches et plus précisément, la présence de l'autre, un interlocuteur précis ou des lecteurs potentiels.

Pour les chercheurs qui considèrent que le discours est fondamentalement interactionnel, l'analyse du discours tend à se confondre avec l'analyse conversationnelle qui s'est développée à la fin des années 70 aux États-Unis. Résolument inductive, l'analyse conversationnelle traite des interactions verbales et non verbales :

Considérant la parole (talk) comme une activité centrale de la vie sociale, l'analyse conversationnelle se concentre sur la façon dont elle est organisée dans les échanges quotidiens. La question centrale est celle de l'ordre co-élaboré par les participants à une rencontre pour l'accomplissement des actions. [Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 38]

Comme l'écrit E. Lambert, nous pensons que dans un dispositif social et interactionnel, l'objectif de l'approche des faits langagiers doit être de « cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue » (1983 : 75). Les limites d'une telle analyse pour notre corpus apparaissent pourtant d'emblée, puisque, comme nous l'avons vu notamment avec les travaux de Michel Marcoccia (2004a et 2016), les réponses à un message initiatif ne sont pas assurées. Pour décrire la communication sur les forums, Jean-Jacques Quintin et Monica Masperi écrivent également que la dominante discursive peut être interactive avec un sujet de discussion « composé principalement de messages qui "se répondent" » mais aussi « de nature monologique » avec des contributions « simplement juxtaposées à la suite les unes des autres, sans lien évident entre elles » (2006 : 20). De même, les sections commentaires des journaux en ligne comportent une dimension sociale qui n'est pas toujours interactionnelle.

Dans ces conditions, quelles que soient les traditions d'analyse (analyse conversationnelle, analyse des interactions verbales (Bange, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990/1992/94), analyse du discours en interaction, analyse des conversations et autres formes d'interactions verbales), elles paraissent peu adaptées au support forum et commentaires en ligne. Certains chercheurs semblent d'ailleurs s'interroger sur la pertinence d'appliquer aux espaces en ligne les principes d'analyse des conversations en face à face (Marcoccia, 2004a). Par exemple, dans l'analyse de l'organisation des tours de parole et de leur enchaînement, la règle de la dépendance séquentielle qui veut que tout acte de langage reçoive en réponse un acte spécifique, est mise à mal par l'aspect monologal de certains messages des forums puisque de nombreux messages ne reçoivent pas de réponse. Avec les composantes de l'analyse conversationnelle, ce sont aussi les « maximes conversationnelles » de Paul Grice (logiques de la conversation reposant sur le principe de coopération entre les interlocuteurs que nous avons évoquées p.27-28) qui sont remises en question. La nécessité apparaît d'élaborer une nouvelle approche pour l'analyse du discours du Net participatif qui prendrait en considération notamment son tour de parole souvent unique (aspect monologal).

Certaines notions centrales de l'analyse conversationnelle trouvent néanmoins leur place dans l'analyse de notre corpus, par exemple la notion de paire adjacente et les procédures de séquentialisation qui régissent son fonctionnement. Elle décrit deux énoncés qui se suivent et sont produits par des locuteurs différents (Schegloff & Sacks, 1973). Cette notion de paire adjacente convient parfaitement aux enchaînements question/réponse qui sont présents dans notre corpus. La protection des faces, que nous avons déjà évoquée, peut également être pertinente pour notre recherche puisque intervenir dans un espace social, c'est prendre un risque en s'exposant.

Des questions émergent cependant à propos des sections commentaires : un internaute s'exprime-t-il toujours en attendant une réponse en retour ? Comment le savoir avec certitude ? Il paraît impossible de déterminer de quelle manière l'auteur d'un commentaire interprète son action.

Cependant, nous croyons que le discours est fondamentalement un processus interactionnel dans lequel s'impliquent, à des degrés certes divers, un énonciateur et

son destinataire. Comme l'écrit Jacques, « l'unité de base de la langue comme parole n'est pas l'énonciation monologique et isolée, mais bien l'interaction d'au moins deux énonciations » (Jacques, 1979 : 100). C'est également ce qui semble être l'opinion de Schegloff (1968), pour qui le lien entre les deux membres d'une paire adjacente est un lien de dépendance conditionnelle : le premier membre étant produit, le second est attendu (« *Given the first, the second is expectable* ») (Schegloff, 1968 : 1083). Si le second membre n'est pas produit, il est considéré comme absent et entraîne l'attente du premier producteur de la paire. De plus, nous suivons Kerbrat-Orecchioni (1986) qui affirme : « De par sa nature sémiotique même, le langage verbal est donc fait pour être adressé. » Ce qui veut dire, poursuit Kerbrat-Orecchioni, que le destinataire « se trouve déjà inscrit » dans l'énoncé, explicitement par le biais des marques d'allocation et implicitement par les présupposés ou l'image qu'il se fait de son destinataire. Plus récemment, dans le domaine de la formation pour les adultes migrants faiblement ou non scolarisés, Hervé Adami abonde dans ce sens :

Les langues n'existent que par la dynamique des échanges sociolangagiers, par les interactions verbales, qu'elles soient en face à face, en différé, voire sans retour direct de l'interlocuteur : toute production linguistique est produite par un ou des énonciateurs et destinée à un ou des énonciataires, quel que soit le canal, écrit ou oral, quel que soit le décalage qui peut exister entre l'émission et la réception et même si l'un des interlocuteurs ne peut répondre directement. [Adami, 2012 : 58-59]

Nous pensons que si le désir de communication existe et qu'il constitue une motivation réelle, s'il y a une vraie volonté d'agir sur l'autre de la part des apprenants, un besoin de communiquer, de convaincre ou de persuader, ils trouveront leur expression, quel que soit le niveau et le genre attendu dans la production. En effet, même la publication la plus impersonnelle comme une recette de cuisine peut témoigner de la prise en compte de la présence des destinataires. Ce sera le signe d'un réel besoin ou « désir de communiquer »²⁶. Le besoin et le désir ne sont que des leviers parmi d'autres, mais des leviers efficaces pour donner l'envie d'écrire et donc de favoriser les acquisitions. C'est ce principe ainsi que ceux énoncés par les auteurs précédemment cités que nous avons voulu mettre à l'épreuve dans les deux expériences de notre corpus. Nous avons interrogé l'intention communicative des productions (messages de forum dans la première expérience, messages de forum et commentaires d'article dans la deuxième) pour mesurer la prise en compte de la

²⁶ Nous empruntons la notion de « willingness to communicate » à Lloyd (2012).

présence de l'autre. Nous avons recherché des données langagières objectives, des marques d'allocution explicites qui pourraient nous permettre d'affirmer que les étudiants s'engageaient dans l'échange et témoignaient d'un « désir de communiquer ». Ces indices, des déictiques notamment, devaient révéler que les étudiants prenaient en compte la dimension sociale et interactionnelle de l'activité de production. Ce relevé, tout comme celui de l'expression de soi, doit néanmoins être interprété avec précaution car les productions ont été relues par des enseignants. Même si nous savons qu'ils n'ont effectué qu'une correction « de surface », les correcteurs ont très bien pu spontanément et presque involontairement suggérer une structure syntaxique. Le nombre d'indices textuels sera donc essentiellement pour nous l'indicateur d'une tendance.

Dans un premier temps, nous inspirant des travaux de Maroccia (2004a) sur les forums non pédagogiques, nous avons donc commencé notre étude par une analyse conversationnelle de la structuration des échanges afin de mesurer le degré interactionnel des tâches réalisées. En plus du nombre de tours de parole, nous avons été particulièrement attentive à la présence des marqueurs énonciatifs (pronoms personnels *tu/vous*, pronoms compléments *te/vous*, verbes conjugués à la 2^e personne du singulier ou du pluriel, adjectifs possessifs, etc.). Cette analyse nous a permis de mesurer les effets des avantages attendus de l'intégration du Web social, notamment la dimension sociale et interactive des tâches proposées.

7.3 L'analyse de l'exploitation des tâches à l'AFPIF

L'analyse conversationnelle suppose que les participants veuillent entrer dans une dynamique d'interactions. Or, sur notre premier terrain de recherche, certains messages ne comportaient aucune dimension interactionnelle. Constatant, en outre, en entretien, que la dimension interactionnelle et sociale du Net participatif suscitait peu d'enthousiasme, nous avons décidé de croiser, dans un second temps, nos premiers résultats avec ceux d'une deuxième analyse afin de comprendre quel sens avait été donné à ces tâches en ligne. Les apprenants avaient-ils exploité les tâches proposées pour entrer en contact avec des internautes francophones ou bien comme lieu de mobilisation et de réinvestissement des éléments linguistiques qu'ils avaient étudiés dans un contexte plus formel ? Notre analyse s'est portée sur plusieurs aspects linguistiques : la grammaire, le lexique, l'organisation textuelle et le registre,

ainsi que les compétences pragmatiques. Nous avons ainsi vérifié la correspondance entre les contenus des cours, les consignes et les productions publiées en ligne et nous avons également analysé comment les étudiants s'adaptaient au registre attendu dans les forums. Cette analyse nous a amenée à interroger la *culture de l'usage* des outils du Net participatif chez les apprenants.

7.4 Agir sur l'autre et *ethos discursif* aux CMA

Aux CMA, les résultats de l'analyse conversationnelle nous ont incitée à la développer. En nous référant à Charaudeau (2005), Kerbrat-Orecchioni (1990), et les courants pragmatiques de l'analyse du discours, nous avons cherché également les éventuelles traces d'une intention argumentative, ou plus largement, nous avons cherché à savoir si les apprenants usaient de la parole pour agir sur l'autre.

Nous avons ensuite étudié l'*ethos discursif* révélé par les productions. Proche de la notion de subjectivité dans le langage, l'*ethos discursif* renvoie aux modalités de la présentation de soi dans l'interaction verbale et dans un lieu social déterminé. Pour Dominique Maingueneau, la notion d'*ethos* sert à comprendre de quelle manière l'énonciateur légitime son discours (position sociale, rapport à un savoir). L'*ethos* est aussi pour ce chercheur une voix et un corps, « un caractère et une corporalité » (Maingueneau, 1984 : 100) qui se traduit dans le ton. Charaudeau et Maingueneau (2002 : 239) parlent d'une « distribution préétablie des rôles qui détermine en partie l'image de soi du locuteur ». Bien que l'énonciateur ait une liberté de choix de « scénario familial » qui dictera sa posture, ces auteurs estiment que la présentation de soi dépend des stéréotypes et des représentations collectives : « l'image discursive de soi est donc ancrée dans des stéréotypes, un arsenal de représentations collectives qui déterminent en partie la présentation de soi et son efficacité dans une culture donnée. » (*ibid.*). Aussi appelé « *ethos préalable* » ou « *prédiscursif* », l'image discursive de soi, selon ces auteurs, est en relation avec l'image que l'on se fait de l'autre, de l'image que l'autre se fait de l'orateur, et plus précisément de l'idée qu'un orateur « se fait de la façon dont ses allocutaires le perçoivent » (*ibid.*). Cette représentation est souvent le fondement de l'image que l'auteur construit dans son discours. Pour Charaudeau et Maingueneau, il tente en effet « de la consolider, de la rectifier, de la retravailler ou de la gommer » (2002 : 239). Cette notion d'*ethos*

discursif est proche de la notion de faces de Goffman que nous avons évoquée dans notre cadre théorique.

L'étude de la prise en compte de la dimension interactionnelle a été croisée avec les résultats de l'analyse des entretiens menés auprès des apprenants. Ces entretiens nous ont notamment permis de savoir quelle valeur ils accordaient à cette dimension, s'ils y voyaient une utilité et si elle pouvait répondre à un besoin.

8. Les entretiens semi-directifs avec les apprenants

Dans une approche systémique, les analyses des productions ont été croisées avec les entretiens semi-directifs menés avec les apprenants afin d'obtenir, par une triangulation des données, une confirmation et une corrélation des résultats obtenus.

Puisque nous ne connaissions pas les étudiants, ce sont les entretiens qui nous ont permis d'adopter une posture émique dans cette recherche et donc de les placer au centre de notre étude. Nous ne pouvions envisager de conduire une recherche sans interroger les principaux intéressés sur la perception de ce qu'ils avaient vécu. Nous pensons, en effet, comme le formule Patrick Chardenet, qu'avoir recours à des entretiens non directifs, « C'est considérer qu'il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement ou d'obtenir une opinion ou une autoévaluation à l'aide de divers questionnaires. » (Chardenet, 2011 : 77).

Nous pensons en outre que l'analyse d'un corpus ne peut pas répondre à toutes les questions de recherche. François Mangenot donne l'exemple des étudiants qui ne s'expriment pas sur les forums de discussion pédagogiques, mais qui lisent toutes les interactions et qui profitent pleinement de ce dispositif. Ils n'apparaissent pas dans les corpus d'interactions, et seuls des entretiens permettent de faire apparaître ce type d'apport :

En règle générale, les questions concernant la motivation, la satisfaction, la perception de la temporalité, les représentations sur l'apprentissage, sur les technologies, etc., nécessitent un recours à des données suscitées. Croiser une analyse des discours en ligne avec d'autres types de données, comme des entretiens, questionnaires, carnets de bord réflexifs, traces d'accès à la plateforme, etc., peut par ailleurs accroître la validité des résultats.
[Mangenot, 2007]

Parce que ce sont les destinataires des pratiques enseignantes, il nous a toujours semblé primordial, lors d'une expérience, d'interroger les apprenants sur la

perception et la réception des scénarios pédagogiques mis en place. Nous avons donc souhaité confirmer les résultats de l'analyse des productions par des entretiens afin de mieux comprendre comment ils s'étaient approprié ces tâches et savoir si elles apportaient une valeur ajoutée à la production.

Certains facteurs personnels caractérisant l'enquêteur, tel que son origine visible, son genre, son statut, peuvent avoir des effets sur le recueil d'informations. Les personnes rencontrées vont se forger une représentation de l'enquêteur et des raisons de son enquête et vont se positionner par rapport à lui. Blanchet (2011b) pointe un risque important de voir les apprenants ajuster leur discours à la situation et à ce qu'ils perçoivent des souhaits de l'enquêteur. Ils vont vouloir lui faire plaisir ou se conformer à ce qu'ils imaginent être la réponse attendue. C'est ce que Blanchet (2011b) nomme le *paradoxe de l'observateur* dont la présence modifie les pratiques et les réponses des informateurs. Nous avons tenté de neutraliser les *a priori*, en début de chaque entretien par une petite introduction qui précisait que nous n'étions personnellement ni pour ni contre l'utilisation du Net participatif en classe de langue. D'ailleurs, nous verrons que durant les échanges à l'AFPIF, les apprenants ne se sont pas conformés, loin s'en faut, à nos attentes. En outre, nous avons bien précisé que nous ne communiquerions pas les entretiens au professeur de chaque groupe.

Afin de recueillir des informations sur le comportement des apprenants (activités, perceptions, discours sur les pratiques), des questions ouvertes suivant une trame d'entretien nous semblent plus appropriées que des questions fermées avec réponses limitées et prédéterminées. Selon Grawitz (1993), les entretiens à questions ouvertes conviennent à l'objectif de corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche et découvrir de nouvelles hypothèses. Chardenet (2011) ajoute qu'ils conviennent aux recherches qui prennent en compte l'expérience du sujet.

8.1 Les entretiens semi-directifs focalisés avec les étudiants de l'AFPIF

La technique de l'entretien focalisé n'est pas un choix de notre part, elle s'est imposée compte tenu des emplois du temps des apprenants qui ne permettaient pas d'envisager des rendez-vous individuels. Nous avons donc décidé de garder, dans chaque groupe, après un ou deux cours quelques apprenants qui accepteraient de rester. Certes, dans ces conditions, le risque est que les apprenants s'influencent mutuellement. Nous avons veillé à ce que tous puissent s'exprimer librement et

spontanément mais il nous est impossible de mesurer l'influence des uns sur les autres. Nous avons discuté sur le mode de la conversation ordinaire, conviviale, visant l'empathie, pour mettre les étudiants à l'aise et les inciter à se confier. Faute de pouvoir mettre en place des entretiens individuels avec les apprenants, nous avons cherché à exploiter, dans les entretiens collectifs, la dynamique qui se créait et la diversité des propos formulés, les différentes réactions, accords et désaccords.

Certaines informations sur le profil des étudiants nous ont été données par les enseignants (âge, nationalité, niveau d'études), mais ce sont les entretiens qui nous ont fourni les informations essentielles. Nous avons conduit et enregistré 6 entretiens d'une longueur de 22 à 52 minutes avec les 4 groupes d'apprenants. Nous avons élaboré un canevas de questions, une matrice souple pouvant s'adapter aux réponses des apprenants. La finalité des entretiens était de récolter des informations sur :

- Les usages sur le Web social dans la sphère privée/dans la sphère éducative ;
- Les besoins à l'écrit ;
- La focalisation/attention selon le support (papier ou Net participatif) ;
- Les perceptions et évaluations des tâches sur le Net participatif ;
- Les perceptions de la dimension sociale et interactionnelle ;
- Les perceptions du rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre des tâches ;
- Les perspectives d'utilisation du Net participatif en cours.

8.2 Les entretiens avec les enseignants de l'AFPIF

Pour mesurer l'impact de l'intégration du Web social sur les pratiques éducatives, nous avons également interrogé les quatre enseignants impliqués dans ces formations. Ces entretiens étaient essentiels puisque nous n'avons pas pu assister à la réalisation des tâches sur le Net participatif. Nos questions portaient sur :

- L'insertion des tâches dans la formation ;
- Les modalités de mise en œuvre ;
- Leur usage du Web social dans la sphère éducative ;
- Leur bilan de l'exploitation du Net participatif.

Ces entretiens, informels, n'étant destinés qu'à donner des informations sur les contextes, ne sont pas présentés dans les annexes.

8.3 Les entretiens semi-directifs avec les étudiants des CMA

Des données recueillies à l'oral convenaient à un public d'adultes peu ou non scolarisés. Nous redoutions en effet que des questionnaires écrits prennent du temps et posent des problèmes de compréhension. Pour effacer l'effet de subjectivité, nous avons signalé, comme nous l'avons fait pour notre première recherche, que nous n'étions « ni pour ni contre » l'utilisation pédagogique des forums et des commentaires d'articles. Nous avons en outre évité, lorsque cela était possible et semblait pertinent, de centrer les discussions sur les apprenants eux-mêmes, nous avons par exemple dépersonnalisé certaines questions en leur faisant plutôt dire ce qu'ils pensaient de ces pratiques en général et de ceux qui utilisent ces fonctionnalités. C'est également une recommandation de Philippe Blanchet :

Tenir compte de l'effet d'interaction et du contexte, c'est également poser des questions d'abord indirectes : il est plus facile de faire parler les gens sur les autres que sur eux-mêmes et de contourner ainsi les accommodations personnelles du témoin à l'enquêteur, qui amènent le témoin à se présenter au chercheur tel qu'il suppose que le chercheur le souhaite (on lui répond ce qu'on croit qu'il attend pour lui faire plaisir ou ce qu'on croit convenable de dire dans cette situation). [Blanchet, 2011b : 76]

Il est bien sûr impossible de bannir toute forme de subjectivité dans les échanges. Tout d'abord, parce que la subjectivité est inhérente à tout échange social (Chardenet, 1999). De plus, avec ce public, nous avons voulu conserver l'objectivité tout en pratiquant une bienveillance maïeutique. Ce mélange d'objectivité et d'empathie pourrait à tort sembler paradoxal, il s'est au contraire révélé fructueux.

Nous avons constaté en effet que la plupart des apprenants étaient très intimidés en début d'entretien. Il est évident que les personnes que nous avons rencontrées avaient très peu l'habitude d'être interrogées en tête-à-tête. Tout en se prêtant de bonne grâce à l'exercice, elles manifestaient un manque de confiance en soi patent et exprimaient des doutes quant à leur capacité de répondre à nos questions. Deux étudiantes ont en outre manifesté une certaine méfiance et ont hésité à nous donner leur prénom. Le fait d'être enregistré a certainement accentué cet embarras. Dans ces circonstances, une posture de chercheuse strictement distanciée aurait eu des effets contreproductifs sur les entretiens. Nous avons donc cherché à instaurer un climat de confiance, en

rappelant l'anonymat des données, et surtout en recherchant l'empathie dans une participation active (l'écoute et l'empathie étant d'ailleurs inhérentes à toute approche qualitative). Précisons de plus que ce public a tendance à se remettre facilement en cause. Une question à visée neutre peut être perçue comme une critique (par exemple : *Pourquoi n'avez-vous pas demandé à un professeur ?*) Mis dans l'embarras, l'apprenant ne répondra pas avec sincérité. L'empathie et la complicité s'imposaient donc durant ces entretiens.

Notre façon d'aborder les entretiens renvoie à la notion de non directivité telle que la concevait dès 1942 le psychologue Carl Ransom Rogers (Rogers, 1968), cité par Chardenet (2011). L'entretien est « centré sur la personne et son rythme et l'interviewer montre au sujet qu'il saisit parfaitement ses références, les composantes émotionnelles de son comportement et de son discours au point de s'identifier à lui. » Chardenet (2011 : 79). En complément, quelques réactions de surprise ou faussement naïves nous ont servi à approfondir certaines affirmations tout en mettant les personnes en confiance. Notre posture se voulait essentiellement compréhensive, elle cherchait à comprendre la logique des personnes interrogées, en les faisant reformuler, élucider certains termes, en cherchant à vérifier que l'on comprenait bien ce qui était énoncé, en faisant des relances, éventuellement en les laissant digresser pour saisir une opportunité d'obtenir des informations complémentaires.

L'empathie n'exclut cependant pas la distanciation objective. Comme le dit Chardenet : « la distanciation s'obtient par la conscience de la subjectivité du langage et par son traitement analytique dans le discours analysé, et dans la compréhension de l'interaction sociolinguistique dans laquelle l'interviewer agit. » (Chardenet, 2011 : 78). Ce sont deux postures qui se succèdent plutôt que de s'exclure, la phase de distanciation étant plutôt intervenue dans l'analyse des données recueillies.

Sur 44 apprenants qui ont participé à cette expérience, nous en avons interrogé 30 en entretiens individuels semi-directifs. En plus d'étayer les observations, les entretiens, d'une durée d'une quinzaine de minutes, ont apporté des données contextuelles. Ils portaient également sur leurs usages personnels des ressources numériques, leurs perceptions de l'outil Net participatif dans la vie quotidienne et son exploitation en cours de français ainsi que sur les représentations qui s'y rattachent. Dans les représentations, nous distinguons perceptions (comment ils

voient le Net participatif), opinions (les jugements de valeur qu'ils portent sur le Net participatif) et représentations (le sens qu'ils donnent au Net participatif). Les pratiques de formation mises en œuvre ainsi que leurs effets sur les apprenants ont aussi pu être évalués par ce biais. Nous avons effectué ces entretiens le plus rapidement possible après la réalisation des tâches pour que l'expérience reste fraîche dans la mémoire des participants, une semaine plus tard, deux ou trois tout au plus. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites intégralement. Dans ce cadre qualitatif, nous avons non seulement pris note des informations fournies à la suite de nos questions, mais nous avons également été particulièrement attentive aux thèmes apparus spontanément au fil des entretiens, qui reflétaient certainement un intérêt particulier car non sollicité, pour un sujet donné.

8.4 Le questionnaire adressé aux enseignants des CMA

A la fin de l'expérience menée, nous avons adressé quelques questions par courriel aux enseignants de chaque groupe pour recueillir leur analyse de l'expérience menée auprès de leurs étudiants. Notre objectif était principalement de savoir quels avantages et inconvénients les enseignants trouvaient aux tâches proposées et s'ils souhaiteraient se les approprier dans leurs formations. Dans le cas où ils envisageaient de proposer à leur tour ces tâches à leurs étudiants à l'avenir, nous leur demandions d'expliquer s'ils procéderaient de la même manière, et s'ils ne souhaitaient pas les adopter, d'expliquer pourquoi. Enfin, nous leur avons demandé ce qu'il manquait selon eux dans la conception et la mise en place des tâches pour que les étudiants soient mieux préparés à ce type de pratiques.

9. Préservation de l'anonymat

Nous avons suivi les recommandations de bonnes pratiques de Baude (2007) qui se réfère à la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) et à la loi « informatique et libertés²⁷ ». La vie privée des apprenants a été respectée puisqu'à l'AFPIF, les productions ont été rendues anonymes dès leur publication par l'utilisation de l'identifiant du groupe et du prénom en signature, lorsque les apprenants ont signé. Aux CMA, les apprenants ont suivi nos consignes qui leur demandaient de n'utiliser qu'un pseudonyme ou un prénom. Dans le corps de notre texte, tous les prénoms et les pseudonymes des étudiants sont remplacés par des

²⁷ Loi n° 2004-801 du 6 août 2004.

prénoms et des pseudonymes fictifs. Dans les annexes, les prénoms et pseudonymes sont masqués. Nous avons, en outre, demandé à chacun des apprenants une autorisation individuelle d'être interviewé(e) et cité(e).

10. Synthèse des données recueillies

Pour clore ce chapitre, nous proposons un tableau présentant les données recueillies lors des deux expériences de terrain.

À l'AFPIF	Aux CMA
Productions réalisées par les apprenants	Productions réalisées par les apprenants
Entretiens avec les enseignants	Réponses à un questionnaire adressé aux enseignants
	Observations lors des expériences
Entretiens semi-directifs focalisés avec les apprenants	Entretiens semi-directifs individuels avec les apprenants

Tableau 3 : Données recueillies lors des deux expériences de terrain

CHAPITRE 6

Première expérience de terrain à l'Alliance française Paris Île-de- France

En 2012, l'état de la recherche dans l'exploitation du Net participatif nous permettait de nous appuyer essentiellement sur quelques avantages dégagés empiriquement²⁸ et présentés dans notre cadre théorique, dans la partie consacrée aux intérêts didactiques de cette exploitation et à la socialisation des écrits sur le Web social. Les apports théoriques et les expériences nous permettaient de supposer que l'exploitation du Net participatif en classe de langue pourrait favoriser le travail et l'acquisition de compétences en lecture/écriture. L'adoption d'une tâche de type « actionnelle et sociale » favoriserait en effet une dynamique sociale plus intense par rapport à des tâches « simulées » sur support papier. Nous avons souhaité tester cette hypothèse, par le biais d'une recherche de terrain, afin de mesurer cette intensité et comprendre dans quelle mesure les étudiants pouvaient tirer profit des modalités offertes par le Net participatif pour l'expression écrite. Nous avons donc mené une première expérience à l'Alliance française Paris Île-de-France (AFPIF). Elle a été réalisée en juillet, août, octobre 2012 et avril 2013, étude au cours de laquelle les étudiants de niveau A2, B1 et B2 de cette école ont été sollicités pour rédiger et publier des messages dans des espaces du Net participatif.

1. Le contexte didactique et les acteurs de l'étude

1.1 Le contexte didactique

L'AFPIF est un établissement privé qui fait partie du réseau des 850 écoles de l'Alliance française œuvrant à la diffusion dans le monde de la langue française et des cultures francophones. Cet établissement propose une offre de formation assez large « à la carte ». Dans le cadre de notre étude à l'AFPIF, trois particularités de fonctionnement doivent être signalées car elles sont autant de contraintes dont les enseignants ont dû tenir compte pour l'intégration dans leurs cours des espaces en ligne : les modes d'inscription, les rythmes d'enseignement et la méthode de FLE utilisée.

Tout d'abord, à l'AFPIF, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire à un cours chaque semaine, avec un système d'entrée et de sortie permanente. Tous les vendredis, des étudiants peuvent donc quitter la formation et tous les lundis, de nouveaux étudiants rejoignent un groupe. Il est donc difficile dans ce contexte

²⁸ Chez Hanna et de Nooy (2009) et Ollivier et Puren (2011)

d'envisager une approche qui s'inscrirait dans une certaine durée. De plus, à la demande des étudiants qui espèrent souvent acquérir un maximum de compétences en un minimum de temps, les rythmes d'enseignement sont assez soutenus, ce qui a laissé peu de possibilité de prolonger une tâche, notamment lorsque celle-ci s'était déroulée un vendredi, ce qui a souvent été le cas, par exemple par une activité de lecture en groupe des productions publiées par les étudiants, une activité de réponse aux productions postées par un partenaire (un « natif » ou un pair) ou une analyse linguistique *a posteriori* des productions publiées.

De plus, à l'AFPIF, le recours aux outils technologiques est fortement déterminé par une autre contrainte liée au contenu-matière (le programme). Les enseignants sont tous tenus de suivre la même méthode de FLE²⁹ qu'ils ont cependant la liberté d'enrichir, notamment par des documents authentiques. Tout document annexe ou activité proposée par l'enseignant doit donc pouvoir s'insérer de façon cohérente dans la leçon en cours et les thèmes être en concordance avec ceux de la méthode utilisée. Les enseignants ont ainsi été amenés à choisir des espaces en ligne en fonction des thèmes de la méthode et à faire passer au second plan d'autres critères, comme l'objectif communicationnel de la tâche.

1.1.1 Le profil des enseignants

Le recours au Net participatif n'était pas une première à l'AFPIF. Le responsable pédagogique était lui-même convaincu de la valeur ajoutée qu'apportait cette approche. Les avantages pour lui figurent parmi ceux que nous avons cités dans notre cadrage théorique : donner une dimension sociale aux écrits des apprenants en favorisant les interactions avec des locuteurs de la langue-cible ; motiver les activités de production écrite en donnant du sens à des actes de communication ; permettre d'accroître l'exposition à une langue « authentique » en tenant compte des nouvelles formes d'écrits et des registres utilisés actuellement sur Internet. Les enseignants, tous expérimentés, ont participé volontairement à cette expérience car d'une part ils intégraient régulièrement les TICE dans leur formation (par exemple par la création de blogs de la classe et de wikis) et de plus, ils avaient déjà eu recours, de manière très occasionnelle, au Net participatif car ils étaient *a priori* convaincus de l'intérêt de son exploitation. Parmi les principaux avantages qu'ils ont cités en entretiens,

²⁹ En 2012, *Alter Ego* (Hachette), avec une approche communicative et, à partir de janvier 2013, *Version originale* (Maison des langues) dans une perspective actionnelle.

nous trouvons l'aspect authentique, l'aspect dynamique et stimulant de ce type de tâche, l'aspect utile et concret des objectifs, le gain de confiance lorsque l'on se fait comprendre d'un francophone, la possibilité d'entrer en interaction, et la possibilité de transférer ses compétences linguistiques et ses connaissances culturelles en dehors de la classe. Signalons que deux enseignants sur quatre se disaient utilisateurs et producteurs de contenus des fonctionnalités du Web social (*Facebook* et blogs) dans leur vie personnelle.

1.1.2 Le profil des étudiants

Les quatre groupes étaient constitués d'une quinzaine d'étudiants de niveau A2 (juillet et août 2012³⁰), B1 (octobre 2012) et B2 (avril 2013), inscrits pour une session d'un mois. En juillet et en octobre, les étudiants étaient inscrits à une formation de 20h de cours par semaine, tandis qu'en août et en avril, ils suivaient une formation de 9h par semaine. Trois principales motivations à suivre ces cours de français émergent des questionnaires qui leur ont été distribués : poursuivre des études en France, des raisons professionnelles et la perspective de vivre en France.

Dans les quatre groupes suivis, la plupart des étudiants n'avaient pas plus de quarante ans (21 étudiants parmi les 24 interrogés) et utilisaient abondamment Internet, pour la recherche d'informations, communiquer avec des amis, mais aussi pour apprendre une langue (exercices sur Internet, échanges avec un natif par mail, dictionnaires électroniques, vidéos en ligne, méthodes d'auto-apprentissage, etc.). Notons qu'il s'agit principalement d'outil d'exposition et très rarement d'outils de production. Seules deux étudiantes sur les 24 interrogés ont appris une langue grâce à un dispositif d'échanges : Une étudiante en juillet 2012 dit avoir appris le français en échangeant des e-mails avec une francophone, une autre en avril 2013 dit avoir appris une langue grâce à des échanges sur *Skype* (ce qu'elle a trouvé moyennement satisfaisant). On peut donc considérer que ni l'âge, ni les usages privés des nouvelles technologies ne pouvaient constituer un frein et expliquer une éventuelle difficulté d'utilisation du Web social en classe de langue. Tous avaient un niveau d'étude relativement élevé et possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur (la plupart avait un niveau master), excepté trois lycéens, et une étudiante de niveau lycée, dont la formation linguistique était financée par l'Office Français de l'Immigration et de

³⁰ En août 2012, il s'agissait d'un niveau A2/4 soit un très bon niveau A2.

l'Intégration (l'OFII). Par ailleurs, leurs origines géographiques étaient fort diverses (Brésil, Japon, Ukraine, Espagne, États-Unis, Italie, Chine, Mexique, pour ne citer que les principaux).

2. Mise en œuvre pédagogique

En juillet et en août, la production sur le Web social a été réalisée en guise de « tâche finale » après des activités habituelles de découverte et d'entraînement linguistique et une activité de sensibilisation aux genres textuels, dans la méthode et sur les interfaces utilisées. En octobre, la tâche a été réalisée en fin de session d'un mois mais un lundi (donc en début de session pour ceux qui arrivaient ce jour-là). Elle était donc moins strictement reliée à des contenus linguistiques appris en cours précédemment. C'est ce que confirme l'enseignant en entretien qui précise qu'il avait considéré la tâche comme une rencontre interculturelle. Au mois d'avril, les tâches ont été réalisées en début de session, et trois des quatre tâches ont été proposées en guise de devoirs après les cours, sans consignes liées aux contenus linguistiques et sociolinguistiques. Les trois premiers mois, la plupart des productions ont été rédigées en cours, en salle informatique³¹, car les enseignants savaient que tous les étudiants n'avaient pas un accès à Internet en dehors des cours. Pour plus de clarté, nous présentons toutes les tâches réalisées dans un tableau que l'on trouvera à la p.192.

A l'AFPIF, les productions rédigées dans le cadre de la formation ne sont pas évaluées. La correction des erreurs de langue a été le plus souvent réalisée en amont, sur papier (juillet et août 2012) ou directement sur l'écran (octobre 2012 et avril 2013 pour la tâche réalisée en cours). Pour certaines tâches, les enseignants nous ont expliqué que, faute de temps, ils n'avaient corrigé que les passages non compréhensibles (notamment en juillet 2012). En octobre 2012, l'enseignant veillait également, pendant la rédaction, à ce que certaines formulations ne nuisent pas à la compréhension.

Signalons enfin des problèmes dans la création de comptes sur les sites utilisés pour participer aux forums et au partage d'avis. Pour la plupart des tâches, un seul compte a été créé pour tout le groupe. En effet, d'après les enseignants, certains étudiants, dans les quatre groupes, ont refusé de créer leur propre compte leur permettant

³¹ Les groupes utilisaient une salle informatique uniquement pour la réalisation de ces tâches.

d'accéder aux espaces d'expression sur les sites exploités car ils en possédaient déjà « une dizaine »³² sur différents sites. Ils ont donc publié sous un même compte créé pour la classe par leur professeur. En outre, aux yeux des enseignants, la procédure d'ouverture de compte paraissait chronophage, contraignante, voire indiscreète. La plupart des fiches d'inscription demandent en effet une adresse e-mail, certaines autres, écartées d'emblée par les enseignants, un numéro de téléphone ou une adresse postale. La sélection des forums a donc dû être effectuée autant sur des critères thématiques qu'« administratifs ». Le compte créé pour le groupe présente l'inconvénient de rendre la tâche plus scolaire. En avril, il a pu également freiner l'expression personnelle puisque l'enseignante avait présenté les participants s'exprimant sous ce compte comme des étudiants de l'Alliance française. D'un autre côté, il permet aux apprenants de retrouver les productions de leurs pairs (du moins s'ils les cherchent).

3. Les tâches sur le Net participatif

3.1 Les sites choisis par les enseignants de l'AFPIF

6 sites ont été utilisés pour la réalisation de ces 11 tâches qui ont conduit à la rédaction de 76 messages écrits. Le fait que certains sites aient été utilisés deux fois, voire trois fois comme *Allociné*, s'explique par le fait qu'ils ont été choisis principalement pour leur thématique et que certains thèmes, comme le cinéma, sont présents dans les programmes de toutes les sessions de formation. De plus, trois enseignants ont déclaré qu'ils n'avaient pas pu trouver d'autres sites exploitables. Tous ces sites, à l'exception de *YouTube*, font l'objet d'une modération, ce qui entraîne un délai de 24 heures entre l'envoi du texte et sa publication. Notons que trois de ces sites, *TripAdvisor*, *Le Guide du routard* et *Expatriation.com* sont également fréquentés par des personnes francophones d'origine étrangère. On peut donc s'attendre à ce que les lecteurs fassent preuve d'une certaine tolérance vis-à-vis de l'expression.

- *Allociné*³³ est sans doute le site français consacré au cinéma le plus connu en France. L'objectif des activités du site est la promotion des sorties de films mais le site propose également une banque de données de tous les films qui

³² Propos rapportés par une enseignante.

³³ www.allocine.fr

ont été diffusés en France. Outre ces informations, *Allociné* propose aux internautes, à la condition qu'ils créent un compte sur le site³⁴, de participer aux différents forums ou de poster un avis sur un film (et de lui attribuer une note). Ces services sont très utilisés : le forum « Films & débats» (il y en a 6 autres) comportait par exemple en septembre 2016, près de 170 000 sujets différents et plus de cinq millions de messages. Quant aux « critiques spectateurs » publiés sur les films, nous n'avons pas leur nombre total mais celui-ci doit être considérable. Le cinéma étant très apprécié, le site est fréquenté par un large public hétérogène, ce qui se reflète dans les contributions.

- *L'étudiant.fr*³⁵ est un site d'informations destiné principalement aux étudiants et aux lycéens. Le site propose des informations sur les études, les métiers, le bac, les jobs, stages et emplois et la vie étudiante. On y trouvait également un forum de discussion classé par thèmes qui a été supprimé depuis l'expérience réalisée en 2012. Il nécessitait une inscription (nom d'utilisateur, adresse mail, mot de passe). Les messages postés avaient pour objectif de demander et donner un conseil, un avis sur une formation ou un métier. Le nombre de réponses à un message initiatif posté et le nombre de fois qu'il avait été ouvert étaient présentés près du titre du message. Le niveau de langue était bon et les messages bien formulés et structurés en paragraphes. Le forum, malgré son grand nombre de sujets proposés, semblait relativement peu fréquenté. C'est peut-être ce qui a justifié sa suppression.
- *YouTube*³⁶ a été longuement présenté dans notre partie théorique. Pour une présentation de ce site, nous pouvons nous reporter à l'analyse de Célia Schneebeli (p.123).
- *TripAdvisor*³⁷, version française du site américain, permet de préparer et réserver son voyage en s'aidant des avis des internautes sur un hôtel, un restaurant, un lieu à visiter. Le site annonce qu'au cours des 15 dernières

³⁴ Le formulaire demande une adresse e-mail, un mot de passe, un prénom, un nom, un pseudonyme, une date de naissance.

³⁵ www.letudiant.fr

³⁶ www.youtube.com

³⁷ www.tripadvisor.fr

années, plus de 200 millions d'avis et opinions de la part des membres ont été postés sur plus de 4,9 millions d'hébergements, de restaurants et de lieux, situés dans pratiquement tous les pays du monde, soit plus de 80 nouvelles contributions par minute. 315 millions d'utilisateurs visitent le site chaque mois³⁸. Une équipe de plus de 300 personnes dans 7 pays assure la gestion du contenu, identifie, bloque et supprime les avis frauduleux, cependant le site indique qu'il est impossible de vérifier la validité de chaque avis. Pour participer, il faut, là aussi, créer un compte³⁹. Dans la section avis, on trouve parfois des messages écrits en langue étrangère, généralement en anglais, et plus rarement dans la langue de la zone géographique recherchée. Le niveau de langue semble généralement bon. Dans le forum de voyage, comme dans la plupart des forums d'entraide⁴⁰, les publications relèvent du français standard, ils sont structurés et la demande de conseils donne une tonalité généralement courtoise à l'ensemble du forum. Compte tenu du nombre de messages et d'avis publiés, il est néanmoins impossible de caractériser l'ensemble des messages avec précision. Le forum présente, près du titre d'un message initiatif, le nombre de réponse qu'il a reçu. Le grand nombre d'intervenants et l'objectif (demander/donner un conseil) sont deux facteurs qui ont tendance à entraîner des réponses et des échanges.

- ***Le Guide du routard***⁴¹ est un site éditorial français qui propose des guides de voyage en ligne pour plus de 220 destinations. Il est doté de rubriques et de services avec fiches, dossiers pratiques et adresses d'organismes de voyage. La partie « participative » se situe dans les 250 forums de discussion classés par destinations et thématiques. Ils semblent plus fréquentés que ceux de *TripAdvisor*⁴², peut-être parce que le *Guide du routard* est une référence plus ancienne pour les internautes français. On peut aussi poster ses photos, publier des petites annonces, rencontrer des compagnons de voyage, à condition de

³⁸ Chiffres provenant de la rubrique *Critères de fiabilité des avis*. Dans la rubrique *A propos de TripAdvisor*, les chiffres sont de 340 millions de visiteurs uniques par mois et plus de 225 millions d'avis et d'opinions postés.

³⁹ Le formulaire demande une adresse e-mail, un mot de passe, un prénom, un nom, un identifiant, une ville et le choix de recevoir ou non les « bons plans » du site.

⁴⁰ Voir les recherches de Macocchia (2016) p.113.

⁴¹ www.routard.com

⁴² Nous avons fait une comparaison sur un échantillon de quelques pays.

s'inscrire en remplissant un formulaire⁴³. Le site annonce la visite de plus de deux millions de membres chaque mois. L'interface du forum affiche le nombre de réponses qu'un message initiatif a reçu. Comme sur *TripAdvisor*, et pour les mêmes raisons, les messages sont d'un registre standard, et l'objectif du forum (demander/donner un conseil) incite, ici aussi, les membres à la courtoisie. Le nombre de participants permet d'espérer une réponse à un message posté mais de nombreux messages restent aussi sans réponse.

- ***Expatriation.com***⁴⁴ est un site communautaire qui propose toute une gamme de services liés à l'expatriation et à la vie à l'étranger selon trois axes : donner des informations permettant de préparer son expatriation (formalités, visas, santé, petites annonces d'emploi ou de logement) ; faire bénéficier de l'expérience de personnes expatriées déjà installées à l'étranger grâce aux blogs créés par les expatriés et au forum de discussion, dont les sujets sont classés par zones géographiques puis par pays ; permettre aux expatriés de créer un réseau social afin de pouvoir se rencontrer sur place. Pour tous ces services, il est nécessaire de créer un compte (avec un nom d'utilisateur, une adresse e-mail et un mot de passe). Le site annonce près de 1,6 million de membres, plus de 450 000 discussions et près de 3 million de messages (en octobre 2016). Plus de 8 500 membres se connectent environ chaque jour. L'interface permet de connaître le nombre de réponses et le nombre de fois qu'un message initiatif a été ouvert. Le nombre de personnes connectées est certes moins important que sur d'autres sites, mais cette faible participation est peut-être compensée par la motivation des participants d'échanger et de s'entraider. Compte tenu de sa thématique, le forum est sans doute fréquenté majoritairement par des adultes mais il est impossible de le vérifier. Quelques caractéristiques tendent cependant à valider cette hypothèse : le niveau de langue est assez bon, le registre est standard et courtois, les messages sont souvent structurés en paragraphes, les internautes ne s'expriment pas en langage SMS.

⁴³ Avec un pseudonyme, un nom, un prénom, une adresse mail, un mot de passe, une date de naissance, un lieu de résidence, un code postal et le choix de s'abonner ou non aux newsletters et aux « bons plans » des partenaires.

⁴⁴ <http://www.ypat.com/fr>

3.2 Les tâches

Afin d'obtenir des résultats significatifs, nous avons suivi quatre groupes d'apprenants de trois niveaux différents. Notre corpus à l'AFPIF, composé de 11 tâches qui ont donné lieu à 76 messages écrits asynchrones, comprend :

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

3.3 Modalités de réalisation

En juillet 2012

- Sur *Allociné.fr*, les étudiants, de niveau A2, ont rédigé en classe par groupe de trois, et posté une critique du film *8 femmes*. Auparavant, un quiz de vocabulaire du cinéma avait été réalisé en cours et des avis positifs et négatifs de spectateurs avaient été lus en ligne.
- Sur *letudiant.fr* : L'activité proposée par l'enseignante était la suivante : *Racontez une expérience d'un premier stage ou emploi et dites si cette expérience a été positive ou négative*, et comportait ces consignes : *Utiliser le passé (imparfait, PC ou PQP), des adverbes et le lexique du travail*. Cette tâche correspondait aux contenus linguistiques et communicatifs étudiés en cours (lecture d'expériences de stages et écoute de deux témoignages sur ce sujet). Cette tâche, réalisée en dehors des cours, a

donné lieu le lendemain de la rédaction à une lecture collective et à des échanges autour des productions postées.

- Sur *Youtube* : Les étudiants devaient choisir une chanson qu'ils aimaient / qui leur rappelait quelque chose, associer cette chanson avec un moment particulier et décrire dans quelles circonstances (où, quand, comment) ils avaient écouté ou écoutaient encore cette musique (événement ponctuel ou habitude passée). Cette tâche correspondait aux objectifs communicatifs de la leçon *Parler de souvenirs musicaux de l'adolescence, Raconter un souvenir lié à une chanson, et Écrire un témoignage où l'on raconte une rencontre amoureuse*. Il y a concordance entre le contenu appris (lecture de ce type de récits dans la méthode) et le contenu attendu. Cette tâche a été rédigée et postée en cours.

En août 2012

- Sur le site de *Tripadvisor*, les étudiants, de niveau A2/4, avaient pour tâche de poster un avis sur un lieu qu'ils connaissaient pour les internautes qui voudraient le découvrir et avaient le choix entre une location, un hôtel, un restaurant, ou un monument. Les apprenants avaient lu en ligne des avis sur un hôtel (un type de lieu qu'aucun étudiant, en production, n'a choisi de commenter). Les compétences *Informar sur des prestations touristiques, Parler d'un restaurant, Informar sur un itinéraire, Parler de son lieu de vie et Parler d'une ville* avaient été étudiées dans la méthode quelques jours auparavant. Il n'y a pas eu de consignes précises concernant les formules vues en cours.

- Sur le site d'*Allociné*, les étudiants devaient poster la critique d'un film qu'ils connaissaient. Ils devaient exploiter le vocabulaire lié au domaine du cinéma découvert dans la méthode de FLE et dans les messages postés par des locuteurs francophones dans la rubrique *Critiques spectateurs* de ce même site.

En octobre 2012

- Sur le forum de voyage des sites du *Guide du routard* et de *Tripadvisor*, les étudiants, de niveau B1, devaient chercher et choisir, un ou deux messages, si possible récents, postés par un internaute, auxquels ils aimeraient répondre. Les contenus attendus (donner un conseil, notamment) ne correspondaient pas à des contenus linguistiques ou communicatifs appris en cours. L'enseignant souhaitait que

les étudiants développent leurs compétences interculturelles en découvrant comment les internautes percevaient leur pays, ses habitants, sa culture.

En avril 2013

- Sur le forum du site *Expatri.com*, les étudiants, de niveau B2, devaient se présenter dans la rubrique prévue pour la présentation de tous les participants. Il n’y avait pas de consignes linguistiques particulières.
- Sur le forum d’*Expatri.com*, on demandait aux étudiants de répondre à la question de la modératrice : « Bonjour, Il serait intéressant de savoir comment vous abordez l'apprentissage de la langue dans votre pays d'accueil! », sans contrainte linguistique. Cette activité avait pour but de permettre aux étudiants d’interagir avec des internautes francophones, et s’insérait dans la thématique de la leçon en cours, *Vivre ensemble*, qui abordait notamment l’intégration et les préjugés. Les productions ont été imprimées et corrigées en classe après la publication.
- Sur le forum d’*Expatri.com*, les apprenants devaient poser une question sur un sujet de leur choix sur un thème qui concerne les expatriés.

Toutes les activités sur *Expatri.com* ont été données en guise de « devoirs à la maison », elles n’étaient donc pas obligatoires.

- Sur *Allociné*, les étudiants ont posté un avis sur un film français, à choisir parmi une sélection de 4 films proposés par l’enseignante, et à voir en dehors des cours.

Il faut signaler également que pour les tâches réalisées en cours, certains apprenants travaillaient à deux sur un même poste informatique. La tâche a donc donné lieu à des discussions à l’oral sur le fond et la forme des publications et à une correction mutuelle. Cette modalité, qui favorise les échanges et les acquisitions, est envisageable sur un support papier mais l’outil numérique facilite ce travail de partage et de réécriture. Nous ne pouvons malheureusement pas savoir si le travail en binôme a nui à l’expression personnelle.

Le tableau suivant présente une synthèse des modalités de réalisation des tâches à l'AFPIF :

Support	Genre	Communication	Guidage	Modalité de réalisation	Modalité d'organisation
Juillet 2012					
<i>Allociné.fr</i>	Critique de film	Collective	Lexique et lecture d'avis	En cours, salle informatique	Production collective (3 étudiants)
Forum de <i>letudiant.fr</i>	Récit	Collective	Témoignages dans la méthode	En dehors des cours	Individuel
<i>Youtube</i>	Récit	Collective	Lecture de récits dans la méthode	En cours, salle informatique	Individuel
Août 2012					
<i>Tripadvisor</i>	Avis	Collective	Lexique et lecture d'avis postés	En cours, salle informatique	Production individuelle, pour certains réalisée en binôme
<i>Allociné.fr</i>	Critique de film	Collective	Lexique de la méthode et critiques postées	En cours, salle informatique	Production individuelle, pour certains réalisée en binôme
Octobre 2012					
Forum du <i>Guide du routard</i>	Conseil, avis	Interpersonnelle	Recherche de messages auxquels répondre	En cours, salle informatique	Production individuelle, pour certains réalisée en binôme

Forum de <i>Tripadvisor</i>	Conseil, avis	Interpersonnelle	Recherche de messages auxquels répondre	En cours, salle informatique	Production individuelle, pour certains réalisée en binôme
Avril 2013					
Forum d' <i>Expat.com</i>	Présentation	Collective	Aucun	En dehors des cours	Individuelle
<i>Forum d'Expat.com</i>	Question	Collective	Lecture des messages du forum	En dehors des cours	Individuelle
Forum d' <i>Expat.com</i>	Récit : apprentissage d'une langue	Collective	Aucun	En dehors des cours	Individuelle
<i>Allociné</i>	Critique de film	Collective	Lecture de critiques	En cours, salle informatique	2 productions individuelles, 1 production réalisée en binôme

Tableau 4 : Les tâches réalisées à l'AFPIF

4. Analyse des données

4.1 Intégration réussie dans le milieu

Nous avons vu que la portée pragmatique et sociale des tâches réalisées sur le Net participatif incite à les considérer réussies lorsque les messages s'intègrent harmonieusement dans le fil des publications (Mangenot, 2013). C'est ce que l'on constate pour la plupart des tâches, que ce soit sur les forums en octobre et en avril, ou dans les rubriques *Avis* de *TripAdvisor* et d'*Allociné*. Voici un exemple d'un avis sur un restaurant posté sur *TripAdvisor* en août 2012 (Annexes, p.19) :

“Restaurant « Fleur de Mer » (Bretignole sur Mer)”

Joli restaurant à côté du Port fait en bois , un mélange rustique et élégant
Situé à côté du port, propre et impeccable avec une vue magnifique, que de
bons souvenirs c'est la troisième fois que je suis venue ...que de plaisir , une
ambiance agréable, le personnel a été à la hauteur ...très compétent , attentif ;
les plats sont sublimes de la présentation jusqu'à la fin ; les prix ne sont pas
élevés pour la qualité du service
clara.

Malgré quelques imprécisions (le port *fait en bois*, les plats sublimes *jusqu'à la fin*), l'apprenante a formulé un avis clair et très détaillé. Toutes les productions de cette tâche s'intègrent parfaitement dans l'ensemble des avis (ce que l'on peut constater en annexes p. 17.).

En octobre, dans les forums de *TripAdvisor* et du *Guide du routard*, les étudiants sont entrés en interaction avec des internautes francophones pour répondre à leurs questions. L'enseignant a de plus veillé à ce que des compétences sociolinguistiques (notamment se présenter, entrer en interaction et légitimer son témoignage) et pragmatique (capter l'attention) soient investies, ce que certains apprenants, deux ou trois, selon l'enseignant, ne faisaient pas spontanément. Les apprenants ont répondu efficacement aux questions et leurs messages ne détonnent pas dans les forums. En avril, sur le forum d'*Expat.com*, ils se sont fait comprendre et ont échangé avec des internautes francophones. Nous évoquerons la dimension interactionnelle de ces messages dans les paragraphes suivants ainsi qu'une production qui pourrait éventuellement constituer une exception à l'intégration harmonieuse dans la partie suivante, consacrée à l'exposition à la langue familière. De manière générale, les apprenants ont pris soin de rédiger des messages concis et directs, comme la plupart des avis et des messages de forums.

Comme nous l'avons vu, les sites du Net participatif utilisés sont des supports de publication qui n'imposent pas de cadre formel et sémantique strict. Sans que l'on puisse donc parler d'erreur ou d'incohérence, deux tâches du mois de juillet nous conduisent à nuancer notre observation concernant l'intégration harmonieuse. Sur *YouTube*, certains apprenants se sont exposés personnellement en racontant un souvenir, ce qui correspondait à la consigne. Cette tâche impliquait un discours relevant du récit à la première personne, alors que la finalité de la communication sur

Youtube est généralement de commenter une vidéo postée. En outre, le site est particulièrement ouvert aux commentaires de commentaires, aux invectives et aux arguments délibérément blessants. Les apprenants en FLE, qui connaissent généralement très bien ce site, en avaient certainement conscience. Un texte non corrigé et des propos relevant de la sphère « intime » risquaient de mettre en danger la face des apprenants. En voici un exemple (Annexes, p.14) :

Moi et mon marie avions écouté le CD de Neil Young quand il avait conduire son voiture avec moi. Nous Nous sommes embrasses quand la chanson « Harvest Moon » a joué ; il y a sept ans. Donc, il a lui dit que chaque fois qu'il a écouté cette chanson, il pensait à elle. Après, nous avons décidé d'utiliser cette chanson quand j'ai marché dans l'allé. Et le meilleur ami de mon marie ; qui est musicien, a joué cette chanson sur son guitare. –

Carole - Canada

En juillet, on peut regretter également que les apprenants aient posté des récits de premiers jobs qui n'interpellent pas le lecteur, alors que les messages du forum de *L'Étudiant* visaient à interroger les participants pour recueillir des conseils et des avis. Nous présentons un exemple de publication sur *L'Étudiant.fr* dans la partie suivante dans laquelle nous verrons que cette inadéquation, comme celle que nous avons relevée sur *Youtube*, relève davantage de la conception de la tâche que de sa réalisation par les étudiants.

Ces deux remarques mises à part, il semble que les tâches soient globalement réussies : les apprenants se sont adaptés au milieu, d'un point de vue pragmatique et linguistique, et leurs messages ont contribué à l'activité collective (Thorne, 2010).

4.2 Des tâches en inadéquation avec la dimension interactionnelle

L'un des principaux objectifs de l'exploitation des sites du Net participatif était de donner une dimension sociale aux écrits des apprenants en favorisant les interactions avec des locuteurs de la langue-cible. Cependant, en juillet et en août, les étudiants n'ont pas pu profiter pleinement du potentiel interactionnel du Net participatif. En effet, rien, ni sur les interfaces, dans les consignes et les modèles textuels, n'incitait les apprenants à s'adresser à d'autres internautes. Les supports qui ont été proposés ne permettaient que de poster un avis, dans le cadre d'une communication « de un à tous », et ne favorisaient pas les échanges directs entre internautes. Comme nous l'avons évoqué précédemment, une tâche a pourtant été réalisée sur un forum, celui

de *L'Étudiant*, mais cette fois, c'était la consigne de l'enseignante qui n'incitait pas à entrer en contact avec des internautes. Voici, par exemple, ce qu'écrit une étudiante pour réaliser la tâche dont la consigne était : « *Racontez une expérience d'un premier stage ou emploi et dites si cette expérience a été positive ou négative, assortie de la consigne Utiliser le passé (imparfait, PC ou PQP), des adverbes et le lexique du travail* » (Annexes, p.7) :

Expérience d'une premier job :)

J'ai commencé à travailler quand j'avais 19 ans. Ma première expérience professionnelle a été un stage dans la chambre américaine de commerce à Sao Paulo.

Comme je n'avais jamais travaillé avant, j'ai appris beaucoup sur la conduite pendant le travail, par exemple, comment j'avais besoin de me comporter dans un rendez-vous etc.

J'ai connu aussi les différents métiers de l'économie parce que la chambre était multisectorielle.

Je n'ai pas travaillé gratuitement, j'ai reçu une petite rémunération, mais j'étais très heureuse avec ça.

Maria, Brésil

On voit que l'apprenante ne s'adresse pas aux lecteurs potentiels. On peut donc s'interroger sur l'intérêt de poster un tel message sur un forum et se demander si des étudiants français auront envie de le lire.

Sur le site d'*Allociné*, dans la rubrique *Avis*, c'est l'interface et le modèle textuel qui sont en inadéquation avec la dimension interactionnelle attendue et espérée. En voici un exemple, posté le 28 juillet 2012 (Annexes, p.6) :

yoshi S.

3 - Pas mal

Pas plus de trois étoiles. Le rythme du film est lent mais les chansons sont magnifiques. Le scénario n'est pas du tout possible. C'est trop loin du réel. Le directeur a rassemblé dans un seul film tout la complexité de l'univers félin. Il a mis 8 femmes très différentes qui jouent des personnages typiques. Pour équilibrer tout ça, il a bien utilisé l'humour. En plus, on ne peut pas prévoir la fin jusqu'au terme du film. Sitan, Franco, Yoshi

Aucun étudiant ne tient compte, ou ne peut tenir compte, de la présence d'un nombre illimité de lecteurs. C'est sans doute également parce qu'ils se sont conformés aux modèles textuels qui leur avaient été donnés dans leur méthode de FLE et en ligne,

critiques de films, avis sur un hôtel, qui sont des genres qui ne nécessitent pas forcément de s'adresser à une personne. Pour certains, ces paramètres suffiraient à expliquer la quasi-absence de marqueurs énonciatifs dans les textes. Mais il nous a semblé, à la lecture de ces productions, qu'ils ne pouvaient expliquer totalement cette double absence, celle de l'autre et, dans certains messages, celle du locuteur. Nous avons certes vu une impossibilité de s'adresser à autrui mais nous avons aussi pressenti un refus de le faire. Si les apprenants avaient vraiment voulu s'adresser à leurs interlocuteurs, ils auraient pu adapter les modèles textuels qu'on leur donnait en exemple.

Pour l'heure, nous ferons deux constats : les apprenants se sont strictement (trop ?) conformés aux modèles textuels qui leur étaient proposés dans leur méthode de FLE et ils n'ont visiblement pas tenu compte de la présence d'un nombre illimité de lecteurs. Force est de constater alors que la dimension interactionnelle et sociale du Web 2.0 a eu peu d'incidence sur les productions rédigées hors échange interpersonnel. En l'absence de destinataire précis, le modèle textuel a été plus prégnant que le canal utilisé.

En revanche, quand il s'agissait de répondre à un interlocuteur particulier, les étudiants se sont un peu plus engagés dans leurs productions. En témoigne par exemple cet échange sur le Forum du *Guide du routard* en octobre 2012 dans lequel une apprenante colombienne répond au message suivant :

Forum Colombie

Vivre et travailler en Colombie

Posté par [ninie86](#) le 6 octobre 2012 à 23:31 dans [Expatriation Colombie](#)

Bonjour,

Je viens de terminer mes études et pars à la fin du mois d'octobre en colombie pour y travailler.

Je voudrais avoir des conseils sur le travail en Colombie, s'il est facile d'en trouver en tant qu'étranger? je recherche ds le commerce équitable ou tourisme solidaire.

Je pense arriver à Bogota mais je souhaite bouger vers cartagenas de las indias assez vite. Ou bien si vous avez d'autre villes à me conseiller. Merci de vos conseils

MAude

Travail en Colombie

Posté par [etudAFP](#)⁴⁵

Bonjour Maude,

je suis colombienne et j'habite à Medellin, je suis à Paris maintenant; et je crois que c'est plus facile de trouver travail en Colombie qu'ici maintenant, même si vous êtes étranger.

Si vous voulez travailler dans le tourisme solidaire, je vous recommande d'aller à Santa Marta ou Medellin, les deux villes sont en train de faire des grands progrès avec le tourisme et ils ne sont pas aussi chers que Bogota ou Cartagena, alors vous pouvez vivre mieux avec un salaire normal.

Cependant, même lorsque la tâche se déroule sur un forum, l'échange reste monologal ou bref (un tour de parole), ce qui rejoint les observations de Marcoccia (2004a et 2016). Sur l'ensemble des messages postés par les apprenants, un peu plus de la moitié des messages des étudiants n'a donné lieu à aucun enchaînement : 9 étudiants sur 16 sur les forums de *Tripadvisor* et du *Guide du routard*, et 9 messages sur 18 sur *Expat.com* n'ont pas reçu de réponses.

De plus, en octobre, aucun étudiant n'a répondu aux messages qu'il a reçus en retour, y compris quand ceux-ci comportaient une question de la part d'un internaute. Certes, l'activité sur forum a été donnée en fin de session, cependant, force est de constater que les étudiants n'ont pas poursuivi les échanges une fois les cours terminés. Ceci peut s'expliquer par le fait que les tâches ne correspondaient pas à un réel besoin chez les apprenants d'obtenir une information, elles ne prévoyaient pas de partage d'informations dans les deux sens⁴⁶. De manière générale, les étudiants en entretien disent qu'ils n'ont pas poursuivi les échanges parce que les thèmes ne les intéressaient pas (voir par exemple les deux étudiantes grecque et ukrainienne et l'étudiant italien en avril 2012 [Groupe F, 57, 81 et 140, Annexes, p.169, 171 et 175]), ou bien, plus généralement, c'est le fait de publier un texte dans un forum public de discussion qui ne motive pas, voire qui semble déplaire [Groupe A, 12, Annexes p.80 ; Groupe F, 86 et 155, Annexes p.171 et 176]). Nous allons y revenir.

⁴⁵ L'identifiant du groupe pour cette tâche

⁴⁶ Voir les *one-way* ou *two-way information gap tasks* d'Ellis (2003) présentés par Loizidou (2015) p.136-137.

En avril, l'activité sur le forum d'*Expat.com*, qui consistait à poser une question sur un sujet de son choix sur un thème concernant les expatriés, a été proposée dès la première semaine. Or, sur les 9 messages initiatifs qui ont reçu une réponse, seuls 2 ont donné naissance à des séquences « longues » : 4 tours de parole pour l'un, et 7 pour le deuxième. Cela est dû au fait qu'il s'agissait d' « incidents communicatifs » sur lesquels nous allons revenir : le premier a donné lieu à une mésentente et le second à une incompréhension.

4.3 Effet du caractère public et de la dimension sociale des échanges

Nous pensons que le caractère public des messages pouvait inciter l'étudiant à plus de rigueur dans la qualité de la langue utilisée, lors de la production. Ce phénomène avait été présenté par Gettliffe-Grant (2003), Castello (2009) et Ollivier et Puren (2011). Cependant, sur le Net participatif, on poste à l'attention de personnes que l'on ne connaît pas. Les tâches ne comportaient donc aucune dimension socio-affective préalable (elle peut éventuellement apparaître au fil des échanges). La perspective de voir ses textes publiés en ligne n'a incité que 6 étudiants sur les 24 interrogés à être plus rigoureux lors de la rédaction. Un phénomène qui ne s'applique donc pas, loin s'en faut, à tous les étudiants interrogés. De plus, cette rigueur, ce désir de s'appliquer peuvent être dus à de l'anxiété (par exemple l'étudiante polonaise et l'étudiante japonaise en juillet 2012 [Groupe A, 115 et 131, Annexes p.86 et 87]. La production publique n'a donc pas décrispé les apprenants face à l'écrit comme cela était espéré et pourrait même avoir été un facteur de rejet de la fonctionnalité.

Les enseignants (juillet et août 2012) n'ont pas remarqué de différence dans le soin apporté à la rédaction des messages entre support en ligne et support papier. L'explication se trouve dans les entretiens avec les apprenants, certains ayant exprimé leur indifférence face à une tâche sur le Web social qu'ils considèrent comme un espace d'abandon des normes écrites. C'est ce que dit par exemple une étudiante autrichienne en août 2012 :

[Groupe C, 252-260, Annexes p.116] *C'est drôle, parce que on sait toujours qu'il y a des personnes qui écrit dans l'internet qui sont plus mauvais que nous en français et on n'a pas le sentiment que on le, le plus, le plus mauvais dans l'internet et [...] et pour cette raison, on peut écrire un message dans l'internet avec des fautes et c'est pas grave (...)*

C'est ce que dit également une étudiante espagnole en octobre 2012 :

[Groupe E, 192, Annexes p.151] *Parce que je crois aussi qu'il y a des Français ou des Espagnols, dans un forum, dans Internet, les gens écrit mal [rire].*

Au cours de trois entretiens, un lien de causalité intéressant apparaît entre le fait de ne pas se soucier de la qualité du texte posté et la possibilité de ne pas mentionner son nom de famille ou de choisir un pseudonyme [Groupe B, 69, Annexes p.93 ; Groupe C, 285, Annexes p.117 ; Groupe E, 243, Annexes p.154]. Dans un espace où la langue pratiquée est considérée comme défailante, ces apprenants ne se sont pas appliqués, *a fortiori* pour des internautes qu'ils ne connaissaient pas et qui ne pouvaient pas les reconnaître. Il semble significatif par exemple, que certains étudiants n'aient pas demandé que l'enseignant corrige leur texte avant la publication ou n'aient pas regretté l'absence de correction (par exemple Groupe B, 72-78, Annexes p.93). Lorsque l'on connaît l'importance de la phase de correction aux yeux des apprenants, ce phénomène ne peut être anodin. Dans le cadre étudié, le caractère public d'une production n'est donc pas une variable assez fiable pour présager de la rigueur rédactionnelle. D'autres facteurs sont sans doute plus déterminants, par exemple, la qualité attendue sur le site - comme dans l'activité réalisée sur *Wikipedia* d'Ollivier (2007) -, ou bien la dimension socio-affective de la tâche, s'il est prévu que les productions soient lues par les pairs.

Par ailleurs, une seule étudiante (sur 24), en juillet 2012, a déclaré lire les productions de ses pairs sur les forums publics, ce qui, disait-elle, l'aidait à progresser. Seuls quatre étudiants (sur 24), au mois d'avril, disent qu'ils sont curieux de savoir si un internaute a répondu à leurs messages (mais il est impossible de savoir s'ils ont vérifié). Les entretiens permettent d'avancer trois explications : tout d'abord, l'échange semble avoir présenté peu d'intérêt (échanges avec des inconnus sur des thèmes qui n'intéressaient pas), la réponse n'était pas attendue (par exemple, en octobre, après avoir donné leur conseil, les apprenants ne s'attendaient sans doute pas à des réponses), enfin, cette activité de suivi des échanges ne faisait pas l'objet d'une consigne pédagogique.

L'interaction avec des internautes francophones comportait un intérêt au niveau didactique car nous savons, d'après les témoignages des apprenants en général, que même pour un public en contexte d'apprentissage endolingue, les occasions

d'interaction avec des locuteurs natifs sont assez rares. Dans la réalité des faits, le contact avec des internautes francophones ne semble avoir eu aucun impact sur la motivation des apprenants. L'enseignante du mois de juillet nous a même précisé qu'elle avait dû motiver et pousser ses étudiants à publier. Tous les apprenants interrogés ont déclaré souhaiter avant tout échanger avec des locuteurs qu'ils connaissaient ou bien qu'ils étaient susceptibles de rencontrer.

4.4 Influence négative de la *culture d'usage* dans la perception des tâches

Pour savoir comment les étudiants percevaient le Net participatif et comprendre pourquoi ils semblaient ne pas souhaiter entrer en interaction avec des locuteurs francophones par ce biais, nous avons été amenée à interroger l'influence de la *culture d'usage* du Web social sur les usages pédagogiques. Comme nous l'écrivions plus haut, dans leur grande majorité, les étudiants que nous avons interrogés étaient jeunes (moins de 40 ans) et ils connaissaient bien les fonctionnalités du Net participatif. Cependant, nous retrouvons dans ces groupes les préférences décrites par Cardon (2015) et Stenger et Coutant (2011) dans le domaine des activités en ligne, à savoir des échanges avec des amis et la famille, ou bien autour d'intérêts communs.

L'engouement que susciterait le Web social aujourd'hui et qui légitimerait son utilisation en classe de langue, est à nuancer. Les entretiens font en effet apparaître des pratiques très majoritaires de lecture, et pour des besoins bien spécifiques (pour faire face à une situation nouvelle, par exemple, la vie en France pour un étranger). Parmi les étudiants interrogés, 10 sur 24 ont dit lire (très) occasionnellement des messages sur des blogs ou des forums, mais seuls 4 étudiants se sont dit producteurs de contenus. Comme dans la population générale, nous sommes donc loin d'assister à une pratique de publication largement répandue. Un étudiant mexicain, en juillet 2012, dit par exemple : « Oui, je suis pas intéressé par le post pour une chose qui n'est pas dans ma vie. » [Groupe B, 107, Annexes p.95]. En production, les pratiques se font uniquement avec des personnes que les étudiants connaissent (notamment sur *Facebook*) ou bien, mais dans une moindre mesure, autour de thèmes qui les passionnent, ou dans un blog (3 étudiants). Le fait que quelques étudiants tiennent un blog ne doit pas nous faire supposer qu'ils sont prêts à s'adresser à des inconnus. Le blog est en effet un espace personnel dans lequel le rédacteur se sent relativement

protégé. Il n'a pas à s'aventurer dans un espace qui n'est pas le sien, ce sont les autres qui viennent à lui.

Soulignons, en outre, que si la publication de contenus est moins répandue, cela ne veut pas dire qu'elle impressionne les étudiants : elle s'est fortement banalisée. Même une étudiante péruvienne, en août 2012, qui utilise peu Internet admet que le fait de savoir que des internautes français vont lire son message ne lui fait aucun effet [Groupe D, 127, Annexes p.135]. Dans tous les groupes, plusieurs étudiants manifestent même leur préférence pour le support papier.

Il est surtout frappant de constater à quel point les forums et la publication d'avis ont mauvaise presse : sur les 24 étudiants que nous avons rencontrés, 19 étudiants n'émettent pas une opinion positive, et 2 étudiants semblent plutôt indifférents. L'opinion la plus insolite vient d'une étudiante irlandaise (Groupe C, 244-246, Annexes p.115) qui compare le fait d'écrire sur certains sites du Web social aux inscriptions sur les murs des toilettes. Finalement, les seules personnes qui n'émettent pas d'avis négatifs sur le Net participatif sont un monsieur et une dame d'un certain âge, qui ne sont pas des utilisateurs d'Internet, et l'étudiante péruvienne, plus jeune, d'une trentaine d'années, qui n'utilise « pas beaucoup » Internet.

Si les apprenants ont perçu quelques avantages à l'exploitation du Net participatif (notamment la possibilité de varier les supports et le contact avec une langue familière « authentique »), force est de constater que l'exploitation du Web social en cours de FLE n'a pas suscité d'enthousiasme. S'exprimer sur Internet semble par exemple avoir provoqué chez quelques étudiants une certaine gêne causée par une crainte de s'exposer personnellement et publiquement. Par exemple, les deux étudiantes brésiliennes en octobre 2012 (Groupe E, 60 et 91-99, Annexes p.143 et 145), l'étudiante japonaise en juillet 2012 [Groupe A, 12, Annexes p.80], et l'étudiante polonaise de ce groupe qui déclare :

[Groupe A, 14, Annexes p.80] *Je n'ai pas du temps pour écrire au forum. Je préfère parler avec mes amis à ce thème. Je préfère parler avec mes amis à ce thème et je n'aime pas parler sur Internet avec les autres gens que je ne connais pas et je préfère parler au thème avec mes amis.*

Par ailleurs, publier des messages sur le Web social est une pratique considérée par certains comme futile (« Juste pour discuter » dit un étudiant mexicain en juillet 2012 [Groupe B, 181, Annexes p.99]), au contenu peu digne de confiance et fréquemment

agressif. Par exemple, en avril 2013, une étudiante ukrainienne explique qu'elle sait répondre à la provocation dans sa langue maternelle mais pas en français, ce qui a des répercussions sur sa motivation à s'exprimer en ligne :

[Groupe F, 77, Annexes p.171] (...) *pour répondre, pour écrire une réponse pour ces genres de personnes qui te provoquent, oui, c'est vraiment difficile, donc c'est mieux de ne pas participer.*

De même, une étudiante grecque du même groupe affirme :

[Groupe F, 94, Annexes p.172] *Il y a beaucoup de négativité dans l'Internet.*

Ce à quoi une étudiante japonaise répond :

[Groupe F, 97, Annexes p.172] *Je crois c'est encore pire, il y a beaucoup de négativité donc beaucoup de gens peuvent dire n'importe quoi et il n'y a pas de comme conséquences. C'est plus agressive des fois. Il faut faire d'attention.*

Nous devons également signaler que c'est sans doute lors des entretiens, dans cette partie de notre étude sur les ressentis des apprenants, que nous avons pris conscience de l'intérêt d'une posture de chercheuse « distanciée » pour analyser ce qui a été vécu et évaluer une action. En effet, en cours, les apprenants ont généralement déclaré à leur enseignant qu'ils appréciaient ces tâches. « C'est génial ! » auraient même déclaré à leur enseignante les apprenants du mois d'avril 2013. Et pourtant, en entretien, dans tous les groupes, c'est l'indifférence qui prédomine. Cela est sans doute dû à la dimension affective de la relation entre enseignant et apprenants, ou peut-être faut-il comprendre cette réaction comme une appréciation de la tâche en tant qu'activité strictement scolaire.

Devant le peu d'enthousiasme observé pendant les entretiens pour la dimension interactionnelle des tâches, le relevé des marqueurs énonciatifs dans les productions nous a semblé ne plus avoir de pertinence.

En définitive, le fait que les apprenants n'utilisent pas le Net participatif en tant que producteurs interroge la notion d'authenticité. Si la tâche ne correspond pas à une activité de la vie quotidienne, ni à une perspective de réalisation, peut-on réellement parler de tâches authentiques ?

4.5 Problèmes de face et « censure »

En octobre 2012, sur les 16 messages publiés par les étudiants, 3 ont reçu une réponse « sarcastique ». Quiconque s'exprime sur un forum de discussion s'expose

publiquement et doit s'attendre à être raillé. Compte tenu de leur connaissance du Web social, les étudiants de l'AFPIF avaient certainement conscience de ce risque. Les messages que nous présentons ci-dessous ne sont en réalité ni agressifs ni offensants. Cependant, ils attirent notre attention sur une précaution à prendre avant d'envisager une publication sur le Web social : une discussion en cours sur les « risques » de la publication en ligne. Par exemple, sur le forum du *Guide du routard* concernant le Japon, un internaute francophone a posté ce message :

Disney Tokyo, vos avis ?
Posté par [diego4](#) le 23 juillet 2012 à 02:39 dans [Activités et visites Japon](#)
Voir aussi : [Tokyo](#)

Bonjour,
J'ai lu que le disney de tokyo etait surement un des plus beau.. Mais en vaut il vraiment la peine ?? Quelqu'un y est t'il deja allé.

Question à laquelle une étudiante de l'AFPIF a répondu le message suivant (Annexes p.40):

Tokyo Disney Resort
Posté par [etudAFP](#)

Je trouve qu'il veut vraiment la peine. Je suis allée à tous les parcs Disney du monde. Et je suis allée à Tokyo Disney plus de trois cents fois. A mon avis, le plus amusant est Disney World en Floride. Mais je trouve que les spectacles sont meilleurs à Tokyo Disney. Il y a beaucoup de spectacles qui changent selon les saisons et ils sont très beaux. En plus, une partie de Disney Sea est une reconstitution de l'Italie. La nuit, c'est très romantique. Il y a beaucoup de fleurs et plantes. Je pense que vous pouvez passer un bon moment juste en regardant le paysage ou les spectacles.

Ce message a visiblement perturbé cet(te) internaute qui poste le message suivant (Annexes p.40) :

pas un peu exagere 300 x
Posté par [arkhane](#) le 1 novembre 2012 à 05:47

"Je suis allée à tous les parcs Disney du monde. Et je suis allée à Tokyo Disney plus de trois cents fois"....pas un peu exagere ceci...???

Quant à celui-ci, il émet un avis différent de celui de l'étudiante tout en raillant son message (Annexes p.40) :

trop cher

Posté par [sephiroth26](#) le 6 novembre 2012 à 21:14

mdr c clair j'ai cru que j'avais mal lu au debut, ta eu plusieurs vies non lol, sinon je suis d'accord que les paysage sont magnifiques mais les attractions vraiment pas terrible, on a payé quasiment 40 € par tête pour y aller de 18h à 22h c hors de prix, si vous avez un budget serré, ya d'autres choses à voir quand on est au japon que mickey et donald.

En avril 2013, nous avons également assisté à un « incident communicatif » qui confirme que si la publication en ligne est une pratique culturelle comme l'écrivent Hanna et de Nooy (2009), c'est une pratique culturelle à risque puisqu'un échange a engendré un problème de « face ». Ainsi, à une étudiante ukrainienne qui poste, sur le forum d'*Expat.com*, un lien vers une vidéo de l'humoriste Gad Elmaleh (Annexes p.68), une internaute, qui est par ailleurs la modératrice du forum, répond : « Bonjour, perso je n'aime pas ce genre d'humour (cette vidéo) je trouve ça très nul !! » (Annexes p.69). En entretien, il est évident que cet échange a déçu l'ensemble des apprenants. L'étudiante concernée n'a pas semblé surprise mais plutôt blasée, car pour elle les forums étaient des lieux chargés d'agressivité. Notons la réaction intéressante de l'enseignante qui a tenté de désamorcer la tension en lui donnant un éclairage culturel (teinté d'humour). C'est ce que rapporte une étudiante japonaise :

[Groupe F, 239, Annexes p.182] *C'était intéressant parce que quand nous avons dit 'Ah, elle a répondu un peu de manière agressive', XX a dit 'Ah non, elle n'est pas fâchée, elle est française !'*

Autre déboire dans ce même forum : 2 messages postés par des étudiants ont été supprimés par les modérateurs. Ils abordaient, très prudemment nous a dit l'enseignante, le sexisme et la laïcité dans les pays des apprenants et en France. Les étudiants ont été fort surpris et une étudiante a parlé de « censure » [Groupe F, 217, Annexes p.181]. Ces deux messages sont définitivement perdus car ils n'avaient pas été sauvegardés. Notons cependant, là aussi, que ce type d'incident peut donner lieu à des réflexions interculturelles. Une des étudiantes concernées admet d'ailleurs que l'incident lui a donné « un point de vue un peu différent de la société française » [Groupe F, 213, Annexes p.181].

Ces déboires nous amènent à estimer, comme Hanna et de Nooy (2009), qu'une phase de discussion sur la communication sur le Web social est nécessaire. Certes, les apprenants en FLE connaissent parfaitement la culture du Web 2.0, ils en ont même souvent une image négative. Mais il faudrait leur rappeler, ne serait-ce que pour des raisons déontologiques, que leurs publications peuvent susciter toute sorte de réaction. Enfin, présenter la tâche comme une expérience interculturelle est une exploitation qui nous semble intéressante car elle peut permettre aux apprenants de ne pas subir une éventuelle réponse négative mais d'en tirer profit.

4.6 Exposition à la langue authentique

Vouloir exposer des étudiants à une langue « authentique » et aux registres présents sur Internet figurait parmi les valeurs ajoutées attribuées à l'exploitation du Net participatif par les chercheurs et l'équipe pédagogique. Les étudiants ont lu plusieurs messages postés par des internautes avant de rédiger des avis sur un film et un lieu, mais aussi des demandes d'avis ou de conseils. Cependant, concernant le registre, au cours des trois premiers mois, au niveau A2 et B1, aucun terme familier ou informel qui aurait pu émaner d'une publication sur le Net participatif n'a été réemployé par les apprenants. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où l'exposition seule à un registre de langue ne peut permettre aux étudiants de maîtriser et réemployer certaines formules. Certes, ce sont surtout des compétences en compréhension qui étaient visées, jugées sans doute suffisantes, surtout à un niveau A2 et B1. Les apprenants ont donc bien été exposés, mais il est impossible de mesurer les effets de cette exposition à travers un réemploi des formes familières.

Au mois d'avril, lorsque les étudiants de niveau B2 ont dû s'exprimer sur le forum d'*Expat.com*, le registre familier faisait partie des composantes langagières abordées à ce moment dans la leçon de la méthode de FLE utilisée et l'enseignante avait demandé aux apprenants de lire des messages déjà postés pour s'en inspirer. Cependant, la tâche ayant été réalisée hors cours, il n'est pas certain que les apprenants aient pris le temps de le faire et l'emploi de la langue familière/informelle ne figurait pas explicitement dans les consignes. Ainsi, parmi les 27 productions postées, seules 5 font preuve d'une adaptation au registre informel du forum. Comme par exemple ces deux réponses d'une étudiante ukrainienne avec l'emploi des émoticônes et de la langue d'Internet (Annexes, p.66 et 70) :

Lolz) L'histoire tres drole)).

et

😄100%

Cet étudiant italien a également spontanément employé le registre familier :

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

On relève, par ailleurs, dans tous les textes la présence de paragraphes et de connecteurs logiques habituellement utilisés dans un registre formel (par exemple, *en outre, pour finir, c'est pourquoi, en revanche, enfin, cependant, en conséquence*). Ces messages ne détonnent pas pour autant, car, de manière générale, les internautes du forum d'*Expat.com* ne s'expriment pas de façon relâchée. Cependant, un message d'une étudiante grecque montre qu'elle a été très, voire excessivement, attentive à la qualité linguistique de son texte, au point qu'il ne s'adapte pas au style du forum (et pourrait éventuellement constituer une exception à l'intégration harmonieuse dans le fil des messages). Pour preuve, le début de ce message de 31 lignes (Annexes p.71) :

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

Le choix du registre a donc été laissé à l'appréciation des étudiants, ce que l'on peut regretter pour un message, trop long de surcroît, qui risque de ne pas être lu par les internautes. Cet exemple nous conduit à estimer que l'exposition à la langue ne suffit pas pour s'approprier un certain registre et les règles de production sur Internet. Un « guidage » par des consignes plus strictes aurait sans doute été nécessaire pour atteindre cet objectif.

4.7 Un espace scolaire avant tout

Durant notre expérience, il semble que les espaces en ligne aient surtout été considérés, que ce soit par les enseignants ou les apprenants, comme des espaces « scolaires », de réinvestissement des points vus en cours. Par exemple, en juillet, les consignes de l'activité *Racontez une expérience d'un premier stage ou emploi sur letudiant.fr et dites si cette expérience a été positive ou négative : Utiliser le passé (imparfait, PC ou PQP), des adverbes et le lexique du travail* correspondaient aux contenus linguistiques et communicatifs étudiés en cours (lecture d'expériences de stages et écoute de deux témoignages sur ce sujet). Les consignes ont été suivies par les apprenants. Tous les textes, de 10 lignes environ, comportent des verbes au plus-que-parfait, des termes liés au monde du travail vus en cours et un grand nombre d'adverbes (*gratuitement, différemment, brillamment, immédiatement, exactement, etc.*). Ce texte de dix lignes, qui n'a pas été signé, en comporte même sept (Annexes p.10) :

Pour gagner de la monnaie de poche, j'étais un baby-sitter pour mes voisins. Une fois, j'ai reçu un appelle pour travailler trois heures pendant la nuit. J'ai ete content parce que je n'avais pas eu un appelle ce mois. Je suis arrive énergiquement chez eux. Les parents me disaient les regles de diner et de coucher les enfants. Apres tous les enfants sont couchés, j'ai regarede la tele. J'attendais les parents patiammant. Vers minuit, les parents m'ont appelle et dit qu'ila allaient partir du resto et rentraient chez eux. Le temps est passe lentement. Maintenant, a 2h le matin, les parents sont rentres. Ils m'ont dit qu'ils etaient profondement desoles qu'ils sont rentres tres tard. Ils m'ont donne genereusement cent vingt dollars. La prochaine fois qu'ils m'appellent je vais les aider absolument. Meme s'ils rentrent encore tard, j'accepterai poliment leur argent

En août, sur le site d'*Allociné*, les étudiants ont pu exploiter le vocabulaire lié au domaine du cinéma découvert dans la leçon de la méthode de FLE. 4 textes sur 6 comportent des formules proposées dans la méthode : *Les acteurs sont excellents, C'est un film riche et émouvant, plein de grands moments de cinéma, certaines scènes sont trop longues, le film est très long, Quelle surprise !, j'ai été très émue.*

En annexe, p.22, on trouvera la page de la méthode *Alter Ego* niveau A2, où figurent les modèles textuels et l'ensemble des messages postés sur *Allociné* par ce groupe. On voit que les productions sont très proches des modèles. Les étudiants ont pioché dans les 5 exemples qui leur étaient donnés pour créer une sorte de patchwork. Nous présentons ici un exemple mais il sera plus intéressant de lire l'ensemble des modèles et des productions.

Un des modèles :

Sandra, Brest. Je ne suis pas une fanatique des frères Dardenne et je n'avais pas aimé les précédents films, je suis donc allée voir L'Enfant sans conviction... Et là, quelle surprise ! C'est un film riche et émouvant et les acteurs sont excellents ; il y a des scènes trop longues, mais c'est un film que je recommande !

Et voici une des productions rédigées par deux étudiantes, Parna et Federika (Annexes p.28) :



Titanic

De James Cameron

Avec Leonardo DiCaprio, Kate Winslet

Film américain - Drame

Sa note : (4)

Sa critique : J'ai adoré ce film. James Cameron a fait un très bon travail. les scènes sont très riches et amusantes. J'ai trouvé que Leonardo et Kate Winslet sont d'excellents acteurs. c'est un classique à voir absolument! **Parna** C'est un film riche et émouvant, les acteurs sont excellents. Le film TITANIC est plein de grands moments de cinéma mais certaines scènes sont trop longues. à la fin c'est un bon film, je vous le recommande! **Federika**

Ainsi, on retrouve ici les doutes que nous émettions dans notre cadre théorique quant aux modèles proposés. Ces productions nous permettent en effet de nous interroger sur les effets du modèle textuel sur des productions courtes, c'est-à-dire celles que l'on attend sur le Net participatif. Lorsque la production est composée de deux ou trois lignes quasiment recopiées sur le modèle, peut-on la considérer comme un texte personnel et authentique ?

Par ailleurs, au niveau B2, il semble que les apprenants aient exploité le support Web 2.0 comme lieu de réinvestissement du contenu langagier qu'ils venaient d'acquérir, même quand cela ne leur était pas précisément demandé. En avril, les étudiants du niveau B2 ont réinvesti les éléments linguistiques qu'ils venaient de découvrir, alors que la consigne leur demandait simplement de répondre à la question d'une modératrice sur le forum d'*Expat-com*, sans contrainte linguistique. Ainsi, sur les 6

contributions (6 seulement car l'activité était donnée en guise de « devoir à la maison », et n'était donc pas obligatoire), d'une longueur de 11 à 20 lignes, 4 étudiants ont utilisé des gérondifs (10 occurrences), des expressions de la concession (7 occurrences) et des expressions de l'opposition (3 occurrences, dont une erronée). Il est vrai que la question de cette personne (« *Bonjour, Il serait intéressant de savoir comment vous abordez l'apprentissage de la langue dans votre pays d'accueil!* ») se prêtait à l'emploi du gérondif pour l'expression de la manière. Mais les textes en sont peut-être excessivement chargés, comme nous pouvons le constater dans le message ci-dessous qui n'est pas signé (Annexes p.59) :

[?2ext](#)

Re: apprendre la langue dans son pays d'accueil

Quant à moi ,**en commençant** je peux vous dire que j'ai commencé à Alliance française depuis le juillet

Dernier au niveau débutant .Au fur et à mesure, j'ai appris beaucoup de choses **en lisant** notamment

les journaux et les livres.**Bien que** j'aie été vraiment débutant, rien de m'empêche de faire le progrès .

Je suis sur que chacun qui veut apprendre une chose qui lui tien à coeur,il peut sans aucune hésitation

Cependant il suffit d'essayer méticuleusement.En outre, j'appris une grande partie du vocabulaire

En faisant beaucoup d' occupations dans la vie quotidienne.**Meme si** j'ai eu la peur au début, J'ai progressivement surmonté ma peur.**Malgre** les difficultés,je n'ai arrête pas le progrès.

Pour finir, je vous propose d'apprendre la langue française, car est une langue mangnifique.

Bien sur, il ne faut pas oublier l'aide qui donne la plupart des professeurs de l' alliance française

Aux étudiants.

De manière générale, ces remarques nous amènent à estimer que ces espaces ont été utilisés comme des lieux de réemploi des contenus linguistiques étudiés en classe, de réinvestissement d'unités distinctes, de formes isolées. C'est particulièrement flagrant en juillet et en août puisque les tâches sur le Net participatif étaient données le vendredi en guise de tâches finales et semblent avoir été considérées comme une évaluation formative sur l'atteinte de certains objectifs spécifiques (notamment linguistiques).

C'est notamment le cas de deux tâches que nous avons présentées au début de cette analyse qui privilégient les thèmes vus en cours et les contenus linguistiques, et

sacrifient d'emblée l'intégration harmonieuse dans le milieu. En effet, la production demandée : *Raconter un souvenir sur YouTube*, ne correspond pas aux discours sur ce support car les internautes évitent de s'exposer autant et commentent généralement une vidéo. De même, on peut s'interroger sur l'intention de communication de la tâche : *Expérience d'un premier job*, qui ne correspondait pas à celle de l'ensemble des messages postés dans le forum du site de *L'Étudiant* qui sollicitent généralement de l'aide, un conseil, un avis. Or, les récits qui ont été demandés aux apprenants relèvent du type narratif, ne s'adressent à personne et ne permettent aucun retour.

Il n'est donc pas étonnant que ces activités soient restées des exercices scolaires, avec, globalement, un bon réinvestissement des acquisitions. Cela nous a d'ailleurs été confirmé en entretien par les apprenants (par exemple, l'étudiante irlandaise en août 2012 qui dit « Pour moi, c'était seulement un exercice » [Groupe C, 315, Annexes p.119]).

Un autre témoignage renforce cette analyse : au mois d'avril 2013, pour donner leur opinion sur un des films proposés par l'enseignante, les étudiants avaient le choix entre participer au forum d'*Allociné* ou poster un avis. Ils ont expliqué avoir choisi de poster une critique plutôt que de participer au forum de ce même site parce que discuter d'un film n'avait pas de sens (ce que dit une étudiante serbe [Groupe F, 149]), *a fortiori* avec des gens que l'on ne connaît pas (ce que dit l'étudiante brésilienne) :

[Groupe F, 155, Annexes p.176] *Je pense que c'est le fait que tu connais pas qui parle en fait. Donc, ça m'intéressait pas trop si c'est quelqu'un que je connais pas. Je connais pas son goût, je connais pas ce qu'il aime ou pas, donc son avis ne m'intéresse pas, en fait.*

En revanche, la critique a été choisie parce qu'elle présente l'intérêt d'être un « exercice », c'est le terme employé par cette étudiante [Groupe F, 147, Annexes p.175]. De même, dans ce groupe, si les étudiants ont souhaité publier alors que l'enseignante leur laissait le choix de ne pas le faire, c'est, dit l'étudiante ukrainienne, parce qu'il s'agissait d'un « devoir » [Groupe F, 61, Annexes p.169-170], terme repris par l'étudiant italien [Groupe F, 260, Annexes p.184].

Le fait que ces tâches soient restées scolaires prouve que les étudiants n'ont pas considéré ces activités comme des situations de communication authentiques. En

effet, nous l'avons déjà évoqué, la tâche ne correspond ni à une activité régulière ni à une perspective de réalisation. De plus, outre le fait que de nombreux étudiants n'ont pas voulu créer leur propre compte, on observe que tous ne signent pas leur texte. Le choix des thèmes explique également cette perception purement scolaire. Par exemple, demander aux apprenants de poster des critiques sur un film français qu'ils n'ont pas choisi ou qui fait déjà l'objet de centaines de commentaires postés fait peu sens et peut difficilement susciter la motivation car les apprenants savent que les productions seront sans doute peu ou pas lues. De même, répondre à un message trois mois après sa publication (comme dans l'exemple sur le forum Japon du *Guide du routard* cité plus haut), alors que d'autres internautes ont déjà répondu, ne peut que démotiver l'apprenant. En fait, les tâches n'ont certainement pas été perçues comme authentiques au niveau interactionnel, d'une part parce que dans leur vie privée, les apprenants ne s'expriment pas sur le Net participatif dans une communication collective impersonnelle, et d'autre part parce qu'ils n'apprécient guère de s'adresser à des inconnus pour débattre sur des thèmes qui ne les intéressent pas. En témoigne par exemple la réaction de l'étudiante qui a reçu une réponse négative sur le forum d'*Expat-com*. En entretien, elle déclare qu'elle ne le considère pas comme un problème mais comme « l'opinion de quelqu'un à qui je n'ai pas demandé ! » [Groupe F, 255, Annexes p.183]. L'étudiante a donc participé à un forum et a partagé une vidéo, alors que l'avis des autres ne l'intéressait pas.

5. Bilan de l'expérience à l'AFPIF

Si l'on considère les avantages de l'exploitation du Net participatif que nous attendions, et que l'équipe pédagogique de l'AFPIF attendait, nous constatons d'une part que certaines tâches, telles qu'elles étaient proposées, ne favorisaient pas les interactions verbales et n'ont pas motivé les activités de production puisqu'elles ne leur ont donné aucun sens particulier autre que scolaire. D'autre part, lorsque la dimension interactionnelle et sociale était présente dans les tâches, elle n'a pas été appréciée par les étudiants. Enfin, s'il y a eu une exposition à de nouvelles formes d'écrit et aux registres d'Internet, il est impossible de mesurer les effets d'une telle exposition.

Les tâches ne semblent réussies que d'un point de vue scolaire. En effet, durant cette recherche, il apparaît que le rôle des consignes de production (juillet 2012), des

modèles textuels (août 2012) et du sens scolaire donné par les apprenants aux tâches (avril 2013) a peut-être favorisé le réemploi de certaines formes langagières mais a nui à l'expression libre et à la communication authentique. Ces résultats nous conduisent à de premières interrogations : des tâches très cadrées, des consignes très directives, la polarisation de l'attention sur des éléments linguistiques précis ne reviennent-elles pas à dénaturer la dimension authentique d'une production, surtout lorsqu'elle est courte ?

À un niveau didactique, nous avons constaté que les fonctionnalités du Web social et la modalité asynchrone de l'activité écrite pouvaient se heurter au dispositif de formation. L'intégration du Net participatif était en effet tributaire d'un environnement pédagogique pré-établi très contraignant en termes de méthode et de programme. Le caractère asynchrone d'une production écrite, et surtout la nécessité d'inscrire cette activité dans la durée, peut difficilement s'accommoder d'une individualisation de l'offre de formation et de sessions d'apprentissage très courtes et chargées. Il est difficile dans ces conditions de mettre en place par exemple une tâche dans laquelle un étudiant devrait lire et répondre aux productions postées par un partenaire (un « natif » ou un pair), et de procéder ensuite à une analyse des productions publiées. La perspective d'une lecture par un pair, ou par le groupe entier, pourrait d'ailleurs inciter les apprenants à être particulièrement attentifs à la qualité de leurs productions. Ainsi, l'apprenant serait certain que sa production rencontrerait un public, et la tâche comporterait une véritable dimension socio-affective et peut-être un enjeu. Les apprenants poursuivraient peut-être les échanges « hors champ », éventuellement avec des pairs, comme les enseignants le souhaitaient. Ces modalités, les enseignants les connaissaient mais faute de temps, ils ne pouvaient pas les mettre en œuvre comme ils le souhaitaient. En définitive, dans cette recherche, les productions étaient destinées aux professeurs puisqu'aucune disposition n'avait été prise pour que les apprenants se lisent et se commentent entre eux.

Plus concrètement, dans le contexte didactique de l'AFPIF, compte tenu des besoins et objectifs exprimés par les étudiants en entretiens (travail et études principalement), l'exploitation d'un site de presse connu comme *Le Monde* ou d'information comme *Wikipédia*, c'est-à-dire des lieux où on est exigeant sur la qualité des productions et où l'étudiant aurait été amené à utiliser une langue formelle, aurait peut-être été plus

cohérent. Pour satisfaire l'intérêt des apprenants pour la langue familière, et leurs besoins en tant que personnes séjournant en France, un site permettant l'échange autour de thèmes de la vie quotidienne, sur la base d'un besoin personnel d'information, aurait peut-être été plus apprécié également. Ainsi, sur le site de *TripAdvisor*, les forums concernant la ville de Paris sont très fréquentés, aussi bien par des internautes étrangers que par des Parisiens. Les apprenants auraient peut-être trouvé plus d'intérêt à une tâche qui répondrait à un besoin d'information, à poser une question d'ordre pratique ou touristique. Une sollicitation de leur part aurait mieux respecté leur propre intention de communication (Vigner, 2012) et les aurait peut-être incités à retourner sur le forum pour vérifier s'ils avaient des réponses. En termes de littératie numérique, il n'est peut-être pas judicieux d'exploiter un outil que les étudiants connaissent déjà parfaitement comme *YouTube*. D'après l'enseignante du groupe du mois d'avril 2013, *Allociné* est un site qui a beaucoup intéressé les étudiants, non pas pour les critiques publiées mais pour les horaires des films. Cet exemple nous paraît intéressant : ce n'est pas le choix du support qui est déterminant dans l'intégration des TICE mais la tâche et le scénario pédagogique proposé, et encore une fois, la notion de besoin personnel. Enfin, compte tenu des contraintes fortes en termes de rythme et de durée des formations, une communication synchrone aurait peut-être été plus pertinente qu'une communication asynchrone qui, en plus de ses contraintes inhérentes, permet d'envisager des interactions mais pas de les garantir.

Malgré une opinion plutôt négative sur les forums et le partage d'opinions en ligne, la plupart des apprenants ne souhaitaient pas que le Net participatif disparaisse des supports utilisés par l'AFPIF. L'exposition à la langue familière, le fait de pouvoir varier les supports, l'aspect insolite de la tâche sont les avantages les plus cités. D'autres intérêts plus pertinents sont cités mais de façon moins systématique : Un étudiant serbe, en juillet 2012, a saisi l'avantage d'écrire pour être lu par davantage de personnes pour pouvoir, dit-il, « échanger l'expérience » [Groupe A, 118, Annexes p.87]. Un étudiant italien, en avril 2013, explique même l'intérêt de l'exploitation du Net participatif en termes de littératie numérique, afin d'apprendre à utiliser les sites français, non seulement par la navigation mais aussi par la participation [Groupe F, 179-183, Annexes p.178]. Enfin, une étudiante japonaise, en avril 2013 également, pense que « l'Internet est aussi comme une partie de la vie

française » [Groupe F, 202, Annexes p.180]. On constate donc qu'il n'y a pas de rejet unanime de ce support, et que les espaces publics d'expression en ligne ont sans doute leur place en cours de FLE.

La faible implication des apprenants lors de cette expérience nous a cependant fait douter, un temps, de l'intérêt de l'exploitation du Net participatif en cours de langue : des étudiants pourraient-ils vraiment trouver un intérêt à échanger avec des inconnus ? Le Net participatif pouvait-il entraîner un besoin d'interactions, une volonté d'utiliser la langue pour communiquer, le désir de négocier du sens dans un but défini, alors que sur les forums sociaux, l'interaction n'est nullement garantie et que les interlocuteurs sont de parfaits inconnus. Enfin, y aurait-il une tâche qui correspondrait, aux yeux des apprenants, à une perspective de réalisation, sinon à un besoin, et qui aurait donc un enjeu réel ?

Pourtant, quelques perspectives d'exploitation apparaissaient à l'issue de cette première expérience. Si l'on souhaitait donner à l'activité Web 2.0 un autre sens que celui d'« exercice scolaire » au sens traditionnel, il nous semblait que cette activité devait s'inscrire dans un scénario pédagogique construit en commun accord avec les étudiants, idéalement autour d'un travail sur le long terme, sur un thème choisi collectivement, qui correspondrait à un besoin, à un intérêt fort ou à une perspective de réalisation. Dans ces conditions, les apprenants seraient sans doute plus enclins à s'impliquer dans le processus d'écriture, à s'investir dans la tâche, à se l'approprier, et à entrer en interaction.

Nous avons décidé alors de trouver un nouveau terrain d'expérience dans lequel mettre ces conclusions à l'épreuve. S'il fallait trouver un besoin fort, il semblait intéressant de mener nos recherches sur un public ayant de grands besoins en lecture/écriture et en littératie numérique, ce qui avait pour avantage de mettre les besoins au centre de la problématique. Il fallait pour cela changer d'institution éducative et de dispositif de formation. Nous avons alors sollicité les Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris afin de mettre en œuvre, dans les cours destinés aux adultes faiblement ou non scolarisés, une pédagogie dans laquelle l'exploitation du Net participatif servirait non seulement les besoins en littératie numérique mais aussi ceux en littératie traditionnelle, dans une démarche d'inclusion sociale.

CHAPITRE 7

L'exploitation du Net participatif en post-alphabétisation

D'après notre analyse, les résultats mitigés de la première expérience n'étaient pas à imputer à un rejet de l'outil, qui n'est qu'un médium, mais à la conception des tâches. Pour que l'utilisation des fonctionnalités du Net participatif fasse sens, il nous semblait en effet qu'elles devaient être en cohérence non seulement avec le contexte didactique, c'est à dire l'objectif de la formation et toutes ses composantes⁴⁷, mais aussi avec les besoins et les intérêts des apprenants. En d'autres termes, il fallait utiliser l'outil là où il pourrait être le plus utile. Aux cours de l'AFPIF, l'étudiante la plus enthousiaste était une Comorienne d'un certain âge qui n'avait pratiquement jamais utilisé un ordinateur et Internet. Cette personne a attiré notre attention et a peut-être indirectement influencé le choix de notre deuxième terrain de recherche. En arrivant à faire en sorte que le Net participatif réponde à des besoins, les tâches feraient beaucoup plus sens aux yeux des apprenants. C'était en tous les cas une piste sérieuse à explorer. Nous nous sommes donc concentrée sur le besoin et l'intérêt, deux notions qui seraient au centre d'une deuxième expérience destinée à tester les conditions dans lesquelles les apprenants pourraient s'approprier ces pratiques.

Pour cette deuxième expérience, nous avons donc choisi les Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris pour un public en post-alphabétisation faiblement, voire non scolarisé, ayant de grands besoins en littératie numérique, autant qu'en littératie traditionnelle. Dans ce contexte, il nous est apparu que des tâches exploitant les fonctionnalités du Web social pouvaient être plus que pertinentes pour de multiples raisons que nous allons à présent exposer.

1. Le contexte didactique et les acteurs de l'expérience

Les cours municipaux de la Mairie de Paris sont peu présents et peu décrits dans la littérature. C'est aussi le cas, plus globalement, des contextes didactiques en alphabétisation. Afin de comprendre dans quel contexte s'est déroulée notre intervention, et pour connaître le public qui y a participé, il est important de présenter l'institution, ses différentes filières et en particulier, la filière Français sur Objectifs Fondamentaux (la filière alphabétisation de la Mairie de Paris).

⁴⁷ Méthodes, outils, activités, évaluations, etc. Nous pensons à « l'alignement constructif cohérent » de Biggs (2011).

1.1 L'institution et son offre de formation en français

Depuis leur création, les cours municipaux de la Ville de Paris comprennent des cours d'alphabétisation. En 1820, dans une ville dont la population manquait encore largement d'instruction, l'éducation de la population parisienne était le tout premier objectif de la municipalité. L'alphabétisation a donc figuré aux programmes dès la création de ces cours dans le cadre d'une instruction élémentaire. Aujourd'hui, l'offre de formation s'est diversifiée mais l'objectif reste principalement l'accès aux savoirs de base, que ce soit en français, en langues étrangères, en informatique, ou pour la préparation à un diplôme. Aujourd'hui, plus de 850 professeurs travaillent dans les 140 établissements scolaires concernés selon un fonctionnement que nous allons décrire à présent.

Les cours s'adressent à toutes les personnes âgées de 18 ans et plus, qu'elles vivent à Paris ou en région parisienne. Ils se déroulent hors vacances scolaires, soit sur une période semestrielle, soit sur une période annuelle. Dans le premier cas, les cours vont de début octobre à fin février, et de début mars à début juillet, et sur l'année, de début octobre au début du mois de juillet. Le grand intérêt de ces formations réside dans leur accessibilité. La Ville de Paris propose en effet de nombreux lieux de formation dans de nombreux arrondissements. Ils se déroulent dans des écoles élémentaires de la ville et au lycée municipal pour adultes, un établissement qui leur est réservé. La plupart des cours se déroule en fin de journée de 18h30 à 20h30 ce qui permet aux apprenants d'assister aux cours en dehors de leurs heures de travail. Cet aspect est important à souligner car cela signifie que les apprenants arrivent souvent fatigués après leur journée de travail. Enfin l'inscription à ces cours est payante mais très abordable. A titre indicatif, l'inscription à un cours annuel de Français sur Objectifs Fondamentaux (alphabétisation) de 180 heures ne coûte que 41€⁴⁸. La formation de français langue étrangère est plus chère : 252€ pour 120h de cours. Un tarif qui reste cependant raisonnable.

Les filières d'apprentissage du français accueillent plus de 9 300 personnes par an. Ce sont des effectifs relativement importants mais qui s'expliquent par le nombre d'étrangers présents à Paris, c'est-à-dire, selon les estimations de la Mairie de Paris,

⁴⁸ Tarif d'inscription de l'année 2016-2017.

20% de sa population. 50 000 personnes migrantes ayant besoin d'apprendre le français dans la capitale⁴⁹, ce nombre annuel ne semble pas disproportionné.

La répartition dans les formations s'effectue selon trois critères pédagogiques : le degré de francophonie des apprenants, leur degré de maîtrise de l'alphabet latin, et leur degré de scolarisation dans leur pays d'origine. À l'issue de tests, les apprenants sont répartis dans quatre filières distinctes, certaines elles-mêmes divisées en sous-filières.

1.1.1 La filière des enseignements généraux (EG)

Cette filière accueille des personnes francophones ayant suivi au moins une partie de leur scolarité en France mais souhaitant se perfectionner, parce qu'elles ont interrompu leurs études prématurément ou parce qu'elles souhaitent se mettre à niveau dans certaines disciplines, notamment pour perfectionner leurs capacités rédactionnelles en français. Cet enseignement s'apparente à la remise à niveau, à la remédiation, voire à la lutte contre l'illettrisme. Cette filière est la seule à ne pas être *a priori* destinée à un public migrant. Cependant, dans ce public, la composante issue de la migration incite les enseignants à compléter l'approche français langue maternelle par d'autres approches liées au français pour non francophones. Cette filière forme 400 personnes par an⁵⁰.

1.1.2 La filière du français langue étrangère (FLE)

Cette filière dispense un enseignement qui suit les directives du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Elle est destinée à des publics allophones dont le niveau scolaire permet de suivre une formation avec une certaine autonomie (niveau bac). Environ 6 000 personnes sont formées chaque année.

1.1.3 La filière du français sur objectifs adaptés (FOA)

Cette filière a été créée en 2003-2004 suite aux observations des enseignants de français langue étrangère qui trouvaient dans leurs cours des apprenants ayant des difficultés spécifiques. Il s'agissait d'apprenants non francophones faiblement ou non scolarisés (venant par exemple de Chine, du Pakistan, d'Égypte) dont le niveau d'autonomie et le système d'écriture, différents de l'alphabet latin, représentaient un

⁴⁹ D'après une brochure des Cours Municipaux d'Adultes publiée en 2015.

⁵⁰ Nombre communiqué en 2015.

frein à l'apprentissage en filière FLE. Le rythme d'apprentissage en FOA est plus lent qu'en FLE et emprunte à la fois à l'approche communicative du FLE et aux techniques de la lecture-écriture et de « l'apprendre à apprendre » utilisées pour un public peu ou non scolarisé. Le FOA est divisé en deux sous-filières : le FOA L (L pour latin) destinée aux publics peu scolarisés familiers de l'alphabet latin, majoritairement d'Amérique du Sud, et le FOA NL (NL pour non latin), une filière pour les apprenants peu scolarisés d'un autre système d'écriture, majoritairement arabophones et asiatiques. Unique en France, la filière FOA a été conçue aux cours municipaux pour adultes de la Ville de Paris, et elle s'appuie sur des référentiels et un dispositif de diagnostic et d'évaluation des compétences élaborés au sein des CMA. Environ 900 personnes sont formées actuellement dans cette filière.

1.1.4 La filière du Français sur Objectifs Fondamentaux (FOF)

Cette filière correspond à ce que l'on appelle couramment l'alphabétisation. Elle accueille des personnes francophones, issues de la migration, peu ou non scolarisées. La dénomination FOF est une spécificité des cours municipaux de la Ville de Paris. Elle permet d'ajouter à un apprentissage de la lecture-écriture, un apprentissage extralinguistique (mathématiques, logique), ainsi que des niveaux post-alphabétisation pour les apprenants pouvant écrire et lire des phrases simples. La filière FOF comprend une sous-filière, le FOFSI, proposant une initiation à Internet et au support numérique. Cette filière forme actuellement un peu moins de 2 000 personnes.

1.2 La filière de notre terrain de recherche, le FOF

La filière Français sur Objectifs Fondamentaux, destinée aux personnes ayant des besoins en littératie traditionnelle et numérique est donc celle que nous avons choisie pour notre expérience. L'objectif de l'enseignement de cette filière, qui représente environ cent cours (groupes) par an, est de faire en sorte que chaque apprenant puisse être autonome en lecture, en écriture, ainsi qu'en calcul. Chaque groupe est constitué en début d'année de 20 personnes. Les apprenants ont tous été peu ou non scolarisés et viennent principalement des pays du Maghreb, ainsi que de l'Afrique subsaharienne (le Mali étant le pays africain le plus représenté). Tous les âges sont représentés, à partir de 18 ans. Les cours ont lieu dans des écoles élémentaires de nombreux arrondissements de Paris, le plus souvent le soir, et pour quelques cours

également dans la journée, à des horaires variés, ce qui permet de tenir compte des contraintes professionnelles et familiales. Les cours en français sur objectifs fondamentaux sont annuels, à raison de 120 heures ou 180 heures par an (deux ou trois fois par semaine) et suivent le calendrier scolaire pour des raisons liées à l'occupation des écoles. Les frais d'inscription sont très peu élevés (41€ pour 180 heures, 36€ pour 120 heures).

1.2.1 La progression et les objectifs pédagogiques

Le français sur objectif fondamentaux se décline sur 6 niveaux, du niveau 1 (les apprenants n'ont aucun rudiment en lecture/écriture) au niveau 6 (toute personne sachant lire et écrire le français et désirant se perfectionner de manière à pouvoir passer, si elle le souhaite, le CFG - Certificat de Formation Générale, l'ancien Certificat d'études). De manière générale, les CMA estiment que la plupart des apprenants ont un niveau A2/B1 à l'oral. A l'écrit, ils ont un niveau inférieur à A1.1 à l'entrée de la formation, en FOF 1, pour atteindre un niveau A2 en FOF 4.

Des programmes sont établis pour chaque année. Tout au long des quatre premières années, les étudiants acquièrent les bases en français, en mathématiques et en savoirs fondamentaux. En langue, la finalité du parcours est de permettre de déchiffrer et d'écrire en autonomie. À l'issue d'un niveau 1, par exemple, les apprenants devront savoir écrire des mots et des messages simples (l'attention est portée sur la situation de communication, non sur la syntaxe ou l'orthographe), comprendre les notions de temps, utiliser les articles définis et indéfinis. En première année, voire l'année suivante également, l'apprenant construit le système de correspondance entre la phonie et la graphie. L'accent est mis sur l'apprentissage de la combinatoire, c'est-à-dire la capacité à transcrire en sons l'enchaînement des lettres, puis des syllabes. Pour atteindre les objectifs fixés, chaque enseignant est libre d'utiliser sa propre méthode inspirée par exemple des manuels d'alphabétisation comme *Trait d'union* ou toute autre méthode de son choix. Cependant, les CMA favorisent deux méthodes innovantes :

- La gestuelle Borel-Maisonny est un ensemble de gestes symboliques « qui permettent de concrétiser dans l'espace et le temps, par l'intermédiaire du corps, la manière dont se forment les syllabes. La mémorisation de la correspondance phonème-graphème et la compréhension de la formation de la

syllabe en sont facilitées⁵¹. » Chaque geste correspond à un son et non pas à une graphie.

- Les lettres mobiles sont des petites cartes sur lesquelles chaque lettre de l'alphabet est inscrite, en cursive sur une face, en majuscule sur l'autre. Elles permettent aux apprenants de s'approprier la combinatoire en la construisant comme un Lego. Cette manipulation permet à l'apprenant de construire des hypothèses, et présente le double avantage de ne pas figer une erreur initiale dans une trace écrite et de pouvoir écrire sans que s'ajoute la difficulté de graphier.

Pour avoir une idée du reste de l'enseignement, en mathématiques, par exemple, le parcours a pour objectif la lecture et l'écriture en chiffres, savoir compter, classer, calculer, reconnaître des formes, tracer, résoudre des problèmes. Les savoirs fondamentaux concernent le repérage dans le temps, dans l'espace, dans l'espace graphique, la mémoire et l'attention. Les apprenants doivent par exemple savoir comprendre des tableaux à double entrée, des cartes, pouvoir dire ce qu'ils sont en train de faire.

Pour acquérir un niveau post-alphabétisation, au niveau 4, les apprenants devront savoir lire et écrire des textes courts et simples, avec des fautes d'orthographe, mais de manière cohérente. Au terme des 4 premières années, l'équipe de coordination pédagogique estime que les apprenants sont en capacité de passer et de réussir le Diplôme Initial de Langue Française (DILF).

Les 5^e et 6^e années sont des années de perfectionnement. Au niveau 5, la formation comporte un module d'initiation à la bureautique (2 heures sur les 6 heures de cours). Aux niveaux 5 et 6, les apprenants peuvent préparer et sont en mesure de réussir le Certificat de Formation Générale (CFG), premier diplôme de l'Éducation nationale (niveau fin de l'école primaire), qui comprend une épreuve de français, de mathématiques et un entretien oral.

Chaque apprenant peut s'inscrire à n'importe quel niveau en fonction de ses compétences. Cet aspect mérite d'être mentionné car cela signifie que certains apprenants intègrent le dispositif des CMA sans avoir suivi d'autres cours en France,

⁵¹ Présentation issue d'un document interne.

et donc sans avoir été initiés à l'apprentissage « à la française », par exemple à « l'apprendre à apprendre », à l'importance d'être autonomes, actifs, responsables de sa formation. Chaque année, les groupes sont composés d'une majorité de personnes ayant une culture d'apprentissage bien différente de celle de l'enseignant et de l'institution éducative. Ceci peut entraîner des incompréhensions et des lenteurs dans la progression.

Pour les deux premiers niveaux, ce sont des enseignants du primaire qui sont le plus souvent chargés des enseignements. Le coordinateur pédagogique des filières FOF a en effet remarqué que bien souvent seuls ces enseignants sont en mesure d'aborder les premiers enseignements en lecture-écriture et notamment la combinatoire. Pour les niveaux suivants, des enseignants de FLE peuvent être chargés des cours, à condition qu'ils connaissent ces publics.

1.3 La filière FOF avec support informatique (FOFSI)

1.3.1 L'organisation générale

Sur la centaine de cours de FOF, 12 sont proposés avec support informatique. Pour des raisons matérielles et financières, les cours de FOFSI restent pour l'instant beaucoup moins nombreux que les cours traditionnels. Le FOFSI, créé en octobre 2008, représente environ 200 apprenants sur les 2 000 que compte la filière FOF.

En tant que sous-filière du FOF, le FOFSI accueille bien entendu le même profil d'apprenants : francophone et peu ou non scolarisé. La particularité de ces cours est qu'ils se déroulent dans des salles informatiques permettant aux apprenants d'alterner un apprentissage classique sur support papier et des activités faisant appel à l'utilisation d'un ordinateur. Le parcours, sur 4 niveaux, prévoit l'utilisation de l'ordinateur et de ses principales fonctionnalités pendant la première année de formation, puis, pendant les années suivantes, l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte, l'initiation à la navigation sur Internet et l'utilisation du courrier électronique. L'ensemble de ce parcours a pour but de faciliter l'apprentissage de la lecture-écriture tout en développant la dextérité et l'autonomie des apprenants sur un support informatique.

Ces quatre années de formation correspondent aux niveaux des quatre premières années du FOF. Le positionnement dans chaque niveau s'effectue en fonction des compétences en lecture-écriture. Il est bien évident que l'on trouve une certaine

hétérogénéité au sein même d'un groupe et même une certaine hétérogénéité d'un groupe à l'autre. En informatique, ce parcours accueille des apprenants totalement débutants à chaque niveau qui se mélangent à ceux qui sont déjà initiés.

Les cours sont extensifs : 2 fois 3 heures par semaine. Le déroulement d'une séance s'effectue généralement en deux temps : 1 h 30 de cours sur ordinateur et 1 h 30 de cours classique. Chaque année se découpe donc en 90 heures de français classique et 90 heures d'apprentissage de l'outil informatique. Les groupes ne comprennent pas plus de 15 personnes et chaque apprenant travaille sur un ordinateur.

1.3.2 Les objectifs pédagogiques

Comme dans l'ensemble de la filière FOF, l'objectif du parcours FOFSI est l'entrée dans l'écrit (lecture, écriture), la numération, les savoirs mathématiques et les savoirs fondamentaux. L'enseignement s'inscrit dans une perspective actionnelle, contextualisée avec de nombreux documents (semi-)authentiques (panneau de départ de trains, ticket de caisse, publicité, etc.). Aux objectifs communs du FOF s'ajoute l'acquisition de savoir-faire numériques. Cette acquisition se construit cependant autour d'un programme sur quatre niveaux linguistiques, élaboré au sein des CMA, indépendants du niveau numérique. Ce niveau ne tient compte que de la progression en langue, articulée autour des graphèmes-phonèmes. Il peut donc y avoir un décalage entre l'acquisition numérique et l'acquisition linguistique.

La progression en informatique se découpe en différents objectifs : maîtriser le vocabulaire de la bureautique, allumer et éteindre un ordinateur, se repérer sur le bureau, utiliser la souris, utiliser le clavier, utiliser le traitement de texte type Word, utiliser Internet, utiliser les périphériques.

Une séance peut par exemple se dérouler en trois étapes : découverte des sons, une 2^e étape sur support papier pour découvrir les nouvelles notions et s'exercer, et une 3^e étape sur support informatique qui prévoit l'application des nouvelles notions abordées (la compréhension et la production écrites, la combinatoire, les savoirs fondamentaux, les mathématiques...).

Comme dans beaucoup de formations d'alphabétisation/post-alphabétisation, le public du FOFSI peut présenter de grandes différences de compétences : dans la même classe se côtoient des personnes qui n'ont aucun problème de graphie mais qui

ont besoin de travailler la combinatoire et d'autres présentant les caractéristiques inverses.

Comme on le voit, le FOFSI vise à réduire la « fracture numérique » - ou ce que nous préférons appeler la fracture d'usage numérique, tout en travaillant différentes compétences et différents objectifs qui montrent aux apprenants que l'apprentissage du français ne se résume pas à l'apprentissage de l'alphabet et de la grammaire, opinion largement répandue parmi ce public.

On voit donc la richesse de l'offre de formation et des programmes en FOFSI et FOF à Paris. Ces deux dernières filières, l'une ayant accès à l'informatique, et l'autre non⁵², nous ont permis d'observer comment deux publics différents s'appropriaient les tâches sur le Net participatif, avec et sans initiation préalable. Cette observation comparative nous a permis d'identifier plus finement les facteurs favorisant une bonne exploitation des fonctionnalités du Net participatif pour ce public.

1.4 Les formations concernées par l'expérience

Pour tenter de tirer un maximum d'enseignements de cette expérience, nous avons impliqué des apprenants de cinq groupes dans quatre formations différentes : quatre groupes de niveau 4, c'est-à-dire pouvant lire, comprendre et écrire des phrases simples, courtes et cohérentes, et un groupe de niveau plus élevé (niveau 5). Il s'agissait d'étudiants en post-alphabétisation puisqu'ils n'étaient plus dans une phase de déchiffrage du code écrit. Hamadache et Martin (1988) les définiraient comme des « néo-alphabètes », engagés dans un processus de plus grande maîtrise de l'écrit. Pour plus de clarté, nous présentons les formations concernées dans le tableau suivant :

Groupes	Niveau	Formation	Littératie numérique	Nombre d'heures de formation
Groupe 1	4	FOF classique	Non	180h

⁵² La plupart des établissements disposent d'une salle informatique que le public FOF que nous avons rencontré n'a utilisée que dans le cadre de cette expérience.

Groupe 2	4	FOF classique	Non	120h
Groupe 3	4	FOFSI	Oui : approche du support informatique/Internet	180h
Groupe 4	4	FOFSI	Oui : approche du support informatique/Internet	180h
Groupe 5	5	FOF classique	Oui : initiation à la bureautique et à Internet	180h

Tableau 5 : Les formations des apprenants de notre expérience aux CMA

Parmi les cinq groupes, deux suivaient une formation linguistique de base dont la visée formative était l'apprentissage des fondamentaux en matière de lecture-écriture : il s'agit de cours de français comprenant des activités « classiques » (la compréhension et la production de textes écrits, ainsi que la grammaire constituent le cœur des activités). Les trois autres (deux groupes de niveau 4 et le groupe de niveau 5) suivaient également une formation de base incluant en outre une initiation à l'outil informatique, à la bureautique et à l'utilisation d'Internet. Cette initiation mettait l'accent sur les usages sociaux du numérique dans la vie quotidienne mais ne comprenait pas l'usage du Net participatif.

1.5 Articulation expérience/objectifs et programmes des formations concernées

Même si, en apparence, les tâches s'apparentaient à une expérience, elles pouvaient en réalité s'articuler avec le reste de la formation qui visait notamment des compétences sociales de lecture et d'écriture. On trouve ainsi dans les programmes de nombreuses compétences et deux thèmes que les apprenants ont pu retravailler lors de l'expérience qui a eu lieu aux mois de mars et avril 2014 soit six ou sept mois après le début de la formation. Les articulations que nous avons trouvées entre les programmes et l'expérience sont les suivantes :

- Les thématiques de la santé et de l'actualité

Le programme en FOF 4 prévoit un enrichissement lexical du domaine de la santé et de l'actualité en réception orale (« comprendre le vocabulaire usuel de l'actualité, comprendre les informations en français facile »). En production orale, les apprenants de FOF 4 devaient savoir utiliser le vocabulaire usuel de l'actualité et restituer un fait d'actualité.

Dans le programme de FOF 5, on trouve également la thématique de l'actualité qui doit permettre aux apprenants en réception écrite de comprendre le vocabulaire de l'actualité et un article de journal court en étant en mesure d'identifier rapidement les informations principales. En production orale, les apprenants doivent utiliser ce vocabulaire, présenter un fait d'actualité, ainsi que donner leur avis, participer à une discussion et justifier leur point de vue sur une question d'actualité. Les apprenants en FOF 5 doivent également rédiger un petit texte qui relate un fait de l'actualité.

- Comprendre une lettre

En FOF 4, en réception écrite, les apprenants devaient savoir comprendre une lettre « d'une dizaine de lignes dans un langage courant » et savoir répondre à des questions sur le texte lu.

- Savoir parler de soi, raconter les circonstances d'un accident ou d'un vol :

Cette compétence figurait dans le programme de production orale, en FOF 4.

- Savoir remplir un formulaire

Cette compétence est présente en FOF 4.

- Écrire un mail

En FOF 4, ce mail devait comprendre « entre cinq et dix lignes dans un langage courant en respectant la situation de communication ».

Écrire un mail figure également dans le programme de production écrite en FOF 5.

Il est à noter que le format « courriel » est assez similaire au format et aux règles de communication des messages de forum.

- Faire une description d'un événement

En production écrite, en FOF 4, cette description devait être « brève et élémentaire » à l'aide de « phrases reliées entre elles (*et, mais, parce que*) ».

- Maîtriser certains points de grammaire

Ces éléments se trouvent dans des productions simples comme celles que nous demandions aux apprenants.

En FOF 4, les apprenants doivent pouvoir distinguer des homophones grammaticaux (par exemple son/sont), connaître des règles d'accord (nom, adjectif, verbe), conjuguer les verbes du 1er groupe au présent, au passé composé et au futur simple, conjuguer les verbes fréquents des 2^e et 3^e groupes, utiliser la négation, les mots interrogatifs et la ponctuation : le point, la virgule, les deux points, les guillemets, le point d'interrogation, le point d'exclamation et les parenthèses.

En FOF 5, le programme en grammaire comprend par exemple les accords sujet/verbe, l'accord du participe passé, le pluriel des noms (la règle générale et les cas particuliers), différencier les homonymes grammaticaux (comme *s'est/c'est*), accorder l'adjectif qualificatif, utiliser les phrases négatives, les connecteurs simples et courants, le présent, le passé composé de nombreux verbes, l'alternance imparfait/passé composé, l'impératif et le conditionnel présent.

La rédaction des messages et des commentaires d'articles permettait ainsi de réexploiter ce qui avait été vu en cours.

- Avoir des compétences en littératie numérique

En plus des compétences traditionnelles du FOF 4, le FOFSI 4 comprend parmi les compétences prévues dans le programme, la connaissance du vocabulaire de l'informatique (*moteur de recherche, réduire une fenêtre, barre d'adresse*, etc.), se repérer sur le bureau, utiliser la souris et le clavier, utiliser Internet (chercher, utiliser une adresse mail).

Enfin, en FOF 5, entre autres compétences en littératie numérique, les apprenants doivent connaître les noms de toutes les parties de l'ordinateur, toutes les touches du clavier, savoir naviguer sur Internet, apprendre à utiliser une boîte mail et rédiger des mails.

On peut estimer que les apprenants disposaient des matériaux nécessaires à la réalisation des tâches : lexique spécifique aux domaines qui allaient être traités, règles orthographiques (d'usage ou grammaticales), outils syntaxiques. On constate également, concernant les compétences nécessaires pour effectuer les tâches que nous proposons, que seule la lecture d'articles de presse ne figurait pas dans les

programmes de FOF 4. C'est la raison pour laquelle nous avons demandé l'aval des enseignants des groupes concernés avant de proposer la tâche de lecture d'articles et de rédaction de commentaires d'articles aux groupes de niveau 4. La tâche pouvait donc être l'occasion de prolonger dans la vie « réelle », des points vus en classe, de transférer des éléments langagiers en cours d'acquisition à d'autres situations de la vie quotidienne.

Ainsi, pour les enseignants des groupes FOFSI 4 et du groupe FOF 5, les tâches que nous avons proposées ont été perçues comme un développement des compétences en littératie numérique. Pour l'un des enseignants en FOF 4, la tâche sur un forum s'articulait très bien avec la rédaction de courriel que les apprenants venaient de travailler sur support papier. Le format texte du courriel s'apparentant à celui des messages de forum, il a considéré que notre expérience permettrait de le retravailler en situation réelle. Pour le deuxième enseignant en FOF 4, la tâche de rédaction de commentaires d'article s'insérait dans l'habitude du groupe de discuter d'un fait d'actualité une fois par semaine, dont les thèmes de la santé et du logement. C'était donc une façon de rendre publics les commentaires que les apprenants formulaient habituellement en cours.

1.6 Le profil des étudiants

1.6.1 Profil général

Sur 44 apprenants ayant participé à notre expérience, nous avons pu en interroger 30, pour des raisons d'assiduité. Ceux qui étaient présents les jours de nos interventions ont répondu à des entretiens individuels semi-directifs. Il s'agit de 6 apprenants en FOF 5, 12 apprenants en FOFSI 4 et 12 apprenants en FOF 4. Ces entretiens d'une durée d'une quinzaine de minutes portaient sur leurs usages personnels des ressources numériques, leurs perceptions de l'outil Net participatif dans la vie quotidienne et de son exploitation en cours de français. Il s'agissait de 15 hommes et de 15 femmes, âgés de 21 à 70 ans. Ils avaient été scolarisés pendant six ans en moyenne. Six d'entre eux n'avaient jamais été scolarisés.

Ce public comprenait des primo-arrivants aussi bien que des personnes habitant en France depuis des années, voire des dizaines d'années. La plupart des participants venaient du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne et étaient francophones. Cependant, comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, la notion de

francophonie est à débattre. Les difficultés à l'oral de certains apprenants que nous avons rencontrés durant cette expérience en sont une illustration. Signalons de plus qu'il est fréquent que ces groupes comprennent un ou deux « intrus », c'est-à-dire une personne non francophone qui relèverait du FLE ou du FOA. Cela est dû, le plus souvent, à la demande (insistante) des apprenants de suivre des cours dans un établissement proche de leur domicile ou de leur lieu de travail, même dans un cours qui ne correspond pas à leur profil.

Quinze personnes étaient inscrites aux CMA pour la première fois. Tous les apprenants ne suivent donc pas le parcours de la filière. Par ailleurs, 22 apprenants (sur 30) avaient une activité professionnelle et 3 personnes ont évoqué des problèmes graves de santé qui les ont obligés à cesser d'exercer une activité professionnelle.

1.6.2 Usages numériques

Dans son étude des usages d'Internet, Hargittai (2010), retient comme principaux critères d'étude l'expérience et l'autonomie. L'expérience correspond au temps passé en ligne. L'autonomie est la liberté d'utiliser les technologies où et quand on le souhaite. Ces deux facteurs ont une influence certaine sur les compétences et sont déterminants dans le rapport que l'on entretient avec Internet. On retrouve ces deux facteurs dans les usages que les étudiants que nous avons rencontrés font du Web.

Les réponses aux questions portant sur leurs usages d'Internet révèlent tout d'abord chez 5 personnes (dans les niveaux 4 sans initiation au numérique) une situation d'« illectronisme », soit une absence totale de compétences permettant l'accès, la compréhension et la production de ressources numériques.

11 personnes seulement (sur 30) consultent leurs mails tous les jours ou presque tous les jours. Pour les autres, cela va de 3 fois par semaine à une fois par mois ou bien jamais. 9 personnes seulement utilisent Internet tous les jours ou presque tous les jours. 8 personnes n'ont ni ordinateur ni téléphone portable permettant d'aller sur Internet. Les entretiens semblent pointer des usages ciblés d'Internet. Ces étudiants ont en effet tendance à se rendre uniquement sur deux ou trois sites qu'ils connaissent (par exemple, pour consulter son compte bancaire, écouter de la musique, aller sur *Le bon coin*, regarder les actualités, chercher une adresse). Ce n'est donc pas un public qui surfe. Sur support numérique, ces apprenants lisent mais écrivent peu et disent écrire des phrases très simples (par exemple « Bonjour,

comment vas-tu ? », « ça va bien », « Bonne soirée »). Ajoutons que certains apprenants ont signalé qu'ils utilisaient l'application *Skype*.

Sur les 30 personnes que nous avons interrogées, 12 ne connaissaient pas du tout l'existence des pratiques de commentaires d'articles et de participation à des forums en ligne, 17 personnes en avaient seulement entendu parler, dont 4 avaient lu ou vu, très occasionnellement, des commentaires d'articles en ligne ou des messages sur des forums. Un des entretiens a dû être interrompu car l'apprenante (une personne d'origine roumaine) ne parvenait pas à communiquer en français.

Pour l'utilisation de l'ordinateur à domicile, toutes les mères de famille interrogées disent laisser la priorité à leurs conjoints et à leurs enfants. Dans les groupes FOF sans initiation au numérique, ce sont majoritairement les femmes qui ne disposent pas d'une adresse mail. Enfin, l'évocation de l'utilisation par les enfants des fonctionnalités numériques du Net participatif montre de réelles disparités entre ces mères et leurs enfants.

Il est intéressant de constater que malgré leur âge, le nombre d'années passées en France, leur situation familiale ou leur expérience professionnelle, les besoins de ce public en littératie numérique sont conséquents. Les mères de famille ne sont pas particulièrement aidées par leurs enfants (une seule femme interrogée dit que ses enfants peuvent lui expliquer certaines choses), les jeunes d'une vingtaine d'années utilisent certes leur téléphone portable et quelques sites Internet mais ne connaissaient ni les forums de discussions ni les commentaires d'articles. Certains apprenants d'une trentaine d'années n'ont jamais touché un ordinateur. Il est frappant de constater que ces étudiants travaillaient pour la plupart depuis de nombreuses années en France et qu'aucun ne semblait avoir pu bénéficier d'une formation professionnelle leur permettant d'acquérir des compétences en littératie numérique.

1.6.3 Problèmes d'assiduité

Le problème principal que vivent l'ensemble des acteurs de ces formations est un problème d'assiduité. Ce problème est dû à plusieurs facteurs, ceux liés à la spécificité du public adulte, et ceux inhérents à ce type de formation. De nombreux apprenants ont des situations fragiles, voire précaires, spécifiques au public migrant. Ces apprenants sont en effet impliqués dans des activités professionnelles (principalement dans le bâtiment, la restauration, la sécurité, les services à la

personne et l'entretien) qui les sollicitent physiquement, pour lesquelles ils se lèvent tôt ou se couchent tard, et qui peuvent les amener à changer de lieux de travail (ils sont nombreux à travailler en intérim ou en CDD) et donc à s'éloigner du lieu de formation. Ils sont également souvent chargés de famille, avec les responsabilités que cela implique. En outre, comme nous l'avons évoqué dans notre partie théorique, la lenteur de l'apprentissage peut susciter des découragements. Enfin, le public FOF, surtout en post-alphabétisation, a tendance à s'inscrire « pour mieux lire et écrire », mais en l'absence d'objectifs concrets précis et à court terme, les apprenants peuvent difficilement évaluer leurs progrès et les « retours sur investissements ».

En ce qui concerne le type de formation, il faut souligner que le public des CMA n'est pas un public captif, et que rien ne le contraint à suivre ces formations. De plus ces formations n'étant pas certifiantes, une motivation possible disparaît. Cette absence de contraintes et d'objectifs précis entraîne un manque d'assiduité en formation pour certains, ce qui pose bien entendu des problèmes en termes de progression.

1.6.4 Typologie des erreurs de ce public

A partir de l'analyse de productions d'adultes arabophones, Giacomi, Stoffel et Véronique (2000 : 321) ont fait une description de l'acquisition du français comme langue étrangère en trois grandes étapes. Nous reproduisons certains de ces fonctionnements car ils correspondent assez bien aux récurrences des modes de structuration des énoncés des trois groupes de notre expérience, FOF 4, FOFSI 4 et FOF 5.

Première phase :

- une prédominance de bases nominales de la forme *le/la + N*, et de pronoms toniques à fonction déictique ;
- des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne ;
- le recours massif à [*jāna*] et *c'est* ;
- l'emploi d'un nombre limité de marques prépositionnelles tels que *pour*, *avec*, *dans* ;
- des formes de subordination simples (temporelles, relatives déterminatives, etc.).

Deuxième phase :

- un développement morphologique verbal en matière d'expression temporelle ;
- l'élaboration d'un système de clitiques pronominaux anaphoriques dans sa diversité morphologique (clitique vs tonique, pronom sujet vs pronom objet) ;
- l'expression grammaticale de valeurs référentielles variées dans le syntagme nominal.

Troisième phase :

- la constitution d'un système d'expression de la temporalité, qui intègre la grammaticalisation de l'expression du futur et de l'irréel, conformément à la langue cible ;
- la diversification des types de subordonnées ;
- l'expression de la modalité à l'aide d'adverbes en *-ment* ;
- la diversification des types de négateurs en conformité avec les normes de la langue cible et l'emploi d'unités porteuses de champ (*scope particles*) comme *même, encore, etc.*

Pour synthétiser, nous dirions que les productions des apprenants les plus faibles, majoritairement en FOF 4, présentaient les variétés pré-basiques et basiques de la première étape. Les productions du groupe FOFSI 4 qui n'a produit que des commentaires d'articles présentaient les caractéristiques de la deuxième étape. Enfin, les productions du groupe FOFSI 4 qui a posté des messages sur le forum de *Doctissimo* et du groupe FOF 5 présentaient les fonctionnements décrits dans la troisième étape.

2. Présentation des données récoltées

Les différentes données récoltées, productions, observations, entretiens avec les apprenants, réponses des enseignants aux questions qui leur ont été posées, ont permis de croiser les informations afin d'étayer et de valider les résultats de notre analyse par une triangulation.

2.1 Les sites supports

Lors de cette expérience aux Cours Municipaux pour Adultes, nous avons demandé aux apprenants de 5 groupes des cours de « Français sur objectifs fondamentaux » de procéder à deux types de tâches. Ils devaient d'une part poster des questions et des

réponses sur des forums de discussion non pédagogiques en ligne, et d'autre part, commenter des articles en ligne du journal *Le Parisien*.

Nous allons voir dans un premier temps quels sites ont été choisis pour cette expérience :

*Doctissimo*⁵³ est un site éditorial créé en 2000. Il s'agit du site francophone dédié à la santé le plus fréquenté en France. En 2014, *Doctissimo* recevait une audience de près de 8,2 millions de visiteurs uniques par mois, et était le premier site féminin. En termes de « temps passé », le site connaissait une forte progression : + 53% en un an⁵⁴. Il est doté de nombreux dossiers pratiques relatifs à la santé, composés d'articles, de conseils et de micro-reportages vidéo. Tous les articles ne sont pas signés par des médecins mais ils sont supervisés par un « directeur médical ». Il emploie 45 personnes et la publicité lui permet de dégager 5,5 millions d'euros de bénéfices⁵⁵. En 2010, *Doctissimo* a lancé une version espagnole, italienne et anglaise de son site.

Les rubriques du forum de discussion abordent de nombreux thèmes des domaines de la santé et connexes (psychologie, nutrition, etc.) mais aussi, plus largement, de la vie quotidienne (famille, mode, loisirs, vie pratique, actualité, etc.). Ce forum permet aux visiteurs d'exposer un problème, de demander des conseils, ou de partager expérience et connaissances, de façon anonyme.

Ce forum rencontre un succès certain puisque selon Alexa, site fournissant des statistiques sur le trafic du Web mondial, pratiquement 52% des visiteurs de *Doctissimo* fréquentent le forum⁵⁶. Une autre étude révèle que c'est le forum le plus fréquenté des forums francophones⁵⁷. Selon Alexa, si l'on compare ce site à l'ensemble du réseau Internet, on voit que les femmes y sont plus présentes, les utilisateurs beaucoup plus diplômés, et que le site est majoritairement consulté à partir du domicile.

Détail important : le nombre de clics sur le message initial et le nombre de réponses est présenté près du message initial, ce qui permet d'évaluer facilement l'intérêt qu'il

⁵³ www.doctissimo.fr

⁵⁴ Données provenant de la page <http://www.lagardere.com/centre-presse/communiques-de-presse/communiques-de-presse-122.html&idpress=6549>

⁵⁵ Selon sa page *Wikipédia*

⁵⁶ En octobre 2016. Donnée provenant de la page <http://www.alexa.com/siteinfo/doctissimo.fr>

⁵⁷ Information provenant du site <http://www.annuaire-forum.fr>

a suscité. Le site étant très fréquenté, il est rare que les messages initiaux ne soient pas lus. Tous les messages sont sérieux (du moins, ils le semblent). La longueur et la qualité des messages écrits sont variables, certains messages comportant des erreurs d'orthographe, y compris dans le titre, mais il est facile d'en trouver qui n'en contiennent aucune. Comme nous l'avons vu avec Marcoccia (2016), dans les forums d'entraide, dans des situations de requête, les messages sont souvent formels, proches du français standard, développés et intelligibles pour être compréhensibles de tous. L'ensemble des messages étant majoritairement composé de demandes de conseils et de conseils, la tonalité des messages est généralement assez cordiale⁵⁸. Pour poster un message, il faut créer un compte⁵⁹ selon une procédure qui a créé des problèmes sur lesquels nous reviendrons.

Expat.com⁶⁰ est un site communautaire assorti de son forum de discussion, lié à l'expatriation et à la vie à l'étranger. Il a été utilisé par une enseignante de l'AFPIF lors de notre première recherche. Nous avons décidé de le garder lors de cette seconde expérience car c'était l'espace d'expression qui avait présenté la plus forte dimension interactionnelle. Nous espérons également valoriser les apprenants en leur donnant l'occasion de donner des conseils et de partager leurs connaissances sur leur pays d'origine. *Expat.com* est présenté dans cette étude p. 188.

Que choisir⁶¹ : Il s'agit d'un site éditorial créé en 2003 par l'Union Fédérale des Consommateurs, elle-même créée en 1951, et composée de 4 500 bénévoles et 130 employés, dans le but d'informer, de conseiller et de défendre les consommateurs par le biais d'articles et de vidéos, d'enquêtes et de guides d'achat (tests et comparateurs de produits, enquêtes de terrain, etc.) et d'un service juridique. L'association revendique 150 000 membres et 100 000 membres sur Internet. L'indépendance étant une valeur fondamentale de l'association, le site ne comporte aucune publicité et les revenus proviennent uniquement des abonnements et des ventes du magazine. Un forum de discussion permet aux internautes de demander des conseils, d'apporter un

⁵⁸ Sur les sites d'entraide, « l'empathie et la solidarité sont dominantes » (Marcoccia, 2016 : 120).

⁵⁹ La fiche d'inscription demande un pseudonyme, un prénom, une adresse mail, un mot de passe, le sexe et la date de naissance de l'utilisateur. Il faut également accepter ou refuser les conditions générales d'utilisation et la charte, et accepter ou refuser que *Doctissimo* collecte et traite les « données sensibles » publiées sur les forums de discussion. Au moment de l'expérience, le site demandait de déchiffrer et recopier une formule de lettres et de chiffres pour prouver que la demande était faite par une personne.

⁶⁰ <http://www.expat.com/fr>

⁶¹ <https://www.quechoisir.org>

témoignage, d'échanger informations et conseils, de participer à des débats sur un produit ou un service. L'utilisation de ce service exige une création de compte⁶². L'utilisateur a la possibilité de savoir combien d'internautes ont cliqué sur un message initial et combien ont répondu. L'objectif du site et les thèmes abordés permettaient d'espérer que les internautes étaient adultes et que leur démarche était sérieuse, c'est ce qu'a confirmé l'expérience. De manière générale, les messages sont plutôt bien construits et bien écrits.

*Le Parisien*⁶³ est un quotidien régional français généraliste. C'est le titre le plus lu de la presse quotidienne nationale, devant *L'Équipe* et *Le Monde* (215 000 exemplaires diffusés en 2015). C'est le 5^e site d'actualité avec 8,9 millions de visiteurs uniques qui se sont connectés au *Parisien* sur le Web ou sur un mobile en 2014⁶⁴. Grâce à ses dix éditions départementales, il est aussi le premier quotidien à Paris et en Île-de-France. Les sujets sur la vie quotidienne et les préoccupations de ses lecteurs mais surtout sur les faits divers constituent le cœur du *Parisien*. Si les articles ne sont pas politiquement neutres, ils sont du moins courts, bien écrits, avec des mots simples. Pour commenter un article, il suffit d'entrer une adresse mail et un pseudonyme.

Plusieurs critères ont présidé au choix du *Parisien* : c'est un journal dont le nom est généralement connu des apprenants et dont les articles sont plus accessibles sur le plan langagier que d'autres journaux comme le *Monde* ou *Libération*. De plus, le site étant très fréquenté, il était permis d'espérer que les commentaires postés par les apprenants seraient lus. Au niveau de l'écrit, force est de constater que la qualité des commentaires est très variable. Il paraît évident que les auteurs n'ont pas pour préoccupation principale de respecter les normes d'écriture. Ce point, sur lequel nous reviendrons n'est pourtant pas le plus négatif de notre point de vue. On peut regretter en effet que certains commentaires soient assez simplistes dans leurs analyses, et même parfois assez venimeux. Notons toutefois que de nombreux internautes y répondent en présentant des opinions différentes et que ces interventions peuvent jouer un rôle de modération.

⁶² Il faut accepter les conditions générales d'utilisation, entrer un nom d'utilisateur, une adresse mail, un mot de passe, la langue et le pays de l'utilisateur, accepter ou refuser de recevoir la lettre hebdomadaire de *Que choisir* et confirmer que l'utilisateur n'est pas un robot.

⁶³ <http://www.leparisien.fr>

⁶⁴ Données provenant de la page http://www.amaury.com/le_parisien.shtml

2.2 Description et modalités de la réalisation des tâches

Après avoir présenté les sites sélectionnés, il convient de décrire les modalités de réalisation des tâches qui ont été proposées que ce soit dans les forums de discussion ou les sections commentaires d'articles.

2.2.1 Les tâches sur les forums de discussion

L'intérêt principal des sites que nous venons de décrire était leurs forums de discussion portant sur des thèmes utiles de la vie quotidienne. Ils devaient permettre aux apprenants de produire un texte authentique adressé à des interlocuteurs potentiels. Nous avons procédé selon deux modalités : la réponse à une demande de conseil et la production d'une question que les apprenants souhaitaient poser. Dans les deux cas, nous avons testé selon les groupes plusieurs sites, et plusieurs scénarios pédagogiques.

Dans la première modalité, avec un groupe, la consigne était de choisir un message contenant une demande de conseil parmi quelques messages que nous avons sélectionnés sur *Doctissimo* autour de thèmes qu'ils avaient suggérés eux-mêmes lors de notre première intervention. Les messages sélectionnés étaient très récents (publiés un ou deux jours avant le cours) et bien rédigés en français standard. Certes, nous avons évoqué dans la partie théorique l'idée de placer l'apprenant en observateur des variations langagières, mais cette pratique demandant une intervention préalable pédagogisée, donc des séances préparatoires, nous n'étions pas dans des conditions favorables pour le faire.

Dans un autre groupe, les apprenants devaient chercher un message auquel répondre concernant leur pays d'origine sur *Expat.com*. Il a fallu à cette occasion qu'ils trouvent, avec ou sans aide, leur continent et leur pays sur un site ordonné par rubriques géographiques. Une fois sur le bon forum, ils devaient chercher seuls une demande de conseil qui pouvait leur inspirer une réponse.

Dans la deuxième modalité, nous avons demandé aux apprenants de préparer une question ou une demande de conseil, qui les concernait personnellement ou qui concernait une personne de leur entourage, et qu'ils souhaiteraient poster sur un forum (sur *Doctissimo*, *Expat.com*, ou *Que choisir*).

Notre objectif était de faire participer les apprenants aussi bien en tant que conseillers qu'en tant que demandeurs. Nous tenions beaucoup à ces deux modalités même si les apprenants semblaient préférer demander un conseil. Selon nous, cette préférence s'explique à la fois par leur manque de confiance en eux et parce qu'ils vivent dans un besoin général et permanent d'informations. Cependant l'acte de questionnement, la demande d'information, place le questionneur en « position basse » d'ignorance et l'interrogé en « position haute ». Nous ne voulions pas que les apprenants vivent cette expérience uniquement en « position basse ». Nous souhaitons au contraire, comme nous le disions dans notre partie théorique, leur faire prendre conscience qu'ils pouvaient être détenteurs de savoirs (voir les « connaissances ignorées » de Marie-Claude Penloup évoquées p.142). C'est aussi une façon de s'appuyer sur le connu (une situation personnelle) pour aller à la rencontre de l'inconnu, le nouvel espace, la nouvelle tâche.

2.2.2 Les tâches dans les sections commentaires d'articles

En ce qui concerne les commentaires d'articles, les apprenants avaient à choisir un article parmi une courte sélection préalablement opérée par nos soins sur le site du *Parisien*. Les articles avaient été publiés le jour même du cours et portaient sur la vie quotidienne. Les apprenants devaient ensuite rédiger puis poster un commentaire. La tâche avait plusieurs fonctions. Elle répondait aux souhaits des apprenants qui déclaraient pour certains avoir de l'intérêt pour l'actualité et la vie quotidienne. Elle était aussi une incitation à lire en autonomie en montrant aux apprenants que les articles de journaux peuvent être accessibles gratuitement en ligne. En outre, la lecture et le commentaire d'article de journaux est important dans les cours d'alphabétisation car ces activités favorisent une meilleure compréhension de la société, une prise de recul par rapport à l'environnement et font travailler des compétences en argumentation que les apprenants n'ont généralement pas. C'est enfin une tâche articulant des activités de lecture/écriture comportant les phases de « décentration – représentation – personnalisation » que Gérard Vigner (1982) préconise afin de favoriser la maîtrise de l'activité de production écrite.

Lors de ces tâches, 44 apprenants ont publié 58 productions au total, dont 20 commentaires d'articles et 38 messages sur des forums. Avant la publication, avec

l'aide de l'enseignant de chaque groupe, nous avons procédé à une correction « de surface » des productions, dont il sera question un peu plus loin.

2.2.3 Les étapes de réalisation

Chaque séance a duré 2 heures sauf la première qui a été une simple intervention de présentation et de recueil des thèmes que les apprenants souhaiteraient aborder sur le Net participatif et qui a duré environ 45 minutes. Chaque séance était espacée d'une semaine. Les cours FOFSI 4 et FOF 5 avaient lieu en matinée. Les groupes FOF 4 avaient cours en fin de journée. Le tableau ci-dessous illustre le déroulé de notre expérience :

Groupes	1 ^{ère} séance	2 ^e séance	3 ^e séance	4 ^e séance
1 ^{er} Groupe FOF 4	Présentation du projet et relevé des suggestions de thèmes	Création des adresses mails, lecture d'articles et de messages de forum, création des comptes sur <i>Doctissimo</i> (un seul compte créé).	Création des comptes sur <i>Doctissimo</i> (échec)	Choix d'un article du <i>Parisien</i> , lecture et publication des commentaires.
2 ^e groupe FOF 4	Présentation du projet et relevé des suggestions de thèmes	Création des adresses mails, création des comptes sur <i>Doctissimo</i> et rédaction de réponses à un message sur <i>Expat.com</i>	Rédaction de questions sur <i>Doctissimo</i>	Séance de formalisation : Consulter en autonomie sa boîte e-mail, retour en autonomie sur les sites <i>Expat.com</i> et <i>Doctissimo</i> pour retrouver les messages postés, vérifier s'il y a des réponses et y répondre. Une fois ces activités terminées, lire un article sur <i>Le Parisien</i> et poster un commentaire.

1 ^{er} groupe FOFSI 4	Présentation du projet et relevé des suggestions de thèmes	Création des comptes sur <i>Doctissimo</i>	Répondre à un message ou poser une question sur <i>Doctissimo</i>	
2 ^e groupe FOFSI 4	Présentation du projet et relevé des suggestions de thèmes	Création des comptes sur <i>Expat.com</i> et <i>le Guide du Routard</i> (échec)	Choix d'un article du <i>Parisien</i> , lecture et publication des commentaires.	
FOF 5	Présentation du projet et relevé des suggestions de thèmes	Choix d'un article du <i>Parisien</i> , lecture et publication des commentaires.	Création de compte sur <i>Que choisir</i> et publication des questions.	

Tableau 6 : Déroulé de l'expérience aux CMA

Trois séances hebdomadaires de 2 heures nous ont été accordées par le coordinateur pédagogique des cours pour chaque groupe, trois seulement pour ne pas perturber le programme des enseignements. La durée de cette expérience constitue bien entendu sa principale limite.

Lors d'une première séance, les apprenants ont donc tout d'abord participé à une prise de décision en groupe pour choisir les thèmes qu'ils souhaiteraient aborder sur le Net participatif. Ce sont les thèmes de la vie quotidienne qui ont été le plus fréquemment cités, en premier lieu la cuisine, la santé, le travail et l'actualité. La deuxième séance était consacrée à la création des adresses mails et des comptes pour intervenir sur les forums de discussion. Ces adresses mail étaient nécessaires pour créer un compte permettant de publier sur les sites choisis. Le fait qu'en FOF 4, de nombreux apprenants n'avaient pas d'adresse mail a bien entendu ralenti le déroulement de la réalisation de la tâche. Mais cette création d'adresse a été considérée fort utile par les apprenants pour leur vie quotidienne et très appréciée. Lors de la troisième séance, les étudiants ont procédé à la réalisation de la tâche de lecture/écriture. Avant de publier sur les forums, un correcteur (l'enseignant du groupe ou nous-même) relisait la production à l'écran, procédait à une correction de surface pour que le message soit compréhensible. Dans l'un des groupes FOF 4, une

séance de formalisation a pu être mise en place car l'enseignant étant absent, nous avons pu le remplacer. Cette séance a permis aux apprenants de vérifier en autonomie leur boîte mail, de retourner seuls sur le forum où ils avaient posté leur message afin de voir s'ils avaient une réponse et éventuellement d'y répondre.

Signalons que cette expérience a été émaillée de problèmes techniques sur lesquels nous reviendrons dans notre analyse car ils ont fait réagir les apprenants. Ces problèmes sont dus à la procédure de création de compte dans les forums. Le premier contretemps est survenu dans le premier groupe FOF classique, car la suite de chiffres et de lettres à recopier dans le formulaire de création de compte sur *Doctissimo* (le captcha) était ce jour-là, malgré plusieurs tentatives, réellement impossible à déchiffrer.

Un autre problème s'est présenté car dans les écoles qui hébergent les cours, les ordinateurs étant tous montés en réseau, *Expat.com* a refusé que plusieurs demandes de création de compte émanent d'un même ordinateur. Tant et si bien que dans l'un des groupes FOFSI 4, nous avons dû nous contenter de la tâche de production de commentaires d'articles, tandis que dans un groupe FOF 4, nous avons décidé que l'identifiant que nous avons créé pour tester la procédure de création de compte servirait à tous les apprenants.

Enfin, à la fin de la demande de création de compte, le site *Doctissimo* envoie un courriel de confirmation qui contient un lien sur lequel l'utilisateur doit cliquer pour pouvoir activer son compte et rédiger des messages dans les forums. Dans l'un des groupes, ces courriels sont arrivés quasi instantanément, alors que dans l'autre, ils ne sont jamais arrivés. Nous avons donc décidé là aussi, de proposer aux apprenants d'utiliser notre identifiant.

D'autres incidents occasionnels se sont produits comme la perte des identifiants et des mots de passe ou la suppression accidentelle du message quelques minutes avant la fin du cours. Mais dans chaque groupe, tous les apprenants ont pu poster au moins un message ou un commentaire d'article.

Consciente du fait que les apprenants ne pourraient pas tous retrouver leur(s) production(s) en ligne après la publication, nous avons imprimé et distribué les articles du *Parisien* choisis par les étudiants, leurs commentaires et ceux des internautes qui avaient tenu compte du commentaire posté par l'apprenant, ainsi que

tous les messages, questions et réponses, publiés dans les forums, en copiant sous chacun d'eux d'une part le nombre de fois où le message avait été lu (pour les questions), et d'autre part les réponses reçues.

2.2.4 Les consignes

Après réflexion, nous avons décidé de ne pas donner aux apprenants de consignes écrites afin d'éviter une surcharge cognitive et un surcoût attentionnel. Il leur aurait fallu en effet faire cet effort de compréhension des consignes en plus de la découverte d'un nouvel espace d'apprentissage, voire de nouveaux outils (l'outil informatique et l'outil Internet). Cette décision s'est appuyée sur notre expérience. Nous savons qu'un apprenant qui découvre l'outil informatique ou Internet ne peut focaliser son attention à la fois sur l'écran et sur des consignes écrites.

Afin de faciliter la tâche des apprenants, les consignes étaient donc orales, courtes, et fractionnées. Les enseignants présents s'efforçaient de mettre les étudiants en situation d'autonomie, c'est-à-dire de ne pas manier l'outil à la place des apprenants, et de leur permettre de chercher seuls les sites puis les rubriques (recherche du site dans le moteur de recherche, recherche de la rubrique forum et d'une rubrique thématique par exemple). Toutefois, un guidage/étayage ponctuel s'est avéré nécessaire car l'apprenant se trouvait confronté à un nouvel environnement dans lequel il n'avait aucun repère. En outre, savoir chercher sur un site est une compétence qui s'acquiert grâce à un certain entraînement. Dans les filières FOF classiques, pratiquement aucun étudiant n'a pu se repérer seul sur les sites.

D'autre part, nous avons également décidé de ne pas inclure de contraintes morphosyntaxiques ou lexicales dans les consignes liées aux productions. Nous étions en effet convaincue que ce type de contrainte risquait de paralyser notre public déjà fort sollicité par la charge cognitive que représentait l'utilisation de nouveaux outils et de nouvelles fonctionnalités.

De manière générale, tous les apprenants ont suivi nos consignes qui étaient de lire l'article ainsi que ses commentaires déjà postés, de lire les réponses déjà publiées au message auquel ils allaient répondre, de lire quelques messages de forum dans la rubrique de leur choix afin de voir ce qui était attendu avant de produire un premier texte. Ils ont également suivi notre recommandation d'écrire sous un pseudonyme, et de montrer leur production à nous ou à leur enseignant, avant de publier. Il y a eu

quelques exceptions : 4 textes ont échappé à la vigilance des deux enseignants présents. Ces productions se sont avérées très intéressantes pour notre étude et nous allons donc y revenir à plusieurs reprises. Nous nous sommes entre autres interrogée sur les raisons de cette publication « à la sauvette » et nous ferons quelques suggestions dans notre analyse. En outre, en l'absence des « premiers jets » pour les autres productions, ces 4 textes sont un reflet de ce que les étudiants peuvent rédiger dans un premier temps, avant d'être corrigés (voir Annexes p. 207, 212, 253 et 260).

2.2.5 Correction des productions

L'attitude des différents enseignants durant la phase de correction est le reflet de conceptions différentes. De manière générale, les quatre enseignants du niveau 4 (l'enseignante en FOF 5 n'a pas pris part à la correction) semblent n'avoir corrigé que les erreurs linguistiques qui auraient pu gêner l'intelligibilité et la lisibilité de certaines phrases⁶⁵. Ils sont intervenus à un niveau fonctionnel afin que la communication soit pleinement réalisée. On retrouve donc dans certaines productions quelques légères erreurs d'orthographe et une absence de ponctuation. Il faut préciser que ce choix correspond à ce qui est préconisé en production au niveau FOF 4 : l'attention à ce niveau n'est pas portée sur l'orthographe. Dès lors que la production formait un ensemble compréhensible, ce qui était le cas à quelques exceptions près, ils sont donc intervenus uniquement au niveau de sa microstructure (phonographie, morphographie et homophonie), pour lever tout risque d'ambiguïté.

Pour notre part, en ce qui concerne les productions dont nous avons la charge, nous avons plutôt choisi de corriger toutes les erreurs linguistiques (erreurs à dominante phonétique, erreurs dues à un état provisoire des connaissances en grammaire et en orthographe, ponctuation, et pour certains, organisation textuelle). En effet, nous savons que la correction de tout texte produit en situation d'apprentissage fait l'objet d'un contrat d'apprentissage implicite⁶⁶, évoqué par exemple par Cambra Giné (2003), entre les apprenants et l'enseignant. Les apprenants, en particulier ce public souvent honteux de ses erreurs, n'apprécieraient guère de savoir que l'enseignant laisse des erreurs dans leur texte, *a fortiori* s'il doit être publié.

⁶⁵ C'était aussi l'intervention choisie par les enseignants de l'AFPIF.

⁶⁶ « Le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité. » (Cambra Giné, 2003 : 84).

S'il est vrai que corriger un texte au niveau de l'orthographe lexicale et grammaticale risque de diminuer son caractère authentique, il serait souhaitable, pour une réelle authenticité, de laisser aux apprenants le choix du niveau de correction qui leur correspond le mieux. Faute de temps, le niveau de correction a été choisi selon les critères des enseignants et non des apprenants, et nous disposons donc, si l'on tient compte des 4 messages postés sans aucune correction, d'exemples pour toutes les situations.

Avant de présenter notre analyse des productions, nous proposons un tableau récapitulatif des textes postés. Le corpus comprend 58 productions écrites asynchrones :

FOF 4 n°1	FOF 4 n°2	FOFSI 4 n°1	FOFSI 4 n°2	FOF 5
1 tâche	3 tâches	2 tâches	2 tâches	2 tâches
Commenter un article sur le site du <i>Parisien</i> (5 commentaires)	Poster une question sur le forum de <i>Doctissimo</i> (9 messages)	Poster une question sur le forum de <i>Doctissimo</i> (5 messages)	Répondre à un message sur le forum d' <i>Expatriation.com</i> (un message)	Commenter un article sur le site du <i>Parisien</i> (7 commentaires)
	Répondre à un message sur le forum du site <i>Expatriation.com</i> (12 messages)	Répondre à un message sur le forum de <i>Doctissimo</i> (7 messages)	Commenter un article sur le site du <i>Parisien</i> (6 commentaires)	Poster une question sur le forum de <i>Que choisir</i> (3 messages)
	Commenter un article sur le site du <i>Parisien</i> (2 commentaires)	Un texte de page de profil rédigé hors tâche		

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des textes postés aux CMA

3. Analyse des productions

Cette analyse se base uniquement sur les productions réalisées par les apprenants des CMA. Dans cette expérience sur le Net participatif impliquant des apprenants qui n'avaient que peu, voire pas du tout de compétences numériques, nous avons tout d'abord voulu mesurer l'impact de ces lacunes sur la réalisation des tâches. Puis, en nous appuyant sur les critères de réussites des tâches sur le Web social dégagés par François Mangenot (l'intégration harmonieuse dans le milieu) et sur les critères de réussites d'un « écrit d'interaction » de Gérard Vigner (l'engagement énonciatif du scripteur et du destinataire), nous verrons si, et dans quelle mesure, nous pouvons considérer que les étudiants ont réussi les tâches. Nous finirons par examiner la question centrale de cette étude : qu'est-ce qu'une tâche sur le Net participatif peut apporter au développement de la littératie traditionnelle ?

3.1 Lacunes en littératie numérique et leur impact lors de la réalisation des tâches

La mise en perspective de deux catégories d'apprenants, des personnes ayant quelques connaissances en littératie numérique et d'autres qui en ont moins, voire pas du tout, nous ont permis d'observer l'impact du niveau de compétences en littératie numérique sur la réalisation d'une tâche de lecture-écriture. Dans les deux groupes FOFSI et dans le groupe FOF 5, les apprenants avaient plus de facilité dans le maniement de l'outil informatique, certains gestes étaient déjà automatisés. Ils semblaient plus habitués au « désordre » des pages. On ressentait dans ce groupe une « habitude de se perdre » et de chercher des solutions pour retrouver son chemin.

Dans les deux groupes d'apprentissage du français sans initiation à l'outil numérique, les étudiants étaient loin d'éprouver l'assurance remarquée dans les autres groupes. Certains n'avaient jamais utilisé un ordinateur, les autres étaient très peu à l'aise et rapidement perdus sur Internet. Il est en effet très difficile de se repérer visuellement sur des pages qui contiennent autant d'informations. La non-linéarité des textes engendrée par les hypertextes présente des difficultés pour ceux qui n'ont pas l'habitude de naviguer, ce qui est parfaitement compréhensible. Trier, ordonner les informations, hiérarchiser leur importance, apprendre à chercher un terme dans la page demande des compétences particulières et donc un apprentissage progressif.

Il nous a semblé que pour le public FOF classique cette tâche demandait de gros efforts d'un point de vue cognitif, avec pour conséquence le ralentissement du processus d'extraction et de traitement des informations. La réalisation des tâches a donc été longue et laborieuse car les groupes sans initiation au numérique étaient également les plus faibles au niveau langagier. On ne peut cependant pas y voir un lien de causalité car aux CMA, les profils et les compétences peuvent être très différents d'un groupe à l'autre. Au niveau des littératies traditionnelles, le groupe 5 et un des groupes FOFSI 4 étaient plus avancés que les trois autres.

Aux lacunes en littératie traditionnelle sont venues se greffer les difficultés liées au maniement de l'outil (difficulté à manipuler la souris, à trouver les lettres sur le clavier), la méconnaissance de la culture numérique (notion de « pseudonyme », de « mot de passe », etc.), la difficulté à se repérer dans l'espace Internet, ainsi qu'un manque évident de confiance en soi. Par exemple, lors de l'inscription sur *Doctissimo*, les apprenants avaient tendance à attendre une confirmation d'un enseignant avant de remplir une case. Cette absence totale d'autonomie demande beaucoup de patience de la part des apprenants (et des enseignants).

Pour mesurer l'ampleur du manque de littératie numérique dans les groupes classiques, nous rapporterons un exemple frappant : le moment où, après avoir expliqué à une dame qu'elle devait noter dans son cahier le mot de passe de sa boîte de courrier électronique (qu'elle venait de créer) pour ne pas l'oublier, nous l'avons vue noter : ••••••••••.

Un des groupes FOF 4 sans initiation au numérique a constitué dans l'ensemble de cette expérience notre groupe « cumul de problèmes ». Lors de la première séance, qui était une séance de présentation de notre projet, une apprenante a clairement manifesté son intention de ne pas participer. Elle avait en effet, par le passé, participé à un cours d'initiation à l'informatique et a déclaré : « On passe son temps à attendre ». C'est malheureusement ce qui s'est produit dans ce groupe où les compétences numériques étaient inexistantes pour la plupart, malgré une jeune moyenne d'âge (une trentaine d'années). C'est lors de l'étape de création de compte que l'absence de littératie (numérique et traditionnelle) a été la plus préjudiciable au déroulement de l'expérience. Le manque de confiance en soi était tel et l'activité (remplir un formulaire) sans doute si importante aux yeux des apprenants, qu'ils ne

remplissaient aucune rubrique sans l'approbation d'un enseignant. Ce phénomène a créé par conséquent un effet d'attente conséquent. Signalons une autre réaction « négative » dans ce même groupe FOF classique, le premier jour, une étudiante a immédiatement réagi à l'annonce de notre proposition d'expérience en déclarant que trois séances n'étaient pas suffisantes pour apprendre à utiliser un ordinateur. Elle semblait d'emblée déçue.

Durant la première séance sur les ordinateurs, l'enseignant nous a indiqué que tous les apprenants étaient présents, ce qui semblait peu habituel et qu'il interprétait comme le signe d'un fort intérêt des apprenants pour la tâche sur support informatique. Dans ce groupe, pratiquement aucun étudiant ne savait utiliser un ordinateur et Internet. Le groupe était également le plus faible en termes de compétences linguistiques. Ce manque de littératies les rendait doublement dépendants. Nous avons tenté de contourner cette difficulté en les incitant à s'entraider, mais nous avons ressenti peu de complicité entre eux lors des séances, peut-être en raison de la tension (concentration sur l'écran) qui régnait à ce moment-là. Malheureusement, c'est également ce groupe qui a connu un problème technique rendant impossible la création de compte sur *Doctissimo* : il était ce jour-là, contrairement aux séances avec les autres groupes, impossible de déchiffrer le captcha, les suites de lettres et de chiffres à recopier pour prouver que la demande était faite par une personne et non par une machine. La procédure de création de compte n'a donc pas pu être validée et la production a été impossible ce jour-là. La déception a été proportionnelle aux enjeux et aux attentes en matière de littératie numérique. Les apprenants ont vécu cette séance comme un échec et à la séance suivante, les deux tiers des étudiants ne sont pas venus. Seuls cinq étudiants étaient présents et ont produit un commentaire sur le site du *Parisien*.

Les tâches ont représenté un défi pour certains apprenants mais pas au point de les empêcher de les réaliser. Malgré les lacunes en littératie numérique, nous allons voir en effet que les tâches ont été réussies.

3.2 Réussite des tâches

Dans tous les groupes, à l'annonce du projet, la plupart des étudiants craignaient de ne pas être capables de réaliser la tâche qu'ils considéraient trop difficile pour eux. L'analyse des productions nous permet cependant d'affirmer que les tâches sont

réussies grâce notamment à la spécificité des écrits des forums de discussion et des sections commentaires d'articles en ligne.

3.2.1 Sur le plan sémantique

Durant la tâche, les étudiants n'ont posé pratiquement aucune question sur le plan sémantique, que ce soit à leur enseignant ou à nous-même, sur la signification globale des textes ou des mots rencontrés lors de la lecture des articles, des messages postés dans la section commentaires de ces articles et des messages des forums. C'est une attitude assez inattendue de la part de ce public rapidement déstabilisé par un mot qu'il ne connaît pas. Nous avons pensé dans un premier temps que les apprenants étaient peut-être inhibés par notre présence⁶⁷, mais cette hypothèse paraît peu probable étant donné que l'enseignant de chaque groupe était présent lors de la réalisation de la tâche, et que les interactions apprenants/enseignant se faisaient sans aucune gêne. Nous sommes plutôt tentée d'expliquer ce phénomène par l'attention portée sur le support informatique et Internet, par le défi présenté par la nouveauté de la tâche et par la nécessité d'agir dans une situation de communication qui n'était pas conçue pour eux. Quoiqu'il en soit, les productions rédigées par les apprenants nous incitent à penser que les insuffisances linguistiques et cognitives n'ont pas eu pour effet de freiner le processus de compréhension, et les articles, leurs commentaires, ainsi que les messages de forums semblent avoir été globalement bien compris.

Les productions nous incitent néanmoins à nuancer ces propos concernant deux apprenants. Ils ont en effet choisi de commenter non pas l'article lui-même (sans doute trop long pour leur niveau), mais un commentaire de l'article *Santé: les plus pauvres peinent toujours à faire valoir leurs droits*. La présence des commentaires sous les articles, plus simples, ont sans doute constitué une porte de sortie et ont permis de réussir une tâche un peu trop difficile. Il s'agit de deux apprenants de niveau 4 sans initiation à l'informatique, qui faisaient partie des étudiants les plus faibles de cette expérience, toutes littératies confondues.

S'il nous est impossible d'affirmer avec certitude que ces deux apprenants ont eu de réels problèmes de compréhension de l'article, il est en revanche évident qu'une étudiante roumaine d'une formation FOF 4 n'a pas compris le ou les messages auxquels elle répondait sur *Expat.com*. Cette étudiante montrait de gros problèmes de

⁶⁷ Rappelons que les apprenants ne nous connaissaient pas.

compréhension, et ceci également à l'oral puisque nous avons été contrainte d'interrompre l'entretien que nous avons avec elle. Dans la discussion *Créer une entreprise en Roumanie* sur le *forum Roumanie*, une personne cherchait des informations sur la création d'entreprise en Roumanie, une deuxième sur l'emploi de Roumains en France, et une troisième cherchait des personnes ayant une galerie d'art à Bucarest ou désireux d'en créer une. Sous ces trois messages, l'apprenante a posté le message suivant (Annexes p.210) :

Bonjour! Merci pour votre aide,mais, je ne suis pas libre dans cette période, je fais un cours en français,après je vous contacte. Merci de votre amabilité.

A tout a l'heure!
adriana

Ce message a bien été corrigé par son professeur car il ne comporte aucune erreur linguistique⁶⁸. L'enseignant semble donc avoir préféré ne pas dénaturer le message. On peut regretter ce choix car il ne permet pas à l'apprenante de réussir la tâche et la place en délicate posture en termes de faces.

Sur les 58 productions, seuls deux commentaires de commentaires font donc pressentir un problème de compréhension de l'article, et un seul message de forum trahit un réel problème de compréhension.

3.2.2 Au niveau de la production écrite

Soulignons tout d'abord que tous les participants à cette expérience ont produit un message ou un commentaire, ce qui mérite d'être relevé de la part d'apprenants chez qui les phénomènes de « blocage » ne sont pas rares et qui auraient pu se sentir en difficulté face aux nombreuses activités qui composaient les tâches. Les forums et les sections commentaires ont présenté l'avantage de permettre aux apprenants de rédiger des messages très courts et très simples, sans que cela puisse être interprété comme une faiblesse linguistique. Le message suivant en est une parfaite illustration. Sous un article du *Parisien* intitulé *Fin de la trêve hivernale : des milliers de familles menacées d'expulsion*, une apprenante de niveau 4 (sans initiation à l'informatique et à Internet) a écrit (Annexes p.190) :

⁶⁸ Nous connaissons cette personne car elle a été l'une de nos étudiantes l'année suivante. Nous pouvons donc affirmer que sa production a bien été corrigée.

lili a publié le 1 avril 2014 à 20:13

il faut un logement pour tout le monde parce que les gens qui travaillent sont mal logés

Cette personne présentait de fortes lacunes en littératie (lecture et écriture laborieuses) et utilisait un ordinateur pour la 3^e fois de sa vie lors de la réalisation de cette tâche qui lui a demandé pratiquement deux heures (lecture de l'article, rédaction de ce message et correction). Mais les écarts de compétences linguistiques, que ce soit entre pairs ou avec les internautes, s'estompent sur ces sites du Net participatif : les étudiants d'un meilleur niveau à l'écrit ont également rédigé des messages courts, ce qui correspond parfaitement à la longueur des messages habituellement postés sur le Net participatif. De nombreuses publications ne comportent en effet qu'une seule phrase.

3.2.3 Intégration harmonieuse des productions

Comme nous l'évoquons dans notre cadre théorique, pour François Mangenot, sur le Net participatif, c'est « l'action attendue dans l'application utilisée » (Mangenot, 2013) qui prend le pas sur la tâche, et la réussite dépend de l'« intégration harmonieuse dans le milieu fréquenté ». Pour définir la réussite de la tâche nous avons adopté ce critère. Thorne (2010) quant à lui, évoque une adéquation formelle et sémantique au contexte du support, et une contribution significative à l'activité collective. Le critère de réussite, selon nous, peut se traduire également par l'acceptation du message posté par au moins un membre de la communauté qui lui aura répondu, à condition que la réaction suscitée ne soit pas « négative » c'est-à-dire qu'elle ne contienne ni dénigrement, ni agressivité ou toute autre forme d'antagonisme.

Comme nous venons de le voir, 57 productions sur 58 s'intègrent de façon harmonieuse sous les articles et dans le fil des messages des forums, avec une énonciation appropriée à son contexte (ce que l'on pourra constater en annexe). Le fait que la moitié des apprenants ait reçu au moins une réponse peut également être considéré comme un critère de réussite. Sur 38 messages de forums, 16 ont reçu une ou plusieurs réponses, et 3 commentaires d'articles sur 20 ont suscité à leur tour un commentaire.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette intégration. Tout d'abord, le soin que nous avons pris d'alléger la charge cognitive que représentait la tâche. En outre, nous avons permis aux apprenants d'écrire sans leur demander de focaliser leur attention sur un modèle, ce qui, pour ce public, risquait de conduire à une surcharge cognitive trop importante. Nous pensons également que le genre des messages postés dans les sections commentaires et les forums de discussion défini comme *discussion asynchrone par écrit* (dans les forums), et réaction appareillée (dans les sections commentaires), mêlant à la fois hybridité de l'écrit et de l'oral, et de l'écrit et de l'action, présente des caractéristiques énonciatives qui favorisent pour ce public la réussite de la tâche. La plasticité de ce genre, une forme oralisée, numérique et pratique (action) de l'écrit, sans s'éloigner de l'écrit standard, permet aux apprenants faiblement ou non scolarisés de réussir leur communication à l'écrit malgré la faiblesse de leurs compétences linguistiques.

Les publications montrent ainsi qu'il a suffi que les apprenants lisent des messages et des commentaires déjà postés pour que leur production ait la forme d'un message de forum et de commentaire d'article sans qu'ils n'en aient aucune expérience préalable. Seuls trois apprenants avaient par exemple rédigé avant correction leur commentaire en faisant référence dans leur production à l'article lu, avec reprise anaphorique (par exemple « J'ai lu le journal et... » ou « J'ai lu l'article et... »), ce qui n'est pas d'usage sur les sites.

Pour illustrer l'intégration dans le milieu fréquenté, nous pouvons citer le message d'une apprenante d'un groupe FOFSI 4 (avec initiation à l'informatique). Sa question sur le forum *Grossesse de Doctissimo* s'intègre si bien dans ce forum que l'apprenante a reçu 9 réponses le jour-même de la publication. Au 10/04/2014, soit 10 jours après sa publication, son message avait été lu (du moins ouvert) 81 fois et 92 fois le 27/04/2014 (Annexes p.232) :

j'aime la vie⁶⁹

Bonjour à tous j' ai 25 ans, je n'ai pas encore un enfant .presque toutes mes copines ont déjà eu un enfant, ils me disent tous que je suis en retard pour mon âge. Donc je voulais savoir à quel age pensez vous qu'une femme peut avoir un enfant? et surtout c'est bien ou c'est mauvais d' avoir un enfant plus tôt ou plus tard? ???

Toutes les personnes qui ont répondu à cette apprenante lui ont expliqué qu'il n'y avait pas d'âge pour avoir un bébé.

Une apprenante a posté ce qui pourrait sembler être une exception à l'intégration harmonieuse des productions. Il s'agit d'un texte « brut » qui n'a pas été corrigé. Cette étudiante malienne, qui fait partie des étudiants les plus faibles, dans un groupe de niveau 4 qui ne comportait pas d'initiation au support informatique, et n'avait jamais utilisé un ordinateur avant notre expérience, a écrit puis publié son texte seule. Dans cette partie concernant la réussite des tâches, son message nous intéresse car il interroge de nouveau la notion de genre sur les forums et d'adaptation à ce support. Tout d'abord, sur le site d'*Expatriat.com*, dans le forum Bamako (qu'on lui avait indiqué), elle a créé un sujet de discussion qu'elle a appelé de son prénom, Nai Abou (elle n'a pas mis de majuscule). Et voici ce qu'elle a posté (Annexes p.212) :

expat blog
Partagez votre expérience d'expatrié !
Chercher sur Expatriat blog...
DESTINATIONS ANNUAIRE BLOGS EMPLOI GUIDE IMMOBILIER

Vous êtes ici : Forum / Afrique / Mali / Bamako / Travailler / mariatou

ÉCRIRE UNE RÉPONSE NOUVELLE DISCUSSION M'ABONNER

27 Mars 2014 20:00:52 #1

bonjour je cherche le travaille

Membre
Paris
2014-03-27
16 messages

+1 RÉPONDER

⁶⁹ Il s'agit du titre de sa page profil que cette apprenante a pris l'initiative de renseigner seule.

Pour l'enseignant qui évalue la production, il est évident qu'elle montre des lacunes en littératie numérique (création d'un sujet de discussion portant son prénom) et en littératie traditionnelle (erreur sur l'article, sur le nom *travail*, trop peu d'éléments sociolinguistiques). Dans cette production qui ne correspond pas aux demandes plus précises habituellement postées sur ce site, on peut difficilement parler d'intégration harmonieuse dans le milieu. Cela n'empêche que son message a été pris au sérieux par un internaute français qui lui répond :



Ainsi on peut considérer que la tâche est réussie car son message a été accepté par un membre du forum. Il est vrai que le message de cette étudiante n'est pas « hors-sujet », le site étant fréquenté par des expatriés étrangers francophones qui parlent souvent du milieu du travail.

Grâce à une certaine tolérance discursive et linguistique dans les espaces fréquentés, la participation à des forums de discussion et à des sections commentaires d'articles de journaux en ligne a été à la portée d'apprenants aux compétences encore fragiles à l'écrit. Du point de vue de l'intégration harmonieuse, les apprenants ont réussi la tâche malgré la charge cognitive qu'elle comportait, à une seule exception. Notre deuxième critère de réussite dans un écrit d'interaction, emprunté à Gérard Vigner, est l'engagement énonciatif du scripteur que nous allons aborder à présent.

3.2.4 Engagement des apprenants dans les tâches

L'engagement des apprenants est un prérequis de toute appropriation de savoirs et de compétences. À la suite de Vigner (2012), l'expression de soi était donc un autre critère retenu pour évaluer la conformité à la forme d'écrit attendue sur les sites sélectionnés. Certains apprenants ont bien sûr abordé des sujets anodins comme la recherche d'une voiture, de billets d'avion pas chers, mais nous avons été surprise

par la manière dont la plupart d'entre eux se sont fortement engagés dans la tâche. Les énonciateurs se sont en effet engagés spontanément dans ce que Cicurel (1991) appelle une « narrativité naturelle » en se référant à des événements qui se sont réellement produits. Les apprenants ont respecté les règles de véridiction – pragmatiques, sociales, langagières – imposées par la situation. Cet engagement semble d'ailleurs correspondre à celui des internautes qui interviennent généralement dans ces espaces du Net participatif. Sur les forums, l'authenticité des questions posées a conféré à cette tâche un caractère d'authenticité interactionnelle. Parmi notre public, beaucoup ont en effet choisi de partager une expérience douloureuse et demandé des avis sur un problème personnel grave : handicaps, maladies graves, problèmes d'addictions, de solitude, préoccupations personnelles. Il s'agissait à chaque fois de véritables et grandes inquiétudes, c'est ce qu'ils nous ont confié en entretien. Dans les exemples qui vont suivre, les passages en gras correspondent aux indices textuels, marqueurs d'identité et marques d'expression d'un sentiment, indiquant la présence du sujet. Voici un exemple rédigé par une étudiante de FOFSI 4 (Annexes p.240) :

Santé » FORUM Santé » Problèmes cardiovasculaires : hypertension, infarctus, AVC » violents maux de tête

nala5632 Posté le 01-04-2014 à 11:41:15

Mon papa est âgé de 79 ans, il a eu un attaque cérébral en 2004 donc il est resté paralysé de côté droit. Actuellement il souffre toujours du mal de tête. **J'aimerais** savoir si cela est normal. Pourriez-vous **me** conseiller pour calmer ses douleurs ?

Le 27/04/2014, ce message avait été lu 192 fois. L'apprenante a reçu la réponse suivante le lendemain de sa publication :

[AVCein](#) Posté le 02-04-2014 à 08:39:31

Bonjour nala5632

Déjà la plus sage décision serait d'en parler au médecin généraliste de votre père, car pour un mal de tête, il peut y avoir plusieurs causes, notamment l'hypertension. Je crois que la décision la plus sage est d'aller consulter .

Nous nous attendions à ce que les apprenants s'investissent particulièrement dans les demandes de conseil, mais les réponses aux demandes de conseils des internautes présentent également des traces d'investissement, ce qui était plus inattendu. Dans

l'exemple suivant, l'apprenante intervient dans un fil de discussion créé à la suite d'un message initial d'une adolescente victime de harcèlement à son collègue. Parmi les réponses que cette adolescente a reçues, le dernier est celui de la mère d'une fille de 11 ans harcelée par ses camarades. Il faut souligner que cette apprenante, d'un niveau 4 (avec initiation au support informatique) a trouvé et choisi ce fil de discussion seule (Annexes p.248) :

Doctissimo » FORUM Famille » Harcèlement à l'école » Toujours Seule

Fati42 Posté le 01-04-2014 à 11:38:17

Je vous conseille de parler au directeur et délégué de parents de faire venir les élèves de 3ème d'essayer de vous réconcilier. Si cela n'a pas fonctionné. SURTOUT qu'elles ne se laisse pas abattre.

Ma fille est dans la même situation que vous. Ne vous découragez pas. **On trouvera ensemble** la solution.

Moi, je voudrais créer une association contre la maltraitance, aller dans les écoles!

Même lorsqu'ils répondent à une demande de conseil plus « neutre », la plupart insèrent une appréciation personnelle, l'expression d'un sentiment, des encouragements, un message de soutien. Par exemple, cet étudiant malien répond à une femme française qui a l'intention de s'expatrier avec sa famille à Bamako, et qui demande des conseils concernant son installation (Annexes p.215) :

Expat.com» Partir vivre au Mali » forum Mali

27 Mars 2014 19:50:33

Bonjour Madame,

Je suis Malien, j'habite à Paris mais **le Mali est un bon Pays. Je vous souhaite bon courage**, pour aller au Mali. Le bon quartier à Bamako c'est hypodrome. **Je vous remercie de choisir le Mali.** Merci beaucoup. A bientôt.

Moussa

D'autres productions chargées d'affects de ce type ont été postées à la suite d'une demande de conseil pour une installation dans un pays. Il est d'ailleurs intéressant de comparer les messages de conseils sur les pays d'origine des apprenants à ceux des étudiants en FLE de l'AFPIF dont la plupart se contentaient de donner une information (voir les annexes sur les productions du mois d'octobre 2012 sur le site du *Guide du routard* et de *TripAdvisor*).

Enfin, les apprenants se sont également engagés dans les commentaires d'article. D'une part parce que certains sujets se prêtaient aux réactions d'empathie dans lesquels l'émetteur exprime son état émotif (fonction émotive-expressive de Bühler), très présentes dans les messages de soutien qui sont fréquentes sur le Net participatif notamment lors d'un événement grave, d'un fait divers. C'est le cas de cette étudiante en FOFSI 4 qui a choisi de réagir à l'article *Paris : le vigile du centre social agressé est décédé* (Annexes p.231) :

Nank, le 26/03/2014 - 10h55

je suis très malheureuse pour lui, le vigile est mort. **Mais je ne sais pas** de quoi ont parlé les deux hommes et pourquoi le monsieur est retourné pour tuer le vigile.

D'autre part, certains apprenants ont d'eux-mêmes choisi de commenter les articles en donnant des exemples personnels, comme cette apprenante de niveau 5 sous l'article *Les Français pas «fans» du doggy bag* (Annexes p.260) :

Mano, le 20/03/2014 - 12h18

Moi, je trouve qu'il ne faut pas attendre 2016 pour le faire et c'est dommage qu'il y ait un seul restaurant qui réduise nos déchets. **Moi, j'emporte déjà mes restes** mais **je n'ose pas le faire avec des collègues**. Mais comme la crise nous oblige à aller dans des restaurants qui font de la bonne cuisine, on ne laisse rien dans les assiettes.

Notons que la dernière phrase aurait mérité d'être formulée avec plus de précision. Les productions des apprenants peu ou non scolarisés présentent généralement quelques défaillances en argumentation. Nous avons souvent remarqué en effet que ce public a tendance à présenter une donnée (ou prémisse) puis la conclusion, en omettant une donnée nécessaire à la compréhension de l'argumentation, ce qui forme une sorte de syllogisme incomplet. Ce message en est un exemple.

Dans l'ensemble de notre corpus, sur 20 commentaires d'articles, 8 commentaires présentent une trace de subjectivité (déictiques, pronom personnel *je* essentiellement) et donc, selon nous, une forme d'engagement de l'auteur. Sur 38 messages de forums (questions et réponses), 34 présentent cet engagement. Nous allons voir à présent que dans cette expérience, l'engagement dans la production va de pair avec l'appropriation de la tâche par les apprenants.

L'expression de soi dans les productions et l'engagement des étudiants dans les tâches sont des aspects importants car ce sont des signes de conformité au type d'écrit attendu et ils peuvent avoir des retombées positives dans un processus d'acquisition. Un processus d'appropriation de savoirs implique, selon nous, un processus d'acquisition de la tâche. C'est cet aspect que nous étudions à présent.

3.2.5 Appropriation de la tâche

L'appropriation de la tâche est un aspect important dans le processus d'apprentissage car, comme nous l'évoquons dans notre partie théorique, un étudiant qui se projette dans une tâche en l'adaptant à un besoin personnel, en lui donnant une utilité, donne du sens à ce qu'on lui demande de faire. Nous avons déjà évoqué une certaine appropriation des tâches à des fins personnelles puisque la majorité des apprenants ont posé des questions sur des points qui les intéressaient, voire qui les préoccupaient véritablement. Citons également dans les messages de forum une visée professionnelle. Un étudiant a en effet profité de la tâche qui lui était proposée pour demander une information sur une formation professionnelle, information qu'il ne parvenait pas à obtenir par ailleurs. Un autre qui travaillait dans la restauration a choisi spontanément d'utiliser le Net participatif pour pallier un manque d'information, voire de formation, sur la cuisson de la viande. Il a obtenu l'information qu'il recherchait 20 jours après sa demande. Trois semaines après sa publication, au 28/04/2014, son message avait été lu 90 fois.

Enfin, une apprenante en FOFSI 4 a posé une question sur les tissus africains, qui sont, nous a-t-elle confié en entretien, sa grande passion mais aussi l'objet de sa profession de couturière. Dans la rubrique *Tendances* du forum *Mode de Doctissimo*, elle a intitulé son message *Tissu africain* et a posté (Annexes p.237) :

Bonjour, Je voudrais un renseignement sur la mode pour les robes. Je voudrais demander pourquoi aux défilés de mode, on ne voit jamais de tissu africain. Répondez-moi. Merci. Aissa

Le 27/04/2014, son message avait été lu 99 fois. Elle a reçu six réponses, dont une plus d'un an après la publication du message initial.


L'appropriation de la tâche a d'ailleurs entraîné un phénomène qui mérite d'être relevé : l'appropriation de l'outil. Dans le groupe FOFSI 4 qui a publié des messages sur *Doctissimo*, les apprenants qui auraient pu se contenter de poster un message en utilisant notre compte, ont tenu à créer leur propre compte pour poster un message en cours ou pour, nous ont-ils dit, publier de chez eux.








3.2.6 La présence de l'autre

Nous venons de voir les traces de la présence de soi dans les productions, l'engagement des apprenants dans la tâche au point que l'on peut parler d'appropriation. Nous avons aussi voulu savoir si les apprenants avaient tenu compte de l'autre dans leurs messages, ce qui était un autre indice de conformité à un « écrit d'interaction » (Vigner, 2012). L'atout majeur du Net participatif étant de permettre aux apprenants de s'adresser à de véritables internautes, cette dimension était importante mais n'allait pas de soi. Le Net participatif, et notamment le fait de s'adresser au tout venant en ligne, était une pratique dont un bon nombre ne soupçonnait pas l'existence (12 personnes interrogées sur 29⁷⁰) et dont la majorité avait seulement entendu parler (17 personnes interrogées sur 29). De plus, nous ne savions pas si les apprenants intégreraient dans leur message des personnes qu'ils ne connaissaient pas, ni dans quelle mesure ils le feraient. Nous avons donc relevé dans les productions des marques énonciatives dénotant la prise en compte des allocutaires internautes, en excluant toutefois les marques de salutation comme *Bonjour* et les formules finales (*Merci, A bientôt*) car, d'une part, ces mentions sont formelles, et d'autre part, elles ont pu être suggérées par les correcteurs.


Nous pouvons affirmer que la présence de l'autre est prégnante dans l'ensemble de notre corpus, par les pronoms compléments (*vous, te*), les adjectifs et pronoms possessifs, les verbes à l'impératif, les verbes conjugués à la deuxième personne, etc. Elle est bien entendu plus visible lorsque les apprenants répondent à un message, - par exemple le message suivant venant d'un internaute-, que lorsqu'ils produisent un message initial (Annexes p.249-250) :

⁷⁰ Nous n'avons pas pu interroger sur ce point l'une des participantes aux entretiens.

[Mattasoeur](#)  Posté le 23-03-2014 à 20:22:25

 bonjour à tous si (dsl je fait ce forum en secret avec un iPad donc désoler si j ai pas aéré mon texte) , aujourd'hui'hui j ai été pétrifié lorsque ma mère m'a dit une phrase terrible  tu n'est qu' un nul et sache que tu n'est pas chez toi! . Cette phrase ma complètement briser le cœur  comment la comprendre s'il vous plait?

Message auquel une apprenante de FOFSI 4 a répondu :

Je pense que **vosre mère** était très en colère. **Essayez** de comprendre que tous les parents aiment leurs enfants très très fort, il ya des parents qui utilisent des méthodes un peu dures mais **sachez** bien que c'est pour **vosre intérêt**. **De vosre côté**, il faut que **vous obéissiez** aux règles sous le toit de **vosre maison** pour mieux vivre, comme toutes les autres familles. J'aimerais bien connaître **vosre âge**, si ça **vous** dérange pas. **Soyez** patiente avec **vosre maman** qui **vous** aime beaucoup.
Mani 

Face à cet appel à l'aide, il est intéressant de noter que l'apprenante s'engage dans l'échange en demandant une information. C'est pratiquement la seule occurrence dans notre corpus de réponses.

L'autre est également présent dans des situations d'énonciation plus inattendues, par exemple dans des commentaires d'article du *Parisien*. Sous *Fin de la trêve hivernale*, l'apprenant interpelle les lecteurs (Annexes p. 222) :

Sekou 10/04/2014 - 17h10

Je vous dis une chose : les loyers sont trop chers ! Comment les gens peuvent payer leur loyer sans emploi ?

Dans le commentaire suivant sous l'article *Alimentation : un Français sur deux veut réduire ses dépenses*, on remarque deux mouvements. L'apprenante de niveau 5 commence par s'engager dans le commentaire, puis intègre les lecteurs en leur donnant des conseils (Annexes p. 255) :

Viviane, le 20/03/2014 à 11h50

moi, j'ai deux enfants et je pense qu' il faudrait réduire les sorties au resto, le téléphone , l'électricité plutôt que de priver les enfants. par exemple, **si vous avez l'habitude** de manger à midi au restaurant, **prenez la gamelle** pour manger , ou **faites-vous** un sandwich fait maison. il vaut mieux bien manger que d'acheter moins cher, l'alimentation va avec la santé.

Sur les 20 commentaires publiés, 4 présentent des indices textuels traduisant la prise en compte d'un interlocuteur et sur 38 messages de forum, 32 messages contiennent ces indices. L'analyse discursive montre ainsi que les apprenants ont intégré les lecteurs dans leur(s) production(s). Pour aller plus loin, nous avons voulu rechercher dans les productions les traces d'une volonté d'agir sur l'autre, par exemple en essayant de convaincre, ou de persuader et de provoquer une réaction.

3.2.7 Agir sur l'autre

En plus des indices textuels permettant de révéler la présence de l'autre, nous avons cherché à savoir si les apprenants utilisaient le langage pour agir sur leurs lecteurs potentiels, ce qui témoignerait non plus simplement d'une prise en compte de la présence de l'autre mais d'une volonté de véritablement exploiter la dimension sociale de la tâche. Bien entendu, toutes les questions postées dans les forums témoignent d'une volonté d'agir sur l'autre puisqu'elles demandent une réponse. De la même manière, les conseils que les apprenants ont pu donner dans les forums sont des volontés d'agir sur l'autre mais qui ne sont pas spontanées, puisque cela faisait partie de la tâche. En revanche, il est intéressant de constater que quelques apprenants ont glissé dans leurs commentaires d'article un appel à agir à l'attention de l'ensemble des lecteurs, qui correspond à la fonction conative de Bühler. C'est le cas de cet apprenant en FOF 5 sous l'article *Paris : un policier agressé à coups de ciseau à la Gare du Nord* (Annexes p.262) :

Daouda a publié le 27 mars 2014 à 11:03

Je ne suis pas du tout content de ce que je viens de lire dans le Parisien sur l'agression d'un policier à la Gare du Nord. Leur Présence parmi nous est une grande sécurité pour nous tous. **Je lance un appel à tout le monde pour les soutenir**, car le soutien de la population facilite leurs missions.

Signalons également que dans la plupart des commentaires, on relève une certaine volonté de persuader l'autre (l'intention ici est donc perlocutoire). Voici un exemple sous l'article *Fin de la trêve hivernale : des milliers de familles menacées d'expulsion* (Annexes p.190) :

Yaya a publié le 1 avril 2014 à 20:13

Les propriétaires qui expulsent les gens, ils devraient penser à la situation du pays. Il y a la crise ,pas d'emploi. Les gens gagnent même pas assez pour payer leurs loyers la santé, la nourriture. C'est l'état qui doit prendre cette responsabilité pour arrêter les expulsions

Rechercher les traces d'une action sur l'autre n'est certes pas une science exacte. Dans quelques cas, nous avons douté de la volonté de l'apprenant(e) d'agir sur l'autre comme dans ce commentaire posté en FOF 5 sous l'article *Journée du bonheur : les Français de plus en plus heureux* (Annexes p.257) :

Amy, le 20/03/2014 - 12h29

Le malheur des uns fait le bonheur des autres. De toutes les façons, l'essentiel c'est d'avoir une bonne entente familiale, d'éviter le gaspillage, de ne pas vivre au dessus de ses moyens et essayer de garder toujours le moral.

L'apprenante s'adresse-t-elle aux lecteurs ou se fait-elle une suite de recommandations comme pour se donner du courage ? Dans le doute, nous n'avons pas considéré que son message comportait la présence de l'autre, ni qu'il y avait de sa part une volonté d'agir sur les lecteurs potentiels.

L'analyse de l'ensemble de notre corpus à travers les indices textuels montre que les apprenants ont tenu compte de la présence des internautes et que certains, notamment dans les commentaires d'articles, ont tenté de persuader les lecteurs potentiels. En s'engageant ainsi dans l'échange, ces nouveaux utilisateurs des fonctionnalités 2.0 semblaient faire preuve d'un désir de communiquer en français. C'est un point que nous avons voulu clarifier en interrogeant les étudiants sur leurs intentions et qui figure dans notre bilan.

3.2.8 Productions témoignant d'une forme d'inclusion

Puisque nous avons évoqué dans notre cadre théorique la présence habituelle d'un objectif d'insertion dans les formations destinées au public migrant, et puisque nos

tâches s'inséraient dans une démarche d'inclusion sociale, nous souhaiterions remarquer que quelques productions témoignent d'un certain degré d'intégration, ou comme nous préférons le nommer, d'une inclusion sociale effective.

Après avoir recherché la présence de l'apprenant et la présence de l'autre, nous avons remarqué dans certains commentaires d'articles la présence d'une dimension collective. Cette dimension ne se manifeste pas tant dans l'emploi des pronoms *nous* et *on*, qui sont présents mais restent marginaux (4 productions comportent un *on* ou un *nous* collectifs), que dans l'expression d'une inquiétude sociale collective. Par exemple en FOF 5, sous l'article *Alimentation : un Français sur deux veut réduire ses dépenses* (Annexes p.255) :

Mohamed a publié le 20 mars 2014 à 11:56

Moi, je pense avant tout que la France au jour d'aujourd'hui pousse les gens à consommer mais pas à produire et **du coup, tout le savoir-faire commence à partir à l'étranger**. Mais avec ce gouvernement, on réagit et après on réfléchit.

On retrouve également cette inquiétude sociale collective sous les articles *Fin de la trêve hivernale : des milliers de familles menacées d'expulsion* ainsi que sous *Paris : un policier agressé à coups de ciseau à la Gare du Nord* notamment dans les messages d'appel à agir que nous avons cités dans la page précédente.

Dans d'autres messages, les apprenants font preuve d'une certaine implication sociale, comme dans ce commentaire en FOFSI 4 sous l'article *Municipales : abstention record de 36,45% au premier tour* (Annexes p. 229) :

Fiti a publié le 26 mars 2014 à 10:19

l'Etat ne peut pas tout faire sans le peuple . **il faut aller voter pour faire son devoir de citoyen et consolider la démocratie.**

Le commentaire de cet apprenant a suscité le commentaire suivant de la part d'un internaute :

Norisse, le 26/03/2014 - 14h00

En réponse @fiti. Aller voter, et consolider votre démocratie bobo gauchomondialiste , sans moi!

L'apprenant n'a pas paru particulièrement choqué par ce commentaire. Il n'a pas souhaité lui répondre et a dit simplement : « Il n'a rien compris ! ». Nous revenons, dans notre partie consacrée aux préconisations pédagogiques, sur la présence de certaines réponses « négatives ». Il est également intéressant de relever que cet apprenant mauritanien de 70 ans, ancien ouvrier dans les « travaux souterrains », qui a été scolarisé « presque six mois », a pu être traité de bobo, ou à tout le moins de complice de la mouvance « bobo gaucho-mondialiste », signe, comme nous l'évoquons dans notre partie théorique avec Marcoccia (2016), que les marqueurs sociaux s'effacent sur le Net participatif.

De manière générale, certaines de ces réactions montrent que ces apprenants, qui ne sont pas nés en France⁷¹ et ne sont pas tous de nationalité française, utilisent le Net participatif en tant que citoyens à part entière en exprimant une inquiétude collective ou une implication sociale. Nous remarquons qu'ils ne sont jamais dans l'altérité culturelle ou sociale, qu'ils ne rappellent jamais leur origine⁷². D'autre part, nous voyons qu'aucun participant n'a rédigé sa ou ses productions en mentionnant son statut d'apprenant⁷³, et plus encore qu'ils se sont tous exprimés en tant qu'acteurs sociaux.

3.3 Développement des littératies numérique et traditionnelle

3.3.1 Développement en littératie numérique

En termes de littératie numérique, en FOFSI et en FOF 5, et chez ceux qui dans les autres groupes avaient quelques compétences en littératie numérique, la tâche a été réalisée avec une légère appréhension mais dans un relatif climat de confiance et avec curiosité. Comme aucun étudiant ne s'était rendu sur un site du Web social, ni sur un site dédié à la santé ou à la consommation ou sur un site de journal, les tâches ont permis de connaître l'usage du forum et des commentaires d'articles pour ceux qui ne le connaissaient pas, et pour ceux qui en avaient entendu parler, de découvrir le processus de publication. Les tâches leur ont permis de s'entraîner à se repérer sur un nouveau site, à comprendre l'ordonnancement de son espace graphique, à chercher une section forum ou une section commentaire, à chercher une rubrique, à

⁷¹ Hormis un apprenant en FOF 5 qui a fait des études jusqu'en 3^e.

⁷² Sauf sur le site *Expat.com* mais la tâche les incitait à le faire.

⁷³ Une seule étudiante a écrit sur *Doctissimo* qu'elle n'arrivait pas à apprendre le français et a demandé des conseils. En entretien, cette dame qui n'avait jamais été scolarisée, nous a expliqué que c'était une préoccupation pour elle, quelque chose qui lui restait toujours « dans la tête ».

créer un nouveau sujet de discussion, à donner un titre à un message. Les stratégies spécifiques de traitement des documents numériques comme la reconnaissance des liens hypertextes (les titres des articles de journaux par exemple) n'étaient pas toutes assimilées.

En revanche, dans les groupes FOF classiques, il est évident que deux ou trois séances (si l'on retire notre première intervention qui n'était qu'une séance de présentation) étaient bien loin de suffire à maîtriser l'outil numérique. L'expérience a certes permis à ceux qui n'avaient jamais utilisé un ordinateur et qui étaient prostrés la première fois, de prendre de l'assurance, d'acquérir certains repères et de mieux manier l'outil, notamment en ce qui concerne le bouton marche/arrêt de l'ordinateur, l'insertion du mot de passe et de l'identifiant de l'ordinateur et le maniement de la souris et du clavier. En revanche, lors de la séance de formalisation dans l'un des groupes FOF classique, il est apparu que ces trois séances étaient nettement insuffisantes pour savoir se repérer sur les sites exploités. Les apprenants n'étaient pas en mesure de consulter seuls leur boîte mail, de retrouver leur message sur *Expat.com* et *Doctissimo* et de vérifier s'il y avait des réponses pour éventuellement y répondre. Même avec de l'aide ponctuelle, les apprenants étaient rapidement à l'arrêt devant leur écran. De peur de se tromper, par exemple en changeant de page involontairement par un simple clic, ce qui arrivait fréquemment, ou parce qu'ils avaient oublié comment faire, les apprenants décidaient de ne rien entreprendre et d'attendre un enseignant. Lors de cette séance, la lecture et le commentaire d'un article sur *Le Parisien* qui étaient réservés à ceux qui avaient terminé ces activités de formalisation, n'ont été réalisés que par deux étudiants sur la dizaine de personnes présentes.

3.3.2 Développement en littératie traditionnelle

Une expérience aussi courte ne nous permettait pas d'envisager d'évaluer les apports en termes d'acquisition de littératie traditionnelle. Nous avons néanmoins pu évaluer certaines compétences *in situ*. Ainsi, nous avons observé que les apprenants du groupe FOF 4 classique qui avait travaillé sur papier la rédaction de courriers électroniques ne maîtrisaient ni la ponctuation (absente dans la plupart des textes avant correction) ni la structure textuelle des courriels. Cela n'est pas surprenant car

l'acquisition de compétences, peut-être tout particulièrement parmi ce public, nécessite un entraînement régulier et un rythme extensif.

De manière générale, l'analyse des productions révèle le même type d'erreurs que l'on observe habituellement parmi ce public sur un support papier. Trois des enseignants n'ont relevé aucune différence flagrante en termes de nombre d'erreurs entre le support papier et le support Net participatif. Un enseignant de FOF 4 classique a estimé que la qualité des productions avait été moins bonne sur le support numérique, mais il a souligné l'apport de la tâche sur le plan de la communication. Une enseignante, en FOFSI 4, s'attendait à des productions plus longues. La faiblesse des compétences en littératie numérique, les nouveaux supports numériques et la réalisation de tâches à la fois nouvelles et cognitivement plus exigeantes a donc peut-être eu un impact sur le processus de production, ce qui pouvait être attendu. Ces tâches illustrent ainsi selon nous la nécessité d'un autre type d'évaluation des tâches actionnelles sur support numérique et confirment la priorité à donner à l'action attendue dans le milieu et aux critères d'intégration harmonieuse (Mangenot, 2013). Dans cette expérience, la langue a en effet été à la fois une matière d'enseignement (enseignement du français) et un vecteur d'autres enseignements (enseignement en français des littératies numériques). Cette analyse nous conduit à dresser deux constats. Tout d'abord, l'évaluation de ce type de tâches ne peut plus se résumer aux critères purement linguistiques puisque le français a dépassé son rôle de discipline et a servi de médium aux littératies numériques. Les compétences traditionnelles ont été des compétences transversales permettant d'acquérir les littératies numériques. En outre, il nous paraît peu fondé d'évaluer les compétences linguistiques, *a fortiori* sur une tâche aussi courte, lorsque l'on sait qu'aucun étudiant ne maîtrisait parfaitement l'outil informatique : les personnes en situation d'illectronisme le découvraient, les autres, à des degrés divers, l'utilisaient avec hésitation. Dans tous les cas, l'utilisation du clavier et de la souris rendait la rédaction plus laborieuse. Comment évaluer des productions sur le plan langagier lorsque l'outil de production n'est pas maîtrisé ? Cependant, les apprenants ont été placés en condition d'utiliser la langue à des fins sociales, en interaction sur les forums de discussion, pour atteindre un objectif communicationnel. Même s'il n'est pas possible de mesurer les gains d'apprentissage sur une durée d'exploitation aussi courte, ces conditions sont favorables au développement de compétences langagières

(Bange, 1992 ; Mangenot, 2008). Nous reviendrons sur les effets synergiques des acquisitions en littérature traditionnelle et en littérature numérique à la fin de cette partie.

S'il est impossible d'évaluer les acquisitions langagières engendrées par cette expérience, il nous a en revanche été possible de comprendre que le forum de discussion était favorable au développement des compétences communicatives.

3.3.3 L'impact de la dimension sociale sur les compétences communicatives

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, à distance, l'absence du destinataire, et notamment l'impossibilité de s'expliquer en direct, donc de lever toute ambiguïté et malentendu, demande un effort d'explicitation supplémentaire : clarté (vocabulaire, syntaxe, concision), utilisation appropriée de signes graphiques (orthographe, ponctuation, typographie), emploi correct des repères de sens (réurrence de mots, de thèmes, de constructions, connecteurs, anaphoriques), maniement des liens logiques et de la cohésion textuelle. Nous avons vu également avec Marcoccia (2016) que dans un forum de discussion pour que l'objectif communicationnel soit atteint, il était nécessaire d'utiliser des stratégies de formulation : être clair et explicite, renforcer sa force illocutoire, être poli afin de susciter la bienveillance.

De manière générale, ces compétences et stratégies communicatives ont pu être appliquées spontanément lorsqu'elles étaient déjà acquises ou en cours d'acquisition. Cette expérience a également pu sensibiliser les apprenants les plus faibles à la nécessité de développer des stratégies de formulation. En effet, les apprenants faiblement ou non scolarisés, notamment ceux d'origine subsaharienne, éprouvent généralement de grandes difficultés à se présenter, à légitimer leur discours, à se mettre en valeur dans l'interaction verbale et dans un lieu social déterminé. Ces compétences correspondent à la notion d'ethos discursif développée par Maingueneau (1984), ainsi qu'aux notions goffmaniennes de faces, de mise en scène, de rôle et de positionnement (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 ; Marcoccia, 1998). Ces difficultés à se présenter et à se mettre en valeur ne concernent pas que l'écrit, elles apparaissent dès l'échange oral. Les entretiens laissent par exemple apparaître des difficultés à répondre à certaines questions, des hésitations et des imprécisions dans les réponses, pour des raisons qui nous ont paru relever de

difficultés à argumenter, ou de lacunes en métacognition, signes d'illettrisme (dans le pays d'origine) qui s'ajoute aux lacunes linguistiques.

Dans ce contexte, les tâches sur le Net participatif, en particulier sur les forums de discussion, se sont avérées très utiles. En effet, dans la phase de production, l'absence physique de l'altérité est un facteur qui a favorisé la mobilisation des stratégies de formulation que nous avons citées, non seulement afin de bien se faire comprendre, mais aussi et surtout afin de susciter chez des personnes inconnues l'envie de lire et de répondre aux messages publiés. Pour illustrer ce phénomène, nous citerons l'exemple d'un message d'un étudiant de niveau 4 (sans initiation à l'informatique) qui, après avoir rédigé son message dans la rubrique *Pâtes, riz et pommes de terre* du forum *Cuisine de Doctissimo*, nous a sollicitée pour une correction avant la publication. Son message était le suivant :

Bonjour, je cherche des recettes de pâtes. Merci.

Il est évident que ce message ne pouvait pas être publié tel quel. Dans un forum qui brasse des milliers de messages sur le même thème, formulant souvent les mêmes demandes, personne n'aurait pris la peine de répondre à cet étudiant, sauf peut-être de manière sarcastique. Nous lui avons donc expliqué qu'il devait justifier sa demande et surtout attirer le lecteur, rendre son message attrayant afin d'obtenir une réponse. Nous l'avons incité à trouver un titre dynamique qui attirerait le lecteur. Après quelques révisions, son message est devenu celui-ci (Annexes p.197) :

Faire la cuisine !!!

Posté le 03-04-2014 à 20:26:57

Bonjour,

Je voudrais savoir si quelqu'un peut me dire comment faire des pâtes, du riz et des pommes de terre, et d'autres recettes de cuisine ? Je suis un garçon de 29 ans et je ne sais pas faire la cuisine ! S.O.S !!!

Merci de vos réponses,

drissa

Cet apprenant a obtenu deux réponses qui lui suggèrent de chercher sur le site *Marmiton* et dans *Google*. Trois semaines après la publication, le 28/04/2014, son message avait été lu 72 fois.

Notre expérience nous conduit à penser que cette tâche sur les forums peut favoriser la mobilisation et le développement des stratégies communicatives que les étudiants en (post)alphabétisation doivent acquérir. Si les sites du Net participatif exploités n'étaient pas exigeants en termes de genre, ils l'ont été en termes d'éthos communicatif et de compétences communicatives. L'enseignant, qui connaît ce niveau d'exigence, incite les apprenants à redoubler d'efforts pour être clair et explicite, argumenter, justifier, légitimer, convaincre l'autre⁷⁴, mais aussi pour dynamiser, rendre son message « sympathique », attirer le lecteur pour que le message ne se perde pas dans la masse. Dans cette situation de communication, le caractère public - la dimension sociale -, ainsi que la multiplicité de ressources en ligne, apportent une valeur ajoutée à la tâche en sollicitant les capacités linguistiques et communicatives des étudiants.

4. Conclusion de l'analyse des productions

Les tâches sur les forums et dans les sections Commentaires des sites du Net participatif sont donc à la portée d'apprenants en post-alphabétisation et ont été réussies : les productions s'intègrent dans le milieu, elles respectent la formation discursive attendue, les apprenants se sont engagés dans leurs productions, ils ont tenu compte de la présence de lecteurs potentiels, et ils se sont approprié la tâche. En outre, la grande majorité des productions traduit un désir de communiquer et de persuader l'autre qui peut être le signe d'une certaine adhésion à la dimension sociale et interactionnelle de la tâche. Ces tâches ont donc été réussies malgré les difficultés inhérentes, notamment pour les personnes en situation d'illectronisme ou ayant de très faibles compétences numériques. Nous avons observé un léger développement en littératie numérique, mais il ne va pas de soi de mesurer les acquisitions en littératie traditionnelle. En revanche, produire sur les sites du Net participatif que nous avons choisis a incité les apprenants à mettre en place des stratégies communicatives. Ainsi, les tâches présentent une partie des prérequis à toute appropriation de savoirs et de compétences. Dans le bilan qui suit, où nous allons croiser l'analyse des productions avec celles de nos autres données (entretiens, observations, retours des enseignants), nous nous attachons à analyser les perceptions des étudiants concernant les tâches sur le Net participatif. Ces données nous

⁷⁴ Un enseignant à l'AFPIF lors de la tâche sur les forums du *Guide du routard* et de *TripAdvisor* a également encouragé ses étudiants dans ce sens.

permettent d'évaluer les apports et les limites des tâches proposées, de leur conception et de leurs modalités de réalisation, et les apports de la littératie numérique pour la littératie traditionnelle. Nous finirons cette partie par quelques préconisations pédagogiques afin d'intégrer le Net participatif dans la formation en post-alphabétisation de manière plus cohérente.

5. Bilan de l'expérience aux Cours Municipaux d'Adultes

Ce bilan s'appuiera sur nos réflexions, sur nos observations ainsi que sur les entretiens réalisés auprès des étudiants des CMA. Puisque les études en ALAO auprès d'un public peu ou non scolarisés sont rares, nous avons choisi de citer et d'analyser de nombreux extraits des entretiens. Comme lors de notre première expérience, nous estimons que les perceptions des apprenants donnent des indications fondamentales permettant d'évaluer l'utilité d'un outil, la motivation qu'elle entraîne, l'apport potentiel de la tâche au processus d'apprentissage, ainsi que l'adéquation de la tâche au public et au dispositif. Selon Giordan (2015), cité dans notre cadre théorique, l'émergence de nouveaux savoirs n'est possible que si l'apprenant perçoit l'utilité des tâches et comprend ce qu'il peut en faire. On pourrait objecter, si l'on suit Amadiou et Tricot (2014), que les apprenants ne sont pas toujours en mesure d'évaluer l'utilité réelle d'un outil et les possibilités d'apprendre qu'il offre, mais nous estimons que même si ces informations sont parcellaires, elles apportent des indications sur la pertinence de l'exploitation d'un outil.

Dans ce bilan, le croisement des données nous permettra d'évaluer la mise en valeur des productions et des connaissances des étudiants, ainsi que l'attrait qu'ils ressentaient pour la littératie numérique. Nous avons également voulu vérifier l'importance que revêtait pour eux la dimension interactionnelle et voir si la littératie numérique pouvait être un levier d'acquisition pour la littératie traditionnelle.

5.1 Mise en valeur des connaissances et plaisir de publier

Avant l'expérience, nous pensions que la tâche sur le Net participatif pouvait contribuer à valoriser les apprenants à travers leurs textes (publiés sur Internet) et leurs compétences et connaissances autres que linguistiques (partagées avec d'autres internautes). La réalisation des tâches nous a amenée à enrichir notre réflexion sur ce point. En effet, comme nous ne connaissions pas les particularités des apprenants en

dehors du fait qu'ils étaient d'origine étrangère, nous les avons placés en position de transmettre leurs connaissances sur leur culture et leurs pays d'origine. Si ce choix a peut-être suscité de l'intérêt chez certains, bien que rien ne permette vraiment de l'affirmer, il faut signaler que cette démarche a mis les personnes vivant en France depuis un certain nombre d'années en difficulté. Ces apprenants avaient plus de mal à répondre aux demandes des internautes sur leur pays d'origine car ils n'y allaient plus qu'en vacances. Ce problème nous a rappelé le phénomène de l'*entre-deux* évoqué dans notre cadre théorique (seulement dans une certaine mesure toutefois, car ces personnes, bien que se sentant étrangères dans leur pays d'origine n'ont pas déclaré se sentir étrangères à la culture française).

Il faut noter que d'autres aspects ont suscité beaucoup plus d'enthousiasme. Par exemple, les apprenants ont été très surpris, voire touchés, d'apprendre qu'ils avaient reçu des réponses, et encore plus surpris peut-être à l'annonce du nombre de fois où leur message avait été lu. Par exemple, l'apprenante d'origine malienne en FOFSI 4 qui a posé une question sur les tissus africains, et qui a reçu six réponses, a été touchée de savoir que son message avait été lu 99 fois⁷⁵ :

[FOFSI4 n°1, entretien n° 4, 150 et 204, Annexes p.204] *Oui, que au moins y a des gens qui se sont intéressés, même s'ils m'ont pas répondu directement, ils l'ont lu quand même. (...) Personnes qui l'ont lu, ça me fait plaisir comme je vous ai dit. Parce que je sais que c'est quelque chose que, même s'ils m'ont pas répondu, ma question ça l'a fait un clic pour lire et ça déjà c'est bien.*

Cet apprenant malien en FOF 5 exprime également sa satisfaction à l'idée que son message et son commentaire d'article ont été publiés :

[FOF 5, entretien n° 5, 137, Annexes p.519] *Oui, vraiment, ça me fait plaisir, ça me fait content si je vois mon texte à l'internet, tout le monde le lit, celui-là c'est la part de monsieur Daouda, monsieur Daouda qui a fait ça vraiment, ça me fait très content, donc ça voit que je me suis un peu développé dans l'informatique.*

Cependant, il est intéressant de noter que ce type de réactions est minoritaire dans les entretiens. De manière générale, la satisfaction ressentie chez ces apprenants n'est pas associée à un plaisir narcissique de voir sa production publiée sur Internet. Lorsque les étudiants répondent à la question sur les effets provoqués par la

⁷⁵ Les parties entre parenthèses correspondent uniquement à nos interventions pendant les entretiens.

publication des productions, la notion de plaisir de voir son message publié est souvent liée au fait d'avoir utilisé un ordinateur et d'avoir découvert de nouvelles pratiques numériques. Ces réactions, il nous semble, soulignent le besoin en littératie numérique, ainsi que les notions de besoin et d'utilité de la tâche.

Ces deux étudiants, le premier en FOF 5, et la deuxième en FOFSI 4, répondent à la question en pointant la découverte d'une pratique qu'ils ne connaissaient pas :

[FOF5, entretien n°3, 168, Annexes p.503] *J'ai appris quelque chose donc je, je n'ai pas, je n'ai pas, je le connais pas avant.*

[FOFSI 4 n°1, entretien n°4, 178, Annexes p.407-408] *Parce que j'ai jamais publié dans le texte et sur ça. C'est pour ça que je vous dis, je dis cette formule c'est intéressant en fait. Avant je la connaissais pas. Et maintenant, ça me donne même envie de faire chaque fois. Mais voilà ces derniers temps, tout est compliqué un petit peu et j'ai pas eu de temps de faire. Mais j'ai envie de m'amuser de faire. Même si c'est pas une question de tissu africain ou autre chose. Qui sait ? Si j'ai une idée ou quelque chose à proposer, enfin à dire, à écrire, je peux le mettre un thème.*

Le plaisir du message publié est corrélé également à la possibilité d'entrer en contact, d'échanger, d'aider l'autre, ce qui renvoie à l'intérêt éprouvé pour la dimension interactionnelle. C'est ce que disent ces deux apprenants, le premier, d'origine malienne, en FOF 4 et le deuxième, d'origine turque, atteint de leucémie, en FOFSI 4 :

[FOF 4 n°1, entretien n°4, 142, Annexes p.302] *Bon, pour moi, ça me plaît parce que si ça amène peut-être la relation, le relation, voilà, ça fait mieux la connaissance avec les gens.*

[FOFSI 4 n°1, entretien n°2, 116, Annexes p.383] *Oui, parce que je pense si les gens qui regardera ça, peut-être ils avaient besoin de voir un texte comme ça. Pour quelqu'un qui a vécu des choses comme ça, maintenant il s'en sort.*

Ces témoignages confirment nos hypothèses : il existe d'autres façons de valoriser les apprenants que de parler de son pays d'origine, notamment en répondant à des besoins. Or le principal de ces besoins, aux côtés de l'acquisition des compétences à l'écrit, comme nous l'avons vérifié dans les entretiens, est la littératie numérique.

5.2 La littératie numérique : les portes du savoir

5.2.1 L'attrait pour la littératie numérique

À l'AFPIF, le degré de familiarité avec les fonctionnalités du Web social n'avait pas été un facteur favorisant l'appropriation des tâches. Aux CMA, c'est tout l'inverse qui s'est produit chez un public manquant totalement d'autonomie sur Internet. Le problème du manque d'autonomie est bien expliqué par cette apprenante d'origine algérienne en FOF 4 :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 42, Annexes p.307] *Parce que quand j'ai du mal à écrire le français, alors je dis comment, dans ma tête, ouais, en plus, c'est, c'est, c'est logique aussi, quand je lis pas bien, j'écris pas bien, qu'est-ce que je vais faire avec l'ordinateur ? Ça, ça, par exemple, je vais aller quelque chose, je vais regarder quelque chose, j'ai du mal à écrire un mot et il, il va me donner autre chose, je comprends plus rien, je ferme et je, je laisse tout. Vous voyez c'est un peu, un peu ça.*

Lorsque l'on demande aux apprenants s'il faut garder ces tâches à l'avenir (ce qui était une question-test), c'est le développement de la littératie numérique, et notamment le fait d'utiliser un ordinateur, de découvrir une pratique et des sites sur Internet, qui justifient le désir de leur maintien dans le programme du cours. Les réponses des apprenants font état d'un intérêt fort qui va bien au-delà du simple plaisir. Cette tâche a permis aux étudiants de découvrir de manière active, c'est-à-dire en produisant un contenu, de nouvelles pratiques numériques et des sites français qui leur paraissent utiles, en particulier le site de *Que choisir* et les forums sur la santé.

Ces deux apprenants en FOF 4, par exemple, tous deux d'origine malienne, pointent le besoin de compétences en informatique :

[FOF 4 n°2, entretien n°2, 144, Annexes p.321] *Oui, oui, même les forums aussi. Par exemple, les informatiques, c'est important quoi.*

[FOF 4 n°1, entretien n°3,108, Annexes p.293] *C'est très important pour connaître le ordinateur, pour comment savoir, pour utiliser, bon, c'est très très important pour moi, oui.*

Le fait de découvrir une pratique d'Internet qu'ils ne connaissaient pas a emporté l'adhésion des apprenants. C'est ce que dit aussi cette étudiante d'origine algérienne en FOFSI 4 qui a posté un commentaire d'article :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°6, 124-130 ; 148-152, Annexes p.470, 471] *Je veux apprendre même si je le ferai pas après peut-être, je sais pas, je suis un petit*

peu peureuse de, de ça, mais j'aimerais apprendre. (...) Et apprendre comment, comment on fait, comment, comment on arrive à communiquer avec les autres qu'on connaît pas (...) D'avoir des idées d'autres pays, d'autres cultures, d'autres choses. (...) Donc c'est bien de connaître parce que des fois on est dans l'ignorance et on panique, on sait pas. (...) Si on a une petite idée, si on sait un petit peu, c'est déjà quelque chose. C'est déjà quelque chose.

C'est aussi la réaction de ces deux apprenants. La première, en FOF 4, a répondu à un message sur *Expat.com* et le second a publié, en FOF 5, un commentaire d'article et un message sur *Que choisir* :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 150, Annexes p.312] *Ben oui, c'est très, c'est très intéressant qu'on va connaître quelque chose qu'on connaît pas. C'est vrai même, ça c'est sûr on peut pas prendre tout mais on en a au moins des idées un peu de tout.*

[FOF 5, entretien n°3, 128, Annexes p.501] *Parce que même moi, je savais pas qu'il y avait, y avait, y avait le forum comme ça, sur le, sur le Internet, donc quand j'ai appris, ça me sert quelque chose, donc si j'ai quelque chose à, si j'ai un doute de quelque chose, je peux poser des questions aux gens, y a des gens qui va me répondre, y a certains aussi ils les lit uniquement sans la réponse.*

Signalons qu'une étudiante thaïlandaise d'un groupe FOFSI 4 a découvert les forums de son pays d'origine grâce à ces séances.

Pour justifier le maintien de ces tâches dans un cours de français, une apprenante d'origine malienne en FOFSI 4 souligne le rôle des cours de français dans l'acquisition de la littératie numérique :

[FOFSI 4 n°1, entretien n°4, 156, Annexes p.406] *Pourquoi pas si je, je sais pas. Si c'est pas un cours de français, on peut trouver, on peut trouver qui qui va nous aider en dehors de cours de français ? Parce que moi avant que je commence les cours, y a personne qui m'a bien informée ça.*

L'attrait pour la littératie numérique a certainement suscité chez ce public de la motivation, voire de l'enthousiasme. Motivation sous la forme d'une concentration accrue chez ceux qui avaient peu, voire aucune compétence en littératie numérique et moins de compétences en littératie traditionnelle, et pour qui les tâches ont sans doute représenté un défi. Enthousiasme chez ceux qui avaient un peu plus de compétences en littératie numérique, et notamment le groupe FOFSI 4 qui n'a publié que sur le forum de *Doctissimo*. Dans ce groupe, la consigne était de répondre à un message ou de poser une question. Lorsque cette tâche a été effectuée, les apprenants

ont tous tenté de trouver d'autres messages pour poster une deuxième production. Nous avons également observé cette attitude dans les deux autres groupes qui ont travaillé sur les forums. L'image qui nous reste de ces apprenants est la même dans tous les groupes : lors de la phase de lecture/production, ils n'ont pas levé les yeux de leur écran. Nos observations rejoignent donc celles, dans notre cadre théorique, de Renaud (2012), Liénard (2007), et Cerisier & Solari (2010) : attention, concentration, engagement.

Lors des entretiens, les apprenants ont tous plébiscité cette tâche, en affirmant en outre qu'ils avaient envie de continuer à lire et à écrire sur les sites utilisés. Certains envisagent même la possibilité d'utiliser les sites en dehors des cours. Cet apprenant d'origine malienne en FOF 4 le dit en entretien :

[FOF 4 n°2, entretien n°2, 112, Annexes p.319] *Bon, même quand je serai chez moi, je vais essayer de rentrer pour savoir quelques beaucoup de choses quoi, parce que moi, j'ai beaucoup de questions surtout la restauration.*

Un autre en FOF 4 nous a dit en entretien qu'il avait « téléchargé le forum » sur son smartphone et lu des messages en dehors des cours :

[FOF 4 n°2, entretien n° 4, 72, Annexes p.333] *Non, j'ai déjà téléchargé le forum même dans mon téléphone, en fait. Après j'essaie de me connecter, de m'inscrire dans mon téléphone iPhone. Donc pour le moment, j'ai pas, j'ai pas écrire pour le moment, mais j'ai relu les messages qui sont dedans.*

Un autre en FOF 4 dit qu'il a l'intention de se connecter à l'avenir et de créer son propre compte :

[FOF 4 n°2, entretien n°5, 182-184, Annexes p.342] *Si, si, je vais retourner. Parce que dernièrement quand on s'est connectés, on s'est connectés avec votre boîte. (...) Voilà, donc là je peux ouvrir ma boîte à moi, hein.*

Ceux qui ont moins de compétences en littératie numérique, y compris en FOFSI, ont néanmoins remarqué que deux ou trois séances étaient insuffisantes pour utiliser un ordinateur et ces fonctionnalités en autonomie. De même, ceux qui ont plus de difficultés en littératie traditionnelle ne seront certainement pas en mesure de retourner seuls sur les sites. Ce sentiment d'être incapable de naviguer sur Internet est une limite importante de notre expérience et nous en reparlerons à la fin de ce bilan dans la partie consacrée aux préconisations pédagogiques.

5.2.2 La littératie numérique contre le déficit de connaissances

Certains témoignages, dont quelques-uns déjà cités plus haut, font apparaître la conscience de ne pas savoir, d'avoir des lacunes et, de manière corollaire, un fort besoin de connaissances, ainsi qu'une grande volonté d'apprendre. Voici deux autres exemples allant dans ce sens qui émanent de deux étudiantes en FOFSI 4 :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°4, 148, Annexes p.449] *Ah oui, moi j'aimerais bien tout savoir et tout apprendre.*

[FOFSI 4 n°2, entretien n°6, 58-62 ; 66-68, Annexes p.467-468] *Déjà, moi, je fais des efforts pour apprendre. Pour enlever cet handicap. Pour être comme les autres, pour savoir beaucoup de choses. (...) Pour apprendre, il faut se battre. Il faut se battre, oui.*

Cette étudiante d'origine algérienne en FOF 4 évoque ses problèmes d'accès à Internet liés à ses problèmes en lecture/écriture :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 64 ; 172, Annexes p.313] *Mais quand on écrit pas bien, on lit pas bien, on peut pas y aller loin. (...) Quand par exemple, quand je sais pas lire bien, je sais pas écrire, moi je peux pas y aller sur l'Internet, moi j'y arrive même pas à écrire bien sur mon cahier.*

À côté de cette conscience de savoir peu de choses, on voit dans les entretiens que pour ce public, Internet est la porte du savoir. Internet est le lieu où se situent et où se diffusent les connaissances. Exploiter Internet, c'est utiliser un outil permettant l'acquisition du savoir et la transmission des informations. Internet est un moyen d'apprendre. C'est ce que disent ces deux apprenantes en FOF 4 :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 64, Annexes p.308] *Moi, je sais que c'est vraiment sur l'Internet, c'est on peut voir plein de choses.*

[FOF 4 n°1, entretien n°1, 118-122, Annexes p.281] *Voilà, donc j'ai vraiment hâte d'être au niveau 5 un jour. Pour pouvoir faire apprendre vraiment l'Internet une fois par semaine. Si je sais très bien le faire, ben je saute au magasin hein, m'acheter mon truc et puis voilà, j'ai, j'ai vraiment envie de d'apprendre. Ça m'intéresse beaucoup parce que y a plus d'informations, on découvre plein de choses qu'on sait pas, voilà, c'est, c'est intéressant.*

Cette apprenante en FOF 4 évoque l'ouverture sur le monde que permet Internet :

[FOF 4 n°2, entretien n°6, 82 ; 102, Annexes p.348] *C'est bien parce qu'on regarde tout, on savent tout qu'est-ce qu'il est passé dans le monde aussi. (...) Parce que c'est bien pour le monde, on voit le monde, on voit tout, on apprend, on recule pas.*

En ce qui concerne les tâches sur le Net participatif, une certaine unanimité se dégage des entretiens. Les espaces du Net participatif exploités répondent à un fort besoin d'informations, et au-delà à un fort appétit d'apprendre. Tous les entretiens vont dans ce sens. Voici quelques exemples :

Une étudiante en FOF 5, d'origine camerounaise, qui a commenté l'article *Journée du bonheur : les Français de plus en plus heureux* :

[FOF 5, entretien n°1, 44, Annexes p.481] *Je pense que c'est, pour moi, c'est intéressant, c'est vraiment, parce qu'on trouve beaucoup de, on trouve, on apprend beaucoup quoi.*

Une étudiante d'origine ivoirienne en FOF 4 qui a commenté l'article *Fin de la trêve hivernale : des milliers de familles menacées d'expulsion* :

[FOF 4 n°1, entretien n°1, 30-32, Annexes p.277] *Ça fait qu'on apprend plein de choses. On est mieux renseignés, voilà, c'est intéressant.*

Un étudiant d'origine algérienne, en FOF 5 qui a commenté l'article *Alimentation : un Français sur deux veut réduire ses dépenses* (et qui n'a pas pu finir sa tâche sur le forum de *Que choisir*) :

[FOF 5, entretien n°6, 68, Annexes p.525] *Oui, c'est, c'est très intéressant. C'est pas que ça t'oblige à y aller faire, à y aller voir ou quelque chose comme ça, en fait ça te donne des idées et ça te motive à regarder des choses que tu vois jamais. Et pour certaines gens, comme un exemple, je veux dire comme moi, j'ai jamais assisté sur des forums, et voilà quoi, découvrir d'autres choses, quoi.*

Une étudiante d'origine marocaine en FOFSI 4 qui a commenté l'article *Paris : le vigile du centre social agressé est décédé* :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°3, 48, Annexes p.437] *Pour connaître beaucoup de choses, c'est très bien, hein. Quelqu'un il reste fermé, il connaît rien du tout, c'est, c'est comme un âne, hein, c'est tout, hein. Il faut, il faut, il faut.*

Un étudiant d'origine algérienne en FOF 4 qui a publié un commentaire d'article et deux messages sur les forums de *Doctissimo* et *Expat.com* :

[FOF 4 n°2, entretien n°5, 66-70, Annexes p.337] *Surtout quand vous nous avez appris le forum là, ça c'est intéressant. Ça, c'est intéressant. On trouve tout ce qu'on veut. Tout, à chaque fois qu'on a un problème, on entre dans le forum, et puis, là, on trouve, y a des gens qui nous parlent, voilà.*

Une étudiante d'origine algérienne en FOF 4 qui a répondu à une question sur *Expat.com* :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 180, Annexes p.313] *Mais c'est, c'est bien parce que quand on pose, quand je vous avais dit tout à l'heure, on envie de dire quelque chose, on, on connaît pas, par exemple, on sait pas. Alors quand on va aller sur le forum, au moins on est aidés, on a la réponse.*

Les observations et les entretiens portant sur la perception des tâches ont montré clairement que l'utilité des fonctionnalités exploitées était unanimement perçue. De manière générale, les tâches exploitant l'outil Internet sont doublement pertinentes pour ce public, d'une part parce que les apprenants accordent une grande valeur à l'acquisition du savoir au sens large et d'autre part parce leurs attentes en littérature numérique sont très fortes.

Les tâches exploitant Internet destinées à ce public devraient bien entendu être accompagnées d'une initiation à la recherche sur Internet, ainsi que de mises en garde sur les risques inhérents à ce support (informations non vérifiées, cyberréputation, cyberharcèlement, contenus choquants, etc.). Les apprenants en FOFSI bénéficiaient de ce type d'accompagnement et nous avons, de manière informelle, alerté les apprenants en FOF lorsque cela semblait s'imposer au moment des entretiens. Dans nos préconisations pédagogiques, nous reviendrons sur la nécessité d'une initiation à l'utilisation d'Internet.

5.3 La dimension interactionnelle

5.3.1 Adhésion unanime

Nous avons vu dans notre analyse discursive que les apprenants avaient tenu compte de la dimension interactionnelle des tâches dans leurs productions, cependant, nous ne pouvions pas connaître la valeur qu'ils y accordaient. Nous ne savions pas non plus s'ils percevaient des limites à l'exploitation de cette dimension, notamment dans la communication avec des personnes inconnues. Les entretiens ont répondu à ces interrogations. Contrairement à ce que montraient les résultats de notre première expérience menée auprès des apprenants en français langue étrangère à l'Alliance Française Paris Île-de-France, les adultes faiblement scolarisés n'ont nullement été gênés par le fait d'interagir avec des inconnus. Bien au contraire, ils ont semblé particulièrement sensibles à la socialisation de leurs écrits, et notamment à la possibilité d'un partage, de pouvoir tirer profit de l'expérience et des conseils des

autres pour réfléchir, s'enrichir et même prendre une décision. La dimension interactionnelle a été particulièrement appréciée. Nous l'avons tout d'abord observé en cours. Par exemple, dans le groupe FOFSI 4 qui n'a publié que sur le forum de *Doctissimo*, une étudiante a écrit deux messages, rempli spontanément sa page profil puis a déclaré : « J'arrête pour aujourd'hui, maintenant j'attends des réponses. » 20 minutes après avoir posté son message, un étudiant de ce groupe nous a appelée pour nous demander : « On peut savoir si quelqu'un a répondu ? » De même, l'étudiante qui a posté une question sur les tissus africains nous a demandé : « Comment je peux savoir si j'ai des réponses ? » Quelques minutes après sa publication, elle s'est écriée : « Ça y est, j'ai une réponse ! ». Nous nous sommes précipitée pour aller voir. Son enthousiasme était communicatif. Malheureusement, ce n'était qu'un message de *Doctissimo* qui lui souhaitait la bienvenue sur le site...

La dimension interactionnelle semble tout d'abord répondre à un besoin d'aide, comme l'explique cet apprenant d'origine malienne en FOF 5 :

[FOF 5, entretien n° 5, 64, Annexes p.515-516] *Bon, je pense que vraiment c'est intéressant parce que quand tu es seul, tu es seul. Mais si on est dans le forum, par exemple, y a quelque chose qui t'est arrivé, t'arrives pas à t'en sortir, donc, tu envoies le message donc y a des gens qui peuvent t'aider, donner une idée. Par exemple, ce que je veux de faire, l'achat de voiture, donc j'ai eu des réponses un peu partout (...).*

Ainsi que cette étudiante d'origine algérienne en FOFSI 4 :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°6, 80, Annexes p.468] *Non, mais c'est bien, parce que des fois on a besoin de d'aide ou de de de conseils, on même si on prend pas tout, on prend ce qui nous intéresse, ce qui pourra nous aider pour bien avancer ou pour bien comprendre (...).*

Et cet apprenant d'origine algérienne en FOF 4 :

[FOF 4 n°2, entretien n°5, 146- 150, Annexes p.341] *Voilà y a des gens qui m'entend. Genre on n'est pas seuls. (...) Il est pas là devant moi mais y a un contact entre moi et lui, par Internet.*

La notion de partage des connaissances et des expériences est également revenue plusieurs fois dans les entretiens, comme avec cet apprenant d'origine malienne en FOF 5 :

[FOF 5, entretien n°3, 100, Annexes p.500] *Bon, ça aussi, c'est quelque chose, c'est quelque chose très important parce que dans la vie, toujours on a besoin, on a besoin les idées les autres, oui, les conseils des autres, tout le temps on a besoin ça.*

Ou cet apprenant d'origine mauritanienne en FOFSI 4 qui a commenté l'article *Municipales : abstention record de 36,45% au premier tour* :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°2, 88, Annexes p.430] *Parce que chacun, on va pas tous à le même chemin, mais des fois y a des gens qui va mieux, si on consulte ses pinions, on trouve que c'est intéressant.*

Dans le partage de connaissances et d'expériences, ce sont les avis des consommateurs et surtout les conseils sur la santé qui ont été particulièrement appréciés, comme ici en FOF 4 :

[FOF 4 n°2, entretien n°5, 88, Annexes p.338] *C'est bien. Surtout avec, si vous avez un problème de santé, vous pouvez consulter, c'est genre vous consultez un médecin.*

Des apprenants, comme cette apprenante en FOFSI 4, estiment même qu'il faut se ranger à l'avis des internautes, surtout s'ils sont plusieurs à avoir le même avis. C'est une position qui comporte certains risques qui pourraient être évoqués en cours. Ceci mis à part, elle montre à quel point l'opinion du groupe prime sur l'opinion personnelle :

[FOFSI 4 n°1, entretien n°4, 112, Annexes p.404] *Parce que ça m'aide, ce qui est dans ma tête ou ce qui est dans mon cœur, que je fais comme ci, comme ça, et qui m'a répondu que je trouve quand même, 'Ah ce qu'elle m'a dit là, c'est bien'. Peut-être moi, je voulais faire autre chose, mais elle ou lui, ou l'autre, il m'a répondu la même chose, je trouve que eux ils ont raison plus que moi.*

Loin de considérer le fait de s'adresser à des inconnus comme un inconvénient, deux apprenantes voient même des avantages à se confier à des personnes qu'elles ne connaissent pas parce que les opinions exprimées leur paraissent plus objectives. C'est par exemple l'avis de cette apprenante d'origine angolaise et zairoise en FOFSI 4 :

[FOFSI 4 n°1, entretien n°1, 106, Annexes p.370] *C'est bien déjà de, comment je peux dire, de partager en fait, c'est nos sentiments. C'est pas tout le temps qu'on a besoin des amis, quand même. Souvent on peut parler à des amis, on se dit ben peut-être un ami va trouver ça mal, il va se poser des questions. Par exemple, ce que j'ai écrit, 25 ans je peux avoir un enfant, un ami va dire 'Bah tu vas avoir un enfant ou quoi ?!', tu vois. Mais quelqu'un qui me connaît pas il va me dire 'Mais non, c'est pas pressé, faut prendre son temps'. Tu vois. Donc, c'est important. Ou si t'as un problème, tu mets, tu demandes l'avis des gens qui te connaissent pas, en fait, parce que peut-être que les gens qui me connaissent, ils vont avoir peur, peut-être, de me dire la vérité. Ben les gens*

qui me connaissent pas, ils ont cette liberté-là de parler parce qu'ils me voient pas, ils me connaissent pas donc je trouve que c'est plus simple.

Ce besoin d'obtenir des opinions différentes de celles de son milieu proche pourrait aussi dénoter un désir d'échapper au déterminisme lié au milieu socioculturel. Un mouvement qui peut être facilité par l'accès à Internet.

Signalons enfin que deux apprenants ont expliqué spontanément qu'ils avaient voulu apporter du soutien aux autres. Il s'agit d'un apprenant d'origine turque en FOFSI 4 atteint de leucémie :

[FOFSI 4 n°1, entretien n°2, 84, Annexes p.381] *Bien sûr, moi j'ai expliqué un petit peu, donc disant c'est une maladie quand même très grave on va dire. Donc j'ai, j'ai, j'ai essayé de bien gérer cette situation. Donc pour certains qui ont la même chose, peut-être ils vont avoir un peu de courage pour, pour faire la même chose.*

Et d'une apprenante en FOFSI 4, âgée de 35 ans, qui a répondu à un jeune (l'apprenante a cru qu'il s'agissait d'une fille) qui demande des conseils à la suite d'une altercation avec sa mère.

[FOFSI 4 n°1, entretien n°5, 74-78 ; 88, Annexes p.414-415] *La dernière fois, j'ai répondu pour une fille. Elle était très en colère avec sa maman. J'ai répondu un petit texte comme ça en répondant. Mais ça m'a fait plaisir, quoi. Ça m'a fait un plaisir de conseiller la fille, comment elle va faire et tout, voilà. (...) Je sais que ce que j'ai conseillé la fille, c'est quelque chose de bien. Voilà, donc c'est ça. (...) A mon avis, je l'ai aidée moralement hein, mais je sais pas [rire] si elle va prendre ça en considération. L'essentiel que j'essaie de lui répondre comme ça, sur sa question. (...) Oui, je me suis demandée de, de d'aider comme ça, surtout les petites filles, les jeunes, comme ça, de donner quelques conseils, quoi, j'ai pensé vraiment à ça.*

L'intérêt pour la dimension interactionnelle s'est manifesté également à l'évocation des commentaires d'article. Nous avons bien expliqué que l'objectif principal de la publication d'un commentaire n'était ni d'échanger avec une personne, ni d'obtenir une réponse. Pourtant quelques étudiants ont été déçus de ne pas avoir reçu de réponse à leur commentaire (2 apprenants en FOF 5) tandis que d'autres attendaient des réponses, comme une apprenante en FOFSI 4 qui a déclaré en entretien : « S'il lit mon article, c'est bien ! Il faut qu'il me répond ! » [FOFSI 4 n°2, entretien n°4, 176, Annexes p.450]

L'intérêt de la tâche de publication de commentaire nous a semblé avant tout corrélé à l'intérêt pour le sujet de l'article. Cependant, la dimension sociale de la tâche dans les sections Commentaires a également été comprise et appréciée, bien que dans une moindre mesure, comme par exemple chez cet apprenant d'origine malienne en FOF 5 :

[FOF 5, entretien n° 5, 76, Annexes p.516] *Oui, moi, je trouve que ça aussi c'est pas mal, c'est très bien. Parce que chacun a son idée, donc si moi j'ai votre idée, et j'ai l'idée de quelqu'un d'autre, plus mon idée, donc ça augmente l'expérience, c'est bien.*

Et chez cet autre apprenant en FOF 5 :

[FOF 5, entretien n°3, 86, Annexes p.499] *Bon pour moi, c'est quelque chose, c'est, c'est une bonne idée parce que bon, on peut lancer un débat, donc chacun il peut dire qu'est-ce qu'il pense.*

Nos observations et les entretiens nous conduisent à émettre l'hypothèse que l'une des facettes du Net participatif est entrée en résonance avec la conception holiste, communautaire (présentée dans notre partie théorique), qui valorise les interrelations, l'interdépendance et l'entraide des membres au sein d'un groupe, conception qui est généralement celle des apprenants. D'autres aspects des tâches ont pu rappeler aux apprenants des aspects appartenant aux cultures africaines, comme la parole collective, les controverses orales, les jugements par les pairs. La dimension interactionnelle et sociale a donc bien été prise en compte et appréciée. Cet aspect nous paraît fondamental pour nos analyses puisque l'engagement dans la dimension interactionnelle est un phénomène réputé acquisitionnel. Après le support numérique/Internet, nous voyons que les apprenants ont accordé de la valeur aux échanges et qu'ils y ont perçu une utilité. Pour les apprenants, un apprentissage par des tâches sur le Net participatif a du sens.

5.3.2 Impact de la dimension interactionnelle sur la situation didactique : de la tâche scolaire à l'action sociale

Dans les tâches proposées, les apprenants ont agi en tant que véritables acteurs sociaux, ce qui est particulièrement remarquable sur le site du *Parisien*. On aurait pu hésiter à exposer les apprenants migrants à certains messages négatifs (intolérants par rapport aux étrangers, aux personnes précaires, etc.) qu'on peut rencontrer sur ce site. Il nous a semblé au contraire que l'un des avantages du Net participatif était

justement la possibilité d'intervenir dans un espace collectif et de faire entendre sa voix. En nous référant à Ollivier et Puren (2011), nous pensons que la « nouvelle posture face au locuteur natif, [le] degré d'horizontalité » met les apprenants dans la possibilité de participer à un espace de vie sociale et d'expression publique qui leur permet de prendre position comme l'ensemble des internautes, et d'utiliser, s'ils le souhaitent, un « droit de réponse » aux commentaires postés sur les sites. Dans le cas du *Parisien*, deux apprenants ont par exemple choisi de répondre à un internaute qui déclarait en avoir « marre de tous ses assisté » qui « viennent en france car y a rien dans leur pays ». Sur le plan socioculturel, c'est aussi le rôle de l'enseignant d'accompagner l'apprenant dans la découverte de son environnement, dans toute sa complexité. Il est d'ailleurs sans doute moins déplaisant d'être confronté à ces messages négatifs en groupe et de pouvoir en débattre, plutôt que de les découvrir seul. Nous y reviendrons à la fin de ce chapitre.

Par ailleurs, l'attrait pour la dimension interactionnelle a changé la situation d'apprentissage car l'enseignant a cessé d'être l'unique interlocuteur de l'apprenant. On constate en effet que certains apprenants ont publié sur les forums sans attendre les corrections (voir Annexes p.207, 212, 244 et 260). Cet événement ne concerne que quatre personnes, ce qui n'est pas suffisant pour tirer des conclusions avec certitude, mais il est insolite et mérite d'être relevé. En effet, dans un cours d'alphabétisation où l'enseignant reste traditionnellement une figure centrale et incontournable aux yeux des apprenants, on ne s'attendrait pas à ce que des apprenants rendent leur production publique sans le consulter préalablement. Cette attitude ne peut pas s'expliquer par des facilités conférées par leur niveau : si l'apprenante en FOFSI 4 était une des plus avancées en littératies (traditionnelle et numérique), l'étudiant en FOF 5 et les deux étudiants en FOF 4 avaient un niveau assez faible par rapport à celui du groupe. L'apprenant de niveau 5 nous a dit avoir publié son commentaire d'article parce qu'il était « pressé » de rattraper son retard vis-à-vis de ses pairs. Une étudiante de niveau FOFSI 4 (âgée de 25 ans et très familière d'Internet) nous a expliqué qu'elle était pressée également. Elle avait déjà posté deux messages sur le forum de *Doctissimo*, une réponse et une question, qui avaient été validés par une enseignante, et voulait absolument renseigner sa page *Profil* avant la fin du cours. Ce qui est intéressant, c'est qu'elle a pensé que si son texte était vraiment mauvais, quelqu'un sur le forum le lui signalerait. Nous n'avons

malheureusement pas pu interroger sur ce geste les deux autres personnes concernées, mais ils ne pouvaient pas ignorer qu'une correction était requise car ils voyaient bien que les enseignants corrigeaient les autres apprenants.

Nous nous garderons bien de généraliser autour d'un phénomène qui n'a concerné que quatre personnes, cependant, force est de constater que ces quatre apprenants ont fait passer la situation d'apprentissage au second plan, après l'action sociale.

5.4 L'apport de la littératie numérique à la littératie traditionnelle

5.4.1 Une *pratique étayante*

Chez ce public peu ou non scolarisé, le rapport avec l'écrit reste problématique. Dans les entretiens, quelques étudiants évoquent spontanément un processus d'apprentissage du français difficile. L'idée qu'il est plus facile d'apprendre quand on est jeune est évoquée trois fois. Trois autres apprenantes parlent de la situation de dépendance de celui qui ne sait ni lire ni écrire. Voici par exemple le témoignage d'une apprenante d'origine algérienne en FOF 5 qui a commenté l'article *Les Français pas «fans» du doggy bag* :

[FOF 5, entretien n°4, 42, Annexes p.506] (...) *c'est surtout l'écriture que j'ai j'ai du, j'ai un problème de, voilà. Avant j'osais même pas écrire un mot pour mon fils sur son carnet de liaison.*

Et celle-ci, d'origine algérienne en FOFSI 4 qui a posté un commentaire d'article :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°6, 108, Annexes p.470] *Moi j'ai vu au début, j'avais peur du stylo, je pouvais pas toucher un stylo (...)*

Et cette étudiante en FOF 4 qui a répondu à une question sur *Expat.com* :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 160, Annexes p.312] *C'est dur, c'est dur parce que j'ai du mal à écrire, c'est vrai que je lis, je lis, je comprends, je comprends plus que, je comprends presque bien quoi. Mais pour pour écrire, c'est difficile.*

Cette étudiante FOFSI 4 évoque le problème de la dépendance :

[FOFSI 4 n°2, entretien n°4, 156, Annexes p.449] *Et on a peur, avant je disais aux gens, ah, quand je prends l'avion, 'Vous pouvez me remplir le', vous savez, faut remplir un, 'Vous pouvez me remplir' [...] Je suis gênée parce que dans notre époque, tout le monde sait lire, écrire. Mais quand vous demandez, vous dérangez, moi je trouve, dans ma tête, je dis, non, je vais déranger, mais je pouvais pas faire autrement.*

En outre, de manière générale, dans le processus d'apprentissage, ce public a tendance à se remettre en question, voire à exprimer des jugements dépréciatifs à son égard, et à interpréter ses erreurs ou la lenteur de ses progrès comme une incapacité à apprendre. Par exemple, plutôt que d'imputer les difficultés au trop petit nombre d'heures de cours dispensé pour progresser, les apprenants s'en prennent à eux-mêmes. Il s'agit-là de réactions assez courantes en cours d'alphabétisation, illustrées sur notre terrain de recherche par le témoignage de cette apprenante d'origine algérienne en FOF 4, âgée de 39 ans, et qui a été scolarisée pendant 6 ans seulement :

[FOF 4 n°2, entretien n°1, 66-68, Annexes p.308] *Oui là, ça va déjà avec monsieur XX c'est, on n'a rien à dire il travaille bien, juste nous on enregistre pas bien parce que c'est vrai [...] Non, parce que c'est pas comme avant, quand je repense, par exemple, je prends le cours comme ça, y a, après, j'oublie, c'est ça le problème, on retient pas. Ben, c'est vrai que c'est l'âge peut-être [rire].*

Nous avons vu que les tâches sur les sites sélectionnés étaient à la portée d'un public en post-alphabétisation et qu'elles avaient été réussies. Nous pouvons alors nous demander si les tâches sur le Net participatif ont pu un tant soit peu réconcilier les apprenants avec l'écrit et si elles facilitaient, pour ce public, les tâches d'écriture. Les apprenants ne se sont pas vraiment montrés conscients de cette dimension. Comme nous le verrons un peu plus loin, si pour la plupart des apprenants ces tâches aident à apprendre le français, c'est parce qu'elles permettent de lire et d'écrire des textes. Mais ni les enseignants, ni les apprenants ne mentionnent des effets d'aide à la lecture et à l'écriture, et ceci nous paraît compréhensible : le clavier étant un nouveau support, ou peu maîtrisé, la tâche de lecture-écriture a dû leur sembler plus laborieuse.

Pourtant, les espaces du Net participatif ont permis aux apprenants linguistiquement les plus faibles de communiquer à l'écrit sans trop de difficultés. Les productions et leur intégration réussie dans le milieu nous amènent à estimer que les forums et les sections Commentaires, à travers leur communauté de discours et leurs conventions particulièrement souples, sont des espaces tolérants en termes de normes discursives et linguistiques qui ont certainement aidé les apprenants faiblement scolarisés à accomplir leur tâche de lecture/écriture. Les productions postées, écrites dans leur forme, mais orales dans leur fond, peuvent servir de passerelles entre l'environnement des apprenants où l'oralité domine et les pratiques scripturales avec

lesquelles les apprenants sont encore mal à l'aise. Nous avons incité les apprenants à lire des commentaires d'articles et des messages de forums avant de produire un texte. Ils se sont parfaitement et facilement conformés à ce type d'écrit en rédigeant des productions courtes et simples. En outre, les apprenants se sont facilement adaptés à ce nouveau milieu au niveau des thèmes abordés.

En cours, nous avons observé un engagement dans la tâche de lecture/écriture qui contrastait avec l'inhibition si souvent remarquée lors de l'apprentissage chez ce public. Comme nous l'avons vu au cours des entretiens, l'utilisation d'un ordinateur, la navigation sur Internet, la découverte de nouvelles pratiques numériques a emporté les apprenants dans les pratiques d'écriture. L'acquisition de la littératie numérique, ainsi que la dimension interactionnelle ont facilité l'entrée dans les pratiques de lecture/écriture et ont pu apporter une forme de réconciliation avec l'écrit.

L'attrait pour la tâche de lecture-écriture a sans doute été renforcé par l'aspect pratique du dispositif, sa composante concrète et matérielle. Apprendre à utiliser un outil informatique sur des sites du Net participatif confère à la production écrite un triple aspect oralisé, numérique et pratique, et aux textes postés leur caractère de réaction appareillée. Nous estimons donc que les tâches réalisées peuvent constituer des *pratiques étayantes* (selon la formule de Rivière, 2012) pour un public qui a besoin d'être rassuré quant à ses capacités en lecture/écriture. La conscience de bien faire ainsi que la réussite de la tâche (article ou message lu, texte rédigé, publié, lu, et réponse(s) reçue(s)) en dépit des appréhensions et réticences initiales, ont pu également renforcer les effets de cet étayage.

5.4.2 Impact sur le désir de lire et d'écrire

Nous ne pouvons tirer qu'un bilan positif de l'exploitation de l'attraction des apprenants pour les outils numériques. Il a été visible pendant les cours que le désir de lire et d'écrire et d'investir la langue-culture cible était stimulé par l'envie d'utiliser les outils et les fonctionnalités numériques. Nous pensons par exemple à un étudiant en FOFSI 4 à qui nous avons demandé pourquoi il continuait à chercher sur le forum alors qu'il avait déjà posté un message. Il nous a alors répondu : « J'ai envie d'écrire ». Tous les apprenants ont eu la même réaction, notamment sur les forums de *Doctissimo* et de *Que choisir*. Ils continuaient à chercher un thème ou un message auquel répondre même après la fin de la tâche. Après l'expérience, 6 étudiants sur les

30 interrogés sont retournés spontanément en dehors du cours sur les sites pour lire leur message et ceux d'autres personnes. L'un d'eux a même emmené sa femme dans un taxiphone pour lui montrer son message. Un autre a essayé de publier un commentaire d'article tout seul. Cela nous semble très encourageant et mérite d'être relevé quand on sait que ce public n'a presque aucune autonomie d'usage numérique, soit parce qu'il a un accès restreint aux ressources numériques, soit parce qu'il manque de littératie traditionnelle et ne parvient pas à naviguer sur Internet. S'il est difficile de parler d'un début de processus d'autonomisation des apprenants, ou alors bien timide, on constate que le Net participatif peut stimuler le contact avec l'écrit. Ainsi, l'attrait du Net participatif a eu un impact sur l'implication et l'engagement des étudiants dans les tâches de lecture/écriture, en cours et pour certains, en dehors des cours. Ce résultat nous semble très encourageant car nous avons vu avec Adami (2009) la nécessité de favoriser les contacts avec l'écrit sous peine de voir ce public, dont le mode de communication est traditionnellement oral, perdre ses acquis en littératie traditionnelle et régresser.

5.4.3 Le potentiel acquisitionnel perçu par les apprenants

Il semble ne faire aucun doute pour les apprenants que l'utilisation du Net participatif permet de progresser en français. Pour eux, il s'agit bien de tâches permettant de développer ses compétences en lecture/écriture, un point sur lequel nous n'avons aucune certitude au départ car il s'agissait d'un nouveau support non pédagogique. Les témoignages évoquant la cohérence de la présence en cours de ces tâches sur le Net participatif sont nombreux, comme celui-ci d'un étudiant d'origine algérienne en FOF 4 :

[FOF 4 n°2, entretien n°3, 84, Annexes p.326] *Bien sûr, parce qu'on lit les messages, on écrit, donc ça rentre dans le français quoi.*

Ou celui de cette apprenante d'origine algérienne en FOF 5 qui a posté un commentaire d'article :

[FOF 5, entretien n°4, 112, Annexes p.509] *Et c'est par rapport à écrire et à lire et à consulter les autres qu'on peut s'améliorer.*

Et celui-ci, d'origine algérienne, en FOF 5 également :

[FOF 5, entretien n°6, 74, Annexes p.525] *Y a des gens qui veulent, y a des gens qui, c'est vrai que c'est, toute info, ça apporte. Ce qui, voilà, même si je lis ce qu'ils ont mis les gens, ça m'apporte des choses et j'ai lu.*

Les deux étudiants suivants, le premier en FOF 5, et la deuxième en FOF 4, évoquent les avantages des tâches pour l'apprentissage et l'utilisation du vocabulaire. Au premier apprenant, il était demandé si les tâches sur les sites utilisés pouvaient aider à apprendre le français :

[FOF 5, entretien n°5, 112, Annexes p.518] *Très bien ! Beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup même ! Parce que y a des mots que moi j'arrive pas à utiliser. Donc avec ces choses-là, donc maintenant, j'ai commencé à faire.*

[FOF 4 n°1, entretien n°1, 56, Annexes p.278] *Ben, si le message est là, que quelqu'un qui apprend à lire ou quelqu'un qui essaie, qui essaie de mieux lire, donc en lisant, ça te fait découvrir certains mots que tu connaissais pas.*

La seule réserve émise émane de deux étudiantes qui expliquent qu'elles préféreraient que ces tâches soient réalisées en plus des heures de cours. N'ayant que 4 heures de français « traditionnel » par semaine, elles formulent là plutôt une demande d'heures de cours supplémentaires. Ceci mis à part, tous les étudiants sont donc favorables à une ouverture des pratiques de littératie sur le Net participatif.

Lorsque l'on demande aux apprenants s'il faut continuer à exploiter le Net participatif en cours, tous répondent sans hésitation par l'affirmative car ils souhaitent utiliser l'outil informatique et Internet. Ils estiment, dans un second temps, que ces tâches permettent de progresser en français. Nous retrouvons dans ces réactions, ainsi que dans l'ensemble de nos observations, la confirmation de nos hypothèses : l'attrait des outils numériques peut entraîner l'apprenant néo lecteur/néo scripteur dans l'écrit.

5.4.4 Qualité de la langue sur le Net participatif

Une des limites couramment évoquée concernant les tâches réalisées sur le Net participatif est la faible qualité linguistique des textes postés, notamment dans les messages de forums et les commentaires. Nous avons noté que lors de notre séance de présentation en FOF 5, l'enseignante nous a interrompue en disant : « Les gens écrivent très mal ! » (sur le Net participatif). Une apprenante a donc réagi en s'exclamant : « C'est pas bien alors ! », ce qui a causé un petit moment d'embarras que nous nous sommes empressée de dissiper. Ce point est suffisamment important dans un contexte d'apprentissage de la langue pour devoir être débattu.

Tout d'abord, il faut rappeler que les écrits numériques présents sur les forums de discussions, en particulier sur les forums d'entraide, ont un caractère formel et discursif proche du français standard (Maccoccia, 2016). Nous avons pu remarquer dans les forums et dans les sections Commentaires qui ont servi de supports aux expériences que nous avons réalisées quelques défaillances orthographiques qui ne concernaient néanmoins pas tous les messages. Certains sont très bien écrits, y compris jusqu'au niveau de la ponctuation. Nous avons donc pu soumettre aux apprenants des productions « correctes » sur le plan langagier. Il est vrai que les apprenants ont également été amenés à chercher eux-mêmes un message auquel répondre. On relève dans les messages qu'ils ont sélectionnés quelques erreurs orthographiques assez légères qui n'ont eu aucune influence sur le déroulement des tâches.

En France, l'apprenant étranger est forcément confronté à des écarts linguistiques. Nous ne pensons pas qu'il soit profitable de cacher la réalité et de faire croire aux apprenants qu'ils vivent dans un monde où les natifs ne commettent jamais d'erreurs, entre autres parce que cette affirmation fait naître chez ce public un sentiment d'infériorité et d'échec. Le Net participatif est un espace d'expression authentique où des erreurs peuvent être commises, comme partout ailleurs. Plutôt que de bannir cet espace et, avec lui, tout le potentiel de cet outil pour l'apprentissage d'une langue, les messages défaillants pourraient être exploités à des fins pédagogiques. On peut par exemple demander aux apprenants de rechercher les erreurs. Cela pourrait constituer d'ailleurs un travail préalable à la révision de leur propre texte. Cela pourrait donner lieu à un débat sur les variétés linguistiques et le rapport à la norme. On pourrait aussi trouver là l'occasion de désacraliser la langue écrite et de décomplexer et décrier les apprenants. Nous reviendrons sur ce point à la fin de ce chapitre.

5.4.5 La phase de correction : moment d'apprentissage mais rappel de la dépendance au correcteur

Si les tâches sur le Net participatif peuvent être des *pratiques étayantes*, telles qu'elles ont été mises en œuvre, sur un temps expérimental très court qui a réduit la phase de correction à son strict minimum, elles ne suffisent pas à lever l'insécurité scripturale de tous. En effet, lors de cette intervention, faute de temps, les enseignants ont repris très nettement possession du savoir et les apprenants ont pu

ressentir qu'ils étaient encore dépendants. Il nous a semblé que la phase de correction venait altérer le sentiment d'efficacité que la réussite des tâches aurait pu susciter. Dans ces conditions, la modalité choisie par les enseignants qui n'ont corrigé que les erreurs pouvant gêner la compréhension a certes laissé quelques erreurs d'orthographe mineures dans les textes mais elle a eu l'avantage de ne pas (trop) rappeler à des apprenants en insécurité scripturale la faiblesse de leurs compétences linguistiques.

La correction orthographique automatique a illustré en outre le fait que les outils numériques ne peuvent pas combler d'un coup de baguette magique toutes les défaillances en littératie traditionnelle. En effet, lorsque l'on conseillait aux apprenants de corriger tout seuls les mots soulignés par le correcteur orthographique, aucun d'entre eux (du moins d'après nos observations) n'a réussi à le faire. Durant la tâche, ils regardaient, désespérés, les mots soulignés en rouge. En réalité, l'autocorrection et la révision de son propre texte, tout comme l'autonomie de manière générale, sont des compétences qui se construisent progressivement. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que seuls les trois apprenants qui avaient suivi des études bien plus longtemps que les autres (une femme algérienne ayant un bac, un garçon malien scolarisé jusqu'à 19 ans et une dame portugaise ayant étudié dans un lycée professionnel jusqu'à l'âge de 17 ans) ont déclaré qu'ils pourraient publier seuls sans l'aide d'un enseignant grâce au correcteur d'orthographe. Les autres disent ou laissent entendre qu'ils ne pourraient pas publier seuls sans l'aide d'une personne qui corrigerait leurs textes avant publication. Cet extrait d'un entretien avec une apprenante d'origine algérienne en FOF 4 qui évoquait ses difficultés à écrire et à naviguer sur Internet, en est une illustration [FOF 4 n°2, entretien n°1, 160-164, Annexes p.312-313] :

- *C'est dur, c'est dur parce que j'ai du mal à écrire, c'est vrai que je lis, je lis, je comprends, je comprends plus que, je comprends presque bien quoi. Mais pour, pour écrire, c'est difficile.*
- *Oui, c'était, vous avez trouvé ça difficile.*
- *Voilà, c'est difficile ce qui me, ce qui me bloque aujourd'hui pour, pour y aller.*
- *Mais bon, vous avez quand même réussi à écrire deux-trois phrases.*
- *Avec vous ! [rire]*

Malgré tout, il nous semble intéressant de remarquer que la phase de correction en présence de l'apprenant a pu être profitable à son apprentissage. D'après nos observations, tous les correcteurs (l'enseignant de chaque groupe et nous-même) ont corrigé sous la forme d'un dialogue, en s'efforçant de faire trouver leurs propres erreurs aux apprenants, ou en les leur expliquant. La phase de correction n'a donc peut-être pas été un moment négligeable dans le processus d'apprentissage. Néanmoins, idéalement, il aurait été préférable que les apprenants soient plus actifs durant cette phase de révision, c'est-à-dire qu'ils corrigent eux-mêmes leur texte et le réécrivent. Prolonger la tâche avec un travail de révision serait pédagogiquement plus profitable à l'apprentissage afin que l'apprenant soit, selon la formule de Rancière (1987), « contraint d'utiliser sa propre intelligence ».

Pour conclure ce bilan, nous pouvons dire que les tâches exploitant les fonctionnalités du Net participatif ont motivé les apprenants en mobilisant leur intérêt pour les nouvelles technologies et leur dimension interactionnelle. Ce sont des *pratiques étayantes* qui ont stimulé le contact avec l'écrit, et qui peuvent contribuer à développer les compétences communicatives des apprenants. L'expérience a permis de révéler tout un potentiel d'acquisitions mais sa courte durée a empêché que les objectifs soient pleinement atteints. Nous verrons comment ils pourraient l'être dans la partie suivante consacrée aux préconisations pédagogiques.

6. Quelle est la nature et le degré de formalisation / de guidage souhaitables pour ce public ?

L'analyse des productions et des entretiens a permis de faire apparaître l'intérêt, voire la nécessité d'étapes de préparation et de formalisation dans les tâches proposées. Les enseignants de chaque groupe ont tous reconnu l'intérêt des tâches notamment parce qu'elles comportent une rédaction adressée à une personne authentique qui sera suivie d'une publication. Ils envisagent d'ailleurs de proposer ces tâches à l'avenir (seule l'enseignante de FOF 5 ne l'envisage pas par manque de temps). Mais ils soulignent également l'importance d'un travail préalable de préparation à la tâche à un niveau linguistique et culturel, ainsi qu'un travail de révision des productions. Il serait nécessaire d'enrichir la scénarisation des tâches en ajoutant des étapes de préparation, de guidage et de formalisation.

Pour tirer les leçons de notre expérience, et dans la perspective d'un déploiement de ce dispositif, nous souhaiterions avancer quelques suggestions visant à atteindre une meilleure exploitation didactique des forums et des sections Commentaires d'articles en classe de langue. Certes, toute tentative de modélisation nous semble être un exercice délicat car une tâche est fortement dépendante de son contexte didactique. Cependant, pour que cette démarche didactique ne se résume pas à une ou deux séances de « tâtonnement expérimental⁷⁶ », selon la formule de Freinet (1956 : 1-5), il serait souhaitable de l'intégrer dans une organisation des apprentissages qui en favorisera l'approche, dans un travail découpé en séquences, d'y ajouter un certain degré de guidage et de formalisation et par conséquent de disposer d'un temps d'exploitation plus long. Nous savons en effet que l'acquisition de nouvelles compétences demande des étapes successives d'entraînement, de maturation et de formalisation. Nous présentons ce déroulé en trois étapes.

6.1 En amont

« Apprendre par l'événement », formule de Boutinet (2014 : 30) citée dans notre partie théorique, est l'option que nous avons choisie pour cette expérience mais nos observations nous conduisent à douter qu'elle soit la meilleure pour tous les apprenants, notamment pour ceux qui ne sont pas suffisamment armés sur le plan des littératies traditionnelles et numériques. Boutinet (*ibid.*) distingue les apprenants qui seraient « en posture de réactivité » et pour qui « apprendre par l'événement » pourrait constituer une option satisfaisante, et à l'inverse, ceux pour qui « un apprentissage de sécurisation est un préalable indispensable pour ouvrir ensuite sur un apprentissage événementiel. » (*ibid.*). Dans le courant constructiviste, un nouveau savoir est intégré s'il peut s'appuyer sur des acquis, connaissances et compétences déjà en place. Nous proposons donc quelques activités de préparation aux tâches sur les forums et les sections Commentaires d'articles :

- Une préparation en littératie numérique, un entraînement régulier à l'utilisation de l'outil informatique et à la navigation sur Internet, pour les étudiants qui n'ont pas bénéficié d'une initiation, ce qui implique le respect d'une série d'étapes, et un rythme extensif.

⁷⁶Freinet voyait néanmoins dans le « tâtonnement expérimental » un levier d'acquisition efficace.

- Un entraînement aux formulaires de création d'adresse mail et d'inscription aux forums, d'une part parce que cette activité est reliée au quotidien des apprenants, et d'autre part parce qu'un manque de pratique dans ce domaine ralentit fortement la réalisation des tâches sur le Net participatif.
- Il serait intéressant également, si le contexte didactique le permet, de préparer les thèmes des articles commentés, en guise de phase de contextualisation, pour que les étudiants aient de vrais arguments à partager, voire des connaissances transférables, et évitent les généralités et le « *surfing* de surface » pour reprendre la formule de Lebrun (2007 : 151). Certes, les internautes qui publient des commentaires d'articles n'hésitent pas à recourir à la doxa et aux vérités générales, mais on peut souhaiter préparer les apprenants à la réflexion critique et à l'analyse en profondeur. Nous nous souvenons par exemple de trois étudiantes du groupe FOFSI 4 qui avaient choisi l'article *Paris : le vigile du centre social agressé est décédé*. Elles semblaient désarmées et ne savaient pas comment commenter cet article. Une discussion préalable sur ce thème les aurait sans doute aidées à trouver des arguments. Une discussion sur d'autres thèmes abordés dans la sélection d'articles proposés leur aurait permis de choisir un autre article que celui-ci, qui a peut-être été pris par défaut. Cette activité de débat ou de réflexion à portée générale est souhaitable en cours d'alphabétisation car elle permet de développer chez l'apprenant une attitude intellectuelle qui l'oblige à accéder à un certain degré d'abstraction dans la pensée. Comme nous l'avons évoqué, cette activité correspond à celle de « décentration – représentation – personnalisation » de Vigner (1982) que cet auteur préconise à l'oral afin de préparer l'activité de production écrite.
- La tâche devrait comporter une préparation linguistique, en particulier à l'organisation textuelle et aux contenus sociolinguistiques, car il nous paraît peu probable que les apprenants puissent les acquérir dans l'événement ou dans l'interaction. Les règles socioculturelles d'emploi de la langue demandent du temps à l'apprenant pour comprendre que chaque situation et intention de communication exige des formes linguistiques rhétoriques spécifiques, et pour savoir les réemployer de manière appropriée. Nous avons vu que le format courriel étudié en cours par un groupe FOF 4 n'était pas maîtrisé durant la tâche. La préparation linguistique doit comprendre également un rythme extensif.

Par ailleurs, un entraînement à la révision des textes en autonomie, en tirant profit des correcteurs automatiques d'orthographe, peut être un moyen de rompre avec la dépendance induite par les représentations d'un apprentissage reposant entièrement sur la figure de l'enseignant (pédagogie transmissive, peu d'actions menées librement, etc.). De manière générale, cet entraînement pourrait être un moyen de rompre le rapport de dépendance que vivent les apprenants avec toute personne en mesure de les corriger.

6.2 Pendant la tâche

- Un encadrement plus directif visant à rappeler les éléments sociolinguistiques et l'organisation textuelle permettra en outre de veiller à ce que les apprenants notent leur mot de passe, et de vérifier la date des messages initiaux choisis pour qu'ils ne soient pas trop anciens.
- Une validation rigoureuse des publications. Sur un lieu d'enseignement, des productions ont été postées sans que les enseignants aient validé les publications. Ce point mérite d'être débattu ici car nous avons noté que les CMA avaient été très sensibles à ce phénomène lors d'une séance de bilan de notre expérience. Des institutions de formation peuvent en effet craindre que des contenus soient postés sous un identifiant qui permettrait d'identifier l'école et portent atteinte à sa réputation. Il est possible d'éviter ces sujets de préoccupation en créant des comptes personnels ou bien en créant des identifiants qui ne permettent pas de reconnaître l'institution. Cependant il paraît important que chaque apprenant crée son propre identifiant car dans l'un des groupes, sur le site de *Doctissimo*, un internaute a posté un message pour dire qu'il trouvait suspect que des messages d'auteurs différents soient publiés sous un même identifiant.

6.3 En aval

Ce type de tâche sur le Net participatif peut donner lieu, en aval, à un travail en « métalittérature ». Ce travail peut être aussi une façon de se servir de la force du groupe pour gérer les incidents qui peuvent survenir. Il pourrait comporter :

- Une réflexion et une prise de conscience du rôle et de l'impact d'Internet et des médias numériques dans la fabrication et la diffusion de l'information. Les tâches sur le Net participatif peuvent en effet représenter une forme d'éducation au numérique.

Faire participer les étudiants, c'est leur démontrer que chacun peut publier une information, que des événements répercutés immédiatement peuvent ne pas être vérifiés, que tout peut être diffusé sans avoir été expertisé et validé, ce dont les apprenants, habitués au processus classique de validation par des spécialistes avant publication, ne se doutent pas. Il est important de permettre aux apprenants d'interroger les sources des informations transmises et de réfléchir à l'impact que peut avoir cette transmission sur des personnes « naïves ». Dans la perspective d'un développement de compétences d'acteurs sociaux, la tâche sur le Net participatif peut donner lieu à une sensibilisation en termes de cyberréputation (sécurité des données personnelles), cyberharcèlement, contenus choquants, etc. Il est important d'inciter ce public à être vigilant, à développer son regard critique face au Net participatif (ces recommandations ont également été formulées par Ollivier & Puren, 2011).

De telles précautions sont très importantes. En effet, dans l'un de nos groupes, un étudiant pensait que tout ce qui était publié sur Internet était rédigé par des professionnels. Un autre estimait que sur Internet, il n'y avait « pas beaucoup de mensonges ». D'autre part, les apprenants doivent apprendre à lire les réponses à leur message avec un certain recul critique. C'est ce que nous avons expliqué à un apprenant de FOFSI 4. Voici son message qu'il a intitulé *Loisir senior*, posté dans le forum *Sorties, loisirs de Doctissimo* (Annexes p.242) :

[youhou53](#)

Bonjour,

J'ai 62 ans, je suis venu du Cambodge. Pour ma vie de senior, je me sens seul et triste, je n'ai pas d'amis, ni de loisirs, je reste souvent chez moi, je n'ai pas de contact avec les autres, je ne connais pas à Paris d'endroit où on peut faire des activités, par exemple, un club de seniors où passer un petit moment avec des gens. Merci de me donner des idées !

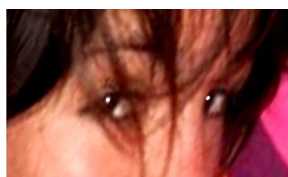
Vangco

Le 27/04/2014, son message avait été lu 116 fois mais il n'a reçu qu'une seule réponse :

[luce-sait-y-faire](#)

Posté le 13-04-2014 à 18:29:36

Je serais ravie de faire des sorties avec toi
pour, ce faisant,
m'initier un peu à la culture
et à la langue du Cambodge
tout en écoutant ton point de vue d'aîné asiatique
sur l'occident où tu évolues maintenant.
Élevée et extrême-orient,
je parle japonais, chinois mandarin ou cantonnais et vietnamien;
mais du Cambodge, je ne connais absolument rien.
D'où mon vif intérêt.
Malheureusement je pense qu'un océan nous sépare ...



休閒的一天,
這是一個不朽的一天。
*Un jour de loisirs,
c'est un jour d'immortalité.*
- Proverbe chinois -

Nous avons conseillé à l'apprenant de se méfier de ce message mais il aurait sans doute été utile d'exploiter cette réponse en grand groupe. Ajoutons que dans un groupe FOFSI la prudence a dû être conseillée par l'enseignante, ou par un autre membre du groupe, car le discours des personnes interrogées dans ce groupe est plus prudent vis-à-vis d'Internet que dans les autres.

- Un retour raisonné sur leurs propres commentaires et messages et sur ceux des internautes. En effet, parce qu'il véhicule des échos de la société, nous pensons que le Net participatif peut être le lieu d'une acquisition interculturelle. Explorer les discours et les différents points de vue publiés dans les forums, tout en accompagnant cette activité d'un retour raisonné sur les points de vue des apprenants, c'est permettre de déconstruire les idées reçues, de produire un regard réflexif, métacognitif et compréhensif, d'interroger les environnements sociaux et les contextes culturels qui produisent les points de vue, et enfin de modifier son rapport aux autres. Revenir sur les messages des internautes produit une réflexion socioculturelle qui est aussi un moyen de découvrir la culture-cible par l'exemple, une occasion d'examiner un problème de société non pas sous une seule de ses

facettes mais sous plusieurs angles et en débattre selon différentes perspectives. Une façon de découvrir et d'appréhender en douceur l'existence d'autres conceptions.

Dans notre corpus, nous avons vu par exemple qu'une apprenante en FOFSI 4 a demandé si 25 ans n'était pas trop tard pour avoir un enfant (Annexes p.232). La même a été critiquée par un internaute parce qu'elle avait déclaré dans un autre message qu'avec un bac on a « des chances de trouver un Emploi partout » (Annexes p.244). Un apprenant en FOFSI 4 s'est vu reprocher sa « démocratie bobo gauchomondialiste » dans un commentaire que nous avons cité (Annexes p.229). On peut mentionner également les réponses des apprenants en FOF 4 au commentaire d'un internaute qui pestait contre les assistés qui sont pauvres « parce qu'ils le veulent bien » (Annexes p.192). Ou encore la réponse brutale d'un internaute à une apprenante qui affirmait que « tous les parents aiment leurs enfants très très fort » (Annexes p.250). Outre ces quelques échanges, il pourrait être intéressant de lire les réponses des internautes à une question posée dans un forum, et d'en discuter.

Il faut noter qu'il n'est pas certain que les apprenants acceptent de revenir en groupe sur leur message car on accepte plus facilement d'évoquer certains problèmes face à des inconnus que face à des personnes que l'on voit régulièrement. Cependant, si les apprenants y consentaient, cela permettrait de résoudre un type de problème qui s'est posé pendant notre expérience : l'absence de réponse à un message douloureux. Nous en citerons un, intitulé *leucémie*, publié dans un groupe FOFSI 4, dans le forum *handicap* de *Doctissimo* (Annexes p.241) :

[yami](#) Posté le 01-04-2014 à 11:20:24

En 2012 j'ai été malade de la maladie de leucémie aiguë. Après 4 traitements de chimio. les médecins il m'ont dit t'es guéri. j'ai été très content. 4 mois après maladie a chuté j'ai été très démoralisé. Il m'ont alors proposé d'être greffé. Après 3 traitements de chimio, j'ai été greffé de moelle osseuse. Au mois de mai 2013. pratiquement tout le temps je me sentais bien. A part des petites réactions. Environ cinq mois j'ai été enrhumé. Ça fait un mois je me sens très bien. Maintenant j'ai la moitié de la vie devant moi. Financièrement j'ai perdu tout ce que j'avais.

Le 27/04/2014, ce message avait été lu 101 fois lorsque nous avons revu cet étudiant mais nous avons ressenti un certain embarras lorsque nous avons dû lui annoncer que personne n'avait répondu à son message. Nous avons tenté de lui expliquer que cette absence de réponse était peut-être due au fait qu'il avait posté son message *leucémie* dans un sous-forum *handicap* qui n'était pas approprié. L'absence de réponse peut

s'expliquer également par le fait que dans ce message, l'apprenant n'a pas sollicité les internautes. Revenir en groupe sur un message qui n'a pas reçu de réponse aurait été un moyen de pallier l'absence de réponse dans le forum. Un retour en groupe, s'il est accepté par l'ensemble des apprenants, permettrait aussi de partager des expériences interpersonnelles et interculturelles entre apprenants, de renforcer les liens entre les apprenants qui évoqueraient ainsi en groupe des problèmes importants (comme dans l'expérience de Cerisier et Solari (2010) au Mexique avec des apprenants en post-alphabétisation).

- Une réflexion métalinguistique sur la « plurilittératie », les variétés, les « plasticités » énonciatives, sur le caractère oralographique et plurisémiotique des situations de communication et sur la norme en français écrit. Savoir qu'il existe des espaces de relâchement de la norme et des variétés de l'écrit pourrait peut-être rassurer les apprenants face à leur insécurité scripturale et les décrisper. En outre, Rivière (2012) et Adami (2009), cités dans notre partie théorique, ont tous deux souligné le rôle de la réflexivité dans le processus d'appropriation de la langue. Une démarche prévoyant une observation réfléchie de la langue, une réflexion sur la langue, l'analyse de textes authentiques, la manipulation des formes linguistiques, en un mot le développement de compétences métalangagières, est une démarche qui aurait certainement une utilité chez un public qui n'a pas pour culture d'apprentissage d'examiner et d'analyser l'objet enseigné. Elle jouerait sans doute un rôle dans le fait de se considérer comme compétent ou pas.

- Un rythme plus extensif, ce qui est souhaitable pour remercier les internautes de leurs réponses ou pour créer une possibilité d'interactions. Le message suivant montre par exemple qu'un internaute qui avait demandé plus de précisions sur la question d'un apprenant, n'a pas apprécié son absence de réponse (Annexes p.263) :

[Re: Achat de voiture d'occasion](#)

□ par [mallo](#) » 27 Avr 2014, 12:05

Bah! Nono14 est une étoile filante comme beaucoup. Il vient poser une question **[Message Modéré]** et incomplète et ne revient plus.

Dernière édition par [Aurélien P](#) le 30 Avr 2014, 11:03, édité 1 fois.

Raison: *Vocabulaire inapproprié*

[mallo](#)

Ce message montre à quel point les internautes attendent une réponse, et qu'une interaction est possible à condition de prendre le temps de la favoriser.

- Une, voire plusieurs étapes de formalisation pour que les étudiants puissent parvenir à retourner en autonomie sur les sites découverts. Nous ne l'avons fait qu'avec un groupe et une seule fois (ce qui était nettement insuffisant). En effet, tout enseignement, rappelle Meirieu (2014), est constitué d'une phase d'exploration et de formalisation. D'après nos observations, il nous paraît imprudent de demander aux apprenants les plus faibles en littératies traditionnelle et numérique de procéder à la fois, dans une tâche rassemblant maniement de l'outil numérique/lecture/écriture, au « tâtonnement expérimental » et au travail de modélisation des acquis. Les étapes de formalisation nous paraissent essentielles pour parvenir avec plus de certitude à une acquisition, que ce soit en littératie numérique ou en littératie traditionnelle. Ce travail de guidage/formalisation permettrait assurément de tirer pleinement profit des apports de la littératie numérique à la littératie traditionnelle.

7. Conclusion de la deuxième expérience

Cette expérience présente un caractère exploratoire car les conditions qui nous étaient imposées sur le terrain ne nous permettaient pas de procéder à une étude longitudinale. Toutefois ses résultats très positifs ont permis de découvrir de nouvelles pistes de réflexion et de nouveaux leviers d'acquisition. Nous pouvons ainsi préconiser pour un public faiblement ou non scolarisé l'élargissement du répertoire des pratiques de littératie aux tâches exploitant les forums de discussion et les commentaires d'articles en ligne. Les tâches ont en effet suscité une appropriation et un investissement actif - prérequis à une prise en main de l'apprentissage - ce qui permet de supposer un processus d'acquisition des littératies. Cette expérience a également permis d'identifier des pistes de réflexion prometteuses dans le domaine métalinguistique car ce type de tâches pourrait faire évoluer les représentations que les apprenants ont de la langue cible et de son apprentissage. Nous avons également constaté que le genre des écrits numériques dans les forums et les sections commentaires, un genre d'écrit oralisé, numérique et pratique, favorisait la réussite d'une tâche de lecture-écriture chez un public généralement déstabilisé à l'idée de devoir produire un texte.

L'utilisation du Net participatif n'a pas supprimé comme par enchantement les difficultés à l'écrit. Il est évident qu'à l'issue de cette expérience, la plupart des apprenants n'avaient pas la capacité de rédiger seuls sur les sites utilisés, leurs défaillances risquant de rendre le message inintelligible. Cependant, l'avantage didactique de ce support nous paraît indéniable car on apprend à écrire en écrivant ; de plus, la motivation perceptible en classe montre que l'intérêt suscité a eu un effet d'entraînement dans les tâches de lecture/écriture.

Les entretiens, ainsi que l'ensemble de nos observations et analyses, ont confirmé nos hypothèses : l'attrait des outils numériques peut entraîner l'apprenant néo lecteur/néo scripteur dans l'écrit. Ce fort intérêt pour l'utilisation d'un outil numérique, pour l'action et la pratique sociale confirme, comme l'écrit François Mangenot en 2013, que dans une tâche sur le Web social l'action prend le pas sur l'aspect langagier. Cet aspect nous ramène à notre réflexion sur le genre des messages de forum et des commentaires d'articles, et à leur hybridité entre langage et action.

Cette expérience nous a montré qu'il devient difficile aujourd'hui de distinguer strictement culture de l'écrit et culture numérique, littératie traditionnelle et littératie numérique, l'une renvoyant à l'autre. Au Cours Municipaux de la Ville de Paris, cette expérience a permis l'identification d'un nouveau levier d'acquisition de la littératie traditionnelle, et a conduit à la décision, après la présentation du bilan de cette expérimentation, de généraliser l'utilisation du Net participatif à tous les cours en Français sur Objectifs Fondamentaux sur support informatique à partir du niveau 4. Notre expérience a mis clairement en évidence de nouveaux besoins d'apprentissage et une nouvelle urgence, celle de réfléchir au rôle que pourraient jouer les cours municipaux et tous les organismes de formation en littératie dans la réduction de la fracture d'usage numérique.

Conclusion et perspectives

L'objectif premier de notre recherche était de comprendre dans quelle mesure l'exploitation du Net participatif en classe de langue pourrait constituer un support de tâches heuristique auprès des apprenants. Il s'agissait de favoriser leur engagement dans la tâche et son appropriation, et d'identifier les éventuelles limites de cette démarche. Notre étude a reposé sur l'articulation entre deux recherches de terrain, la deuxième tirant profit des conclusions de la première. Nous avons dégagé de nos analyses les constatations suivantes :

1) Centration sur l'apprenant :

- L'analyse de notre première expérience auprès d'un public FLE nous a permis de montrer qu'il fallait se détacher d'une approche technocentrée. Il est en effet peu efficace de se centrer sur l'outil qui n'a pas de caractéristique inhérente créant le désir de communiquer. Nous avons montré que la *culture d'usage* tenait un rôle déterminant dans l'appropriation de la tâche et qu'elle devait donc être examinée dans le processus de conception du dispositif pédagogique. Pour que l'étudiant s'engage dans la tâche, il convient de faire en sorte que l'intégration du Net participatif en formation serve à résoudre des difficultés langagières et communicationnelles, et réponde à de véritables besoins, par exemple en comblant un déficit. Nous avons compris qu'il pourrait également être pertinent de prévoir un processus permettant à l'apprenant d'imprimer sa marque, de modifier, voire de co-construire la tâche.
- Au regard de ces premières conclusions, nous avons voulu, sur un deuxième terrain de recherche, nous concentrer sur ce que le Net participatif pouvait apporter à ce nouveau public, et concevoir un dispositif permettant d'utiliser cet outil pour le mettre au service des apprenants. Nous avons fait en sorte d'associer les apprenants à la conception d'un projet qui leur permettrait

d'aborder des thèmes qui les intéressaient, ce qui a contribué à leur engagement dans la tâche.

2) Développement de la littératie numérique :

Sur le deuxième terrain de recherche, nous avons ainsi exploité le Net participatif afin de combler un déficit en répondant à la demande en littératie numérique du public faiblement ou non scolarisé conscient d'être disqualifié, voire handicapé par le manque de maîtrise des outils informatiques et de la navigation sur Internet et de la nécessité aujourd'hui de savoir utiliser les outils numériques. Les réactions très positives des apprenants ont montré qu'il y avait un réel déficit à combler en termes de littératie numérique. Il nous paraît indéniable que les formations de base en français destinées à un public faiblement ou non scolarisé devraient intégrer dans leurs programmes un développement de la littératie numérique.

3) Levier d'acquisition de la littératie traditionnelle :

Nous avons tiré profit de l'engouement suscité par les outils informatiques et numériques et la navigation sur Internet pour entraîner dans l'écrit des apprenants réputés en insécurité scripturale. L'intérêt montré par ce public semble avoir la faculté de lever les inhibitions et de réconcilier avec l'écrit des apprenants chez qui la tradition orale domine, bien souvent en grande difficulté face à une activité d'écriture. Le désir d'apprendre ou de développer ses propres compétences dans le maniement de l'outil informatique et dans la navigation sur Internet, de découvrir de nouveaux usages numériques et de nouveaux sites Internet a créé une stimulation forte qui a entraîné un investissement dans les tâches à accomplir en lecture/écriture. L'utilisation du Net participatif a ainsi suscité une forte motivation à comprendre et à produire. En ce sens, nous considérons que la tâche sur le Net participatif est une *pratique étayante* pour ce public et peut favoriser les apprentissages en production écrite. La littératie numérique est bien un *médiateur* et un levier d'acquisition de la littératie traditionnelle. Notre expérience a ainsi permis de constater à quel point les développements de la littératie numérique et traditionnelle étaient étroitement intriqués. Il s'agit d'un cercle vertueux dans lequel le Net participatif est exploité en tant que fin et moyen de l'apprentissage : les littératies traditionnelles servant à acquérir les

littératies numériques qui elles-mêmes favorisent les progrès en littératies traditionnelles. Apprendre à lire et à écrire sur des supports numériques est devenu aujourd'hui indispensable. Il paraît nécessaire de faire évoluer l'enseignement en littératie pour qu'il puisse répondre aux nouveaux besoins d'apprentissage en littératie numérique, tout en s'en nourrissant.

4) Un écrit oralisé, numérique et pratique :

Nous émettons l'hypothèse que le genre des écrits numériques du forum et des sections commentaires des journaux en ligne, un genre très ouvert, présentant à la fois une hybridité entre l'écrit et l'oral et entre le langage et l'action, favorise la réussite d'une tâche de lecture-écriture chez un public en insécurité scripturale. Les supports utilisés ont permis, pendant le temps de l'expérience, aux apprenants faiblement ou non scolarisés d'entrer aisément dans un écrit oralisé, numérique et pratique.

5) Stratégies de formulation :

Nous avons également constaté que les stratégies de formulation nécessaires dans un forum d'entraide, être explicite, attirer l'attention, susciter la bienveillance et une réponse, correspondent à des compétences que certains apprenants faiblement ou non scolarisés doivent développer afin d'atteindre des objectifs communicationnels courants, comme se présenter, obtenir une information ou un conseil, faire une requête, etc.

6) Dimension sociale et interactionnelle :

Nous avons constaté que la dimension sociale et interactionnelle et la logique d'entraide du Net participatif étaient favorablement accueillies par les apprenants faiblement ou non scolarisés sans doute parce que, aux yeux de personnes attachées à une vision « holiste » de la société, il est important que les membres d'une communauté partagent leurs connaissances et leur expérience.

7) Préconisations pour une meilleure exploitation didactique :

Nous avons dégagé quelques hypothèses dans la perspective d'exploitations ultérieures du Net participatif sur un plus long terme, à l'écrit comme à l'oral.

- Il serait bon d'envisager une période d'entraînement extensive aux outils numériques et de formalisation car les compétences s'acquièrent dans une

suite d'étapes successives. Le but ultime étant de permettre aux étudiants de retourner en autonomie sur les sites.

- Les tâches sur le Net participatif peuvent aussi servir de séances d'éducation à la fabrication de l'information sur Internet et de sensibilisation aux dangers inhérents à ce média : sécurité des données personnelles, cyberharcèlement, contenus choquants, etc.
- Les tâches sur le Net participatif peuvent représenter un biais pour aborder un problème de société par l'exemple, ce qui peut donner lieu à des échanges interculturels.
- Enfin, les messages sur les sites du Net participatif peuvent être utilisés comme supports de réflexion sur la langue telle qu'elle est réellement pratiquée. Cette activité peut permettre à la fois à l'apprenant de désacraliser la langue écrite et à l'enseignant de favoriser le développement de compétences métalinguistiques.

Si nos analyses ont pu être fructueuses, c'est sans doute parce que notre méthodologie prévoyait une approche sociodidactique attachée aux représentations des apprenants et une distanciation objective leur permettant d'exprimer réellement leur point de vue sans craindre de froisser un enseignant pour qui ils éprouvent par définition de la sympathie.

Cependant, notre regret est qu'aucune de nos deux expériences ne nous ait permis d'effectuer une étude longitudinale. L'analyse basée sur des observations sur le long terme aurait mis les apprenants en situation d'utiliser l'outil informatique et les fonctionnalités d'Internet régulièrement, et nous aurait permis de suivre le développement de leur littératie numérique. Elle aurait permis d'articuler l'utilisation du Web social avec les contenus des cours. Elle aurait ainsi permis l'étude d'un processus, d'une évolution, et de mesurer quels effets ces pratiques avaient sur le processus de lecture-écriture en cherchant à relever des indices d'acquisition langagière. Une telle étude permettrait de mettre en place un dispositif dans lequel les tâches seraient préparées en amont et feraient l'objet d'une discussion sur les pratiques numériques et d'une étude réflexive sur les messages postés, au plan linguistique et socioculturel. Elle aurait d'ailleurs été plus adaptée à la modalité asynchrone où les réponses peuvent être étalées dans le temps.

Ces pistes de réflexion prometteuses sur le rapport entre littérature numérique et traditionnelle méritent d'être poursuivies sur d'autres terrains dans des analyses ultérieures. Il va de soi que nos hypothèses demandent à être affinées et approfondies. D'autres expériences seront l'occasion de vérifier la justesse de nos interprétations, et de voir si l'expérience que nous avons réalisée n'a pas seulement bénéficié de son caractère événementiel. Elles permettront de vérifier la validité de nos résultats en d'autres temps, d'autres lieux et dans d'autres situations didactiques.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Adam, J.-M. (2005). *Les textes, types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). Genres de la presse écrite et analyse de discours. Accessible à cette adresse : <http://semen.revues.org/2597> .
- Adami, H. (2012). Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social, dans H. Adami et V. Leclercq (éds) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, p.51-87. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami, H. (2005). Français Langue Etrangère et enseignement du français aux migrants : Les faux jumeaux didactiques, *Le français dans le monde*, n°339, p. 23-26.
- Aït-Abdesselam, N. (2015). Quel rapport au savoir chez les adultes en formation de base ?, dans E. Betton (dir.) *Penser la pédagogie en formation d'adultes, Education permanente*, n°203, p.195-204.
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique-Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Anis, J. (2001). *Parlez-vous texto ?* Paris : Le cherche midi.
- Apothéloz D. et Miéville, D. (1989). Matériaux pour une étude des relations argumentatives, dans C. Rubattel (éd.) *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*. Berne : Peter Lang.
- Bailly, D. (1989). L'accès à l'autonomie dans l'appropriation d'une langue, dans B. André (coord.) *Autonomie & enseignement, Apprentissage des langues étrangères*, p.73-85. Paris : Didier.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. et Volochinov (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en*

langue étrangère, Vol. 1. Accessible à cette adresse : <http://aile.revues.org/4875>

- Bange, P. (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation, actes du colloque tenu à l'Université Lyon 2, du 13 au 15 décembre 1985*. Berne : Peter Lang.
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ?, *STICEF, Vol. 15*. Accessible à cette adresse : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm
- Barré-De Miniac, C. (2011). La littéracie, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Baude, O. (2007). Aspects juridiques et éthiques de la conservation et de la diffusion des corpus oraux, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 12, n° 1, p. 85-97.
- Baym, N.K. (1998). The Emergence of on-line community, dans S.G. Jones (éd.), *Cybersociety 2.0 : Revisiting computer-mediated communication and community*, p.35-68. Thousand Oaks CA : Sage.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif, *Langages*, n°153, p. 109-119.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bennett, S. et Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate : Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences, *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol.26, n°5, p.321-331.
- Bennett, S., Maton, K. et Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate : A critical review of the evidence, *British journal of Educational Technology*, Vol.39, n°5, p.775-786.
- Besse, J.-M. (1994). La formation d'adultes peu à l'aise avec l'écrit : de l'illettrisme aux illettrés, *Société en crise et illettrisme*. Grenoble : ARALE-Médiat.
- Bézar, M. (1998). Exister sur le web, dans *Internet au quotidien : communiquer, Dossier de l'ingénierie éducative*, n°28, p. 19-22. Paris : CNDP.
- Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham : Open University Press/McGraw Hill.

- Bigot, R. (2006). Internet, ordinateur : le fossé numérique se réduit mais reste important, *Consommation et modes de vie*, CREDOC, n°191.
- Billiez, J. et Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale, *Langage et société*, Vol.4, n°98, p.105-127. doi:10.3917/lis.098.0105
- Blanchet, P. (2011a). Nécessité d'une réflexion épistémologique, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2011b). L'observation participante, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). Introduction, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bonfils, P. et Peraya, D. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia, *Distances et médiations des savoirs*, n°1. Accessible à cette adresse <https://dms.revues.org/126>
- Bonfils, P. et Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon, dans L. Vieira, C. Lishou, 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 : Presses universitaires de Dakar.
- Bouchard, R. et Gaulmyn (de), M.-M. (1997). Médiations verbales et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble, dans M. Grossen et B. Py (dir.) *Pratiques sociales et médiations symboliques*, p. 153-173. Berne : Peter Lang.
- Bouquillion, P. et Matthews, J.T. (2010). *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Boutinet, J.-P. (2014). Événement et étonnement : pour quel apprentissage ?, dans J. Thievenaz (dir.) *S'étonner pour apprendre, Education permanente*, n°200, p.23-32.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Types, modes et genres : entre langue et discours, *Langage et société*, n°87, p.5-24.
- Brenu, A. (1999). *Les résistances à l'acquisition d'une langue étrangère chez l'intellectuel migrant*, Thèse de doctorat soutenue à l'université Paris 8.

- Bretegnier, A. (2012). Rapports aux langues, relations aux langues : une histoire interactionnelle, dans M. Dreyfus et J.-M. Prieur (dir.) *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, n°5, p.196-206. Paris : Michel Houdiard Editeur.
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation, dans M. Molinié et E. Huver (dir.) *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, n°4. Accessible à cette adresse : <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP>
- Bretegnier, A. et Audras, I. (2016). Des langues en relations dans la formation linguistique des adultes en insertion : quels enjeux ? quels effets ?, à paraître dans M.-F. Narcy-Combes (dir.) *Perspectives plurilingues en éducation et formation*. Rennes : PUR.
- Britt, M.A. et Rouet, J.F. (2012). Learning with multiple documents : Component skills and their acquisition, dans M.J. Lawson et J.R. Kirby (éds) *The Quality of Learning : Dispositions, Instruction, and Mental Structures*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Gennari, M., Kilcher-Hagedorn, H., Nogueira, A.-R., Othenin-Girard, C., Pasquier, A. et de Weck, G. (1979). Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire, dans L. Dabène et C. Bourguignon (coord.) *La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Études de Linguistique Appliquée*, n°34, p. 15-34.
- Brown, G. et Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London : Routledge.
- Bruce, D. L. (2009). Reading and writing video : Media literacy and adolescents, dans L. Christenbury, R. Bomer, et P. Smagorinsky, (dir.) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. New York : The Guilford Press.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir, *Le Français Aujourd'hui*, n° 123, p. 16-28.
- Calabrese, L. (2015). Commentaires sur Facebook et sur le journal en ligne : usages, formes discursives et postures face à l'actualité, communication présentée au colloque *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, Université Libre de Bruxelles, 18-20 mars 2015.
- Calabrese, L. (2014a) : Rectifier le discours d'information médiatique. Quelle légitimité pour le discours profane dans la presse d'information en ligne ?, dans F. Rakotonoelina (éd.) *Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres et les discours, Les carnets du Cediscor*, n°12, p. 21-34.

- Calabrese, L. (2014b) : Paroles de lecteurs : un objet de recherche hybride en sciences du langage, dans A. Nowakowska et F. Perea (coord.) *Ecritures et genres numériques, Studii de lingvistică*, p. 13-27.
- Calabrese, L. (2012) : L'acte de nommer : nouvelles perspectives pour le discours médiatique, dans F. Dufour et L. Rosier (éds) *Analyse du discours à la française : continuités et reconfigurations, Langage et société*, n° 140, p. 29-40.
- Cambrà Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cardon, D. (2015). Dispositifs d'expression et formes des conversations numériques, conférence inaugurale du colloque *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, Université Libre de Bruxelles, 18-20 mars 2015.
- Casilli, A. (2010). *Les liaisons numériques : Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Seuil.
- Castello, E. (2009). Une plate-forme en ligne pour remédier aux difficultés d'apprentissage et d'intégration des étudiants étrangers à l'université Paris 12 Val de Marne, dans S. Borg et E. Bérard (coord.) *Terres de FLE, L'ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers: Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, p.107-116. Besançon : Université de Franche-Comté.
- Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, dans V. Castellotti (dir.) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Céfaï, D. (2003). Postface. L'enquête de terrain en sciences sociales, dans D. Céfaï (coord.) *L'Enquête de terrain*, p.465-615. Paris : La Découverte.
- Celik, C. et Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives, *Les Carnets du Cediscor*, n°8. Accessible à cette adresse : <http://cediscor.revues.org/index.html>
- Cerisier, J.-F. (2012). Quand Marc Prensky enterre trop vite les digital natives. Accessible à cette adresse : <http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/2012/04/22/quand-marc-prensky-enterre-trop-vite-les-digital-natives/>
- Cerisier, J.-F. et Solari, M. (2010). De l'alphabétisation linguistique à l'acculturation numérique, Usages de blogs dans trois centres de formation pour adultes néo lecteurs au Mexique, dans H. Adami, S. Etienne, et A. Bretegnier (éds) *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques, Savoirs et formation*, Hors-série, p.146-166. Montreuil : Fédération AEFTI.
- Céu Cunha (do), M. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente..., *Ville-école-intégration Diversité*, n°114, p.180-200.

- Charaudeau, P. (2005). *Le Discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.
- Charaudeau, P. (1995). Le dialogue dans un modèle de discours, *Cahiers de linguistique française*, n°17. Genève : Université de Genève.
- Charaudeau, P. et Ghiglione, R. (1997). *La parole confisquée. Un genre télévisuel : le talk show*. Paris : Dunod.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion], dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Chardenet, P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience, dans M. Parlier et A.-L. Ulmann (dir.) *Réflexivité et pratique professionnelle : construire l'expérience, Education permanente*, n°196, p.53-63.
- Chen, H.-I. (2012). Social Networking, Socialization, and Second Language Writers: The Development of New Identities and Literacies, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de l'Arizona.
- Chiss, J.-L., (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français, dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.) *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*, p.43-52. Paris : L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. et Marquillo-Larruy, M. (1998). Écriture et lecture : 'literacy', pratiques ordinaires, pratiques lettrées, dans F. Grossmann (dir.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, p. 75-84. Grenoble : IVEL-LIDILEM.
- Cicurel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue, dans C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (dirs) *Interactions en langue étrangère*, p.259-269. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Clerc, S. (2002). Témoignage de femmes maghrébines vivant en France : problèmes, identités et positionnement, dans A. Mucci (coord.) *Femmes de Méditerranée*, p.125-132. Toulouse : EUS.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social*, 2e édition. Rennes : Presses de l'EHESP.

- Collin, S. (2012a). Dispositifs technologiques d'intégration linguistique des immigrants : quelles perspectives pour la formation de formateurs?, dans T. Karsenti, R.-P. Garry, A. Benziane, B. Ngoy-Fiama & F. Baudot (dir.) *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique: stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*, p. 79-88. Montréal : RIFEFF/AUF.
- Collin, S. (2012b). Le rôle des TIC pour l'intégration des immigrants, dans T. Karsenti et S. Collin (dir.) *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation ?*, p. 223-247. Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique, *Formation et profession*, Vol.20, n°3, p.60-72.
- Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J.G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation, *STICEF*, Vol. 22. Accessible à cette adresse : <http://sticef.org>
- Conole, G. et Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education, Report commissioned by the Higher Education Academy*. Accessible à cette adresse : http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cope, B. et Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York : Routledge.
- Cresswell, R. (1976). La problématique en anthropologie, dans R. Cresswell et M. Godelier (éds) *Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques*, p. 17-24. Paris : Maspero.
- Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique, *Le Français aujourd'hui*, Vol.3, n°178, p. 107-114. DOI 10.3917/lfa.178.0107.
- Crinon, J. (2002). Apprendre à écrire, dans D. Legros et J. Crinon (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p.107-127. Paris : Armand Colin.
- Crinon, J., Georget, P., Legros, D. et Mangenot, F. (2002). Introduction, dans D. Legros et J. Crinon (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p. 11-21. Paris : Armand Colin.
- Crinon, J. et Vigne, H., (2002). *Écrire en lisant des récits de vie*. Champigny-sur-Marne : Scérén-CRDP Académie de Créteil.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- Dabène, M. et Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France, *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 9, n°2, p.15-46. Accessible à cette adresse : <http://acedle.org>
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique, *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, Vol. 40, N° 1. Accessible à cette adresse : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/index>
- Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens, dans C. Dejean-Thircuir, et F. Mangenot, (coord.) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, p. 75-87. Paris : CLE International.
- Dejean-Thircuir, C. et Nissen, E. (2013). Evolutions technologiques, évolutions didactiques, dans C. Ollivier et L. Puren (coord.) *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°54, p. 28-40. Paris : CLE International.
- Denyer, M., Garmendia, A. et Royer, C. (2011). *Version originale*. Paris : La Maison des langues.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deseilligny, O. (2015). La pratique du commentaire, un geste appareillé, communication présentée au colloque *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, Université Libre de Bruxelles, 18-20 mars 2015.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Editeurs.
- Détrie, C., Siblot, P. et Verine, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion.
- Du Bois, J.W. (2007). The stance triangle, dans R. Englebreston (éd.) *Stancetaking in Discourse : Subjectivity, Evaluation, Interaction*, p.139-182. Amsterdam : John Benjamins.
- Dubrovsky, V.J., Kiesler, S. et Sethna B.N. (1991). The equalization phenomenon : Status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups, *Human-Computer Interactions*, Vol.6, n°2 : 119-146.
- Dumont, L. (1978). La conception moderne de l'individu, *Esprit*, n°2, p.20-54.

- Dumont, P. (1991). *Le français langue africaine*. L'Harmattan : Paris.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Erickson, T. (1999). Persistent Conversation: An Introduction, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 4, n°4. Accessible à cette adresse : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00105.x/full>
- Fayon, D. (2010). *Web 2.0 et au-delà. Nouveaux internautes : du surfeur à l'acteur*, 2^e édition. Paris : Economica.
- Ferdman, B. (1990). Literacy and cultural identity, *Harvard Educational Review*, Vol. 60, n° 2, p. 181-204.
- Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- Flichy, P. (2010). *Le Sacre de l'amateur. Sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*. Paris : Le Seuil.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique*. Paris : La Découverte.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 51-63.
- Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. et Puren, C. (2012). *Nouveau Rond-Point*. Paris : La Maison des langues.
- Formel (de), M. (1989). Une situation interactionnelle négligée : la messagerie télématique, *Réseaux*, Vol. 7, n°38, p.31-48.
- Foucher, A.-L. et Yun, H. (2016). 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, *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, Vol. 42, n°4. Accessible à cette adresse : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/index>
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris : Bourrellet.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP, dans R. Galisson et P. Lerat (coord.) *Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du F. L. E.*, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 67, p.119-140.
- Galligani, S. (2005). L'étranger d'ici venu d'ailleurs et ses langues face à la politique d'accueil des étrangers en France : l'exemple du Contrat d'Accueil et d'Intégration, dans S. Galligani et V. Spaëth (dir.) *Synergies France, contacts des langues et des espaces frontières et plurilinguisme*, n°4, p.178-183. Accessible à cette adresse : <http://gerflint.fr/Base/base.html>

- Gaonac'h, D (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, dans D. Gaonac'h (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, p.41-49. Paris : Hachette.
- Georgakopoulou, A. (2011). Computer-Mediated Communication, dans J.-O. Östman et J. Verschueren (éds), *Pragmatics in practice*, p. 93-110. Amsterdam : John Benjamins publishing.
- Gerbault, J. (2012). Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle, dans D. Moore et M. Molinié (dir.) *Notions en questions : les littératies, Les cahiers de l'Acedle*, Vol. 9, n° 2, p. 109-128. Accessible à cette adresse : www.acedle.org
- Gettliffe-Grant, N. (2003). Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 6, n° 1, p. 65-107. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org>
- Giacomi, A., Stoffel, H. et Véronique, D. (2000). *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Gillard B. (1995). Adultes et apprentissage : accéder à l'autonomie, *Migrant-formation*, n°100, p. 132-147.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York : Wiley Computer Publishing.
- Giordan, A. (2015). Les Sciences de l'apprendre dans la pédagogie des adultes, dans E. Betton (dir.) *Penser la pédagogie en formation d'adultes, Éducation permanente*, n°203, p.151-161.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Goguelin, P. (1983). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Granjon, F., Lelong, B. et Metzger, J.-L. (2009). Introduction. *Inégalités numériques, clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris : Institut TELECOM et Lavoisier.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation, *Communications*, n°30, p.57-72.

- Grize, J.-B. (1996). *Logique Naturelle et Communications*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grize, J.-B. (1981). L'Argumentation : explication ou séduction, *Linguistique et sémiologie : L'Argumentation*, p.29-40. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Guichon, N. (2012a). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires, *STICEF*, Vol.19. Accessible à adresse : <http://sticef.org>
- Guichon, N. (2012b). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hague, C. et Williamson, B. (2009). Digital participation, digital literacy, and school subjects. A review of the policies, literature and evidence, *Futurelab*, août 2009. Accessible à cette adresse www.futurelab.org.uk
- Hamadache, A. et Martin, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*. Paris, Ottawa : Unesco/OCDE.
- Hanna, B. E. et de Nooy, J. (2009). *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*. New York : Palgrave Macmillan.
- Hanna, B. E. et de Nooy, J. (2003). A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning, *Language Learning et Technology*, Vol. 7, n° 1, p. 61–75. Accessible à cette adresse : <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives ? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”, *Sociological Inquiry*, Vol. 80, n°1, p.92–113.
- Hargittai, E. et Walejko, G. (2008). The participation divide: content creation and sharing in the digital age, *Information, Communication & Society*, Vol. 11, n° 2, p. 239-256.
- Helsper, E.J. et Eynon, R. (2009). Digital natives : where is the evidence ? *British Educational Research Journal*, Vol.36, n°3, p.503-520.
- Henri, F., Peraya, D. et Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques, *STICEF*, Vol. 14. Accessible à cette adresse: <http://sticef.univ-lemans.fr>
- Herring, S.C. (2007). A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse, *Language@Internet*, n°4. Accessible à cette adresse : <http://www.languageatinternet.org>

- Herring, S.C. (1999). Interactional Coherence in CMC, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol.4, n°4. Accessible à cette adresse : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x/full>
- Herring, S.C. (1996). *Computer-Mediated Communication : Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Holec, H. (1989). L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle, dans B. André (coord.) *Autonomie & enseignement, Apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.
- Jaffré, J. P. (2004). La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, dans C. Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., et Rispail, M. (dir.) *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*. Paris : L'Harmattan.
- Jewitt, C. et Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. New York : Peter Lang.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R. et Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas : The New Media Consortium.
- Jost, F. (1997). La promesse des genres, *Réseaux*, Vol.15, n° 81, p.11-31.
- Jouët, J. (1992). Relecture de la société de l'information, dans P. Chambat (éd.) *Communication et lien social*, p. 177-190. Paris : Descartes.
- Kaufmann, L. (2006). Les voies de la déférence. Sur la nature des concepts sociopolitiques, *Langage et société*, n° 117, p.89-115. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1992/94). *Les Interactions verbales*, t.I, t.II et t.III. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle », dans *Langue française*, n°70, p. 7-25. doi : 10.3406/lfr.1986.6368. Accessible à cette adresse : <http://www.persee.fr>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kintsch, W. (1982). Aspects de la compréhension de texte, *Bulletin de psychologie*, Tome 35, n°356, p.777-787.

- Kozman, R.B. (1991). Learning with Media, *Review of Educational Research*, n°61, p.179-211.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new Media Age*. London : Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality, dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London : Routledge.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Londres : Hodder Education.
- Krylyschin, M. (2015). Les commentaires dans les livres d'or d'expositions artistiques : une expression affective et standardisée de l'expérience esthétique, communication présentée au colloque *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, Université Libre de Bruxelles, 18-20 mars 2015.
- Labbé, H. et Marcoccia, M. (2005). Communication numérique et continuité des genres : l'exemple du courrier électronique, *Texto!*, Vol. X, n°3. Accessible à cette adresse: <http://www.revue-texto.net/Inedits/Labbe-Marcoccia.html>.
- Lahire, B. (2004). *La culture de l'individu*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Paris : PUF.
- Lambert, E. (1983). La « Nouvelle Communication », *Lignes de force, DRLAV*, n°29, p. 69-81.
- Lamy, M.-N. et Goodfellow, R. (1998). "Conversations réflexives" dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 1, numéro 2, p 81- 99. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org>
- Lamy, M.-N. et Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Latzko-Toth, G. (2002). Internet comme lieu de socialisation, dans F. Jauréguiberry et S. Proulx (éds) *Internet, nouvel espace citoyen ?* Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Lee, E. et Jang, Y. J. (2010). What Do Others' Reactions to News on Internet Portal Sites Tell Us? Effects of Presentation Format and Readers' Need for Cognition on Reality Perception, *Communication Research*, n° 37, p. 825-846.
- Lefstein, A. et Street, B. (2007). *Literacy: an advanced resource book*. Londres : Routledge.
- Leu, D. J. (2000). Our Children's Future: Changing the Focus of Literacy and Literacy Instruction, *The Reading Teacher*, Vol. 53, n°5, p.424-429.

- Leu, D.J., McVerry, J.G., O'Byrne, W.I., Zawlinski, L, Casttek, J., et Hartman, D.K. (2009). The new literacies of online reading comprehension and the irony of No Child Left Behind : Students who require our assistance the most, actually receive it the least, dans L.M. Morrow, R. Rueda, et D. Lapp (éds), *Handbook of Research on Literacy and Diversity*, p.173-194. New York : Guilford Press.
- Lévy, P., (1990). *Les technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail, dans *Hypermédiats et apprentissages*, n° 4, p. 11-28. Paris : INRP et EPI.
- Liénard, F. (2007). Au-delà des faiblesses en langue, l'entrée dans une pratique communicationnelle d'adultes en formations, dans M.-C. Penloup (dir.) *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Lloyd, E. (2012). Language Learners' "Willingness to Communicate" through *Livemocha.com.*, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1, DOI : 10.4000/alsic.2437. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org/2437>
- Loizidou, D. (2015). Quelle dimension culturelle dans les clavardages lors d'une télécollaboration ?, communication présentée au colloque *EPAL 2015 (Echanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015.
- Lukes, S. (1973). *Individualism*. New York : Harper & Row.
- Magnan, S. (2008) The Unfulfilled Promise of Teaching for Communicative Competence: Insights from Sociocultural Theory, dans J. Lantolf et M. Poehner (éds) *Sociocultural Theory and the Teaching of Languages*, p. 350-379. Londres : Equinox.
- Maingueneau, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité, dans C. Boré et I. Laborde-Milaa (coord.) *Les genres : corpus, usages, pratiques, Le français aujourd'hui*, Vol.4, n°159, p.29-35. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2005). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2004). *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (1997). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Liège : Mardaga.
- Mangenot, F. (2016). Ecrire avec le web social : quels types de sites pour quels étayages ?, dans S. Plane et al., *Recherches en écriture: regards pluriels*, coll. Recherches textuelles, p. 459-471. Nancy : Université de Lorraine.

- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle, dans C. Ollivier et L. Puren (coord.) *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°54, p. 41-51. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. (2012). Ecrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social, dans R. Bouchard et L. Kadi (coord.) *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le Français dans le monde, Recherches & applications*, n°51, p. 107-117. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. (2011a). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, p.337-343. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Mangenot, F. (2011b). Spécificités du tutorat en langues, dans C. Depover et al. (dir.) *Le tutorat en formation à distance*, p. 213-226. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne, actes du colloque Jocair 2008 (*Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*), p.13-26.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?, dans J. Gerbault, (coord.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, p. 105-120. Paris : L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet, dans J.-M. Salaün et C. Vandendorpe (dir.) *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Mangenot, F. (2002). L'apprentissage des langues, dans D. Legros et J. Crinon (dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p.128-153. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. (2000a). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication*, Vol. 3, n° 2, p.187-206. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org>
- Mangenot, F. (2000b). L'intégration des TIC dans une perspective systémique, *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, Les Langues modernes*, n°3, p.38-44. Paris : Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- Mangenot, F. (1995). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à Paris X-Nanterre.
- Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle, dans É. Rosen (coord.) *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, p. 82-90. Paris : CLE International.
- Mangenot, F. et Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol.15, n°2, p. 101-119.
- Mangenot, F. et Soubrié, T. (2014). Web social et enseignement de l'écrit, *Recherches*, n°60, p.89-109. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 10, n° 1. DOI : 10.4000/alsic.650. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org/650>.
- Marcoccia, M. (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Paris : Armand Colin.
- Marcoccia, M. (2004a). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques, *Les Carnets du Cediscor*. Accessible à cette adresse : <http://cediscor.revues.org/220>
- Marcoccia, M. (2004b). La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit, Journée d'étude de l'ATALA, *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, forums, chats, SMS, etc.)*, ENST Paris, 5 juin 2004. Accessible à cette adresse : <http://sites.univ-provence.fr/~veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf>
- Marcoccia, M. (2003a). La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie, Journée d'études *Les genres de l'oral*, Université Lumière-Lyon 2, 18 avril 2003.
- Marcoccia, M. (2003b). Parler politique dans un forum de discussion, dans M. Marcoccia et B. Fraenkel (éds) *Écrits électroniques : échanges, usages et valeurs, Langage et société*, Vol. 2, n° 104, p.9-55. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums usenet dans C. Simone, N. Matta et B. Eynard *Espaces numériques d'information et de coopération, Document numérique*, Vol.5, n°3-4, p.11-26. Paris : Lavoisier.
- Marcoccia, M. (1998). La Normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Nétiquette, dans *Communication, société et internet*, p.15-32. Paris : L'Harmattan.
- Martin, A. (2006). Literacies for the Digital Age, dans A. Martin et D. Madigan (éds) *Digital Literacies for Learning*, p. 3-25. Londres : Facet Publications.

- Martin-Jones, M. et Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies*. Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Maurer, B. (2011). La contextualisation : l'exemple francophone africain, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, p.225-239. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Mayer, R. et Ouellet F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (2014). Mais où est donc passé l'étonnement ?, dans J. Thievenaz (dir.) *S'étonner pour apprendre, Education permanente*, n°200, p.17-21.
- Miège, B. (2007). *La société conquise par la communication. Tome III : Les TIC entre innovation technique et ancrage social*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mirabello, L. (2006). Alphabétiser des femmes immigrées, pourquoi et comment ? Mémoire de Master professionnel, Université Lumière Lyon 2.
- Moeglin, P. (1998). *L'Industrialisation de la formation : Etat de la question*. Paris : CNDP.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris : Hatier.
- Moirand, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?, Journée d'étude *Les genres de l'oral*, UMR GRIC-Lyon 2, 18 avril 2003. Accessible à cette adresse : http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
- Moirand, S. (2000). Variations discursives dans deux situations contrastées de la presse ordinaire, dans F. Cusin-Berche (éd.) *Rencontres discursives entre sciences et politique dans les médias, les Carnets du Cediscor*, n° 6, p. 45-62. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Moirand, S. (1976). Approche globale de textes écrits, dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°23, p.88-105.
- Mouriquand, J. (1997). *L'écriture journalistique*, coll. « Que sais-je ? ». Paris : P.U.F.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Communication électronique et genres du discours, *Glottopol*, n°10, p.11-23.
- Mucchielli, A. (2004). *Les Sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette.
- Mucchielli, A. (2000). *La Nouvelle communication, épistémologie des sciences de l'information-communication*. Paris : Armand Collin.
- Nique, C. et Lelièvre, C. (1975). Le texte écrit de l'élève : production d'un sujet ou produit de déterminations ?, *Langue française*, n°38, p.42-57.

- Noblet, A. et Pignard Cheynel, N. (2010). L'encadrement des contributions 'amateur' au sein des sites d'information : entre impératif participatif et exigences journalistiques, dans F. Millerand, S. Proulx et J. Ruff (dir.) *Web social – Mutation de la communication*, p. 265-282. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Noyau, C. (2006). Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo), *Le Français en Afrique*, n° 21, p. 339-350.
- Nuchèze (de), V. (2004). La rencontre interculturelle, *LIDIL*, n°29, p.11-41.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. DOI : [10.1017/CBO9780511667336](https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336)
- Observatoire de la langue française (2014). *La langue française dans le monde 2014*. Paris : Nathan. Accessible à cette adresse : www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE.
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org>
- Ollivier, C. (2007). Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant, actes du colloque EPAL 2007 (*Echanger pour apprendre en ligne*). Accessible à cette adresse : <http://epal.u-grenoble3.fr>
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.
- Panckhurst, R. (2007). Discours électronique médié : quelle évolution depuis une décennie, dans J. Gerbault (éd.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, p.121-136. Paris : L'Harmattan.
- Parret, H. (1976). Sémantique structurale et sémantique générative, dans B. Pottier (éd.) *Sémantique et Logique*. Paris : J.P. Delarge / Marne.
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online Domains of Language Use: Second Language Learners' Experiences of Virtual Community and Foreignness, *Language Learning et Technology*, Vol. 15, n° 2, p. 61-75. Accessible à cette adresse : <http://ilt.msu.edu/issues/june2011/pasfieldneofitou.pdf>
- Paveau, M.-A. (2013). Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature, *Pratiques, Théories et pratiques des genres*, p.7-30.
- Pecoste, C. (2014). *Interaction entre tâches, supports et acceptation des nouvelles technologies*, Mémoire de recherche, Université Toulouse-2.

- Penloup M.-C., (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues-Les littératies, Les Cahier de l'Acedle*, Vol. 9, n° 2, p. 129-140. Accessible à cette adresse : <http://acedle.org>
- Penloup, M.-C. (2007). (dir.) *Les connaissances ignorées-Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris : ESF Editeur.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel, *Hermès*, Vol.25, p.153-168. Accessible à cette adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17780>
- Perriault, J. (1989). *La Logique de l'usage*. Paris : Flammarion.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette FLE.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 8, n°1, p. 121-137.
- Postmes, T., Spears, R. et Lea, M. (1999). Social identity, normative content and deindividuation in computer-mediated groups, dans N. Ellemers, R. Spears, et B. Doosje (eds) *Social identity : Context, commitment, content*, p. 164-183. Oxford : Blackwell Publishers.
- Poyet, F. (2011). Culture scolaire et culture numérique en tension, dans F. Poyet et C. Develotte (dir.) *L'éducation à l'heure du numérique. Etat des lieux, enjeux et perspectives*, p. 29-46. Lyon : ENS Éditions.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, Vol. 9, n°5, p.1-6. Lincoln : MCB University Press.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, dans D. Gaonac'h (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, p.81-88. Paris : Hachette.
- Quintin, J.-J. et Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 9, p.5-31. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Renaud, D. (2012). *L'Innovation dans le système éducatif français. Un projet d'implantation de cours à distance par téléenseignement*. Paris : L'Harmattan.

- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion, *Pratiques*, n° 131-132, p.131-154.
- Rey, A. (2001). Les nouvelles technologies renforcent le lien à la langue, dans J. Anis (dir.) *Parlez-vous texto ?* Paris : Le cherche midi éditeur.
- Richer, J.-J. (2009). Lectures du Cadre : continuité ou rupture ?, dans M.-L. Lions-Oliveri et P. Liria (coord.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (2^e édition), p. 13-48. Paris : Maison des Langues.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, p. 65-69. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Rivière, V. (2012). Regards socio-didactiques sur les pratiques de formation linguistique pour les adultes en parcours d'insertion, *Lidil*, n°45. Accessible à cette adresse : <http://lidil.revues.org>
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rouet, J. F. (2006). *The Skills of Document Use : From Text Comprehension to Web-based Learning*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Salins (de), G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- Savlovska, D. et Kalinina, I. (2015). Engagement des apprenants de langue étrangère dans des discussions en ligne : interaction ou monologue ?, dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (coord.) actes du colloque *EPAL 2015 (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015.
- Schegloff, E.A. (1968). Sequencing in conversational openings, *American Anthropologist*, n°70, p.1075-1095.
- Schegloff, E.A. et Sacks, H. (1973). Opening up closings, *Semiotica*, Vol. VIII, n°4, p. 289-327.
- Schneebeli, C. (2015). Les modalités linguistiques du commentaire sur Internet comme positionnement (“stance-taking”) : l'exemple des commentaires sur YouTube, communication présentée au colloque *Le commentaire : du manuscrit à la toile*, Université Libre de Bruxelles, 18-20 mars 2015.
- Schuller, M. (2003). La correspondance de la famille Strozzi. L'écriture comme figure de l'absence, dans M. Marietti et C. Perrus (éds) *Les voix multiples : du conflit au dialogue*, *Arzana, cahiers de littérature médiévale italienne*, p. 234-292.

- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible, postface de N. Anderson *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, p. 265-305. Paris : Nathan.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Simon, P. (1997). L'acculturation linguistique : utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants, *Migrants-formation*, n°108, p 53-66.
- Sindoni, M.G. (2013). *Spoken and Written Discourse in Online Interaction: A Multimodal Approach*. London : Routledge.
- Sockett, G. (2011). Le Web social : la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais, dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (coord.) actes du colloque EPAL 2011 (*Echanger pour apprendre en ligne*), Université Grenoble Alpes, 24-26 juin 2011. Accessible à cette adresse : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes>
- Soubrié, T. (2006). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales, dans F. Mangenot et C. Dejean (dir.) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40. p. 111-122. Paris : CLE International.
- Stenger, T. et Coutant, A. (2011). Introduction, dans T. Stenger et A. Coutant (dir.) *Ces réseaux numériques dits sociaux, Hermès*, n° 59, p. 9-17. CNRS Éditions.
- Street, B. (2003). What's "new " in New Literacy Studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice, *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, n° 2, p. 77-91.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies, dans M. Martin-Jones et K. Jones (dir.) *Multilingual Literacies*, p.17-29. Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Taylor, R.P. (1980). *The Computer in the School : Tutor, Tool, Tutee*. New York : Teacher's College Press.
- Thorne, S.L. (2010). The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media, dans F. Helm et S. Guth (eds) *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning*, p.139-164. Bern : Peter Lang.
- Thorne, S.L. (2003). Artifacts and Cultures-of-use in intercultural communication, *Language Learning & Technology*, Vol.7-2, p.38-67. Accessible à cette adresse : <http://llt.msu.edu>
- Thorne, S.L. et Fischer I. (2012). Online gaming as sociable media, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n° 1. Accessible à cette adresse: <http://alsic.revues.org>
- Tillard, B. (2011). Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 44, n°4, p. 35-50.

- Troadec, B. (2006). La relation entre culture et développement cognitif : une introduction, *Enfance*, n°2, p.108-117.
- UNESCO (1978). Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation. Accessible à cette adresse : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Veerman, A.L., Andriessen, J.E.B. et Kanselaar, G. (1999). Collaborative learning through computer-mediated argumentation, dans C. M. Hoadley et J.Roschelle (éds) *Proceedings of the 1999 conference on Computer Support for Collaborative Learning*, 12-15 décembre 1999, p. 640-650, Palo Alto, California : Stanford University.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages, Guide des intervenants*. Paris : CNDP
- Vermès, G. (1995). Interactions sociales et structurations chez les apprenants, *Migrants-formation*, n°100, p 5-23.
- Véronique, D. (2000). Épilogue, dans A. Giacomi, H. Stoffel et D. Véronique (éds) *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Vial, S. (2015). Qu'est-ce qu'être natif du numérique ?, communication présentée à EPAL 2015 (*Échanger pour apprendre en ligne*), Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015.
- Vigner, G. (2012). Ecrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage, dans R. Bouchard et L. Kadi (coord.) *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°51. Paris : CLE International.
- Vigner, G., (1992). Le français langue de scolarisation, dans H. Besse, M. Ngalasso et G. Vigner (coord.) *Français langue seconde, Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, p 39-53.
- Vigner, G. (1989). Le français, langue de scolarisation, *Diagonales*, n°12, p.41-45.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wagner, D. A. et Kozma, R. B. (2005). *Les Nouvelles technologies au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Les perspectives dans le monde*. Paris : UNESCO.
- Wagner, D. A., Venezky, R. L., et Street, B. (1999). *Literacy. An international handbook*. Oxford: Westview Press.

- Wanner, A. (2008). Creating comfort zones of orality in online discussion forums, dans S. S. Magnan (éd.) *Mediating Discourse Online*, p. 125-149. Amsterdam: John Benjamins.
- Wells, G. (1991). Apprenticeship in literacy, dans C. Walsh (éd.) *Literacy as a praxis: culture, language and pedagogy*, p. 51-67. Norwood, NJ : Ablex.
- Wells, G. et Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together. Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Porthmouth: Heinemann.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative process of comprehension, *Educational Psychologist*, Vol.24, n°4, p.345-376.
- Wolff, D. (1991). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit, dans W. Börner et K. Vogel (dirs) *Schreiben in der Fremdsprache*, p 110-134. Bochum : AKS-Verlag.
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1. Accessible à cette adresse : <http://alsic.revues.org>

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau croisant les types de sites ou applications avec trois critères de la didactique de l'écrit (Mangenot, 2016)	126
Tableau 2 : Tableau des fonctionnalités exploitées dans la perspective d'une exploitation à visée communicative	127
Tableau 3 : Données recueillies lors des deux expériences de terrain	179
Tableau 4 : Tâches réalisées à l'AFPIF	192
Tableau 5 : Formations des apprenants de l'expérience aux CMA	225
Tableau 6 : Déroulé de l'expérience aux CMA	239
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des textes postés aux CMA.....	244

Sommaire du premier volume

Remerciements	3
Sommaire du premier volume	4
Introduction générale	11
CHAPITRE 1 : Lire et écrire en FLE	23
1. Difficultés de compréhension et de production écrites	24
1.1 Difficultés de compréhension	24
1.1.1 La nécessité de déduire	24
1.1.2 La nécessité d'inférer	25
1.2 Difficultés de production	27
1.2.1 Règles, normes et contrats de communication	27
1.2.2 Écrire à un interlocuteur absent	29
1.2.3 Les faces	30
2. Faciliter les tâches de lecture-écriture	31
2.1 Favoriser une meilleure compréhension	32
2.2 Les modèles, une articulation lecture-écriture	33
3. Genres de discours et pratiques sociales	35
3.1 Pourquoi et comment s'appropriier les genres de discours	36
3.2 La structure séquentielle des textes	38
3.3 Des pratiques sociales plutôt que des genres	39
3.4 L'engagement énonciatif de l'auteur	40
4. Des conditions favorisant les pratiques d'écriture	43
4.1 Donner du sens à la tâche	43
4.2 Répondre à un besoin, donner une utilité à la tâche	45
4.3 Susciter et stimuler la motivation	46
4.4 <i>S'étonner pour apprendre</i>	48
5. Conclusion du premier chapitre	49
CHAPITRE 2 : Lire et écrire chez un public faiblement ou non scolarisé	50

1. Spécificités de ce public	51
1.1. Français langue seconde et francophonie	51
1.2 Analphabétisme et post-alphabétisation	56
1.3 Les besoins du public migrant	57
1.3.1 Hiérarchie des besoins	57
1.3.2 Des besoins concrets sociaux et professionnels	58
1.4 Freins à l'apprentissage et résistances	59
1.4.1 Rapport à la langue cible	60
1.4.2 Représentations de l'écrit	61
1.4.3 L'écrit fin et moyen de l'apprentissage	63
1.4.4 L'apprentissage comme processus réflexif	64
2. Les réponses éducatives	65
2.1 Les objectifs pédagogiques en post-alphabétisation	65
2.2 Comment appréhender la culture de l'autre	67
2.3 <i>L'entre-deux</i>	71
3. Conclusion du second chapitre	71
CHAPITRE 3 : Les littératies	73
1. La littératie : contours d'une notion	74
2. Les littératies multimodales	77
3. La littératie numérique	80
4. Les littératies traditionnelle et numérique : des liens de synergie	82
5. Conclusion du troisième chapitre	86
CHAPITRE 4 : Le Net participatif	87
1. Le Net participatif, caractéristiques <i>techno-sémiopragmatiques</i>	88
2. Les discours sur Internet : nouveaux genres et nouveaux gestes face à l'écrit ?	92
2.1 Multimodalité, multiplicité des sources et nouvelles compétences	93
2.2 Nouveaux procédés d'écriture	94
2.3 Genres sociaux d'activité	98
3. L'apprenant face au numérique	99

3.1 Le mythe du <i>digital native</i>	100
3.2 Besoin en littératie numérique chez les jeunes	101
3.3 Quels usages réels du Net participatif ?	102
3.4 Sphère privée vs sphère éducative	103
3.5 Inégalité dans l'accès aux outils numériques	107
4. Les forums de discussion : organisation conceptuelle et finalités	109
4.1 Caractéristiques sémiopragmatiques des forums	110
4.2 La dimension interactionnelle	112
4.3 <i>Discussions asynchrones par écrit</i>	114
5. Les commentaires en ligne	115
5.1 Le commentaire d'article en ligne: format de production et de réception	116
5.2 Décloisonnement des genres	117
5.3 Renversement des règles	121
5.4 Une réaction appareillée	122
5.5 Les commentaires sur <i>YouTube</i>	123
6. Intérêt didactique du Net participatif	125
6.1 Typologie des tâches 2.0	126
6.2 Guidage / cadrage et <i>genres sociaux d'activités</i>	128
6.3 La perspective actionnelle et le Web social	130
6.4 Les interactions verbales	132
6.4.1 Les potentialités de la modalité asynchrone	133
6.4.2 Développement, extériorisation et partage de la cognition	134
6.4.3 Le besoin d'informations	136
6.5 L'authenticité	137
6.6 L'horizontalité	141
6.7 Espace de socialisation	142
7. Quelle modification du paysage de l'enseignement du français écrit ?	145
7.1 Des enseignants hésitants	145
7.2 Les défis pour l'enseignant	146
7.3 Comment évaluer, comment corriger	148
7.4 La question délicate de l'enseignement de la norme	149
8. Conclusion du quatrième chapitre	152

CHAPITRE 5 : La démarche méthodologique	153
1. Notre type de recherche : une recherche de terrain	154
2. L'approche sociodidactique	156
3. Une démarche à tendance ethnographique	157
4. Une recherche qualitative	159
5. Une perspective systémique	162
6. De la posture d'observation à l'observation participante	163
6.1 Une posture d'observation distanciée à l'AFPIF	163
6.2 Une observation participante aux CMA	164
7. Les outils d'analyse	166
7.1 L'analyse du discours	166
7.2 L'analyse conversationnelle	168
7.3 L'analyse de l'exploitation des tâches à l'AFPIF	171
7.4 Agir sur l'autre et <i>ethos discursif</i> aux CMA	172
8. Les entretiens semi-directifs avec les apprenants	173
8.1 Les entretiens semi-directifs focalisés avec les étudiants de l'AFPIF	174
8.2 Les entretiens avec les enseignants de l'AFPIF	175
8.3 Les entretiens semi-directifs avec les étudiants des CMA	176
8.4 Le questionnaire adressé aux enseignants des CMA	178
9. Préservation de l'anonymat	178
10. Synthèse des données recueillies	179
CHAPITRE 6 : Première expérience de terrain à l'Alliance française Paris Île-de-France	180
1. Le contexte didactique et les acteurs de l'étude	181
1.1. Le contexte didactique	181
1.1.1 Le profil des enseignants	182
1.1.2 Le profil des étudiants	183
2. Mise en œuvre pédagogique	184
3. Les tâches sur le Net participatif	185
3.1 Les sites choisis par les enseignants de l'AFPIF	185

3.2 Les tâches	189
3.3 Modalités de réalisation	189
4. Analyse des données	193
4.1 Intégration réussie dans le milieu	193
4.2 Des tâches en inadéquation avec la dimension interactionnelle	195
4.3 Effet du caractère public et de la dimension sociale des échanges	199
4.4 Influence négative de la <i>culture d'usage</i> dans la perception des tâches	201
4.5 Problèmes de face et « censure »	203
4.6 Exposition à la langue authentique	206
4.7 Un espace scolaire avant tout	208
5. Bilan de l'expérience à l'AFPIF	212

CHAPITRE 7 : L'exploitation du Net participatif en post-alphabétisation

.....	216
1. Le contexte didactique et les acteurs de l'expérience	217
1.1 L'institution et son offre de formation en français.....	218
1.1.1 La filière des enseignements généraux (EG)	219
1.1.2 La filière du français langue étrangère (FLE)	219
1.1.3 La filière du français sur objectifs adaptés (FOA)	219
1.1.4 La filière du français sur objectifs fondamentaux (FOF)	220
1.2 La filière de notre terrain de recherche, le FOF	220
1.2.1 La progression et les objectifs pédagogiques	221
1.3 La filière FOF avec support informatique (FOFSI)	223
1.3.1 L'organisation générale	223
1.3.2 Les objectifs pédagogiques	224
1.4 Les formations concernées par l'expérience	225
1.5 Articulation expérience/objectifs et programmes des formations concernées	226
1.6 Le profil des étudiants	229
1.6.1 Profil général	229
1.6.2 Usages numériques	230
1.6.3 Problèmes d'assiduité	231
1.6.4 Typologie des erreurs de ce public	232
2. Présentation des données récoltées	233

2.1 Les sites supports	233
2.2 Description et modalités de la réalisation des tâches	237
2.2.1 Les tâches sur les forums de discussion	237
2.2.2 Les tâches dans les sections commentaires d'articles	238
2.2.3 Les étapes de réalisation	239
2.2.4 Les consignes	242
2.2.5 Correction des productions	243
3. Analyse des productions	245
3.1 Lacunes en littératie numérique et leur impact lors de la réalisation des tâches	245
3.2 Réussite des tâches	247
3.2.1 Sur le plan sémantique	248
3.2.2 Au niveau de la production écrite	249
3.2.3 Intégration harmonieuse des productions	250
3.2.4 Engagement des apprenants dans les tâches	253
3.2.5. Appropriation de la tâche	257
3.2.6 La présence de l'autre	258
3.2.7 Agir sur l'autre	260
3.2.8 Productions témoignant d'une forme d'inclusion	261
3.3 Développement des littératies traditionnelle et numérique	263
3.3.1 Développement en littératie numérique	263
3.3.2 Développement en littératie traditionnelle	264
3.3.3 L'impact de la dimension sociale sur les compétences communicatives	266
4. Conclusion de l'analyse des productions	268
5. Bilan de l'expérience aux Cours Municipaux d'Adultes	269
5. 1 Mise en valeur des connaissances et plaisir de publier	269
5.2 La littératie numérique : les portes du savoir	272
5.2.1 L'attrait pour la littératie numérique	272
5.2.2 La littératie numérique contre le déficit de connaissances	275
5.3 La dimension interactionnelle	277
5.3.1 Adhésion unanime	277
5.3.2 Impact de la dimension interactionnelle sur la situation didactique : de la tâche scolaire à l'action sociale	281
5.4 L'apport de la littératie numérique à la littératie traditionnelle	283

5.4.1 Une pratique étayante	283
5.4.2 Impact sur le désir de lire et d'écrire	285
5.4.3 Le potentiel acquisitionnel perçu par les apprenants	286
5.4.4 Qualité de la langue sur le Net participatif	287
5.4.5 La phase de correction : moment d'apprentissage mais rappel de la dépendance au correcteur	288
6. Quelle est la nature et le degré de formalisation / de guidage souhaitables pour ce public ?	290
6.1 En amont	291
6.2 Pendant la tâche	293
6.3 En aval	293
7. Conclusion de la deuxième expérience	298
Conclusion et perspectives	300
Références bibliographiques	305
Liste des tableaux	328
Sommaire du premier volume	329

Résumé

Cette recherche vise à comprendre de quelle manière l'exploitation des sites du Net participatif et de leur dimension sociale peut favoriser les apprentissages en classe de langue. Notre recherche s'appuie sur deux expériences de terrain réalisées auprès de deux publics différents, un public en FLE en 2012 et en 2013, à l'Alliance française Paris Île-de-France, et un public faiblement ou non scolarisé, en 2014, aux Cours Municipaux pour Adultes de la Ville de Paris, en post-alphabétisation. Dans une approche sociocritique, nous avons analysé des dispositifs pédagogiques dans lesquels les apprenants ont posté des messages sur des forums de discussion, des avis et des commentaires sur différents sites dont *TripAdvisor*, *YouTube*, *Doctissimo*, *Le Parisien*. Essentiellement qualitative, notre analyse a tout particulièrement interrogé la prise en compte de la dimension interactionnelle et sociale du Net participatif qui est sa caractéristique et son avantage principal. L'expérience en FLE nous a permis, en adoptant une approche émique, de repérer un certain nombre de conditions, favorables et défavorables, à l'intégration du Net participatif en classe de langue, de montrer le rôle déterminant de la *culture d'usage* dans l'appropriation de l'outil par les apprenants et de mettre en avant les notions de besoin et d'utilité de la tâche. À partir de ces conclusions, nous montrons qu'en post-alphabétisation les sites du Net participatif utilisés semblent avoir répondu aux besoins des apprenants faiblement ou non scolarisés. Grâce à la socialisation des écrits qu'il permet, et à l'engouement certain qu'il suscite chez ce public, le Web participatif, crée un effet d'entraînement dans les tâches de lecture-écriture. Nous émettons l'hypothèse que l'hybridité entre oral et écrit et entre langage et action des messages de forums de discussion et des sections commentaires lève certaines inhibitions généralement constatées chez ce public et facilite le processus d'écriture. Ainsi, nous avons repéré sur ce deuxième terrain le potentiel du Net participatif en tant que levier d'acquisition de la littératie traditionnelle et numérique chez un public en insécurité scripturale, et examiné les liens synergiques qui peuvent se créer entre ces deux littératies. Nous dégageons l'intérêt heuristique que présente le Net participatif dans les tâches de lecture-écriture, quel que soit le public, et nous montrons les avantages d'une démarche centrée sur l'apprenant.

Mots-clés : Net participatif – Littératie - Littératie numérique – Interactions – Culture d'usage

Abstract

The aim of this research was to understand and evaluate the use of some sites of the participative Web, viewed in their social dimension, to meet the learning needs of learners in language courses. Our study was based on two field experiments conducted on two different types of audiences, one in 2012 and 2013 with French as a Foreign Language (FFL) students at the Alliance française Paris Île-de-France, and another in 2014 with learners with low levels of education at the Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris (adult training provider of the City of Paris) in a post-literacy programme. Following a sociocritical approach, we worked on case-based scenarios in which learners were asked to post messages on discussion forums and in the comments section of online magazines on websites such as TripAdvisor, YouTube, Doctissimo and Le Parisien. In a qualitative analysis, we took into account the interactional and social dimensions of the Web 2.0 which are its distinctive features and main advantages. In FFL our experiment enabled us, through an emic approach, to pinpoint some conditions necessary for the effective use of the participative Web in language courses, to show the decisive role of culture of use in tool appropriation and to underline the two notions of need and purpose. Our first results led us to show in a second experiment that in post-literacy programmes, the participative websites seemed to answer the needs of learners with low levels of education. Socialization of writing skills and the keen interest these tools arouse in this type of audience were the main factors of improved achievements. The fact that the participative Web seemed to improve the performance of reading and writing tasks leads us to formulate the hypothesis that the hybridization of written and oral languages and of language and action found in discussion forum messages and comments section frees this second type of learners from some of the anxieties generally observed at a low education level and helps the writing process. We suggest from our findings that the participative Web is a potential lever for the acquisition of traditional and digital literacies in learners with writing skill insecurities, and examine the synergies that could be created in the acquisition of these two literacies. We look into the heuristic value of the participative Web in writing-reading skills, regardless of the learner's level of education, and we discuss the benefits of a learner-centered approach.

Keywords: Social Web, Literacy, Digital Literacy, Interactions, Culture of use