



HAL
open science

Analyse des échanges en ligne dans un groupe de pratique du français sur Facebook

Nahla Aljerbi Asad

► **To cite this version:**

Nahla Aljerbi Asad. Analyse des échanges en ligne dans un groupe de pratique du français sur Facebook. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2018. Français. NNT: 2018GREAL004. tel-01863322

HAL Id: tel-01863322

<https://theses.hal.science/tel-01863322v1>

Submitted on 28 Aug 2018

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 COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Nahla ALJERBI

Thèse dirigée par **François MANGENOT, Professeur, Université Grenoble Alpes**, et

Co-encadrée par **Thierry SOUBRIE, Maître de conférences, Université Grenoble Alpes**

préparée au sein du **Laboratoire linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem)**
dans **l'École Doctorale langues, littératures et sciences humaines**

Analyse des échanges en ligne dans un groupe de pratique du français sur Facebook

Thèse soutenue publiquement le **9 mars 2018**
devant le jury composé de :

Madame Anne-Laure FOUCHER

Professeur, Université Clermont Auvergne, Présidente

Monsieur François MANGNEOT

Professeur, Université Grenoble Alpes, Directeur de thèse

Monsieur Christian OLLIVIER

Professeur, Université de la Réunion, Rapporteur

Madame Anthippi POTOLAI

Maître de conférences, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis,
Examinatrice

Monsieur Thierry SOUBRIE

Maître de conférences, Université Grenoble Alpes, Co-encadrant de thèse





Résumé

La présente thèse s'inscrit dans le domaine de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) et plus particulièrement dans la branche Communication médiatisée par ordinateur (CMO) de ce domaine. Cette étude, descriptive à visée compréhensive, interroge les échanges naturels des apprenants libyens pratiquant le français dans un Groupe Facebook. La situation que nous étudions est une situation informelle puisque le Groupe a été créé par les participants eux-mêmes sans aucune intervention de la part des enseignants. En effet, la CMO pédagogique a déjà été bien étudiée dans des contextes formels mais encore très peu abordée dans des contextes informels. Nos données se composent d'un corpus d'échanges en ligne qui s'étalent sur cinq mois contenant 947 messages et 3408 commentaires ainsi que de 11 entretiens semi-directifs réalisés avec certains des participants du Groupe observé. La recherche repose sur une analyse écologique visant à étudier les échanges dans un environnement élargi où plusieurs facteurs interagissent (langagier, social, culturel, politique). Ainsi, pour examiner ce qui se passe dans cet espace informel destiné à la pratique du français, nous avons d'abord décrit, de manière très générale les pratiques discursives des apprenants afin d'avoir une idée globale sur leurs activités. Se sont posées au passage les questions des langues utilisées, des fonctions du langage que mettent en oeuvre les messages, de la manière dont les messages et commentaires se répondent (ou ne se répondent pas) les uns aux autres et enfin des caractéristiques sémiolinguistiques des échanges. Nous nous sommes ensuite intéressée à la question suivante : dans quelle mesure ces pratiques contribuent-elles à l'établissement des liens sociaux et une communauté virtuelle en émerge-t-elle ? De même nous nous sommes demandée de quel type de communauté il s'agit. Enfin, nous nous sommes penchée sur les perceptions des participants vis-à-vis de Facebook en général et du Groupe en particulier.

Mots-clés : échanges en ligne, réseau socionumérique, situation informelle, pratiques discursives, communauté virtuelle.

Abstract

This study focuses on French as a Foreign Language (FFL) and Computer Assisted Language Learning (CALL). It investigates the natural exchanges of Libyan learners practicing French in a Facebook group. The situation that we are exploring is informal because the group was created by the participants themselves without any intervention neither from teachers nor from ourselves. Computer-mediated communication (CMC) has already been well studied in formal contexts but very little in informal contexts, which is why we think a descriptive study aimed at gaining an understanding of particular experience is suitable. Our data is on-line exchanges corpora covering five months with 947 posts and 3408 comments, as well as 11 interviews conducted with some of the participants in the observed group. The research is based on an ecological analysis to study exchanges in a wider environment where several factors interact (linguistic, social, cultural, political factors). In order to examine what happens in this informal space dedicated to the practice of French, we first provided a broad description of learners' discursive practices in order to get a general sense of their activities. The languages used, the functions of the language used by the messages, the way in which the messages and comments respond (or do not respond) to each other and finally the semio-linguistic characteristics of the exchanges were examined. We then explored how these practices contribute to the establishment of social ties, whether a virtual community emerges and what kind of community it is. Finally, we looked at the value that participants attach to their exchanges and experience as members of this group.

Keywords: online exchanges, social networks, informal situation, discursive practices, virtual community.

À l'âme de Tajeddin, mon père

Qui me demandait toujours quand je finirais ma thèse.

À la Libye, ma patrie

Qui me demande toujours quand je reviendrai avec ma thèse.

Remerciements

Le travail qui sera exposé dans les pages qui viennent présente de longues années d'efforts et de lecture sans relâche, des confrontations d'idées, des doutes et surtout beaucoup de questions, auxquelles, pour certaines, je n'ai pas encore trouvé de réponses. Des années dans lesquelles j'ai vu mes enfants grandir en même temps que ma réflexion scientifique. Des années avec un espoir qu'un jour mon travail verrait enfin le jour. Des années qui m'ont appris que la persévérance est le seul bon chemin pour arriver au but.

Comme le voyage arrive à sa destination, je tiens à remercier tous les passagers qui y ont embarqué un jour. Je ne remercierais pas assez François Mangenot et Thierry Soubrié d'avoir accepté de me diriger en m'ouvrant ainsi les portes d'une grande aventure : merci de m'avoir accompagné par vos conseils et remarques. Je vous remercie pour votre patience, votre bonne humeur. Merci pour la liberté et la confiance que vous m'avez accordées et qui m'ont permis de développer ma propre réflexion.

Je tiens également à remercier Anne-Laure Foucher, Christian Ollivier et Anthippi Potolia pour le temps passé à lire et évaluer ce travail.

Je remercie toute l'équipe Lidilem, et tout particulièrement celle du séminaire Ted et Epal de m'avoir donné la chance d'en faire partie. Merci à Charlotte, Elke, Catherine, Isabelle, Zohra et Brigitte.

Je tiens à remercier Wenjun avec qui j'ai partagé d'agréables moments pendant la thèse. Merci à tous les doctorants et docteurs avec qui j'ai échangé dans les couloirs du labo ou autour d'un café : Dora, Laure, Frédérique, Andrea, Carmenne, Angelik, Edna, Montiya, Hee-Kyung, Fabrice. Un très grand merci à ma relectrice Noreen Le Page pour son aide précieuse sans faille.

C'est aussi l'occasion de remercier ma famille, pas seulement pour les années de thèse, mais pour toutes les années passées de ma vie et à venir. Je remercie comme il se doit mon père, décédé le 24 décembre 2016, sans avoir vu le rêve de sa fille se concrétiser. Un père qui a semé en ses enfants l'amour de la lecture et des langues étrangères, c'est pour lui que je me

suis accrochée ; ma mère qui nous fait toujours savoir à quel point elle est fière de nous ; ma sœur et mon frère pour leur soutien moral et financier malgré la distance qui nous sépare.

Et pour finir en beauté, je ne peux que dire mille mercis à mon mari, mon compagnon de vie et de mes années de thèse : merci d'avoir gardé les enfants pendant que je travaillais à la bibliothèque, de m'avoir laissé, parfois, faire la grasse matinée pendant que tu préparais les enfants pour l'école, de nous avoir préparé le diner quand je rentrais fatiguée, merci pour tous ces moments magiques partagés ensemble. Merci à mes enfants : Ahmed, Omar et surtout la petite dernière Zainabe pour les rires et les moments fous, mais aussi pour les réveils de nuit et les pleurs, parce que c'est comme ça qu'on savoure mieux la vie et les moments de tranquillité : vous avez rendu ma vie plus lumineuse et la thèse un peu plus compliquée que prévue ;)

Sommaire

Remerciements	7
Sommaire	9
Introduction générale : de l'idée initiale à la réalisation	13
Motivation du choix du sujet	13
Problématique et questions de recherche	14
Type de recherche et démarche globale	16
Les fondements théoriques de la thèse	17
Choix rédactionnels	18
Organisation de la thèse	19
Quelques remarques préliminaires concernant l'utilisation éthique des données	20
Partie 1 : Cadre conceptuel et construction théorique de l'objet d'étude	23
Introduction à la première partie	25
1 Regard épistémologique sur le cadre disciplinaire	27
1.1 L'ALAO : domaine en pleine évolution	27
1.2 La CMO comme objet d'étude en ALAO	31
1.3 Didactique des langues-cultures (DLC)	42
1.4 Synthèse	48
2 principes théoriques	49
2.1 La trilogie "formel, non formel et informel"	49
2.2 Les sciences du langage au service de la CMO	58
2.3 Synthèse	70
3 État de l'art sur les réseaux socionumériques	73
3.1 Mise au point terminologique et définitions	73
3.2 Ce que nous apprennent les recherches sur les réseaux socionumériques ?	77
3.3 Et les études antérieures sur Facebook ?	80
3.4 La provenance géographique des auteurs et la langue de publications	83
3.5 Types des travaux scientifiques	84
3.6 Problématiques de recherches et perspectives théoriques	85
3.7 Méthodes de recueil de données et d'analyse	88
3.8 Résultats des recherches	89
3.9 Synthèse	93
	9

4 Les communautés virtuelles	95
4.1 Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle ?	96
4.2 L'émergence des communautés virtuelles	99
4.3 Différents niveaux de participation en ligne	103
4.4 Les différents types de communautés	105
4.5 La communauté virtuelle comme communauté de paroles	110
4.6 Le cycle de vie d'une communauté	111
4.7 Synthèse	113
Conclusion de la première partie	115
Partie 2 : Contexte et protocole de recherche	117
Introduction à la deuxième partie	119
5 Éléments contextuels	121
5.1 Le contexte sociohistorique de l'étude	121
5.2 La politique linguistique de la Libye	123
5.3 La francophonie en Libye	125
5.4 L'enseignement du français à l'université	127
5.5 présentation du contexte technologique (espace technodiscursif de Facebook)	130
5.6 Présentation du Groupe Facebook et de ses participants	141
5.7 Synthèse	146
6 Méthodologie	149
6.1 La thèse comme recherche descriptive	150
6.2 Démarche ethnographique et compréhensive	151
6.3 Application de la démarche ethnographique à notre étude (Posture de chercheuse)	151
6.4 Méthodes qualitatives vs expérimentales	152
6.5 Technique 1 : Le corpus des échanges en ligne et sa constitution	154
6.6 Technique 2 : Entretiens semi-directifs	156
6.1 Critères d'une recherche de qualité dans le domaine de l'alao	160
6.2 Principes de l'analyse des réseaux sociaux	162
6.3 Outils informatiques d'aspiration et d'analyse des données	163
6.4 Des questions concernant l'éthique des données	169
6.5 Synthèse	171
Conclusion de la deuxième partie	173
Partie 3 : Analyses et résultats	175
	10

Introduction à la troisième partie	177
7 Analyse des pratiques discursives dominantes dans le Groupe Facebook	179
7.1 Les langues présentes dans le Groupe	179
7.2 Fonctions du langage	181
7.3 discussion des résultats	186
7.4 Degré d'interactivité	191
7.5 Discussion des résultats de l'interactivité	203
7.6 Procédés sémiolinguistiques observables	204
7.7 Discussion des résultats de l'analyse sémiolinguistique	216
7.8 Synthèse	219
8 Analyse de l'établissement des liens sociaux	221
8.1 Indicateurs de la constitution d'une communauté virtuelle	221
8.2 Le cycle de vie de la communauté	221
8.3 Organisation sociale de la communauté	256
8.1 De quel type de communauté s'agit-il ?	266
8.2 Discussion sur le rôle de la culture dans le profil communicatif de la communauté	268
8.3 Synthèse	269
9 Analyse des perceptions des participants à l'égard de Facebook et du Groupe	272
9.1 Perceptions des participants vis-à-vis de Facebook	272
9.2 Pratiques déclarées liées au Groupe	276
9.3 Discussion sur les pratiques déclarées et réelles des participants	281
9.4 Discussion générale sur les limites et les apports des échanges dans le Groupe	283
9.5 Synthèse	289
Conclusion de la troisième partie	290
Conclusion générale : apports, limites et perspectives	294
Références bibliographiques	298
Table des matières	316
Indexe des tableaux	322
Indexe des figures	324
Indexe des notions	328
Annexes 1	331
	11

1. Les entretiens	333
2. Grille détaillée de l'analyse des entretiens	373
3. Revue de la littérature des études existantes sur Facebook	391
4. Programme de formation dispensé au département de français à l'université de Tripoli	407
5. Messages à forte réaction	409

« Les sciences de la nature expliquent, les sciences humaines comprennent »

Dilthey

INTRODUCTION GÉNÉRALE : DE L'IDÉE INITIALE À LA RÉALISATION

Bien que dans la majorité des cas, les chercheurs en didactique des langues viennent de la pratique avant d'adopter une approche réflexive et théorique, c'est le chemin inverse que nous avons suivi. C'est par une réflexion théorique que nous avançons vers le métier d'enseignement, une posture que certains peuvent considérer comme peu avantageuse pour mener à bien une thèse, comme nous l'ont fait remarquer certains professeurs et collègues en Libye. Malgré le fait que nous n'avons pas eu beaucoup d'occasions pour enseigner de manière régulière, nous n'étions pas loin de ce métier, puisque nous avons enseigné l'arabe comme langue d'origine. Cette expérience nous a rappelé, sans aucun doute, que maîtriser une langue est une chose et le fait de l'enseigner est toute autre chose. Nous avons également donné des cours particuliers de FLE à plusieurs apprenants étrangers en France. Aussi, lors de nos courts séjours en Libye, nous avons participé à maintes reprises à des activités d'enseignement en tant qu'assistante au département de français.

MOTIVATION DU CHOIX DU SUJET

Comme tout projet, rédiger une thèse se compose de trois étapes primordiales ; l'avant-projet, la conception et enfin la réalisation. L'avant-projet commence presque toujours par une idée vague, un intérêt vis-à-vis d'un sujet suscité par une expérience personnelle ou professionnelle. En ce qui nous concerne, l'intérêt que nous portons au sujet de cette thèse remonte à la Révolution libyenne déclenchée en février 2011. À cette époque, l'utilisation des réseaux sociaux numériques a augmenté et ils ont joué un rôle important dans la diffusion de l'information. Selon *l'Arab Social Media Report* produit par *Dubai School of Government*, le pourcentage d'utilisateurs de Facebook en Libye par rapport à la population totale est passé de

2% en 2011 à 10% en 2013 et le nombre d'utilisateurs de Twitter a triplé dans les deux ans qui ont suivi la Révolution. Depuis, nous avons remarqué une augmentation du nombre de Groupes¹ créés par des apprenants libyens dont l'objectif était de pratiquer la langue française. Ces Groupes ont été mis en place à l'initiative des apprenants eux-mêmes sans l'intervention d'enseignants. Nous étions nous-mêmes une membre de l'un de ces Groupes. Nous étions intriguée par ces Groupes et par ce qui se passait au sein de ces espaces particuliers.

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

À notre époque, Internet est devenu partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes (Hulme, 2009). Plusieurs travaux portant sur l'usage d'Internet soulignent que la consultation des médias sociaux constitue l'activité principale des utilisateurs (Madden et Zickuhr, 2011 ; Salem, Mourtada, et Alshaer, 2014). Ces médias, utilisés principalement pour la communication sociale (Joinson, 2008 ; Lenhart, Madden, Macgill, et Smith, 2007) intéressent de plus en plus les éducateurs de par leurs aspects communicatifs et collaboratifs (Ala-Mutka, 2010 ; Mazman et Usluel, 2010). Dooly et O'Dowd (2012) identifient trois formes d'échanges en ligne pratiquées pour l'apprentissage des langues : *in-class interaction*, *class-to-class interaction* et *class-to-world interaction*. Alors que les interactions des deux premières catégories sont organisées par les professeurs, la communication *class-to-world* implique des apprenants utilisant la langue cible à travers les différentes communautés sur Internet sans que cela soit préalablement planifié par le professeur. C'est dans cette dernière catégorie que nous classons les échanges que nous étudions.

En Libye, où tout contact avec la langue cible hors classe est quasi inexistant, et où les établissements institutionnels ne peuvent pas compenser à eux seuls ce besoin, il devient nécessaire d'avoir recours à d'autres occasions pour pratiquer la langue hors classe afin d'assurer une meilleure qualité d'apprentissage. Conscients de cette limite, certains apprenants libyens ont créé sur le réseau socionumérique Facebook (désormais FB) plusieurs Groupes destinés à la pratique du français. Certaines études montrent l'intérêt des pratiques

¹ Nous mettons un G majuscule au Groupe pour désigner à la fois l'application Facebook et le regroupement de personnes autour de cette application.

numériques informelles pour l'appropriation de la langue. Par exemple, Lam (2004) dans une étude de cas ethnographique, a observé pendant 8 mois deux jeunes Chinoises immigrées aux États-Unis. Ces étudiantes avaient des difficultés pour parler en anglais et pour tisser des liens sociaux avec leurs pairs à l'école. L'étude rapporte que le fait que ces deux étudiantes participaient à une communauté virtuelle réunissant des Chinois anglophones (immigrés ou non) a offert à ces deux étudiantes un environnement de socialisation en langue et leur a permis également de gagner en confiance pour la pratique de l'anglais. Dans une autre étude de la même auteure (2000) un jeune Chinois a pu développer ses compétences à l'écrit grâce aux interactions qu'il a pu avoir avec les visiteurs du site qu'il avait créé lui-même autour de *J-Pop* musique. Cependant, ces études restent très peu nombreuses par rapport aux études traitant la communication médiée en ligne dans un contexte formel et cela est dû à la difficulté d'accès aux pratiques informelles. En effet, la communication médiée par ordinateur en langues a été beaucoup étudiée dans des situations pédagogiques encadrées et accompagnées par des tuteurs comme le dispositif *Le Français en Première Ligne* qui a suscité de nombreux articles présentant différentes lignées de réflexion : collaboration, conception des tâches, interculturel (le lecteur peut se rapporter au site *Le Français en Première Ligne* pour toutes les études faites à ce sujet). Quant aux études en contexte informel, elles s'intéressent souvent aux jeux en ligne comme le montre la revue de littérature de Thorne, Black et Sykes (2009) C'est la raison pour laquelle nous pensons que la question des échanges en ligne dans une situation informelle est digne d'intérêt. Une autre raison qui suscite notre intérêt vers ce sujet est que le domaine de l'ALAO en général est très peu exploité en contexte libyen et nous avons très peu d'éléments concernant l'utilisation par des apprenants des outils de communication en ligne que ce soit pour des raisons d'apprentissage ou autres.

Trois questions principales guideront donc notre travail :

- Comment des apprenants réunis dans un Groupe FB utilisent-ils cet espace informel pour pratiquer le français ? Quelles sont les pratiques discursives observées ? Quelles sont les caractéristiques saillantes de leurs échanges ?
- Comment la dimension relationnelle se manifeste-t-elle dans cet environnement numérique ? Les pratiques discursives observées permettent-elles aux apprenants de

constituer une communauté virtuelle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il et quelle est son organisation ?

- Quelles sont les perceptions des participants vis-à-vis de Facebook en général et du Groupe en particulier ? Qu'est-ce qu'ils pensent de leur expérience ? Et comment décrivent-ils leurs activités dans le Groupe ?

Notre objet d'étude est donc un Groupe FB, créé le 25 février 2012, réunissant des apprenants libyens autour de l'objectif commun de pratiquer le français. Nous nous appuyons sur un corpus d'échanges en ligne qui s'étend sur cinq mois. Il est constitué de 947 messages, 3408 commentaires et 4829 « j'aime » venant de 84 participants. En vue d'affiner notre compréhension, nous analyserons également 11 entretiens effectués avec certains participants du Groupe.

TYPE DE RECHERCHE ET DÉMARCHE GLOBALE

Nous avons mentionné plus haut que les études portant sur les pratiques informelles sont peu nombreuses et encore moins en contexte libyen. La recherche descriptive serait donc la plus adaptée pour examiner des phénomènes peu exploités. Charlier (2011), pour sa part, suggère de passer des recherches interventionnistes dans le domaine de la pédagogie universitaire numérique aux recherches visant à comprendre les pratiques réelles des étudiants. C'est dans cette même ligne de réflexion que notre travail s'inscrit. Dans une démarche ethnographique, nous observons et analysons des échanges dans leur milieu naturel. Cette démarche est en parfaite harmonie avec la perspective écologique (voir *infra*) que nous adoptons pour l'analyse des données. En parlant de l'ethnographie éducative, Cambra Giné explique que :

dans le continuum micro/macro du contexte, il s'agit à la fois de fournir des descriptions détaillées au niveau micro-c'est-à-dire du contexte tel qu'il est construit par les interactants dans la classe-, et de tenir compte des contraintes macrocontextuelles- les données préalables à l'interaction elle-même-telles qu'elles sont perçues par les participants et sont reflétées dans les actions et les interactions (2003, p. 18)

Nous pensons que ce principe est aussi vrai en classe qu'en toute autre situation où les interactions humaines sont centrales. D'ailleurs, il convient de préciser que notre travail ne

viser pas la vérification d'hypothèses ni la mesure de l'efficacité des échanges en termes d'acquisition, mais notre objectif est de décrire les activités qui se déroulent dans le Groupe et de comprendre leur fonctionnement. Aussi faut-il préciser que notre étude ne cherche pas à généraliser les résultats obtenus « l'ethnologue ne cherche pas de généralisation des résultats de ses études de cas, mais, par les multiples apports sur des façons concrètes de faire, il aide à composer un portrait riche et dense » (*ibid.*, p.19). Toutefois, certaines observations pourront parfois être croisées avec les résultats d'autres recherches pour dégager des parallèles.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA THÈSE

La présente recherche repose sur une analyse écologique visant à étudier les échanges dans un environnement élargi où plusieurs facteurs interagissent (langagier, social, culturel, politique et technologique). Ainsi, pour examiner ce qui se passe dans cet espace informel destiné à la pratique du français, nous nous appuyons sur différents concepts et notions issus de différentes disciplines. La communication médiée par ordinateur (CMO) constitue l'un des piliers de notre travail. Nous esquissons dans la partie théorique ses caractéristiques les plus saillantes et nous allons voir que pour certains chercheurs il s'agit d'un nouveau genre de discours. La définition de l'expression « réseau socionumérique » est aussi centrale pour mettre en évidence ses caractéristiques technodiscursives (Paveau, 2013c) qui la différencient des autres dispositifs de communication en ligne.

Pour que nous puissions rendre compte des caractéristiques discursives des échanges observés, nous empruntons nos outils d'analyse à l'analyse conversationnelle et à l'analyse du discours. D'abord, nous décrivons de manière très générale les pratiques discursives des apprenants afin d'avoir une idée globale sur leurs activités. Seront posées au passage les questions des langues utilisées, des fonctions du langage (Jakobson, 1963) que mettent en œuvre les messages, de la manière dont les messages et commentaires se répondent (ou ne se répondent pas) les uns aux autres (F. Henri, 1992 ; Quintin et Masperi, 2006) et enfin des caractéristiques sémiolinguistiques des échanges (Anis, 1998, 1999, 2003). Nous nous sommes ensuite intéressée à la question suivante : dans quelle mesure ces pratiques contribuent-elles à l'établissement de liens sociaux et une communauté virtuelle en émerge-t-elle ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur plusieurs travaux portant sur les communautés virtuelles. (Dillenbourg, Poirier, et Carles, 2003 ; F. Henri et Pudelko, 2006 ;

Wenger, 2005). L'ensemble de ces recherches met l'accent sur une condition principale pour qu'un réseau se transforme en communauté, à savoir la dimension relationnelle qui est considérée comme la pierre angulaire de la constitution des communautés. Nous chercherons donc des indices langagiers qui témoignent de la construction d'une communauté. En effet, les liens entre les pratiques discursives et les communautés virtuelles sont étroits : ces dernières sont construites autour des pratiques discursives :

puisque l'existence du sens de la communauté reste problématique dans le cas des (injustement dénommées ?) communautés sur Internet [...], il faut bien alors que les individus construisent à travers leur écriture des indices témoignant de l'existence de cette communauté » (Hert, 1999, p. 220)

CHOIX RÉDACTIONNELS

Nous précisons dans cette section les choix rédactionnels adoptés dans le présent travail. En ce qui concerne les renvois des citations et les références bibliographiques, nous avons adopté la norme d'*American Psychological Association* (APA). Nous nous référons à l'adaptation française² préparée par Marc Couture de la TÉLUQ (Montréal, Canada) et mise à jour en 2017. Nous tenons cependant à préciser quelques remarques concernant les renvois dans le corps du texte. Lorsque nous faisons référence à une étude déjà citée dans le même chapitre, nous le signalons par *op.cit* , mais lorsque la référence est citée dans un autre chapitre ou lorsque plusieurs travaux d'un même auteur sont cités, nous mettons le renvoi complet (auteur, date) afin d'éviter toute confusion possible.

Nous avons également choisi d'adopter la nouvelle réforme d'orthographe de 1990 suite à la décision de son entrée en vigueur dans l'enseignement. Cette réforme concerne à peu près 2500 mots. Les mots les plus fréquents dans le corps de notre thèse qui sont touchés sont : connaître, apparaître, paraître, renouvellement, événement, goût, passe-temps, chaîne, maîtrise, entraînement, relai.

En vue d'étayer nos analyses, nous avons présenté des exemples tirés du corpus d'échanges en ligne, nous avons essayé de les référencer au mieux : nous avons attribué à

² Le document est disponible sur : http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf

chaque message un numéro de référence qui sera signalé dans la légende de chaque extrait d'échange du corpus. Avec ce numéro de référence le lecteur puisse resituer les messages dans leur contexte d'origine (dans le corpus d'origine, annexe 2). Le lecteur pourra aussi voir la manière dont chaque message a été codé, en se rapportant au fichier de travail Excel dans les annexes (3) grâce au même numéro de référence. Nous avons fait de même pour les entretiens. Chaque extrait mentionné dans le corps du texte est suivi par le numéro d'entretien (signalé par *Ent.*) et le numéro de la ligne (signalé par *L.*) où apparaissent les propos dans les transcriptions des entretiens (annexes1).

ORGANISATION DE LA THÈSE

La thèse sera organisée autour de trois parties. La première partie sera consacrée à la présentation des fondements théoriques et elle se composera de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons l'ancrage disciplinaire. Nous présenterons également de manière synthétique des caractéristiques de la communication médiée par ordinateur relevées dans différentes études ainsi que les différents facteurs technologiques ou sociaux (comme le sexe) qui peuvent l'influencer. Le deuxième chapitre focalisera sur les outils théoriques empruntés aux différentes disciplines de références. Ces outils seront utilisés pour mener à bien l'analyse des échanges. Vu l'étendue de la littérature sur les réseaux socionumériques et la diversité des terminologies utilisées, nous présenterons dans le troisième chapitre un état de l'art sur la question ainsi qu'une revue de la littérature plus ciblée concernant le réseau socionumérique FB. Puisque nous nous intéressons aux liens sociaux qui s'établissent au sein du Groupe, nous finirons cette partie en abordant la notion de la communauté virtuelle. Nous verrons comment cette notion va nous permettre d'analyser les liens sociaux émergents dans le Groupe.

Quant à la deuxième partie, elle sera dédiée à la présentation du contexte de l'étude et à la méthodologie suivie. Cette partie se veut une passerelle entre le cadre théorique et le cadre empirique de la thèse. Dans une perspective écologique, nous présenterons les différents contextes dans lesquels les échanges sont ancrés : contexte sociohistorique et contexte technologique. Nous verrons par la suite dans les résultats, comment les éléments contextuels interagissent avec les échanges se déroulant dans le Groupe FB. Dans le sixième chapitre, il sera question de nos choix méthodologiques concernant le recueil et l'analyse des données.

Nous tenterons de présenter le plus clairement possible les étapes de l'analyse du corpus ainsi que les logiciels utilisés.

Les analyses et les résultats seront exposés dans la dernière partie et ils seront présentés en trois chapitres (7, 8 et 9). Chaque chapitre correspondra à une question de recherche. Le septième chapitre présentera donc une description générale des échanges en ligne des apprenants avec des analyses notamment quantitatives. L'objectif de ce chapitre sera de donner une idée globale des caractéristiques des échanges. Nous interrogeons, dans le huitième chapitre, les liens sociaux à travers le repérage des indicateurs de la constitution d'une communauté virtuelle. Quant au dernier chapitre, dans une visée compréhensive, nous mettrons particulièrement l'accent sur les discours des participants et sur le sens qu'ils donnent à leurs échanges. Dans chacun de ces trois chapitres, nous procéderons comme suit : nous présenterons les analyses des échanges croisés avec les entretiens de la manière la plus objective possible et nous présenterons par la suite notre interprétation des résultats. Une discussion globale, qui tentera de mettre en relation les différents résultats obtenus, sera présentée à la fin.

Quant aux annexes, elles seront présentées en deux temps. Une première partie des annexes (transcription des entretiens, un tableau récapitulatif de l'ensemble des études analysées et présentées dans le chapitre 3) sera ajoutée à la fin de la thèse dans le même volume. Quant au corpus Facebook, ainsi que les fichiers de travail Excel, ils seront présentés dans des fichiers séparés (trois fichiers) sur une clé USB.

QUELQUES REMARQUES PRÉLIMINAIRES CONCERNANT L'UTILISATION ÉTHIQUE DES DONNÉES

Nous tenons à préciser ici quelques remarques préliminaires concernant l'éthique des données. En effet, nous nous sommes posée beaucoup de questions à ce sujet. Nous souhaitions au départ anonymiser toutes les données qui s'afficheraient dans notre travail, mais nous nous sommes vite rendu compte que cela demandait beaucoup de temps. Après avoir discuté avec différentes personnes compétentes, nous sommes arrivée à un compromis. Nous allons présenter deux versions de la thèse : une version complète, avec toutes les annexes sans anonymisation, qui sera présentée aux membres du jury, et une autre version

allégée, sans annexes, sera destinée à la publication en ligne. Pour cette deuxième version, nous supprimerons toute identification aux personnes dans le corps du texte.

**PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET CONSTRUCTION
THÉORIQUE DE L'OBJET D'ÉTUDE**

Introduction à la première partie

Cette première partie qui ouvre la thèse présente le cadre théorique global du travail. Cette partie s'organisera autour de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous développerons une réflexion épistémologique autour de nos références disciplinaires. Notre travail s'inscrit essentiellement dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) et plus particulièrement la communication médiée par ordinateur (CMO). Nous tenterons ainsi de comprendre les liens existants entre la CMO, l'ALAO et la didactique des langues-cultures (DLC). Si nous souhaitons développer notre réflexion sur la discipline de DLC, ce n'est pas seulement parce que l'ALAO est considéré comme un domaine de cette discipline, mais c'est aussi parce que la DLC est mal connue dans la tradition scientifique arabe. Alors que la didactique des disciplines est un champ bien établi en Libye et se rattache souvent à la faculté des sciences de l'éducation, il en va autrement pour la didactique des langues étrangères qui se limite à quelques cours dispensés dans les départements de langues étrangères dont la vocation première est d'apprendre la langue et non de former à l'enseignement. Ajoutons à cela que la DLC demande encore des justifications en France comme le fait noter Cuq : « Je note tout d'abord qu'on demande rarement aux autres sciences humaines de se justifier autant qu'à la nôtre » (2010, p. 85).

Le deuxième chapitre présentera les notions et les outils théoriques sur lesquels nous nous appuyons. Même si notre travail se base de manière privilégiée sur le domaine de l'ALAO, il n'en demeure pas moins que nous nous référons également à d'autres disciplines comme les sciences du langage et la DLC. Comme l'objectif premier de notre travail est de décrire les échanges en ligne dans une situation informelle d'appropriation du français et d'en faire émerger les caractéristiques saillantes, les outils empruntés de l'analyse du discours et de la l'analyse conversationnelle s'avèrent utiles.

Le troisième chapitre de cette partie dresse un état des lieux des recherches faites sur Facebook utilisé dans différentes situations. Cette revue de la littérature nous semble nécessaire non pas seulement pour synthétiser les savoirs, mais également pour mieux positionner notre travail et mettre en exergue ses apports éventuels. Ce chapitre nous permettra également de confronter nos résultats à ceux des études antérieures.

Nous clorons la première partie avec un quatrième chapitre dans lequel nous nous pencherons sur les conditions de la construction d'une communauté virtuelle. C'est à travers cette notion que nous étudierons l'émergence des liens socioaffectifs au sein du Groupe. Notre réflexion sera guidée par les questions suivantes : comment reconnaît-on une communauté ? En quoi diffère-t-elle d'un groupe ? Et quelles sont ses différentes formes ?

1 REGARD ÉPISTÉMOLOGIQUE SUR LE CADRE DISCIPLINAIRE

Dans ce premier chapitre, nous allons interroger le domaine de recherche duquel nous nous réclamons, l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Or, cet exercice s'avère plus difficile qu'il n'y paraît puisque l'on a affaire d'une part, à un domaine en pleine évolution donc encore très mouvant, d'autre part, l'ALAO est un domaine d'une discipline, didactique des langues-cultures (DLC), dont l'indépendance fait encore débat dans les recherches. De manière générale, ce travail de positionnement disciplinaire et épistémologique aide le chercheur à choisir ses repères théoriques et méthodologiques et à inscrire sa réflexion dans une tradition qui le rassure et qu'il prend comme modèle. L'épistémologie comme l'expliquent Demaizière et J.-P. Narcy-Combes :

[...] englobe les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique, tout comme les démarches de la pensée scientifique en général, mais il peut se référer également au problème de la vérité scientifique. Il est tentant de garder tous ces sens, dans une acception synthétique, qui rappellerait que l'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Nous serons encore plus larges en considérant que l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est alors que le mot "positionnement" prend son sens. (2007, P.4)

1.1 L'ALAO : DOMAINE EN PLEINE ÉVOLUTION

Ce domaine de recherche, apparu il y a une quarantaine d'années maintenant (Mangenot, 2002b), est la version francophone de *Computer Assisted Language Learning* (CALL³). Pendant cette période le domaine n'a pas cessé d'évoluer au point qu'Hubbard (2009) le qualifie comme frustrant et excitant à la fois. Excitant, parce qu'il est dynamique, complexe et évolue rapidement et frustrant pour ces mêmes raisons. Garette en 1991 a mis l'accent sur l'importance de l'aspect pédagogique en ALAO au détriment de la théorie et de la technologie. Vingt ans plus tard, ce même chercheur a considéré les choses différemment et il

³ D'autres acronymes existaient comme TELL (technology-enhanced language learning), NBLT (network-based language teaching), mais CALL (Computer assisted language learning) est le terme le plus stabilisé et largement utilisé ce qui a inspiré les titres de certaines revues et colloques : ReCall, Eurocall, Calico

met dorénavant ces trois composantes essentielles de l'ALAO sur un pied d'égalité en indiquant qu'il ne suffit pas d'utiliser une technologie particulière en classe de langue pour parler d'ALAO, mais l'enjeu concerne plutôt la dynamique complexe entre les composantes (Garette, 2009). En plus de ces composantes: la pédagogie, la théorie et la technologie, l'auteur y ajoute une quatrième, à savoir l'infrastructure, c'est-à-dire le contexte ou l'environnement dans lequel les constituants s'articulent. Il convient de préciser les trois niveaux que recouvre l'infrastructure : le premier est lié aux équipements et aux aménagements des espaces d'enseignement comme la classe ou le laboratoire, le deuxième niveau est lié à la politique institutionnelle vis-à-vis de l'enseignement des langues et le dernier niveau concerne les choix du gouvernement et sa politique linguistique à une échelle nationale (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5).

1.1.1 Éléments historiques du domaine

Plusieurs auteurs ont tenté de dresser une synthèse historique de l'évolution du domaine (Bax, 2003 ; Guichon, 2011 ; Levy, 1997 ; Warschauer, 1996b, 2004) la plus récente date de 2012 (Grosbois, 2012). Ces chercheurs se basent sur des points de vue différents. Warschauer, par exemple dans sa typologie de 1996, revue et modifiée en 2004, propose trois phases d'évolution du domaine faisant référence au paradigme dominant de chaque phase :

- *Structural/ Behavioristic CALL* : la technologie utilisée durant cette période est le Macroordinateur (*Mainframe* en anglais). Cette phase s'est largement inspirée de la théorie béhavioriste puisque les exercices structuraux sont les activités de référence.
- *Communicative/cognitive CALL* : cette période, quant à elle, est basée sur la théorie cognitive et l'approche communicative. L'ordinateur est utilisé pour développer des compétences communicatives et pour présenter des environnements de simulation.
- *Integrative CALL* : c'est l'ère d'Internet et des cédéroms. Dans cette période plusieurs compétences sont travaillées (compréhensions écrite et orale, productions écrites et orales), et au lieu de visiter le laboratoire deux fois par semaine afin de faire des exercices isolés, le recours à la technologie de

multimédia devient une activité systématique. Selon Lamy et Hampel (2007), c'est dans cette période que la CMO pour les langues s'est développé.

Bax (*op.cit.*), après avoir adressé des critiques à l'analyse de Warschauer (1996, 2004), propose un autre critère d'analyse celui de degré d'exploitation des applications de l'ordinateur. Ainsi, il identifie trois approches :

- *Restricted CALL* : dans cette période le feedback donné par la machine est limité et les exercices proposés sont de type QCU (questions à choix unique) et reconstitution de textes.
- *Open CALL* : la posture de l'enseignant change un peu, en plus être un moniteur il est aussi un facilitateur. La simulation et les jeux ont connu un essor, mais les interactions entre les apprenants restent occasionnelles.
- *Integrated CALL* : de moniteur et facilitateur, l'enseignant devient un manager. Les interactions entre les apprenants sont plus fréquentes et la machine joue un rôle plus important dans l'évaluation en fournissant des commentaires et des feedbacks.

Bax (*op.cit.*) avance que l'ALAO n'a pas encore franchi la troisième étape, et qu'aujourd'hui nous sommes toujours dans une approche de *Open CALL* .

Le tableau suivant est un récapitulatif historique concis qui se base sur les travaux déjà évoqués et ceux d'Hubbard (*op.cit.*), Luke (2006) et Mangenot (2005) en mettant en parallèle plusieurs caractéristiques marquantes de chaque phase :

La période	La théorie d'apprentissage de référence	La perspective d'apprentissage des langues dominantes	Les applications de référence	Les exercices de référence	Exemple de projet
Les années 60 et 70	Béhaviorisme	Structurale	Les exercices (ordinateur tuteur)	Les exercices structuraux	PLATO, TICCIT
Les années 80	Cognitivisme	Communicative	Les tutoriels, les simulateurs, et les outils de traitement de texte (ordinateur outil)	Des activités communicatives	Athena Language Learning Project qui a donné naissance à <i>A la rencontre de Philippe</i> réédité en 2006 par CLE Internationale.
Les années 90 jusqu'à nos jours	Socioconstructivisme	Communicative et actionnelle	cédéroms et Internet	Tâches collaboratives-échanges en ligne	Le français en première ligne.

Tableau 1: historique de l'ALAO

En tant que domaine relativement nouveau, l'ALAO a puisé dans différentes disciplines comme les sciences du langage, l'informatique, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Cela est peut-être dû au fait « qu'aucune des disciplines prise isolément n'est en mesure de capturer l'ensemble des aspects pédagogiques, langagiers, technologiques, organisationnels, communicationnels, institutionnels, psychologiques qui entrent en ligne de compte dans ce domaine » (Guichon, 2012a, parag. 104). Selon Egbert (2005) la recherche en ALAO est une équation qui se compose de six éléments: apprenants, langue, contexte, outil, tâche/ activité, enseignant/ pair:

when we talk about CALL research, then, we are talking about studies that take an analytic approach by looking at one or more of these variables in any number of ways or studies that look at the system of which of these variables are part, at their interactions and complexities and their effects on one another. (p.5)

Pour parler de ce domaine, Guichon (2012a) propose l'appellation Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT) :

tout d'abord, médiatisé par les technologies semble plus adapté qu'assisté par ordinateur, car la première formulation permet de prendre en compte une évolution des objets de recherche. En effet, si l'ordinateur

fut longtemps l'objet pivot de la réflexion scientifique, avec l'arrivée d'outils comme les MP3 ou les smartphones, puis l'avènement d'Internet et son développement, ce sont les technologies au sens large qui ont complexifié le paysage de la recherche, ce qui justifie de ne plus s'intéresser seulement à l'ordinateur, mais à son hyperonyme technologies (parag. 19).

Même si aujourd'hui il est difficile de parler de communication échangée exclusivement par ordinateur, puisque des applications comme FB sont disponibles en mode nomade avec les *smartphones*, nous privilégions quand même l'acronyme ALAO. Nous justifions ce choix par le fait que dans le cadre de notre étude nous n'analyserons pas l'effet de l'utilisation de FB dans un mode nomade sur les échanges, mais nous nous concentrerons sur les spécificités de ces échanges, que ceux-ci soient saisis par ordinateur ou par téléphone. Ajoutons à cela que l'appellation ALAO est plus stable et connue que l'ALMT (Mangenot, 2017).

À l'instar de Guichon, nous considérons l'ALAO comme un domaine de recherche qui n'est pas autonome et qui s'inscrit dans la discipline de la didactique des langues :

le positionnement revendiqué ici est que l'ALMT constitue un domaine de recherche à l'intérieur de la didactique des langues. Le corps de connaissances auquel les chercheurs du domaine ont contribué est certes conséquent, mais il ne semble pas que l'ensemble soit suffisamment stabilisé, circonscrit, homogène, reconnu de l'extérieur, et institutionnalisé pour se prévaloir du statut de discipline (Guichon, 2012a, paragr.108).

1.2 LA CMO COMME OBJET D'ÉTUDE EN ALAO

La démocratisation des technologies de l'information et de la communication induit de nouveaux modes de communication qui intéressent des chercheurs venant d'horizons variés. De manière très générale, on peut considérer que toute communication humaine se déroulant en ligne relève de la communication médiée par ordinateur (Degache et Mangenot 2007). Notons également que la CMO concerne aussi bien la communication orale qu'écrite, mais dans le cadre de notre thèse, il sera question de la communication écrite. L'étude de ces échanges humains en ligne a donné lieu à l'émergence du champ: la communication médiée (ou médiatisée) par ordinateur (CMO), traduction littérale de l'anglais *Computer-Mediated Communication*, un champ bien établi aux États Unis et dont Herring est l'un des pionniers. La CMO a émergé au début des années 90, et en tant que champ, elle constitue une partie d'un ensemble plus large que Marcoccia (2016) désigne en français par l'analyse de la communication numérique *Computer-Mediated Communication Studies*. Pour Mangenot, le champ de la CMO « a sa propre existence scientifique en dehors du CALL et même en dehors

de toute préoccupation éducative » (2013b, p.7) regroupant ainsi des chercheurs en sociologie, psychologie sociale, sciences de la communication, etc. Les objectifs principaux poursuivis dans ce champ sont :

la description et la classification des nouvelles formes discursives qui ont émergé avec communication numérique, l'analyse des effets de la médiation des technologies numériques sur le langage, la communication et d'autres phénomènes spécifiques comme la cognition, l'apprentissage, la construction de l'identité, la dynamique de groupes, etc. (Marcoccia, 2016, chap.3, section 1).

Lorsque les chercheurs mettent en avant la dimension langagière de la communication numérique, certains considèrent qu'ils appartiennent à un sous-champ : l'analyse des discours numériques comme le souligne Herring (2001) et par la suite Marcoccia (2016, chap. 3, sec. 1) :

the study of computer-mediated discourse (henceforth CMD) is a specialization within the broader interdisciplinary study of Computer Mediated Communication (CMC), distinguished by its focus on language and language use in computer networked environments, and by its use of methods of discourse analysis to address that focus. (Herring, *op.cit.* p. 612)

La CMO est aussi une des dimensions d'étude au sein de l'ALAO. Au travers de l'étude d'un corpus de travaux et d'articles menés dans ce domaine, Levy et Stockwell (2006) ont pu repérer sept dimensions sous-jacentes : évaluation, CMO, théorie, technologie, ingénierie, pratique et recherche. Hubbard (2009) souligne que la CMO est devenue la dimension la plus étudiée du domaine de l'ALAO et cela est dû en partie à la facilité de stockage et de recueil des données de manière automatique. Ainsi, pour notre part, nous nous réclamons plus de la CMO en tant que branche de l'ALAO qu'en tant que champ d'étude proprement dit, car, d'une part, notre problématique s'inscrit avant tout dans une réflexion plus vaste sur l'appropriation de la langue avec donc une préoccupation éducative, et d'autre part, l'aspect verbo-centré du champ, comme le souligne Paveau (2013b), nous semble restrictif dans le cadre du présent travail (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant 2.2.7).

Néanmoins, l'appellation communication médiatisée par ordinateur est une question qui fait débat. Panckhurst (1997) suggère l'emploi du terme « médiée », pour insister sur le fait que l'ordinateur est un médiateur qui modifie notre façon de communiquer avec autrui et que notre discours devient « autre », au lieu de « médiatisée » qui, lui, désigne la diffusion par les médias. En s'appuyant sur les travaux de Vygotsky (1985), Panckhurst (*ibid.*) explique l'importance de la médiation « l'ordinateur serait alors le médiateur qui modifierait

indirectement le discours ; il induirait la création d'autres formes, d'autres "genres" de discours » (p., 57). Les travaux de cette chercheuse portent essentiellement sur l'analyse des effets de l'utilisation du courrier électronique sur les écritures des utilisateurs et en quoi elles sont différentes de celles utilisées dans d'autres cadres communicatifs (Panckhurst, 1999, 2007). À l'instar de cette chercheuse, et d'autres (Develotte, Kern et Lamy, 2011), nous pensons que les interactions face à face constituent le seul mode de communication qui n'est pas supporté par une technologie. Toutes les autres formes sont médiées en quelque sorte par un intermédiaire : livres, téléphone, fax, etc., et chacun de ces médiums module notre communication. Par conséquent, l'adjectif « médiée » nous semble mieux convenir à notre étude puisque nous analyserons des dimensions spécifiques aux échanges en ligne et au réseau socionumérique FB comme le rôle de la mention « like » utilisée par les participants et on va voir que cette fonctionnalité a induit une nouvelle façon de communiquer qui n'existe pas en face à face 7.6.10).

1.2.1 La CMO comme objet d'étude en sciences du langage

L'intérêt porté à la CMO date du développement des premiers réseaux d'ordinateurs dans les années 80. Très tôt, les scientifiques s'interrogent sur les effets de l'utilisation de ce médium sur la langue (Baron, 1984). Mais ce n'est que dans les années 90 avec la publication de Ferraran, Brunner et Whittemore's (1991) intitulée *interactive written discourse an emergent registre* que les linguistes aux États Unis commencent à étudier plus amplement cette question (Herring, 2001). En France, ce sont les travaux d'Anis en 1998 qui ont ouvert la voie aux chercheurs en sciences du langage vers l'exploration de nouveaux corpus médiés par ordinateur (Develotte, 2012). Mangenot (2011b) souligne que les sciences du langage et la didactique des langues possèdent des atouts, par rapport aux autres sciences traitant de la CMO, puisqu'elles étudient les interactions en classe depuis longtemps tout en s'intéressant aux interactions exolingues. Au niveau méthodologique l'apport des sciences du langage à ce champ « se situerait plutôt du côté du qualitatif et de démarches ethnométhodologiques, l'idée étant d'observer, de décrire et de chercher à comprendre les logiques (les "méthodes") des acteurs, éventuellement de parvenir à certaines modélisations, plutôt qu'à essayer de prouver l'efficacité de telle ou telle situation de collaboration à distance » (*ibid.* p.342). Henri et Pudelko (2002) identifient trois générations de recherches sur la CMO :

- Première génération mettant l'accent sur **l'outil** : la recherche pendant cette période met en avant l'horizontalité de la communication des informations et porte sur les effets et les conséquences des outils sur l'organisation et la communication entre les participants.
- Deuxième génération mettant l'accent sur **l'usage** : cette génération de recherche a émergé avec la démocratisation d'Internet et elle est marquée par deux courants. Le premier courant concerne la recherche sur l'impact de la CMO sur l'individu et sur les relations interpersonnelles développées lors des échanges par Internet et le deuxième concerne les apports de la CMO à l'enseignement et l'apprentissage.
- Troisième génération mettant l'accent sur les **communautés d'utilisateurs** : la recherche sur la communication asynchrone s'est élargie et s'intéresse désormais aux communautés virtuelles.

Les chercheurs en sciences du langage, s'intéressant à la CMO, abordent cet objet différemment les uns des autres. Deux traditions sont souvent convoquées : l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle (Develotte, 2012). Les outils empruntés à l'analyse du discours permettent de repérer des marques énonciatives pouvant témoigner de la constitution d'une communauté (Combe Celik et Mangenot, 2004; Develotte et Mangenot, 2004) ou encore de repérer les ethos communicatifs des apprenants (Combe Celik, 2015). Dejean-Thircuir et Mangenot soulignent que:

le fait de partir d'un domaine déjà bien exploré pour étudier un domaine nouveau évite d'avoir à se poser la question de la construction d'un nouveau cadre théorique, mais peut présenter l'inconvénient de ne pas tenir suffisamment compte de la spécificité de la dimension nouvelle, à savoir l'effet des outils sur la médiatisation des échanges. (2006, p. 7).

1.2.2 Les caractéristiques de la CMO

Les chercheurs rapprochent la communication médiée par ordinateur tantôt à l'écrit, tantôt à l'oral ou encore la qualifient en tant que forme à caractère hybride.

Develotte et Gee considèrent la *langue d'écran* comme plus proche de l'oral que de l'écrit, rejoignant ainsi les travaux d'Anis (1998) :

[...] la « langue d'écran », entendue comme l'usage langagier engendré par la communication médiée par la technologie. À la suite des travaux d'Anis (1998) on est en effet fondé à penser que cette langue, produit d'un contact particulier entre la technologie et la langue "parlée" produite à l'écrit, présente des spécificités qui la différencient des langues naturelles. (2005, p. 153)

Dans une optique comparable, Hert (1999) qualifie l'écriture numérique comme quasi-orale, non seulement parce que la langue utilisée se rapproche de l'oral au niveau de la forme (ton informel, manque d'attention accordée à l'orthographe et à la syntaxe, etc.), mais surtout au niveau de la fonction de l'oralité : construire un sens du collectif et un référent commun.

En dépit du rapprochement de la CMO à l'oral, certains chercheurs ont bien souligné des différences entre les deux modes de communication. Marcoccia (2003) en identifie trois : les éléments pouvant donner des indicateurs sur l'identité du locuteur sont peu présents et souvent falsifiés ; les échanges sont souvent à la fois précisément adressés et lisibles de tous ; en fin l'absence du non verbal et du paraverbal. Dans le même ordre d'idées, Proulx distingue les conditions d'exercice de la communication en ligne de celle de la communication orale en face à face :

- 1) Le corps de l'internaute : hormis la manipulation du clavier et l'attention mobilisée dans l'interaction avec l'interface, dans le mode connecté le corps de l'internaute est mobilisé autrement que dans l'interaction en face à face. Notons, au passage, que le corps est rendu toujours plus visible dans les « mondes virtuels » du fait des avancées techniques dans les dispositifs de visualisation qui voient l'émergence de représentations multiples du corps des internautes dans les interactions.
- 2) Le lieu de la communication : l'ancrage territorial et la présence physique des interlocuteurs dans un même lieu géographique ne sont plus une condition nécessaire à la communication.
- 3) La temporalité de la communication : le temps de l'interaction peut être différé. Alors que la communication en ligne peut être instantanée – à travers l'usage des messageries SMS, par exemple – des délais temporels (plus ou moins importants) peuvent aussi ponctuer la séquence des interactions successives entre les interlocuteurs. (2006, p. 15)

Crystal (2001) identifie d'autres différences entre la communication médiée par ordinateur et le face à face :

- Le manque de réaction simultanée à l'écriture des messages : c'est-à-dire qu'au cours de la rédaction d'un message l'utilisateur ne sait pas dans l'immédiat la réaction de son interlocuteur ou bien si le message est bien compris ou si des

régulations sont nécessaires et ce dernier ne peut réagir qu'une fois le message complètement réceptionné.

- La différence au niveau du rythme : les échanges en ligne sont relativement plus lents que ceux en face à face, même dans les interactions synchrones des problèmes techniques peuvent survenir ce qui gênent la communication.

Dans une optique autre que celle qui rapproche la CMO à l'oral, Panckhurst (2006), considère la CMO comme un nouveau genre de discours présentant des caractéristiques communes avec l'oral d'une part et avec l'écrit d'autre part, mais possédant également des traits spécifiques :

Caractéristiques orales présentes	Caractéristiques écrites présentes	Caractéristiques spécifiques
les émoticônes qui permettent d'introduire des aspects non-verbaux	L'usage des noms est plus important que l'usage des verbes	Prédominance du présent de l'indicatif
l'utilisation de mots saisis entièrement en majuscules exprimant colère ou agacement ou encore angoisse	Les formes interrogatives sont majoritairement des formes classiques qui excluent l'intonation	Utilisation importante des pronoms à la 1ère et à la 2 ^e personne
l'allongement ou la répétition de caractères simule l'intonation	La négation « ne et pas » est tenace	Un pourcentage diminué de verbes par rapport à d'autres formes de l'écrit
Certaines catégories d'erreurs typiques de l'oral		
simulation de tours de parole ; marques typographiques ainsi que l'usage des chevrons '>' ou des barres verticales ' ' qui indiquent une répétition du discours entre l'énonciateur et son destinataire.		
Certaines indications sont spécifiquement linguistiques comme les verbes de clôture		

Tableau 2: récapitulatif des différences entre l'oral, l'écrit et la CMO selon Panckhurst (2006)

En ce qui concerne la langue anglaise, Yates (1996) a comparé un corpus de CMO écrit avec deux autres corpus : l'un relevant de l'oral et l'autre de l'écrit. Dans le tableau suivant, nous récapitulons les caractéristiques se rapprochant de l'oral et celles de l'écrit ainsi que les spécificités de la CMO telles qu'elles sont présentées dans l'étude :

Caractéristiques orales présentes dans le corpus de CMO	Caractéristiques écrites présentes dans le corpus de CMO	Caractéristiques spécifiques à la CMO
Utilisation importante des pronoms à la 1ère et à la 2e personne (64% pour le corpus de l'oral, 58% pour le corpus de la CMO et 27% pour le corpus écrit)	Densité lexicale élevée (50.3% pour l'écrit, 49.2% pour la CMO, et 42.2% pour l'oral)	Utilisation minimale des pronoms à la 3e personne.
	une moyenne du vocabulaire utilisé plus élevée qu'à l'oral. (0.590 pour la CMO, 0.624 pour l'écrit et 0.395 pour l'oral).	Utilisation importante des auxiliaires à valeur modale : must, should, need etc. (Moyenne de 18.3 pour la CMO, 14.5 pour l'oral et 13.7 pour l'écrit)

Tableau 3 : les différences entre l'oral, l'écrit et la CMO selon Yates (1996)

Crystal (*op.cit.*) tient un discours relativement plus nuancé, puisqu'il ne considère pas la communication se déroulant dans les différentes applications d'Internet comme présentant toutes les mêmes caractéristiques. Par conséquent, il étudie les aspects relevant de l'écrit et de l'oral dans quatre situations différentes (le Web, le clavardage, les mondes virtuels et le courrier électronique). Nous présentons ci-dessous les résultats de ses analyses :

Table 2.4. *Written language criteria (see Table 2.1) applied to Netspeak*

	Web	e-mail	Chatgroups	Virtual worlds
1 space-bound	yes, with extra options	yes, but routinely deleted	yes, but with restrictions	yes, but with restrictions
2 contrived	yes	variable	no, but with some adaptation	no, but with some adaptation
3 visually decontextualized	yes, but with considerable adaptation	yes	yes	yes, but with some adaptation
4 elaborately structured	yes	variable	no	no
5 factually communicative	yes	yes	variable	yes, but with some adaptation
6 repeatedly revisable	yes	variable	no	no
7 graphically rich	yes, but in different ways	no	no	yes, but in different ways

Tableau 4: caractéristiques de l'écrit présentes dans la CMO (Crystal, 2001, p. 42)

Table 2.3. *Spoken language criteria (see Table 2.1) applied to Netspeak*

	Web	e-mail	Chatgroups	Virtual worlds
1 time-bound	no	yes, but in different ways	yes, but in different ways	yes, but in different ways
2 spontaneous	no	variable	yes, but with restrictions	yes, but with restrictions
3 face-to-face	no	no	no	no
4 loosely structured	variable	variable	yes	yes
5 socially interactive	no, with increasing options	variable	yes, but with restrictions	yes, but with restrictions
6 immediately revisable	no	no	no	no
7 prosodically rich	no	no	no	no

Tableau 5: *caractéristiques de l'oral présentes dans la CMO (Crystal, 2001, p.43)*

Il importe de souligner également que l'assimilation de la CMO parfois à l'écrit ou à l'oral dépend de la langue dans laquelle les échanges se déroulent. Par exemple, Zaghoul (2008) trouve que le contact de la langue arabe avec Internet a induit une langue hybride non seulement à mi-chemin entre l'oral et l'écrit, mais aussi entre différentes langues comme l'anglais. Le même auteur souligne également que les utilisateurs ont recours à l'alphabet latin pour écrire la langue arabe. En conséquence, ils emploient des chiffres pour compenser l'absence de certains sons dans l'alphabet latin. Par exemple la salutation « السلام عليكم » devient assalamo 3laikome; le chiffre 3 remplace le son \س\ et le chiffre 7 le son \ه\ dans kef 7alak (comment vas-tu?)

1.2.3 *La CMO de nouveaux genres de discours ou des genres de discours revisités ?*

Selon Marcoccia (2003), l'examen des écrits numériques à l'aune de la dichotomie oral/écrit n'est pas suffisant pour rendre compte de leurs caractéristiques dans la mesure où « l'adoption d'un "style oral" n'est pas spécifique aux écrits numériques. Par exemple, d'autres types d'écrits épistolaires – comme le billet (voir Labbe et Marcoccia, à paraître) ou la carte postale – contiennent des marques d'oralité ». Ainsi, Collot et Belmore (1996) ne se limitent pas à relever les spécificités appartenant à l'oral ou à l'écrit dans un corpus CMO (corpus de bulletin board system BBS), mais ils le comparent avec différents genres de discours oraux et écrits (comme les lettres personnelles, les entretiens, les biographies, la science-fiction, etc.). Leurs résultats montrent par exemple que la CMO, au niveau de la

présentation de l'information est plus proche des lettres personnelles que des écrits académiques ou le reportage de presse dans la mesure où le corpus de CMO est marqué par une utilisation élevée de pronoms à la première et à la deuxième personne ainsi que des amplificateurs comme « très ». Autrement dit, dans la CMO le narrateur est plus impliqué et l'information n'est pas présentée de manière assez objective. Tandis qu'au niveau narratif, la CMO est plus proche des lettres professionnelles et des conversations téléphoniques dans la mesure où les temps du passé sont relativement moins présents dans la CMO.

L'analyse des genres du discours sur Internet s'appuie souvent sur les travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984). Selon ce linguiste :

les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage [...]. L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentations de tel ou tel domaine de l'activité humaine. [...] tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est que nous appelons les genres du discours. (cité par Mourlhon-Dallies, 2007)

Bakhtine, dans cette définition, associe le genre de discours avec les sphères d'utilisation de la langue, ce qui laisse penser que l'émergence de nouvelles sphères d'utilisation pourrait donner lieu à de nouveaux genres de discours. Une question de recherche à laquelle s'intéressent plusieurs auteurs comme Marcoccia (2003, 2005) et Mourlhon-Dallies (*op.cit.*): l'apparition de nouveaux supports et de nouveaux dispositifs de communication entraîne-t-elle de nouveaux genres de discours ?

Pour Marcoccia (2003), l'intérêt général de la notion de genres de discours pour l'étude de la CMO consiste essentiellement à concevoir des interfaces de logiciels plus utilisables en se basant sur des genres déjà existants ce qui facilite par la suite leur manipulation par les utilisateurs. Nous nous penchons ici brièvement sur les résultats de certains travaux portant sur le genre de la CMO. Mangelot (2002a) fait part de ses observations concernant un corpus d'échanges pédagogiques entre étudiants sur un forum. Il conclut que cette forme d'écriture est un nouveau genre qui combine plusieurs aspects appartenant à d'autres genres de discours préexistants. Marcoccia (2003) pour sa part, considère ce même type d'écriture comme polylogue, discontinu et médiatisé par ordinateur dans la mesure où il présente une catégorie spécifique de conversation. Quant au Web, Marcoccia (2003) rapporte l'étude menée par Crowston et Williams (2000) qui ont montré, au travers de l'analyse de 1000 pages

sélectionnées de manière aléatoire, que seulement 5% de leur corpus représente un nouveau genre de discours, sachant qu'ils classent les pages selon trois catégories : genres traditionnels, genres adaptés et genres nouveaux.

Pour Maingueneau (2014), dans la plupart des cas, le Web adapte aux contraintes d'Internet des genres qui ont été établis ailleurs comme des dictionnaires, des romans, etc. Mourlhon-Dallies (2007) met en garde d'associer systématiquement un support et un genre de discours :

les forums de discussion ne constituent pas à nos yeux un genre : les forums de discussion sur l'environnement sont très différents des forums de passionnés de jeux de figurines ou de supporters de football, au point que nous pensons que le dispositif de communication "forum de discussion" est traversé par différents genres discursifs, adossés à des communautés dont les pratiques d'écriture en ligne et les motifs de recours au forum sont parfois totalement opposés (jeu, convivialité, débat argumenté, échange d'informations). Les "sphères d'utilisation" de la langue en jeu dans ces différents forums paraissent suffisamment dissemblables pour ne pas réunir l'ensemble des réalisations écrites repérées dans ces forums dans un même genre. (p.12)

À l'encontre de cette idée, selon laquelle Internet a recours à des genres de discours préexistants, Paveau souligne que certains genres de discours n'ont pas d'existence en dehors de leurs environnements numériques dans la mesure où ces genres passent obligatoirement par des contraintes technologiques ; il s'agit des *technogenres* :

comme genre de discours, la demande d'amitié n'existe pas chez les adultes dans les rituels sociaux hors ligne, mais elle est pratiquée par les enfants comme le montre le titre de cet album d'Éric Battut, *Veux-tu être mon ami ?* (Didier-Jeunesse, 2009) ou les échanges ordinaires que l'on peut capter par exemple sur les forums de jouets comme OhMyDollz. La demande d'amitié entre adultes peut donc être considérée comme une sorte d'invention du Web social. (Paveau, 2015, paragr. 23)

1.2.4 Les médias et la langue

La revue *The Journal of Historical Pragmatics* a consacré un numéro spécial autour des effets des médias sur la langue « Media and language change » où il n'est pas seulement question d'Internet, mais aussi de l'imprimante, du télégraphe et de la télévision. Dans l'introduction de ce numéro, Herring (2003) identifie trois approches selon lesquelles des chercheurs étudient le sujet :

- Approche historique : les recherches étudient principalement l'effet de la technologie sur la langue et le changement du discours à travers le temps.

- Approche socio-politique : les recherches s’inscrivant dans cette approche sont souvent synchroniques et étudient peu le changement du discours à travers le temps. Ils s’intéressent essentiellement au comment le discours médiatique sous-entend des significations idéologiques et politiques.
- Approche technologique : cette approche met l’accent essentiellement sur le déterminisme des propriétés techniques de l’outil sur le discours.

Internet est considéré comme un médium de communication différent de celui de l’écriture ou de parler. Plusieurs facteurs technologiques peuvent avoir des effets sur la forme de la langue utilisée par exemple : le mode de communication (synchrone ou asynchrone), la longueur des messages autorisée par les dispositifs de communication, etc. (dans le chapitre suivant nous discuterons les effets des facteurs technologiques sur l’appropriation de la langue). Comme nous l’avons indiqué *supra*, les aspects appartenant à l’oral ou à l’écrit sont présents à des degrés différents dans la CMO selon l’outil utilisé (Crystal, *op.cit.*). Les niveaux quantitatif et qualitatif de la langue peuvent être également différents : Panchkurst (2006), par exemple, a trouvé, dans un cadre d’échanges pédagogiques, que la moyenne des mots dans des séances de clavardage est réduite par rapport au forum, mais les formes interrogatives sont plus présentes. Cependant, il faut bien souligner que ce ne sont pas seulement les contraintes technologiques ou ergonomiques qui influencent la langue utilisée, mais aussi la *culture d’usage* de l’outil. Thorne (2003) confirme que la *culture d’usage* des outils de communication et les attentes communicatives des utilisateurs pourraient induire des malentendus ou des situations de *communication ratée* (O’Dowd et Ritter, 2006). Thorne (*op.cit.*) rapporte par exemple le cas d’un projet de télécollaboration entre des apprenants américains et français. Les étudiants étaient amenés à communiquer, entre autres, par courrier électronique. Cependant, les apprenants américains avaient très peu l’habitude d’utiliser le courrier pour la communication informelle ou entre amis ; ils l’utilisaient uniquement avec leurs professeurs. Du coup, les apprenants américains ne se sont pas engagés dans une communication avec leurs pairs français par l’intermédiaire du courrier parce qu’ils ont jugé l’outil incompatible avec la situation de communication. Cela nous rappelle l’idée de Mangenot (2013a), suite à Clot (1999), faisant état de genre social d’activités et que ce dernier l’explique ainsi :

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 [le genre] ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées. (cité par Mangenot, 2013a, p. 42)

Un autre facteur influe sur la communication : le sexe des participants. Herring (2000), en synthétisant différentes études, montre qu'il y a une différence entre les deux sexes. Les femmes auraient tendance à publier des messages plus courts et emploieraient plus souvent des formules de politesse. Donc, ne convient-il pas mieux de parler de communications médiées par ordinateur au pluriel plutôt qu'au singulier ?

Comme nous l'avons montré plus haut, l'ALAO constitue un domaine de la DLC, nous pensons qu'il ne sera pas inutile d'aborder également la didactique des langues-cultures et d'examiner dans quelle mesure elle s'intéresse aux situations informelles d'appropriation et aux échanges en ligne.

1.3 DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (DLC)

Lorsque l'on parle de la didactique des langues-cultures, il s'agit, selon Cuq et Gruca, « [...] de l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. » (2005, p. 52). Par *modalité d'appropriation*, les auteurs entendent « toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques d'appropriation sous guidage » (*loc.cit.*) et par « guidage » ils entendent l'enseignement. Véronique pour sa part considère que la finalité de la DLC est « de réfléchir aux conditions et aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel ». (2007, p. 121) Or, ces définitions nous paraissent restrictives puisque dans le cas qui nous intéresse, les échanges des apprenants se déroulent dans un environnement sans guidage, au sens pédagogique, et non institutionnel, autrement dit dans une situation informelle. Suite à Sockett et kusyk, nous pensons que « bien que la didactique des langues se concentre essentiellement sur le déroulement des cours de langue, d'autres facteurs en dehors de la salle de classe peuvent avoir une influence sur les compétences langagières d'un public d'apprenants ». (2013, paragr.3). La contribution de Foucher (2010) à la définition de la DLC nous semble compatible avec notre positionnement puisqu'elle définit deux entrées pour l'objet de la DLC : processus et situations. Pour cette

auteure « la didactique se propose d'abord de décrire (et analyser) des processus, que les didacticiens ont qualifiés de manière différente, selon le point de vue adopté » et dont les différentes composantes peuvent « être envisagées conjointement dans des situations » (2010, p.95). Foucher explique : « ce terme de situation pourra prendre un sens différent, selon l'objectif de la recherche en cours » (*ibid.*p.99). La notion de « situations » peut donc être envisagée sous différentes formes. Elle rapporte, par exemple, les trois types de situations didactiques élaborées par Brousseau (1980):

les situations didactiques qui sont des situations qui servent à enseigner,

- les situations non didactiques qui sont des situations sans finalité didactique, spontanées, non prévisibles, pour lesquelles le rapport au savoir s'élabore comme un moyen nécessaire et économique d'action à la suite d'un événement qui pose problème et remet en questions les représentations de l'apprenant,

- les situations a-didactiques, qui constituent une part des situations didactiques, et dans lesquelles l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'apprenant. (*ibid.* p.98)

Nous comprenons alors que la DLC engloberait différentes situations autres que guidées et planifiées par l'enseignant. Notons également que la DLC s'intéresse à des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant possède une grande marge d'autonomie comme l'auto-apprentissage ou l'auto-direction qui se fait souvent dans un cadre complémentaire à l'institution.

Contrairement aux didactiques des disciplines qui traitent de la transformation des savoirs savants en savoirs enseignés, la didactique des langues s'intéresse « aux contenus, mais ces contenus ne sont pas des savoirs construits par la linguistique ou la littérature ou l'anthropologie : la didactique des langues-cultures n'a en effet pas de discipline objet » (Foucher, *ibid.* ,p.93). Ainsi, la didactique s'interroge sur:

quelle part du savoir sur la langue-objet (la métalinguistique) il convient d'intégrer dans un programme d'apprentissage de la langue-outil. Autrement dit, on se posera la question de l'importance réciproque des savoirs et des savoir-faire dans l'enseignement-apprentissage des langues. (Rézeau, 2001).

Cuq (2003) en citant Cicurel (1991) résume les divergences entre la didactique des langues étrangères et celle des autres disciplines par deux points principaux :

la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;

Le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturelle, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline. (p. 70)

Par ailleurs, la didactique des langues entretient des rapports étroits avec la pédagogie que Rézeau (*op.cit.*) détaille dans sa thèse. Nous retenons ici deux points de vue différents : le premier stipule un rapport de complémentarité voire une certaine opposition entre la didactique des langues et la pédagogie, tandis que le deuxième stipule une relation d'inclusion. Pour Martinez (2014) la didactique des langues se distinguerait de la pédagogie dans la mesure où cette dernière est une «[...] activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psychoaffectifs et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignement » (p. 3). Coste (2015) comprend la didactique comme «méta par rapport à la pédagogie et ce qui se passe en classe, ou plus généralement, dans des activités visant l'apprentissage » (p. 18). M.F Nancy-Combes (2005) les différencie également, mais elle met l'accent moins sur l'opposition que sur la complémentarité :

elle [la didactique] est le fondement scientifique de la pédagogie, qui appartient au domaine de la pratique en tant que mise en œuvre de ces théories. [...] Une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité. (p. 46).

D'un autre point de vue, Dabène considère la didactique des langues comme « le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés (Dabène 1989 cité par Rézeau, *op.cit.*, p.48). Autrement dit, comme le souligne Modard (2004) la didactique des langues se compose d'une réflexion théorique et de l'analyse des pratiques de classe. En tout état de cause, nous pensons que la finalité de la DLC est double : épistémique et praxéologique. Même si certaines recherches ne débauchent pas dans l'immédiat sur des pratiques de classe, comme c'est le cas de notre étude, elles contribuent néanmoins, au travers de la description à la compréhension qui est la base de toute action: « puisqu'il s'agit autant d'observer que d'agir, on peut admettre que l'objet de la didactique relève aussi bien de la description que de l'action, tout en restant dans le champ de la praxéologie. » (Demaizière et J-P Nancy-Combes, 2007, p. 5)

1.3.1 *Les échanges en ligne comme objet d'étude en didactique des langues*

En didactique des langues, ce nouvel objet de recherche trouve une partie de ses racines dans les interactions en classe de langue même si « la CMO, bien qu'à priori peu concernée par la pédagogie, n'est pas sans intérêt pour le didacticien souhaitant faire appel à la communication en ligne, dans la mesure où les outils utilisés en pédagogie sont souvent les mêmes que ceux qu'utilise le grand public » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006, p. 7). Un numéro de la revue *Recherches et applications* (2006) a été consacré à cet objet de recherche⁴. Un an plus tard, la *Revue de la linguistique et de la didactique des langues (lidil)* s'est également penchée sur la question⁵. Cependant, des didacticiens du FLE proposent volontairement de parler d'interactions pédagogiques en ligne (Mangenot, 2007) ou de communication pédagogique médiatisée⁶ par ordinateur (Dejean-Thircuir et Mangenot, *op.cit.*) pour désigner des échanges à distance entre pairs où une médiation humaine est prévue, en considérant cette question comme un sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines de ses références théoriques à la CMO d'un côté et à la didactique et à l'analyse des interactions en classe d'un autre côté (*ibid.*). L'émergence de cette expression montre la place centrale que prend la CMO dans certaines situations pédagogiques. En effet, plusieurs thèses ont été soutenues en didactique des langues portant sur la CPMO du côté de la formation des enseignants comme celles de Combe Celik (2010) et Salam (2011), ou du côté des apprenants (Loizidou, 2017). Lamy et Hampel (2007) parlent dans leur ouvrage *Online communication Language Learning and Teaching* de la CMCL: le "L" pour *language learning* afin d'accentuer les spécificités de la CMO pour l'apprentissage des langues. Les apports des échanges en ligne à la didactique des langues consistent essentiellement à établir des liens sociaux au cours d'une formation en ligne et à offrir des occasions de communication exolingue pour l'appropriation des langues dans un contexte formel ou informel ou comme source de réflexivité chez des apprentis-enseignants (Mangenot, 2008).

⁴ C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*.

⁵ Degache, C. et Mangenot, F. (coord.) (2007). *Les échanges exolingues via Internet*. Lidil. Disponible sur <http://journals.openedition.org/lidil/2373>

⁶ Nous avons employé ici l'adjectif *médiatisée* pour reprendre fidèlement l'appellation proposée par les chercheurs.

Cependant, il est important de souligner que ces deux sous-domaines (CMO et CPMO) se sont encore peu intéressés aux échanges en ligne dans une situation informelle et c'est ce que nous allons tenter de faire dans ce travail.

1.3.2 Éléments historiques liminaires concernant le français langue étrangère (FLE) et sa didactique

Même si Macaire, Narcy-Combes et Portine (2010) refusent d'assimiler l'épistémologie à l'histoire des sciences, certains éléments historiques sont importants à évoquer pour comprendre l'évolution des sciences.

À la fin de XIXe, une approche distincte destinée à la diffusion du français auprès d'un public non francophone commence à se développer. La création de l'Alliance Française dans les années 1883 avait comme objectif, comme décrit dans l'article 1 de ses statuts, «de répandre la langue française hors de France, et principalement dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat» (cité par Spaëth, 1999 paragr.2). Ainsi, trois publics étaient concernés par l'enseignement du français : les Européens, les patoisants français et les colonisés avec des méthodes et des objectifs différents (*ibid.*). Pourtant, à cette époque la langue française n'était pas encore qualifiée d'étrangère. Ce n'est qu'en 1957 avec la publication du numéro spécial de la revue *Les Cahiers pédagogiques* ayant pour titre « Français, langue étrangère » que cette désignation a commencé à gagner du terrain (Coste, 2007). Par ailleurs, selon la lecture que propose Coste (2014) de l'évolution de la discipline on peut avancer que la création d'instances telles que CREDIF, BEL (devenu plus tard BELC) et le Français dans le monde dans les années 1960 constitue un début d'une institutionnalisation de la didactique du français langue étrangère (FLE). Les recherches menées au sein de ces différentes institutions concernaient notamment la définition du contenu et de la progression pour l'enseignement du français langue étrangère ainsi que la comparaison des formes écrites et orales en français. Ces initiatives ont donné lieu à la constitution de corpus oraux et écrits comme le français fondamental qui a servi de base pour l'élaboration de la méthode *Voix et Images de France*. Un autre événement marquant dans l'histoire de la discipline est la publication d'un dictionnaire sous le titre *Dictionnaire de didactique des langues* en 1976, au lieu du titre prévu au départ : *Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues* (Coste, 2015). L'année 1985 a donné à la didactique du FLE une certaine légitimité avec la création de la filière « français

langue étrangère » dans les universités françaises au sein des facultés des sciences du langage :

dans le cas de la didactique du français « langue étrangère et seconde », la dominante de rattachement est les sciences du langage à cause de l'impulsion historique de la « linguistique appliquée » dans un premier temps et parce qu'il peut s'agir d'une solution « élégante » quoique controversée pour regrouper les didactiques de langues particulières sous la bannière d'une « linguistique générale » alors même que la solution alternative, et très partiellement réalisée, est de confier la didactique de l'anglais ou de l'espagnol aux départements universitaires homonymes (Chiss, 2009, p. 129).

D'ailleurs cette appartenance aux sciences du langage ne fait pas consensus. Pour Cuq (2010) elle est tout à fait évidente dans la mesure où dans la didactique des langues il y a le terme « langues », donc il y a langage, tandis que d'autres chercheurs comme Puren (2011) par exemple, cherchent de l'en détacher. En tout état de cause, les liens entre les sciences du langage et la DLC sont forts. Foucher (2010) parle, par exemple, d'un divorce impossible de ces deux disciplines. Quant à Bouchard, il confirme que « si nous sommes intéressés par de nombreuses sciences humaines, cependant notre ancrage le plus naturel et le plus fructueux reste au sein des sciences du langage » (2000, p. 11).

Cuq (2010) a mené une étude en 2005 dans laquelle il évoquait l'évolution de la didactique des langues de 1976 à 2004 et cela à travers la comparaison de *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste (1976) et celui de Cuq même *Dictionnaire de didactique de langue étrangère et seconde* (2003). Le chercheur a constaté une forte montée en puissance de la didactique comme science autonome et une très grande diminution de l'influence de la linguistique. En tout état de cause, l'intérêt pour les technologies que portent les chercheurs en didactique des langues étrangères aujourd'hui ne fait qu'accentuer cette pluridisciplinarité voire l'interdisciplinarité⁷, ce dont témoignent plusieurs thèses récentes (Grassin, 2015 ; Magnat, 2013).

⁷« pluridisciplinarité : utilisation combinée et restrictive de disciplines ou d'éléments de ces disciplines sans que cet usage ne modifie les éléments ou les disciplines (par exemple, l'urbanisme qui peut allier la sociologie, l'économie, l'architecture, etc.) ;

interdisciplinarité : utilisation combinée de quelques disciplines, combinaison entraînant des transformations réciproques dans chacune d'elles. » (Hamel, 1997, p. 180)

1.4 SYNTHÈSE

Tout au long de ce chapitre, nous avons présenté notre réflexion épistémologique sur le cadre disciplinaire dont nous nous réclamons. Cette réflexion a porté essentiellement sur le domaine de l'ALAO notamment dans sa dimension CMO. Cette démarche s'avère importante pour interroger des fondements qui nous semblent parfois évidents. L'ouvrage de référence dirigé par Blanchet et Chardenet (2011) sur la recherche en didactique des langues-cultures commence par une partie consacrée à la réflexion épistémologique, une démarche qui reflète la nécessité de celle-ci en recherche.

Au cours du développement des idées, nous avons accordé une importance particulière aux choix terminologiques. Nous avons donc tenté de justifier notre choix de l'emploi de l'adjectif « médiée » au lieu de « médiatisée » dans la désignation communication médiée par ordinateur, terme qui correspond mieux à notre compréhension de la CMO dans la mesure où les technologies numériques ne sont pas des dispositifs de communication neutres qui diffusent l'information (médiatiser), mais elles façonnent notre manière de communiquer (médier). Nous avons montré également au travers de la littérature scientifique que la CMO est une forme d'écriture spécifique qui partage certaines caractéristiques avec l'oral et l'écrit d'une part et disposant des caractéristiques spécifiques de l'autre part. En effet, nous allons voir dans la troisième partie que les échanges en ligne que nous analyserons présentent des caractéristiques de l'oral et de l'écrit à la fois. Nos analyses seront également nourries et enrichies par les travaux déjà cités concernant les facteurs pouvant influencer sur les pratiques discursives comme la culture d'usage. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder les différents outils que nous empruntons de différentes disciplines déjà indiqués dans ce chapitre.

2 PRINCIPES THÉORIQUES

Après avoir abordé dans le chapitre précédent le cadre disciplinaire, nous tenons maintenant à présenter les différentes notions et outils d'analyse auxquels nous ferons appel.

L'essor des technologies offre de plus en plus de situations informelles d'apprentissage dans tous les domaines de la vie. Sur YouTube, par exemple, on pourrait apprendre à tricoter, coudre, créer des sites Web, utiliser des logiciels, etc. Aussi, des universitaires ont leurs propres chaînes par le biais desquelles ils présentent des formations gratuites⁸. Dans ce sous-chapitre, nous allons d'abord aborder le cadre didactique régissant cette forme d'apprentissage en général et en langues en particulier. Ensuite, nous allons nous pencher sur les outils de CMO et leur utilisation pour la pratique des langues. Ensuite, et comme nous avons déjà montré que les sciences du langage s'intéressent à la CMO, nous présenterons les outils empruntés à la linguistique et ses différents courants.

2.1 LA TRILOGIE "FORMEL, NON FORMEL ET INFORMEL"

Face aux critiques adressées à l'éducation formelle (Illich, 1971) et à l'inadéquation entre les connaissances transmises à l'école et le monde professionnel, des formes d'apprentissage non scolaires ont suscité l'intérêt en tant qu'alternative ou complément de l'école (Hamadache, 1993). Les travaux du Conseil de l'Europe marquent la volonté des pays participants de faire évoluer cette forme d'éducation et de lui attribuer une certaine légitimité. Il revient à la Commission des Communautés Européennes (2000) d'avoir officialisé trois catégories d'éducation :

- L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus.
- L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut

⁸ Je cite à titre d'exemple Rémi Bachelet en France, Mohamed Shaltout pour le monde arabe

s'acquérir sur lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens).

•L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences. (La Commission des Communautés Européennes, 2000).

Cependant, nous pouvons avancer deux arguments selon lesquels nous préférons adopter dans notre travail une classification formel/informel au lieu d'une classification avec trois formes d'apprentissage. Premièrement, dans le cas qui nous intéresse, les échanges se sont déroulés dans un Groupe FB destiné à la pratique du français, sans ni guidage de la part des professeurs ni contrainte pédagogique. Il s'agit donc « d'éducation » non structurée et bien entendu qui ne débouche pas sur un diplôme. La situation est perçue par les participants comme une situation d'appropriation de langue comme le montrent les entretiens réalisés (voir 7.4). En revanche, comme nous allons voir, la socialisation et le jeu sont les activités effectives les plus répandues dans le Groupe. Nous avons donc affaire à un cas de figure particulier qui est à mi-chemin entre le non formel (pratique consciente de la langue) et l'informel (la socialisation et le jeu).

En effet, ces deux formes « d'apprentissage » (non formel et informel) ne sont pas toujours faciles à distinguer et leurs définitions ne font pas consensus. En analysant plusieurs travaux portant sur la classification des situations d'apprentissage, Colley et ses collègues (2002, 2003) repèrent vingt critères définitoires différents utilisés dans ces études. Cette absence d'uniformité des paramètres fait qu'une définition unique de l'éducation non formelle est difficile à établir. Cette question soulevée dans la littérature anglo-saxonne par Colley et ses collègues (*ibid*), entre autres, est également abordée du côté de la littérature francophone par Brougère et Bézille (2007). C'est pour cela, nous pensons qu'une catégorie avec deux formes d'apprentissage est plus adaptée (formel et informel) « il nous semble indispensable de prendre des distances avec une trilogie qui est facteur de confusion et dont l'intérêt classificatoire ne va pas avec une pertinence conceptuelle » (Brougère, 2016, p.54).

Deuxièmement, à l'instar de Brougère (2016) ainsi que Silva et Brougère (2016) nous pensons que l'apprentissage n'est pas en lui-même formel, ou informel ; c'est la situation que l'on peut considérer ainsi selon la présence ou non de dispositifs qui font appel à une forme

éducative, qu'elle soit scolaire ou non. Nous parlons donc dans ce travail d'une situation formelle et informelle et nous plaçons les échanges que nous analyserons dans cette dernière.

Cependant, en analysant les pratiques enseignantes dans les études portant sur FB que nous présenterons dans le chapitre suivant (3.8), nous avons constaté que parfois des situations d'apprentissage formels et informels se combinent. Nous allons argumenter donc dans la section suivante en faveur d'un point de vue qui défend la continuité entre les différentes formes de situations d'apprentissage.

2.1.1 Du formel dans l'informel et de l'informel dans le formel

Des recherches qui adhèrent à la catégorisation en forme de trilogie (formel, informel et non formel) (Gasse, 2007, 2014 ; Hamadache, 1993 ; Mangenot, 2011a) soulignent bien que la frontière entre les trois formes d'apprentissage n'est pas toujours facile à délimiter et que la complémentarité entre ces formes est de rigueur. Tapsoba (2014) démontre que l'éducation formelle au Burkina Faso, par exemple, s'est transformée en empruntant des principes venant de l'éducation non formelle proposée sur le même territoire, en décrivant cette dernière comme un catalyseur de l'éducation formelle. Dans le même ordre d'idées, Ardouin (2014) parle des interactions et interdépendances entre les trois formes d'apprentissage dans la mesure où chacune de ces formes est présente dans les différentes sphères sociales (éducation, travail, société). Colley et al. (2002) concluent leur synthèse de recherches affirmant que les caractères formel et informel sont des attributs de toute situation d'apprentissage et qu'ils interviennent à des niveaux différents :

thus, in all or nearly all situations where learning takes place, elements of both formal and informal learning are present. But the most significant issue is not the boundaries between these types of learning but the interrelationships between dimensions of formality/informality, in particular situations. (P. 45)

2.1.2 Apprentissage, acquisition ou appropriation

Dans le domaine de la DLC, on distingue selon la situation d'apprentissage deux termes : l'acquisition, pour désigner un apprentissage dans un contexte d'immersion et l'apprentissage qui se déroule dans un contexte institutionnel. Un troisième terme est utilisé par les didacticiens souhaitant neutraliser la dichotomie acquisition-apprentissage : appropriation. Cuq (2003) explique que « l'appropriation désigne l'ensemble des conduites de

l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition) » (p.26). Dans le même ordre d'idées, Mangenot (2011a) préfère considérer la dichotomie apprentissage-acquisition comme un continuum et propose l'hyperonyme appropriation pour désigner une langue apprise dans un contexte quelconque. Nous adoptons le terme appropriation qui nous semble plus en cohérence avec notre position épistémologique.

2.1.3 L'appropriation d'une langue étrangère à l'aune de la CMO

L'un des problèmes principaux dans l'apprentissage des langues est que « les transformations structurelles indispensables pour améliorer l'apprentissage des langues (c'est-à-dire, strictement, la capacité pour les apprenants de les utiliser de manière pratique) n'ont jamais été accomplies» (Porcher, 1990, p. 6). Les théories socio-constructivistes appliquées à l'apprentissage des langues stipulent que l'apprenant doit interagir avec ses pairs et avec des personnes expertes pour construire ses compétences langagières. Dans le même ordre d'idées, les interactionnistes insistent sur l'importance de l'interaction afin d'arriver au même objectif :

the L2 is acquired through learners' interaction in the target language because it provides opportunities for learners to: (a) comprehend message meaning, which is believed to be necessary for learners to acquire the L2 forms that encode the message; (b) produce modified output, which requires their development of specifics of morphology and syntax; and (c) attend to L2 form, which helps to develop their linguistic systems (Krashen, 1982; Larsen-Freeman & Long, 1991; Nobuyoshi & Ellis, 1993; Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995) (Chapelle, 1997, p. 22).

Cependant, la grande difficulté reste, notamment dans des contextes hétéroglottes, d'amener les étudiants à pratiquer la langue cible avec des pairs ou des natifs (des personnes expertes) en dehors de la classe, puisque les échanges en classe sont souvent insuffisants. En effet, un des apports d'Internet est d'offrir aux apprenants des canaux de communication en langue cible. (Mangenot, 1998)

Différents projets visant l'appropriation de la langue exploitent des outils de la CMO. Ils ont été menés suivant des configurations très diverses allant de plus formelles à moins formelles. Citons par exemple, comme un dispositif dans une situation formelle, le projet

Français en Première Ligne développé au sein des Universités Grenoble Alpes et Lyon 3⁹. Ce projet consiste à mettre en relation des apprentis-enseignants suivant un cursus de master en France avec des apprenants du FLE distants (Develotte, 2008 ; Develotte, Guichon, et Kern, 2008) dans le but de susciter des échanges en ligne entre les deux publics. Aussi, des enseignants tentent d'exploiter des outils de la CMO en classe pour l'ouvrir au monde en proposant à leurs apprenants de participer à des forums grand public comme l'ont fait par exemple Hanna et De Nooy (2003) pour un public d'apprenants du FLE et Castello (2016) pour un public migrant. L'ouvrage d'Ollivier et Puren (2011) propose de nombreuses exploitations pédagogiques possibles du Web participatif.

D'autres dispositifs peuvent être considérés comme intermédiaires entre le formel et l'informel comme l'apprentissage auto-dirigé. Dans cette forme d'apprentissage, l'apprenant est amené à prendre des décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre et l'évaluation des acquisitions réalisées (Holec, 2008). Cet apprentissage est souvent accompagné d'un conseiller.

Du côté des situations informelles de pratique de langue, nous pouvons citer comme exemple le projet européen *Babelweb* qui adopte une approche de didactique invisible (Ollivier, 2012). Le projet invite les internautes à s'exprimer en six langues romanes sur plusieurs thématiques (le plus bel endroit du monde, recette de cuisine, etc.). L'intérêt de ce projet est qu'il ne se présente pas en tant que site d'apprentissage, mais comme un forum ouvert au grand public ce qui attire aussi bien les apprenants que des natifs.

Afin d'établir des liens entre les cadres formel et informel d'apprentissage Thorne et Reinhardt (2008) proposent des *bridging activities* ou activités passerelles qui incitent les apprenants à observer le discours produit sur Internet pour une prise de conscience des variations de la langue :

the bridging activities model centers on guided exploration and analysis of student selected or created digital vernacular texts originating in Web 2.0 and other technologies/practices such as instant messaging and synchronous chat, blogs and wikis, remixing, and multiplayer online gaming (P. 585).

⁹<http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html>

Les apports de l'utilisation des outils de CMO dans des situations formelles d'apprentissage des langues ont été relevés dans plusieurs études. Guichon (2012c) résume ces avantages dans le tableau suivant :

Tableau 15
Résumé des avantages de la CMO

L'exploitation pédagogique des outils de CMO pour l'enseignement d'une L2
<ul style="list-style-type: none"> - met progressivement au diapason les pratiques communicationnelles et cognitives des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants ; - réduit le temps d'apprentissage des outils par les apprenants et accroît celui consacré à l'apprentissage de la L2 ; - favorise le développement de nouvelles littératies ; - enrichit le répertoire communicationnel des apprenants en L2 ; - ménage des situations de communication potentiellement propices au développement des compétences langagières ; - donne davantage de contrôle aux apprenants sur les outils et davantage de prise sur leur contribution à l'apprentissage ; - facilite le passage d'une pédagogie essentiellement transmissive à une approche pédagogique sociocognitive.

Tableau 6: Avantages de la CMO selon Guichon (2012c, p. 155)

A partir d'un ensemble de travaux, Lamy et Hampel (*op.cit.*) résument des facteurs externes pouvant augmenter la motivation des étudiants afin de s'engager dans des échanges en ligne: rédiger pour un public, développer des compétences techniques utiles, travailler en collaboration, créer des projets autour des centres d'intérêts, participer à des discussions authentiques avec des pairs ou des natifs.

D'ailleurs, une enquête réalisée dans 8 pays européens différents montre que l'utilisation des outils de CMO dans une situation informelle d'appropriation de langue est plus commune que dans une situation formelle. Presque toutes les personnes interrogées ont communiqué en ligne dans une langue étrangère et deux sur trois dans un environnement numérique où les participants à la communication utilisaient plus d'une langue (Stevens, Shield, 2009). Tofoli et Sockett (2010) rapportent que Facebook constitue l'un des outils les plus utilisés par des apprenants d'anglais dans le but de pratiquer la lecture et l'écriture dans une situation informelle.

Toutefois, quelques études ont mis au jour une différence de comportements langagiers observés chez les apprenants selon qu'ils s'expriment dans un dispositif formel ou informel. Jeanneau et Ollivier (2009) ont pu comparer des échanges d'apprenants sur le forum ouvert *Babelweb*, où la présence de l'enseignant est invisible, et des échanges d'apprenants encadrés par un enseignant dans un projet pédagogique. L'étude montre que c'est dans la seconde situation, la plus clairement pédagogique, que les contributions des apprenants présentent le moins de marques d'identité et de socioaffectif. La présence même de l'enseignant serait donc un facteur influant sur la spontanéité des échanges.

En tout état de cause, les échanges informels des apprenants sur Internet restent peu étudiés et cela malgré les travaux de certains chercheurs comme Sockett (Sockett, 2011, 2012 ; Sockett et Kusyk, 2013). Son ouvrage publié en 2014 montre une certaine volonté de donner à « l'apprentissage informel » des langues un statut plus légitime dans les recherches scientifiques.

2.1.4 Implications de l'utilisation des outils de CMO dans la pratique de langues

Comme nous l'avons mentionné (1.2.4) les différentes propriétés des outils de communication en ligne ne sont pas sans conséquence sur la production verbale en général. Dans ce sous-chapitre, nous nous pencherons sur les répercussions de différents aspects des outils de communication en ligne sur la pratique d'une langue étrangère. Vu le peu d'études portant sur des situations informelles de pratique de langues, nous tenterons de tirer profit également des résultats obtenus suite à des recherches menées dans des situations formelles d'appropriation des langues pour ne pas passer à côté de conclusions intéressantes.

L'aspect temporalité : la communication en ligne pourrait se dérouler en deux modes : asynchrone et synchrone. La communication synchrone exige de l'apprenant une réponse immédiate tandis que la communication asynchrone laisse le temps à l'utilisateur de réfléchir et de vérifier la forme de la langue et même de consulter des ressources comme le dictionnaire. Abramas (2003) relève une différence en termes de quantité et de qualité au niveau de la langue entre ces deux modes. Tandis que la synchronie favorise l'accès au sens au détriment de la forme, l'asynchronie, elle, favorise une langue plus correcte et développée dans la mesure où le premier mode met en avant la spontanéité à être attentif à la forme. Au niveau quantitatif, une production langagière plus élevée a pu être observée dans le mode

synchrone par rapport au mode asynchrone. Adaptant le travail de Hrastinski (2008), Guichon (*op.cit*) résume les retombées au niveau de la pratique de la langue en utilisant l'un ou l'autre de deux modes dans la figure suivante :

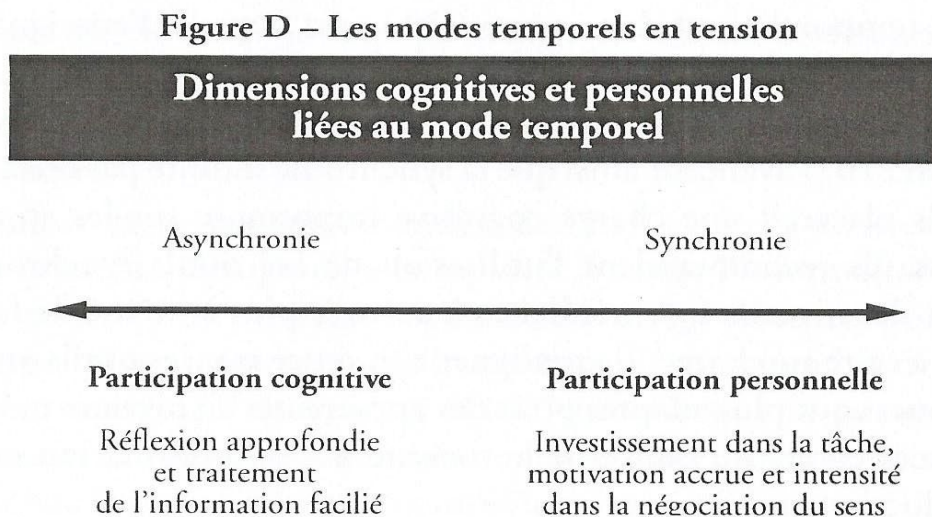


Tableau 7: Dimensions cognitives et personnelles liées au mode temporel selon Guichon (2012c, P. 160)

L'aspect social et psychologique : les études concernant les effets de la CMO sur l'expression émotionnelle défendent en général deux visions différentes (Gauducheau, 2008, propose une synthèse des travaux menés sur la question). Certaines études avancent l'hypothèse selon laquelle la construction des liens sociaux est perturbée voire impossible sur Internet. L'anonymat et l'absence des canaux non verbaux feraient d'Internet un terrain peu favorable à l'expression des émotions tout en privilégiant la dimension informationnelle. À l'encontre de cette idée, d'autres études ont démontré la possibilité d'établir des relations intimes en ligne dans le sens où les participants réussissent à dépasser les limites du média en ayant recours à des stratégies spécifiques pour exprimer leurs émotions lors de la production des messages comme l'utilisation des émoticônes.

Cet aspect n'est pas sans conséquence sur l'enseignement-apprentissage de manière globale surtout quand on sait que le manque de socioaffectif est l'une des raisons de l'abandon universitaire dans la formation à distance (Dussarps, 2015). En effet, certaines applications soutiennent mieux la présence sociale que d'autres. Par exemple la visioconférence permet aux interlocuteurs de se voir ce qui implique une présence plus forte.

Un autre aspect concernant la dimension sociale évoquée dans les recherches et qui a un impact sur la pratique de la langue est l'anonymat. Le fait de participer à un forum par exemple sous un pseudonyme pourrait présenter un atout pour les personnes les plus timides qui se sentiraient ainsi moins gênées. Ce même aspect pourrait parfois se révéler aussi un inconvénient dans la mesure où cela pourrait laisser apparaître certaines formes d'incivilité. La revue de la littérature proposée par Develotte et Mangenot (2004) sur la question montre bien l'importance de la dimension sociale et socioaffective dans la construction d'une communauté et par la suite dans la construction sociale des connaissances.

L'aspect linguistique : outre le mode temporel de communication (synchrone ou asynchrone) l'outil même et le contexte d'utilisation auraient également un impact sur la quantité et la qualité de la langue utilisée. Warschauer (1996a) a démontré que la production langagière des étudiants est plus complexe en ligne qu'en face-à-face et qu'elle est encore plus complexe dans des espaces institutionnels que dans des espaces informels comme Facebook par exemple. Ce constat rejoint celui des autres études comparant des interactions d'étudiants dans deux espaces différents (Lamy, 2011 ; Liaw et English, 2013). Une autre dimension méritant l'intérêt est l'éloignement de la norme standard assez fréquent dans la communication en ligne (Nous discuterons cet aspect plus loin 9.4)

L'aspect matériel : par aspect matériel nous entendons les traits physiques de l'outil par exemple la taille de l'écran ou le poids de l'appareil, etc. L'aspect matériel des *smartphones* par exemple donne aux apprenants plus de liberté d'accès à leurs messages, que ce soit dans le temps ou dans l'espace. L'apprenant-utilisateur est plus disponible pour recevoir et pour réagir et n'est plus obligé d'attendre de rentrer chez lui pour pouvoir le faire, ce qui donne parfois un aspect synchrone à certaines applications qui sont principalement conçues pour être utilisées en asynchrone. En revanche, la petite taille de l'écran et de clavier ne permet pas une production langagière développée et donne lieu à une écriture abrégée. Cependant, malgré l'aspect mobile des *smartphones*, ils ne sont pas toujours bien exploités par les apprenants.

L'aspect individuel : le choix du mode de communication dépend largement des préférences des utilisateurs mêmes et de leurs habitudes. Il dépend également du degré de maîtrise ou d'aisance par rapport à l'outil. Les recherches ont même montré que selon la

langue utilisée (langue maternelle ou cible) les étudiants pourraient privilégier un outil au détriment d'un autre (Lamy, 2011 ; Pasfield-Neofitou, 2011).

2.2 LES SCIENCES DU LANGAGE AU SERVICE DE LA CMO

Pour mener à bien notre recherche, nous ferons appel à différents outils théoriques afin de rendre compte des traits saillants des échanges. Il convient de préciser que les outils auxquels nous aurons recours sont empruntés essentiellement à l'analyse du discours et à l'analyse conversationnelle. Comme nos analyses sont de type descriptif et qualitatif, nous pensons, à l'instar de Mangenot (2017) que l'outillage proposé par les sciences du langage se prête bien à ce type de recherche.

2.2.1 L'analyse du discours

L'analyse du discours reçoit des définitions très variées. Dans une acception large, elle est considérée comme « l'étude de l'usage réel du langage, par des locuteurs réels dans des situations réelles » (Van Dijk, 1985 tome 4, chap. 2, cité par Maingueneau, 1996, p.11). Pour Maingueneau, l'analyse du discours est la discipline qui s'intéresse à l'articulation de l'énonciation à son lieu social (Maingueneau, 2012). Nous comprenons ainsi que l'analyse du discours s'intéresse aussi bien à l'aspect linguistique qu'à l'étude des conditions de production, ce qui fait du discours un objet sociohistorique : « Ainsi, l'AD ne sépare pas l'énoncé ni de sa structure linguistique, ni de ses conditions de production, historiques et politiques, ni des interactions subjectives, ni des pré-construits qui contraignent le sens » (Mazière, 2005, p. 9). Cette vision rejoint celle de Paveau (2011) selon laquelle le contexte de production est inhérent au discours même. Cette même chercheuse définit l'analyse du discours comme :

un ensemble de productions verbales élaborées dans un environnement dont les paramètres sont à la fois humains et non humains, explicites, implicites et tacites (les prédiscours) et qui ne peuvent pas en être isolés : dans la perspective discursive, l'environnement de production des énoncés est constitutif de leur description, de leur fonctionnement et de leur sens. (2011, p. 1).

Comme l'explique Maingueneau « en conséquence, l'analyse du discours accorde un rôle clé aux genres de discours, qui ne sont pas considérés comme des types de textes, dans une perspective taxinomique, mais comme des dispositifs de communication, de nature à la fois sociale et linguistique » (Maingueneau, 2012, parag.17). Comme nous avons vu dans le

chapitre précédent, deux points de vue sont exprimés dans les recherches concernant les genres de discours sur le Web. L'un défend l'idée selon laquelle Internet a recours à des genres de discours préexistants, l'autre, défend l'idée de l'émergence de nouveaux genres. En tout état de cause, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur les genres de discours sur les réseaux sociaux numériques. De ce fait, nous pensons que l'analyse du discours traditionnelle ne serait pas adaptée à l'étude du corpus numérique extrait du FB puisqu'on ne peut pas lui accorder un genre de discours particulier. Ajoutons à cela, que l'analyse du discours s'intéresse particulièrement à faire sortir les idéologies dans les discours (Maingueneau, 1996) un objectif que nous ne cherchons pas à suivre dans notre travail. Cependant, certains de ses outils sont intéressants pour rendre compte par exemple du phénomène de l'émergence de communauté virtuelle (les déictiques).

Nous tenons à présent à clarifier certains termes clés de l'analyse du discours auxquels nous nous référons dans la troisième partie de la thèse (contexte, ethos, déictiques) :

- **Contexte** : le contexte signifie tous les éléments extralinguistiques qui pourraient influencer le discours. Cependant : « l'analyse du discours n'étudie pas de manière immanente les énoncés pour ensuite les rapporter à divers paramètres extérieurs, situationnels : elle s'efforce au contraire d'appréhender le discours comme une activité inséparable de ce contexte. » (Maingueneau, 1996, p. 22). Les paramètres pris en compte pour l'étude du contexte sont donc variés : les participants, le cadre spatio-temporel, le but de l'échange, le thème, le genre de discours, le canal, etc. (*ibid.*) Nous appréhendons ce terme essentiellement au niveau méso : nous présenterons principalement dans notre travail, deux contextes des échanges observés : technologique et sociopolitique. L'ensemble de leurs éléments, entre autres, constitue un environnement (Paveau, 2013c) que nous l'envisageons au niveau macro (nous reviendrons sur ce terme à la fin de ce chapitre). Quant au niveau micro (au niveau du message) nous parlons du cadre participatif (voir plus loin 2.2.2).
- **Ethos** : l'ethos est défini comme l'ensemble des :
qualités morales que l'orateur « affiche » dans son discours, sur un mode généralement implicite (il ne s'agit pas de dire ouvertement que l'on est pondéré, honnête ou bienveillant, mais de le montrer par l'ensemble de son comportement). (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 302).

Ce terme pourrait également être utilisé pour faire référence au « profil communicatif » d'une société donnée. Par exemple, les Chinois sont réputés avoir un

ethos particulièrement modeste. Dans ce sens, l'ethos s'applique à des collectifs d'individus et non pas à des individus (*ibid.*) Nous nous référons à cette notion pour examiner dans quelle mesure l'ethos des apprenants pourrait influencer les pratiques discursives des apprenants dans le Groupe (9.2.5).

- **Les déictiques** : appelés aussi embrayeurs, ce sont des unités linguistiques associées du lieu, du temps et du sujet de l'énonciation (je, ici, maintenant). Leur valeur référentielle varie d'une situation d'énonciation à une autre. Nous nous pencherons dans le présent travail sur les déictiques personnels (nous, notre, nos) et nous dégagerons dans le corpus ce à quoi ils réfèrent pour mettre au jour l'émergence du sentiment d'appartenance à une communauté (ou non).

2.2.2 *L'analyse conversationnelle*

Il convient de préciser que nous ne nous réclamons pas de l'approche interactionniste et cela pour deux raisons. Premièrement, car la linguistique interactionniste appliquée à la CMO concerne les échanges synchrones, tandis que les échanges que nous analyserons même s'ils peuvent se dérouler en synchronie, n'ont pas cette vocation comme c'est le cas par exemple du clavardage. Kerbrat-orrechioni explique à propos du courriel « comme il s'agit d'un échange en différé, on parlera d'un fonctionnement dialogal, mais non interactif » (2005, p 17 cité par Mangenot, 2013c). Deuxièmement, car l'approche interactionniste s'intéresse essentiellement au discours dialogué impliquant deux interlocuteurs différents, ou plus, alors que cela n'est applicable qu'en partie à notre corpus puisqu'il se constitue d'un grand nombre de messages isolés : « l'approche interactionniste privilégie tout naturellement, sans pour autant exclure les autres formes de productions discursives, celles qui présentent le plus fort degré d'interactivité » (Kerbrat-Orrichioni,1998, p.55). C'est la raison pour laquelle, suite à Mangenot (2013b), nous préférons parler des échanges en ligne au lieu des interactions lorsqu'il s'agit de notre corpus. Cependant, certains outils issus de cette approche nous semblent applicables et offrent un cadre d'analyse pertinent pour rendre compte par exemple du phénomène de la constitution d'une communauté virtuelle, comme les termes d'adresse. Nous allons exposer à présent les notions que nous emploierons :

- ***Cadre participatif*** : nous utiliserons ce terme dans son acception large qui consiste à étudier les participants, leur nombre et la relation qui les unit lors d'un échange. Cependant, on peut distinguer les participants ratifiés, ceux qui sont directement

impliqués dans l'échange, des participants non ratifiés qui entendent l'échange, mais qui sont en dehors du jeu interlocutif. Les participants ratifiés peuvent être directs, c'est-à-dire à qui on s'adresse concrètement, et indirects dans les cas des échanges polylogues où plusieurs personnes sont impliquées. Les participants non ratifiés peuvent être des *récepteurs surplus* ou des *épieurs*. Il s'agit de *récepteurs surplus* quand l'émetteur est conscient de leurs présences dans l'espace perceptif, et des *épieurs* quand ils écoutent à son insu. Dans certaines situations le cadre participatif est complexe, par exemple lors d'une émission radiophonique. Les animateurs et les invités sont les personnes qui sont directement impliquées dans l'échange, mais celui-ci est public et s'adresse à tous ceux qui l'écoutent (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Les échanges en ligne présentent un autre cas de figure complexe du cadre participatif comme nous allons montrer plus loin (5.5.3). Cette notion nous permettra de rendre compte des participants impliqués dans les échanges que nous analyserons.

- **Termes d'adresse** : si nous utilisons les termes d'adresse plus ou moins spontanément au quotidien, ils constituent un vrai objet de recherche au sein de l'analyse du discours. Les termes d'adresse sont définis comme étant « l'ensemble des expressions dont le locuteur dispose pour désigner son allocutaire » (Kerbrat-Orecchioni, *op.cit.*, p. 15). Les termes d'adresse pourraient être classés en deux grandes catégories : pronoms d'adresse (tu et vous) et les noms d'adresse (noms propres, noms de famille, termes de parenté, appellatifs comme Madame et Monsieur, termes de profession, termes d'injures, termes affectueux) (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Loin d'être un simple moyen d'interpellation, ils ont une vraie fonction pragmatique dans la mesure où ils indiquent le type de relation entre deux interlocuteurs : distance, intimité, mépris, etc. Nous nous y référons dans l'analyse pour renseigner le degré d'appartenance des différents membres à une communauté. Ils peuvent également nous informer sur la place des membres les uns par rapport aux autres au sein de cette communauté.

2.2.3 *Trois degrés d'interactivité*

Comme nous avons indiqué plus haut, les apports des échanges en ligne sont liés aux occasions offertes aux apprenants pour pratiquer la langue cible d'où l'intérêt d'étudier dans notre thèse la manière dont ils réagissent aux messages et dans quelle mesure les participants lisent les commentaires des autres et y répondent (ou pas).

Lorsque nous parlons de l'interactivité, nous ne l'entendons pas dans l'acception donnée par Mangenot (2013c) qui distingue *interactions* et *interactivité* : « pour lever ces ambiguïtés, une solution consisterait à réserver le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiatisés par un système technologique. » (P.22), mais nous l'entendons dans le sens d'Henri (1992) ainsi que Quintin et Masperi (2006). Il s'agit d'analyser à quel point les commentaires d'un message se répondent les uns aux autres ou au contraire restent juxtaposés sans liens.

En citant Bertz, Henri (1992) définit trois catégories de messages :

1. Les messages interactifs ; ce sont ceux dont le contenu répond ou interprète ce qui a été dit précédemment ; ils se rapportent au thème de la téléconférence et sont reliés, de manière explicite ou implicite, à un ou plusieurs autres messages.
2. les messages non-interactifs ou indépendants ; ce sont ceux dont le contenu se rapporte au thème de la téléconférence, mais qui n'ont pas de lien avec d'autres messages de la téléconférence.

Cette même chercheuse adopte la définition de Bretz (1983) pour parler d'une troisième catégorie, les messages quasi-interactifs : « La quasi-interaction ne comporte que deux actions. C'est le niveau d'interactivité le plus fréquent dans les dialogues homme-machine. L'utilisateur pose une question et la machine, programmée à cette fin, donne une réponse ». Il convient de préciser que ces catégories ont été établies par Henri (*op.cit*) pour l'étude de l'interactivité dans les forums (téléconférence) . Nous allons tenter donc de les adapter à notre corpus. Tout d'abord, il faut signaler que la structure des publications sur FB est différente de celle trouvée dans les forums (voir 5.5). Nous parlons donc de publications interactives ou quasi-interactives lorsque les commentaires qu'elles suscitent sont interactifs ou quasi-interactifs. Quant aux messages qui n'ont reçu aucun commentaire, nous les désignons par « publications isolées » (combe-celik, 2015). Plus de détails seront présentés dans la partie empirique (7.4.2)

2.2.4 Fonctions du langage

Même si aujourd'hui le modèle de Jakobson paraît un peu ancien, il n'est pas pour autant sans intérêt pour notre analyse. L'analyse des messages à la lumière de ce modèle nous permettrait d'identifier les objectifs selon lesquels la langue française est utilisée dans le Groupe.

Jakobson définit six fonctions du langage (émotive, conative, référentielle, métalinguistique, poétique et phatique) chacune correspondant à un composant du schéma de communication ci-dessous.

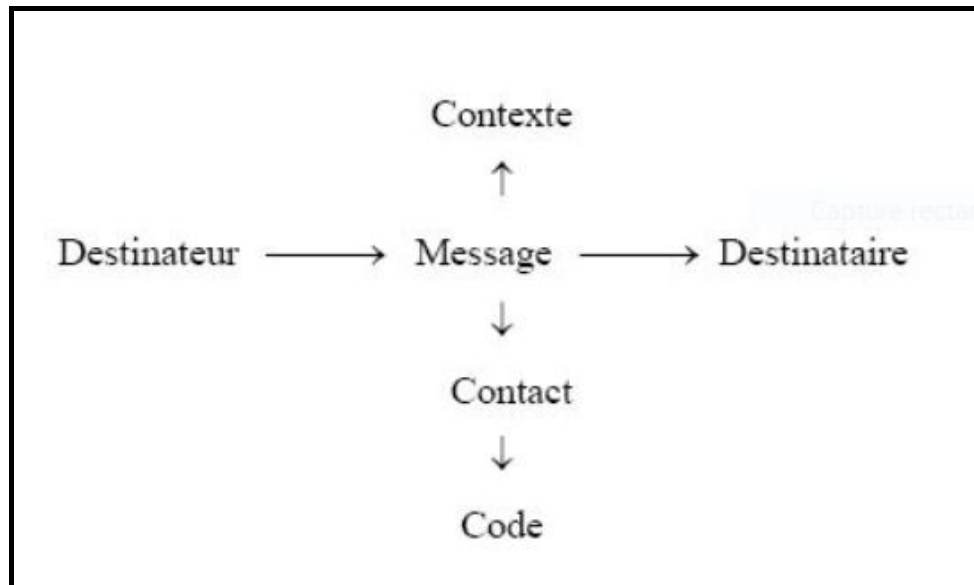


Figure 1: Schéma de communication d'après Jakobson

La fonction émotive est centrée sur le destinataire du message dans le sens où il exprime ses émotions, ses pensées et ses évaluations. Le message est centré sur le « je » et contient souvent des formes exclamatives et des adjectifs à valeur expressive. La fonction conative est centrée sur le destinataire dans le but d'agir sur lui, par exemple pour ordonner, interdire, inciter, conseiller, etc. Elle se manifeste, entre autres, par l'impératif et les formes interrogatives. La fonction référentielle, appelée aussi informative, relève de « ce dont on parle ». Dans le schéma de Jakobson, cette fonction correspond au « contexte ». L'objectif de la communication serait alors d'informer et d'expliquer. Quant à la fonction métalinguistique, il s'agit de parler du code même que l'on utilise ou de l'expliquer comme dans cet exemple : « le mot bouquin signifie un livre ». La fonction poétique est centrée sur le message en exploitant le côté esthétique de la langue. Souvent, on utilise des procédés comme la rime, la métaphore, des jeux de mots pour donner plus de profondeur au sens. Elle est la fonction dominante dans la poésie, les slogans et les proverbes. Enfin, la fonction phatique vise à établir le contact et à garder le lien social, par exemple les différentes salutations et les petites conversations entre voisins comme explique Kerbrat-Orrechioni (1992). Cette fonction se

constitue d'énoncés « dépourvus de tout contenu ou du moins de toute valeur informationnelle » (p. 10). En dépit de l'absence d'une valeur vraiment informationnelle, la communication phatique est cependant porteuse d'une valeur relationnelle importante favorisant la construction d'une communauté. Ce schéma de communication a été critiqué par Kerbrat-Orecchioni (1997). Selon elle le « code » formulé au singulier dans le schéma de Jakobson serait impropre dans la mesure où les partenaires de la communication ne parlent pas exactement la même langue même s'ils appartiennent à la même communauté linguistique. En tout état de cause, cette critique ne mettrait pas en cause la fonction du langage associée. Autrement dit, que le « code » soit au singulier ou au pluriel on parle toujours d'une fonction métalinguistique. Malgré les différentes critiques adressées au modèle de Jakobson, on trouve toujours des traces de ses travaux dans certaines recherches surtout en ce qui concerne la fonction phatique (Combe Celik et Mangenot, *op.cit*) et métalinguistique.

L'éventualité de la coprésence de plusieurs fonctions du langage dans un même message est l'une des difficultés rencontrées lorsque l'on adopte ce modèle d'analyse et c'est ce que Jakobson admet également : « disons tout de suite que, si nous distinguons ainsi six aspects fondamentaux dans le langage, il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci » (Jakobson, 1963, P.214). Dans notre corpus, les frontières entre les fonctions sont plus nettes, car les messages sont courts. La possibilité d'une coprésence de plusieurs fonctions reste donc peu fréquente. Toutefois, si nécessaire, nous avons codé les messages deux fois et en cas de coprésence de plus de deux fonctions de langage nous avons gardé les deux plus dominantes.

2.2.5 Approche sémiolinguistique d'analyse de la CMO

Les travaux d'Anis (1998, 1999) portant sur la « communication électronique » plaident pour l'intégration de la sémiologie à l'écriture prenant ainsi en compte différents types de graphèmes. L'approche qu'Anis défend est une approche dite autonomiste dont « le postulat de base est qu'une langue comme le français [...] possède une forme de l'expression phonique et une forme de l'expression graphique , qui bien en interaction, peuvent être analysées et décrites indépendamment » (Anis, Chiss et Puech, 1988, p. 86). Selon Anis l'intérêt de cette approche est « de permettre une approche unifiée du système graphique laissant large place à la dimension visuelle » (Anis, 1998, p. 15). Il définit trois types de

graphèmes : alphagrammes, logogrammes et topogrammes. Les alphagrammes sont « des unités purement distinctives dont sont constitués les morphèmes, unités significatives ». Les logogrammes sont « issus des écritures scientifiques (3, +) ou d'abréviations des de séquences alphabétiques (logogrammes stricto sensu comme &, ancienne ligature du ET latin, ou le tout récent £ -logotype dérivé du E initial de euro-, logos, sigles) » (Anis, 1999, P.77). Dans notre analyse nous nous intéressons particulièrement à la dernière catégorie « topogrammes » dont la ponctuation, les émoticônes, l'utilisation des majuscules font partie (Anis, 1999). Comme Mangenot l'a fait remarquer : « l'apport original de Jacques Anis est d'avoir le premier posé les bases d'une sémiologie de l'écrit électronique, permettant ainsi à la recherche de dépasser les analyses purement interprétatives et/ou technocentrées » (2009, paragr. 10).

2.2.6 De l'analyse du discours à l'analyse du discours numérique

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, suite à l'émergence de la communication médiée par ordinateur comme objet d'étude, l'analyse du discours se heurte à plusieurs difficultés. Par conséquent, de nouvelles approches se sont forgées pour mieux rendre compte de sa complexité. Herring (2001, 2004), l'un des pionniers aux États Unis dans le domaine, propose une approche interdisciplinaire, « Computer-mediated discourse analysis », qui a comme but d'analyser les propriétés linguistiques, pragmatiques et discursives des échanges en ligne en utilisant des outils venant essentiellement de l'analyse du discours dans sa version américaine. Les principes théoriques et méthodologiques de cette approche se résument ainsi :

CMDA applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer-mediated communication. It may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods; it may involve qualitative or quantitative analysis; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of verbal interaction (characters, words, utterances, messages, exchanges, threads, archives, etc.). In the broadest sense, any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations is computer-mediated discourse analysis.”(2004, p. 339).

Cependant, d'après notre compréhension de l'approche proposée par Herring il nous semblerait que celle-ci est davantage centrée sur l'aspect langagier. Elle définit l'analyse du discours médiatisée par ordinateur comme suit :

The study of computer-mediated discourse (henceforth CMD) is a specialization within the broader interdisciplinary study of computer-mediated communication (CMC), distinguished by its focus on language and language use in computer networked environments, and by its use of methods of discourse analysis to address that focus. (Herring, 2001, p. 612).

Dans un autre article, Herring définit quatre domaines sur lesquels l'analyse pourrait se porter

it is useful to think of CMDA as applying to four domains or levels of language, ranging prototypically from smallest to largest linguistic unit of analysis : 1) structure, 2) meaning), 3) interaction) and 4) social behavior. (p.340, 2004).

À travers ces citations on peut comprendre que l'aspect linguistique prend l'avantage sur tous les autres aspects du discours.

Paveau (2013b) en faisant référence au champ de la CMO pense qu'une approche très centrée sur la langue serait réductrice et risquerait de laisser échapper d'autres éléments intéressants :

les chercheurs qui ont abordé les langages et discours de l'internet ont d'ailleurs le plus souvent présenté des corpus discursifs extraits de leur environnement, mettant de côté la matérialité de l'environnement technodiscursif de l'internet. Mais il y a là une perte scientifique importante, les observables étant alors considérablement réduits. Il est toujours possible de publier des captures d'écran (même en noir et blanc si le procédé est trop coûteux), qui me semblent le minimum requis pour assurer une bonne lecture des données présentées. (p.6-7)

D'autres modèles francophones se sont développés afin de répondre à la même question : comment analyser les corpus numériques ? Nous présenterons dans les lignes qui suivent deux perspectives d'analyse proposées respectivement par Peraya et Paveau.

2.2.7 Vers une approche écologique pour l'analyse du discours numérique

• **Le modèle de Peraya** : en 1993 l'ouvrage *Introduction aux théories de la communication* (Meunier et Peraya, 1993) propose un modèle d'analyse des médias scripto-audio-visuels, dits aussi classiques, tels que les images publicitaires, les magazines ou les films. Avec l'émergence des technologies, Peraya s'est intéressé tout particulièrement à la communication pédagogique médiatisée notamment dans le cadre de la formation à distance. Dix ans plus tard, une nouvelle version de l'ouvrage (Meunier et Peraya, 2004) a été publiée en adaptant le modèle aux nouvelles formes de communication. L'analyse techno-sémiopragmatique des médias est alors développée. Elle se veut un modèle générique et unique qui « devrait permettre d'abolir la distinction entre les médias-classiques- ceux qui relèvent du monde de l'audiovisuel analogique et ceux –numériques- qui se sont développés sur base des technologies digitales et informatiques » (*ibid.*, p.366). Pour Peraya les dispositifs techno-sémiopragmatiques articulent trois instances : sémiotique, technique et social et il les définit comme :

l'ensemble des interactions auxquelles donnent lieu tout média, toute machine à communiquer, toute technologie de l'information et de la communication (TIC) entre les trois univers technique, sémiotique, enfin social ou relationnel. Les TIC se constituent en effet à la frontière de ces trois univers. (Peraya, 2000)

En faisant référence à la théorie de Vygotski, Peraya (*ibid*) considère tout acte de communication comme un acte médiatisé, même la communication en face à face dans la mesure où le langage est un outil cognitif. L'adjectif « médiatisée » utilisé par Peraya dans l'expression « communication médiatisée » ne fait pas référence à son acception réductrice qui pourrait être comprise comme une diffusion de la communication par un média, mais il sous-tend surtout l'idée d'un médium. L'auteur considère les médias en tant que technologie intellectuelle qui forme et organise la pensée :

les formes symboliques doivent être considérées comme des formes d'objectivation du réel, structurant nos connaissances et guidant nos actions » comme l'écriture qui « a déterminé, en effet, l'émergence d'une forme de rationalité, de logique et d'objectivité dont l'effet liste constitue un très bon exemple. (Peraya, 1996)

L'aspect social dans ces dispositifs réside dans le fait que ces derniers constituent un espace social d'interactions dans le sens où tout processus de communication implique un destinataire et un émetteur. L'auteur explique qu'une observation profonde montre bel et bien comment les rituels sociaux se voient modifiés avec les technologies comme les formes et le rythme des interactions, la prise de parole, etc.

• **Le modèle de Paveau** : les travaux de Paveau portent essentiellement sur le discours et le discours numérique qu'elle définit :

comme une production technolangagière native de l'internet, plus particulièrement du web. Son trait principal est de constituer des formes composites, c'est-à-dire métissées de technique et de langagier. L'analyse du discours numérique a pour objectif de rendre compte du fonctionnement de ces formes dans les écosystèmes connectés. (2011).

Le discours d'Internet serait donc une production qui n'est pas strictement verbale, mais plusieurs éléments font partie constituant ainsi un écosystème. C'est un discours *natif* produit directement en ligne contrairement aux documents initialement produits sur papier et ensuite numérisés.

La vision que Paveau (2012) développe dans ses travaux sur le langage de manière générale trouve son origine dans la théorie écologique de la perception, appelée aussi théorie des affordances, de Gibson (1979, cité par Paveau, *ibid.*) élaborée au sein de la psychologie cognitive. En appliquant cette théorie à l'activité langagière, Paveau tente de rendre compte du rôle des objets dans les environnements où se déroule la production de l'énoncé. Le langage serait donc :

considéré comme une activité située et non plus autonome, articulée sur les autres activités humaines et inscrite dans l'environnement humain et non humain, et non plus seulement interindividuelle. Dans

cette perspective, les objets naturels et artificiels constituent des contributeurs à la production des discours et non plus un simple décor de l'activité de langage (2012, P. 54).

Comme chez Peraya, Paveau emprunte la notion de technologie intellectuelle pour développer celle de technologie discursive « pour désigner des techniques, artefacts ou objets qui configurent, formatent, et informent les prédiscours¹⁰ en vue de l'élaboration des discours » (2007, paragr. 8).

L'approche défendue par Paveau dans ses recherches est donc une approche écologique dont les références théoriques sont résumées ainsi :

J'aborde les discours natifs en ligne avec les outils de la théorie du discours ouverte sur la cognition distribuée (Paveau 2012d et e), et ceux de l'analyse du discours numérique centrée sur la notion de technologie discursive. Je me situe dans le cadre épistémologique de ce que j'appelle la linguistique symétrique, qui souhaite discuter les conceptions logocentrées de la linguistique TDI mainstream (Paveau 2009). (2013c, p. 140).

Même si d'autres courants de la linguistique, comme l'approche interactionniste ou l'analyse conversationnelle, proposent d'étudier le discours dans son contexte aussi bien linguistique qu'extralinguistique, pour Paveau l'environnement matériel dans ces approches reste réduit au corps et aux gestes non-verbaux. Avec le modèle proposé par Paveau, on assisterait à un déplacement de paradigme puisqu'elle ne considère pas les éléments extralinguistiques comme complètement exogènes, mais plutôt endogènes au discours constituant ainsi un tout inséparable. Dans ses analyses Paveau (2013c) considère, par exemple, Twitter comme un écosystème présentant des traits technodiscursifs particuliers. Un tweet serait une production métisse qui pourrait combiner des formes langagières et technolangagières. Ces dernières sont des mots cliquables comme l'URL, des consignes cliquables ou des technomots comme le hashtag. Afin de rendre compte de la complexité d'un tel dispositif, elle privilège l'emploi du terme environnement qui remplacerait celui de *contexte*, utilisé dans l'analyse du discours, qui est centré essentiellement sur les facteurs sociaux, historiques et politiques. Le terme « environnement » serait plus adapté et plus englobant de tous les éléments extralinguistiques constituant le discours numérique.

¹⁰ Le prédiscours est un concept développé par Paveau dans son ouvrage *Les prédiscours* (2006) par lequel elle entend les données antérieures au discours et qu'elle le définit comme « un ensemble de cadres prédiscursifs collectifs (savoirs, croyances, pratiques) qui donnent des instructions pour la production et l'interprétation du sens en discours »(P.14)

2.2.8 Les apports de l'approche écologique à notre étude

Nous rappelons que dans le cadre de notre travail, nous analyserons des échanges d'apprenants libyens sur FB. Le schéma ci-dessous présente *l'environnement* où se déroulaient les échanges. Cet *environnement* est constitué de plusieurs éléments entrant en jeu dans l'analyse et qui s'imbriquent d'où notre choix de l'image de l'engrenage. Nous étudierons trois dimensions principales : langagière, sociale et technologique. En effet, il est difficile de parler de pur aspect langagier des échanges lorsqu'il s'agit d'échanges se déroulant dans un environnement numérique, tout comme nous ne pouvons pas seulement prendre en compte l'aspect technologique, ce qui serait une vision technocentrée.

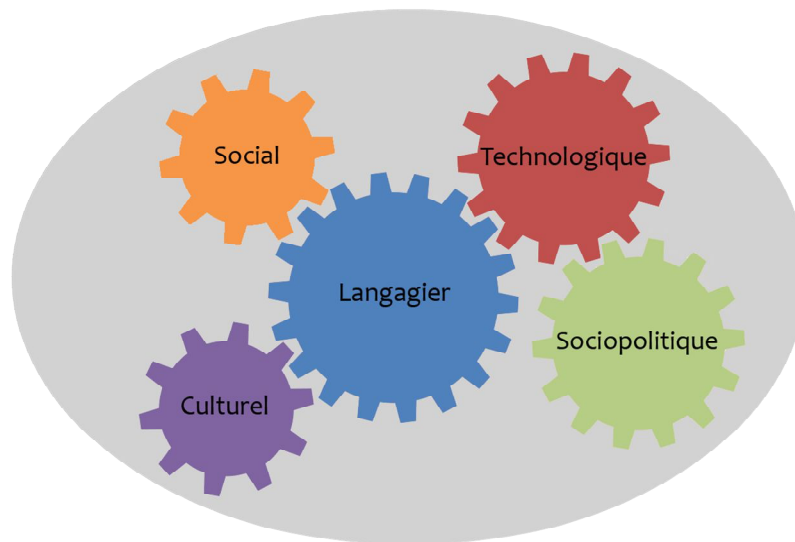


Figure 2: les éléments entrant en jeu dans notre analyse.

Nous mettrons donc en évidence la dimension langagière grâce aux outils d'analyse du discours et la dimension sociale à travers l'étude de la construction d'une communauté virtuelle et le sens que les apprenants donnent à leurs activités sur le Groupe (perceptions vis-à-vis de FB). Quant à la dimension technologique, nous l'étudierons à travers les formes technolangagières propres à l'espace numérique FB comme le « j'aime » et son usage dans la mesure où « la technique n'est pas un simple "support", mais bien un composant structurel des discours » (Paveau, 2013a). Toutes ces dimensions s'inscrivent dans un contexte

sociopolitique et culturel particulier que nous prenons en compte, à un moindre degré certes, mais qui nous fournira des éléments d'interprétation de certains phénomènes.

L'intérêt du modèle développé par Paveau par rapport à celui de Peraya, réside dans le fait qu'il considère le contexte de production verbale dans un sens très large et fédérateur qui combine des aspects humains et non humains qui ne sont pas forcément liés directement à l'espace numérique même :

les observables ne sont plus seulement des matières purement langagières, mais des matières composites, métissées d'autre chose que du langagier, c'est-à-dire du social, du culturel, de l'historique, du politique, mais aussi de l'objectal, du matériel, et donc du technologique. Il faut alors repenser le contexte dit « extralinguistique » comme un écosystème où s'élabore le discours et non comme un arrière-plan du discours, ce qui maintiendrait son extériorité. (Paveau, 2013c, p. 141).

En revanche, les trois aspects que Peraya met en évidence dans l'étude des dispositifs de CMO, la technique, la sémiotique et le social, restent des dimensions intrinsèques des dispositifs. Quand il parle du social, par exemple, il entend les relations tissées au sein des dispositifs mêmes et non pas dans un sens large qui comprend aussi des comportements relatifs à la société. C'est tout naturellement donc que nous nous dirigeons vers l'approche écologique d'analyse du discours numérique proposée par Paveau qui nous semble offrir un cadre pertinent et cohérent pour encadrer notre analyse.

2.3 SYNTHÈSE

Nous avons présenté dans ce chapitre les principaux fondements théoriques auxquels nous nous référons dans le cadre de ce travail. Nous avons discuté la question du formel et de l'informel et nous avons argumenté en faveur d'une continuité entre ces deux situations d'appropriation comme nous allons le voir dans le chapitre suivant concernant les pratiques d'appropriation de langue en utilisant FB. Au travers de la littérature sur les outils de la communication médiée par ordinateur, nous avons noté des différences fondamentales au niveau de la production verbale non seulement selon l'outil utilisé, mais également selon que les échanges ont lieu dans une situation formelle ou informelle. Cette réflexion nous aidera à interpréter nos résultats concernant les caractéristiques des échanges (voir 7.5)

Nous avons présenté les outils empruntés, entre autres, à l'analyse du discours et à l'analyse conversationnelle. Plusieurs modèles relatifs à l'analyse de la communication médiée par ordinateur ont été discutés : un modèle américain proposé par Herring (*op.cit.*) et deux autres francophones proposés respectivement par Peraya (*op.cit.*) et Paveau (*op.cit.*).

Nous avons procédé par élimination et avons déduit que le modèle le plus pertinent pour notre travail serait celui de Paveau.

3 ÉTAT DE L'ART SUR LES RÉSEAUX SOCIONUMÉRIQUES

Il est inutile de rappeler qu'Internet fait à présent une partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes (Hulme, 2009). Plusieurs travaux portant sur l'usage d'Internet soulignent que la consultation des réseaux sociounumériques constitue l'activité principale des utilisateurs (Madden et Zickuhr, 2011 ; Salem, Mourtada, et Alshaer, 2014). Cependant, lors de la phase de documentation, la littérature traitant des applications du Web 2.0 nous a paru dense et parfois même difficile à s'approprier. Tantôt on parle du Web 2.0, tantôt du Web participatif ou encore des sites de réseaux sociaux. Ces termes utilisés parfois à tort comme des synonymes renvoient, en effet, à des réalités différentes (Zourou, 2012). L'objectif de ce chapitre donc est d'apporter un certain éclairage à ce propos afin de justifier nos choix terminologiques. Nous essaierons également, dans un deuxième temps, de dresser un bilan des travaux existants sur les réseaux sociounumériques de manière générale. Par ailleurs, nous jugeons important de porter une attention particulière aux études antérieures faites au sujet de Facebook (FB) et l'appropriation des langues pour positionner d'une manière adéquate notre recherche et identifier ses apports éventuels. Pour ce faire, nous réaliserons une méta- analyse qualitative de 38 publications portant sur FB et l'usage qu'en font des étudiants dans des contextes divers. Ce chapitre nous permettra ainsi de confronter nos résultats à ceux des études précédentes.

3.1 MISE AU POINT TERMINOLOGIQUE ET DÉFINITIONS

Une décennie s'est écoulée depuis l'invention du terme Web 2.0, par l'équipe de Tim O'Reilly et de son annonce officielle lors d'une conférence tenue en 2004. Ce terme provoque cependant un certain nombre d'ambiguïtés (Lomicka et Lord, 2009). Le Web social, selon Millerand et ses collègues :

désigne d'une part, l'émergence de nouveaux dispositifs numériques indissociables de l'évolution d'Internet (regroupé sous le vocable Web 2.0) et , d'autre part, le développement d'usages originaux médiatisés par ces dispositifs et centrés sur la participation active des usagers dans la production et la diffusion des contenus circulant sur la Toile. (Millerand, Proulx, et Rueff, 2010, p. 2).

Cette définition met en exergue les deux aspects du Web social : d'une part, les principes techniques du Web 2.0 basés sur les possibilités offertes aux utilisateurs de générer du contenu et, d'autre part, la participation de l'utilisateur et les enjeux qui sont liés à celle-ci. Ainsi ;

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

Proulx et Millerand (2010) définissent le Web social en tant que dispositif sociotechnique en lui attribuant cinq caractéristiques significatives : possibilité de créer et de partager du contenu, accessibilité et facilité d'utilisation, coopération entre les usagers, développement d'un modèle économique basé sur le contenu généré par l'utilisateur comme ressource principale et pluralité des pratiques et des usages.

3.1.1 Les différentes applications du Web social

Afin de mettre en évidence la richesse et la diversité des offres du Web social (appelé aussi Web participatif ou médias sociaux), certains chercheurs ont tenté d'en élaborer des typologies. Selon Stenger et Coutant (2013, p.110), ces tentatives suivent souvent deux logiques : logique fonctionnaliste ou logique de l'usage unique. Respectivement selon l'une ou l'autre, les applications sont vues soit sous l'angle des caractéristiques premières des sites Web sans prendre en compte les usages qu'en font les utilisateurs, soit sous l'angle d'une catégorie générique unique d'usages au détriment de la diversité des pratiques existantes.

Une des typologies les plus connues et citées dans la littérature est celle de Conole et Alvezioi (2010). Cette typologie a l'avantage d'être détaillée et il convient de préciser qu'elle a un point de départ pédagogique. En vue de faciliter sa lecture, nous l'avons illustrée par le schéma suivant :



Figure3 : Les applications du Web 2.0 selon Conole et Alevizou (2010)

Stenger et Coutant (*op.cit.*) proposent à leur tour une cartographie qui prend en compte non seulement les fonctionnalités offertes par les plateformes, mais aussi leurs usages effectifs dans une perspective sociotechnique. Leur cartographie (voir figure ci-dessous) s'articule autour de deux axes : la visibilité et la participation. Les deux pôles de l'axe horizontal représentent le genre de participation : participation conduite par amitié (comme sur Facebook) ou conduite par intérêt (comme sur Viadéo). Quant à l'axe vertical, il traduit deux démarches de présentation : présentation de soi ou présentation de contenu. L'intérêt de cette cartographie, comme l'expliquent les auteurs, réside dans le fait qu'elle est modulable et évolutive en fonction des contextes.

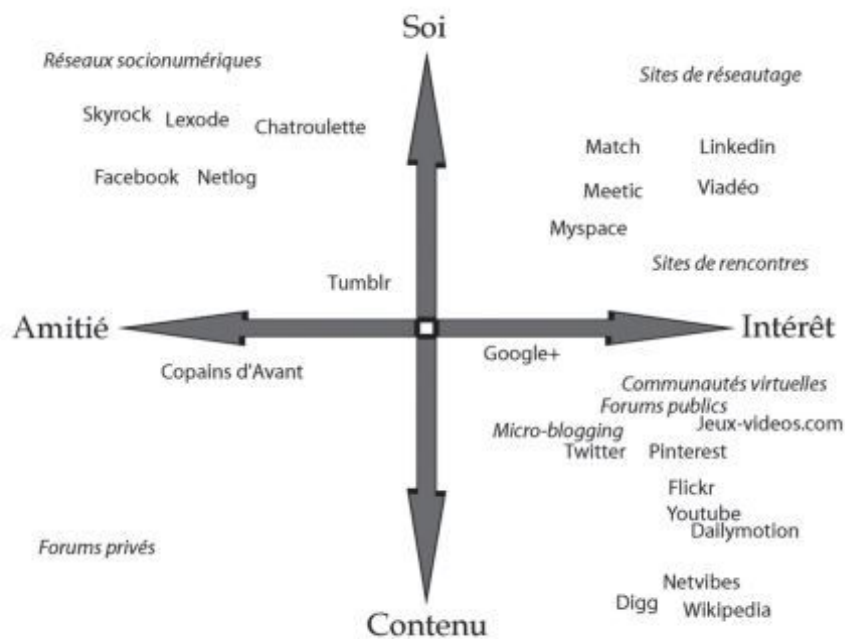


Figure4: Cartographie des médias sociaux (stenger et Coutant, 2013)

3.1.2 Sites de réseautage ou réseaux socionumériques ?

Partant de différentes typologies, nous comprenons que les réseaux socionumériques (ou les sites de réseautage selon la terminologie de Conole et Alevizou (*op.cit.*)) constituent une sous-catégorie des applications du Web social. Zourou (*op.cit.*), à l’instar de Boyd et Ellison (2007), préfère les désigner par l’expression sites de réseaux sociaux (*Social Networks Sites*) étant donné que le terme réseaux (*networks*) est plus neutre que réseautage (*networking*), car ce dernier terme désigne la mise en œuvre d’une relation ; une pratique qui n’est pas toujours présente. D’un autre côté, Blattner et Fiori (2011) parlent de *virtual social networks communities*, ou littéralement en français communautés de réseaux sociaux virtuels. Ce choix de terminologie reflète une position plutôt technocentrée dans la mesure où il sous-entend que tout regroupement de personnes autour des outils de réseautage constitue une communauté, un concept sur lequel nous nous pencherons particulièrement au chapitre suivant.

Boyd et Ellison (*op.cit.*) attribuent trois caractéristiques principales aux réseaux socionumériques : la construction d’un profil public ou semi-public, la création d’une liste

d'amis et la possibilité de naviguer sur leurs listes de liens. À ces caractéristiques techniques Stenger et Coutant en ajoutent une quatrième qui tient compte d'activités des usagers :

il s'agit de spécifier la particularité des usages observés sur les réseaux socionumériques : ces sites fondent leur attractivité essentiellement sur l'opportunité de retrouver ses "amis" et d'interagir avec eux par le biais de profils, de listes de contacts et d'applications à travers une grande variété d'activités. (2011, p.13).

Pour faire référence à ces applications, Stenger et Coutant (*ibid.*) utilisent le syntagme : réseaux socionumériques. Cette appellation remplace celle de « réseaux sociaux numériques » qui fait souvent l'objet de réduction pour ne retenir que deux éléments : réseaux sociaux ou réseaux numériques. Le premier type de réduction génère de la confusion avec l'analyse structurale des réseaux sociaux, et le deuxième met l'accent sur l'aspect technique de ces réseaux sans prendre en compte l'aspect social. Le fait de fusionner les termes sociaux et numériques pour n'en former qu'un « a l'avantage de rappeler dans sa forme même que les aspects sociaux et numériques sont deux dimensions intrinsèquement constitutives du phénomène observé » (*loc.cit.*). Ces mêmes auteurs dans une autre publication (2013) différencient ces réseaux dits socionumériques des sites de réseautage (voir Figure4) : la participation aux premiers est liée à l'amitié, tandis que la participation aux seconds est liée à un intérêt. Dans le cadre de notre travail, nous adoptons le terme réseaux socionumériques. L'élément qui nous a guidé dans notre position est d'ordre pratique : pour ne pas les confondre avec les réseaux sociaux non numériques (autrement dit des réseaux sociaux non médiatisés) quand il en sera question plus loin (6.2) lorsqu'on abordera la méthode d'analyse des réseaux sociaux.

3.2 CE QUE NOUS APPRENNENT LES RECHERCHES SUR LES RÉSEAUX SOCIONUMÉRIQUES ?

De par les aspects communicatifs et collaboratifs des réseaux socionumériques (Ala-Mutka, 2010 ; Mazman et Usluel, 2010) et le discours, qui pourrait parfois sembler un peu trop enthousiaste, de certains chercheurs à propos de l'efficacité de ces sites dans le développement de la compétence socio- pragmatique et la construction d'une communauté d'apprenants (Blattner et Fiori, 2009 ; Yun, 2013), les praticiens sont amenés à penser à les introduire en classes coûte que coûte. Mais qu'est-ce que nous apprennent les recherches sur ces applications ? Plusieurs études démontrent que les réseaux socionumériques sont utilisés

principalement pour la communication sociale (Joinson, 2008; Lenhart, Madden, Macgill, et Smith, 2007) et pour garder le contact avec des amis préalablement rencontrés hors ligne (Lampe, Ellison, et Steinfield, 2006). Cette communication est souvent caractérisée par sa brièveté et moins par sa fonction référentielle (réel échange d'information) que par sa fonction phatique (McBride, 2009).

Le profil, une des composantes centrales (Boyd, 2011) des réseaux socionumériques, permet aux utilisateurs de donner une représentation d'eux-mêmes et de construire leurs identités. En effet, la construction de l'identité sur les réseaux socionumériques est l'une des thématiques traitées dans la branche sociale du champ de la communication médiée par ordinateur (Cardon, 2008 ; Najjar, 2011 ; Turkle, 1997) représenté dans le monde par la revue *Réseaux*. George (2009), par exemple, identifie trois catégories d'identités numériques sur FB: identité déclarative, identité agissante et identité calculée. L'identité déclarative regroupe l'ensemble des informations que l'utilisateur saisit, tandis que les identités agissante et calculée ne sont pas renseignées par l'utilisateur, mais elles rassemblent les traces de son activité pour la première et présentent des données quantitatives pour la seconde (par exemple le nombre d'amis). Cela nous amène à faire référence au terme *self authorship*, l'une des activités principales sur les réseaux socionumériques, qui renvoie à l'expression de son identité à travers la manipulation des médias « We can call this activity of writing/remixing the self through the manipulation of text and media "self-authorship" » (Mcbride, *op.cit.*, p.40).

3.2.1 Participation aux réseaux socionumériques

Certains réseaux socionumériques sont associés à des zones géographiques, linguistiques et culturelles particulières. À titre d'exemple, Urkut est populaire en Inde et au Brésil, tandis que Cyworld est le réseau socionumérique le plus populaire en Corée de Sud et Myspace aux États Unis (Boyd, 2008). Pasfield-Neofitou (2011) a montré comment des apprenants australiens de la langue japonaise utilisent la langue cible sur Mixi, un réseau socionumérique japonais, dans la quasi-totalité de leurs interactions avec leurs pairs japonais, tandis qu'ils utilisent presque exclusivement l'anglais sur FB pour interagir avec les mêmes personnes. Mixi est perçu donc comme un espace japonais où il faut parler japonais. Cette empreinte culturelle est présente aussi dans la façon de créer et de maintenir des liens dans les

échanges électroniques. Kim et Yun (2007), ont montré comment des jeunes coréens s'adaptent à Cyworld tout en essayant de garder des valeurs culturelles et relationnelles dominantes dans leur vie quotidienne. Par exemple, une dimension centrale de la culture relationnelle en Corée est le *noonchi*, qui signifie la réserve dans l'expression des sentiments et ne pas expliciter des choses qui doivent être perçues de façon implicite. Les participants utilisent donc leurs pages personnelles *minihompies* de façon à exprimer leurs sentiments personnels et intimes de manière indirecte à travers des signes, des objets ou des décorations offerts par le réseau socionumérique Cyworld. On peut comprendre que chaque réseau socionumérique possède des règles implicites qui régissent les échanges et qui sont ancrées dans des contextes culturels.

3.2.2 Sites d'apprentissage et de réseautage en langues

Il importe lorsque l'on parle des réseaux socionumériques et de l'apprentissage des langues de s'arrêter un peu sur ce que certains chercheurs appellent communautés Web 2.0 d'apprentissage des langues (Loiseau, Potolia, et Zourou, 2011). Un certain nombre de sites de ce type proposent aux utilisateurs en plus de la mise en contact avec des natifs de la langue, des contenus pédagogiques plus ou moins structurés (comme Busuu par exemple). En prenant en compte la cartographie proposée par Stenger et Coutant (2013) déjà citée *supra* ce type d'application correspondrait davantage à un site de réseautage qu'à un réseau socionumérique puisque la participation est basée sur l'intérêt de pratiquer une langue étrangère tout en mettant en avant la présentation de soi. Pour désigner ces applications Chotel et Mangenot (2011) optent pour l'appellation sites d'apprentissages et de réseautage en langues et c'est le terme que nous emploierons par la suite.

Si les études sur les sites d'apprentissage et de réseautage en langues sont nombreuses, il en va autrement pour les études sur les réseaux socionumériques en lien avec le domaine de l'apprentissage des langues. Ces études restent marginales par rapport à celles qui portent sur d'autres applications du Web social, comme le blogue par exemple (Wang et Vásquez, 2012). Apparemment, les réseaux socionumériques intéressent peu la communauté francophone de l'ALAO représentée par la revue *Alsic*, puisque dans son étude sociohistorique critique des articles parus dans cette dernière, Guichon (2012 a) n'a pas identifié les réseaux socionumériques parmi les technologies étudiées par les auteurs. Cela ne diffère pas du côté

de la communauté anglophone : une revue de la littérature empirique montre que les études portant sur les réseaux socionumériques ne représentent que 9 % de l'ensemble des articles étudiés (5 articles sur 43) (Wang et Vásquez, *op.cit.*)

3.3 ET LES ÉTUDES ANTÉRIEURES SUR FACEBOOK ?

Dans cette section, nous proposons un état des lieux des travaux menés autour de l'utilisation de Facebook dans l'enseignement-apprentissage en général et des langues étrangères en particulier. Nous essaierons de tirer parti des différentes recherches faites au sein d'autres disciplines non linguistiques comme les sciences de l'éducation pour une meilleure compréhension du réseau socionumérique. Nous ne prétendons en aucun cas à l'exhaustivité. L'objectif de cette section est de synthétiser les savoirs accumulés sur FB pour mieux positionner notre travail et mettre en exergue ses apports éventuels. Pour ce faire, nous procéderons à une revue de la littérature de 38 études empiriques établies dans différents pays anglophones et francophones. Certes, d'autres travaux similaires existent (Aydin, 2012 ; Hew, 2011), toutefois, nous essaierons de décortiquer les publications choisies pour la revue de la littérature en étudiant les techniques de recueil et d'analyse des données employées, les cadres théoriques de référence et les résultats les plus saillants. Mais avant, nous nous attarderons sur la provenance géographique et scientifique des auteurs dans le but de mieux comprendre la scène scientifique et de cerner les potentialités et les limites de la recherche autour de Facebook en tant qu'outil aidant à l'apprentissage. Pour établir le corpus de travaux, nous avons fait une recherche par le biais d'un mot-clé en particulier, à savoir Facebook, combiné à d'autres expressions comme : apprentissage et enseignement des langues étrangères sur différentes bases de données : Cairn¹¹, Eric¹² ScienceDirect¹³. Nous avons interrogé également deux moteurs de recherche : Google Scholar et Isidore, sans oublier une recherche menée directement sur les sites des grandes revues francophones comme : *Alsic*, *Frantice*, *Sticef* et *Ritpu*. Deux critères principaux ont guidé notre choix concernant les publications. Le premier critère qui préside à notre choix est relatif au fait que les recherches doivent être empiriques,

¹¹ Portail donnant accès à 320 revues francophones en sciences humaines et sociales.

¹² Base de données bibliographiques anglophones en sciences de l'éducation

¹³ Accès aux 2500 revues de l'éditeur Elsevier

ce qui exclut donc les recherches exposant un point de vue, comme l'étude de Blattner et Fiori (2009), ou les revues de la littérature comme celle d'Aydin (2012). Le deuxième critère concerne le fait que les recherches doivent traiter de l'utilisation de Facebook dans le contexte d'enseignement supérieur et de l'usage qu'en font les étudiants. Par conséquent, des études qui portent un regard sociologique et psychologique sur le sujet dans des contextes loin de l'enseignement ; par exemple les études traitant la question de la relation entre Facebook et le bien-être social (Burke, Marlow et Lento, 2010 ; Joinson, 2008 ; Lampe et *al.*, 2006) ou l'utilisation de Facebook dans le secondaire (Damani, 2013) ont été écartées. Il convient de préciser également que nous nous sommes limitée dans cette revue de la littérature aux publications parues jusqu'à 2015. Après une première phase d'exploration globale, les premières publications ont été retenues. Ensuite, une première lecture flottante des textes a été réalisée et nous avons établi une grille d'analyse. Cette revue de la littérature est largement inspirée par les revues de la littérature présentées par Guichon (*op.cit.*) et Hew, (*op.cit.*).

Un tableau détaillant les études analysées figure dans les annexes I. Les 38 publications retenues sont :

Auteur(s)	Titre de l'étude
(Alm, 2015)	Facebook for informal language learning
(Arteaga Sánchez, Cortijo, et Javed, 2014)	Students' perceptions of Facebook for academic purposes.
(Aydin, 2014)	Foreign language learners' interactions with thier teachers on Facebook
(Blattner et Lomicka, 2012)	Facebooking and social generation: a new era of language learning
(Blattner et Fiori, 2011)	Virtual social network communities: an investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills
(Bowman & Akcaoglu, 2014)	"I see smart people! ": using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture
(Buzzetto-More, 2012)	Social networking in undergraduate education.
(Carpi, 2014)	SNS for learnrs at beginner level: an alternative use of Facebook.
(Combe Celik, 2012)	Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : une étude de cas.
(Combe Celik, 2015)	Créer un groupe Facebook : quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ?
(Donlan, 2014)	Exploring the view of students on the use of Facebook in university teaching and learning.

(Grosseck, Bran et Tiru, 2011)	Dear teacher, what should i write on my wall? A case study on academic uses of Facebook.
(Hamada, 2013)	A Facebook project for japanese university students (2): does it really enhance student interaction, learner autonomy and english abilities?
(Johnston, Chen et Hauman, 2013)	Use, perception ad attitude of University students towards Facebook and Twitter
(Jong, Lai, Hsia, Lin et Liao, 2014)	An exploration of the potential educational value of Facebook.
(Junco, 2012)	The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement.
(Kabilan, Ahmad et Abidin, 2010)	Facebook : an online environment for learning of english in institutions of higher education ?
(Kirschner et Karpinski, 2010)	Facebook and academic performance.
(Lampe, Ellison et Steinfield, 2008)	Changes in use and perceptions of Facebook.
(Lampe, Wohn, Vitak, Ellison et Wash, 2011)	Students use of Facebook for organizing collaborative classroom activities.
(Lamy, 2011)	Entre les murs de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible.
(Liaw et English, 2013)	Online and offsite: student driven development of the Tiwan-France telecollaborative project Beyond these walls.
(Boyd, 2011)	Exploring college students' cognitive processing patterns during a collaborative problem-solving teaching activity integrating Facebook discussion and simulation tools.
(Madge, Meek, Wellens et Hooley, 2009)	Facebook, social integration and informal learning at university: it is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work.
(Mazer, Murphy et Simonds, 2007)	I'll see you on Facebook : the effects of computer-mediated teacher self-disclosure on students motivation, affective learning, and classroom climate.
(Mazman et Usluel, 2010)	Modeling educational usage of Facebook.
(O'Bannon, Beard et Britt, 2013)	Using a Facebook group as an educational tool: effects on student achievement.
(Pasek, More et Hargittai, 2009)	Facebook and academic performance: reconciling a media denstion with data.
(Pempek, Yermolayeva et Calvert, 2009)	College students' social networking experiences on Facebook.
(Prescott, Wilson et Becket, 2013)	Facebook use in the learning environment: do students want this?
(Roblyr, MacDaniel,	Findings on Facebook in higher education: comparison of college faculty

Webb, Herman et Witty, 2010)	and students uses and perceptions of social networking sites.
(Sheldon, 2008)	The relationship between unwillingness-to-communicate and students' Facebook use.
(Selwyn, 2009)	Faceworking : exploring students' education-related use of Facebook
(Socketk, 2011)	Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux.
(Vivian, 2011)	Universtiy students' informal learning practices using Facebbok: help or Hindrance?
(Wang, Woo, Quek, Yang et Liu, 2012)	Using the Facebook group as a learning management system : an exploratory study.
(Wang, Lin, Yu, Wu et Gung ,2013)	Meaningful engagement in Facebook learning environments: merging social and academic lives.
(Wells, 2008)	Tchater avec le prof : l'apprentissage d'une langue étrangère par les communautés numériques

Tableau 8: récapitulatif des études menées sur Facebook

3.4 LA PROVENANCE GÉOGRAPHIQUE DES AUTEURS ET LA LANGUE DE PUBLICATIONS

Un examen des lieux de rattachement institutionnel des premiers auteurs des publications démontre que les États Unis occupent une place importante sur la scène scientifique avec 14 publications ce qui représente 37% de la totalité des textes. La Grande Bretagne vient en deuxième place juste avant la France avec respectivement 5 et 4 publications. La présence asiatique est moins importante avec 7 occurrences et est représentée surtout par Taiwan (4 occurrences). Il est évident qu'avec une présence anglo-saxonne aussi forte (19 publications au total), la langue anglaise soit prédominante. Ajoutons à cela que même les chercheurs en dehors de la zone anglo-saxonne préfèrent publier dans les revues en anglais obtenant ainsi plus de visibilité. D'ailleurs, c'est pour cette même raison que des revues publiant dans d'autres langues demandent une traduction anglaise du titre, du résumé et des mots-clés des écrits scientifiques. En effet, seulement 6 publications sur les 38 sont écrites en français, dont 2 sont établies hors de France. Malgré une prédominance des publications en anglais, Guichon rappelle que :

la recherche du domaine n'a pas à se sentir complexée par rapport à la recherche publiée en anglais. Celle-ci a peut-être une longueur d'avance, car, en plus de bénéficier de l'atout linguistique, elle a su s'organiser et se doter de procédures efficaces pour s'imposer sur la scène scientifique internationale, en

témoignent le succès des conférences Eurocall et Calico et la diffusion des différentes revues comme Call, ReCall et LLT. (*op.cit.*, paragr.103)

Pays de rattachement institutionnel	Fréquence
Etats Unis	14 (36.8%)
Grande Bretagne	5 (13%)
France	4 (10.5%)
Tiawan	4 (10.5%)
Turquie	2 (5.2%)
Singapore	1 (2.63%)
Afrique de Sud	1 (2.63%)
Australie	1 (2.63%)
Malaysia	1 (2.63%)
Japon	1 (2.63%)
Italie	1 (2.63%)
Espagne	1 (2.63%)
Romanie	1 (2.63%)
New Zeland	1 (2.63%)
Totale	38 (100%)

Tableau 9: récapitulatif des pays des publications faites autour de FB

La provenance géographique des chercheurs implique des terrains d'études liées à ces zones (voir tableau ci-dessus). Il n'est donc pas surprenant que Boyd et Ellison (*op.cit.*, p.224) rappellent que « [...] scholars still have a limited understanding of who is and who is not using these sites, why, and for what purposes, especially outside the U.S. Such questions will require large-scale quantitative and qualitative research» puisque c'est des Etas Unis que provient la majorité des productions scientifiques.

3.5 TYPES DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

Les études que nous avons analysées sont issues de plusieurs types de travaux, mais la majorité concerne des articles publiés dans des revues scientifiques renommées. Plusieurs actes de colloque font aussi l'objet de notre analyse. Un examen plus approfondi des revues où les recherches ont été publiées démontre que la majorité des revues se réclament du domaine de *Computer Assisted Learning* (CAL) et des sciences de l'éducation ; les mots *computer*, *Internet* et *technology* apparaissent dans un grand nombre des titres. Le tableau suivant donne un aperçu général de différents formats de travaux dont le corpus est constitué :

Revues	Fréquence
Alsic	1
British Journal of Education Technology	1
Calico	1
Communication Education	1
Computer and Information Sciences	1
Computers and Education	3
Computers in Humain Behavior	2
Computers in the Schools	1
Computer-Supported Collaborative Learning	1
Eurocall Review	1
First Monday	1
Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management	1
Journal of Applied Developmental Psychology	1
Journal of Further and Higher Education	1
Journal of Media Psychology	1
Learning Media and Technology	3
Les cahiers d'Acedle	1
Procedia Social Behavioral Sciences	1
System	1
The Electronic Journal Information Systems Evaluation	1
The Internet and Higher Education	4
Turkish Online Journal of Distance Education	1

Tableau 10: différentes revues où apparaissent les études menées sur FB

Autres formats de travaux scientifique	Fréquence
Actes du colloque Epal	1
Actes du colloque Eurocall	2
Actes du colloque Langues, espaces numériques et diversité	1
Actes du colloque de CHI	1
Actes du colloque Jocair	1
Chapitre d'un ouvrage collectif	2
Total	8

Tableau 11: tableau récapitulant des différents formats de travaux sur FB

3.6 PROBLÉMATIQUES DE RECHERCHES ET PERSPECTIVES THÉORIQUES

En ce qui concerne la provenance scientifique des recherches, c'est-à-dire le domaine de rattachement institutionnel du premier auteur, on constate un fort intérêt porté par les

enseignants-chercheurs des sciences du langage, y inclut la didactique des langues-cultures, pour Facebook. Outre la prédominance de ce domaine, les disciplines non linguistiques comme les sciences de l'éducation, et les sciences de l'information et de la communication sont aussi fortement représentées.

Domaine de rattachement de l'auteur	Fréquence
Sciences de l'éducation	9 (23.6%)
Sciences de l'information et de la communication	8 (21%)
Sciences du langage	9 (23.6%)
Sociologie et psychologie	2 (5.2%)
Sciences économiques et management	3 (7.8%)
Études anglophones	1 (2.6%)
Non identifié	2 (2.6%)
Autres	4 (10.5%)
Total	38 (100%)

Tableau 12: récapitulatif des disciplines de rattachement des recherches menées autour de FB

Cette diversification des disciplines apporte des regards différents à des problématiques diverses. Pour faciliter la lecture de l'analyse, nous avons regroupé les différentes problématiques autour de cinq questions centrales, en sachant que certaines études peuvent traiter d'une ou de plusieurs problématiques :

- Quels usages font les étudiants de Facebook dans un contexte formel ou informel ? Quelles sont les raisons pour lesquelles ils l'utilisent ? (11 occurrences)
- Quels sont les effets et les apports de l'utilisation de FB à l'appropriation dans un contexte formel ou informel ? Quels sont les comportements des étudiants vis-à-vis de l'intégration du réseau socionumérique en classe ? (14 occurrences)
- Quels sont les comportements linguistiques observés chez les apprenants sur FB ? (4 occurrences)

- Quelle est la relation entre l'utilisation de FB au quotidien et d'autres variables comme la performance académique, l'engagement des étudiants ou *unwilling-to-communicate* ? (4 occurrences)
- Quelles sont les perceptions des étudiants et des professeurs vis-à-vis de Facebook ? perçoivent-ils le réseau socionumérique comme utile à l'apprentissage ? (6 occurrences)

L'usage réel des étudiants est l'une des problématiques traitées dans les recherches. Toutefois, on constate que ces usages « réels » sont interrogés par des questionnaires, seule l'étude de Selwyn (2009) est basée sur des données invoquées : analyse de contenu des profils sur FB de plusieurs étudiants. Il est légitime de nous demander à ce propos si les données déclaratives reflètent bien la réalité des usages et si les utilisateurs rapportent fidèlement leurs usages.

Lorsqu'il s'agit d'étudier les effets ou les apports de l'utilisation de FB en classe, les chercheurs mènent souvent des expériences et récoltent des informations sur les effets de cette utilisation par le biais des questionnaires (Sockett, 2011 ; Q. Wang *et al.*, 2012) ou des pré-tests et post-tests (Bowman et Akcaoglu, 2014 ; Carpi, 2014 ; Lin, Hou, Wu et Chang, 2014 ; O'Bannon *et al.*, 2013). Or, ces études ne contrôlent pas les différentes variables qui sont très nombreuses dans une situation d'apprentissage. Ajoutons à cela que rares sont les études qui adoptent une approche expérimentale à proprement parler avec un groupe témoin et un groupe d'expérience. On peut, donc, parler des apports perçus par les étudiants et qui sont souvent davantage liés à l'activité menée qu'à l'outil utilisé. Par conséquent, les apports relevés dans les différentes recherches devraient être pris en compte avec précaution.

En sciences du langage, l'intérêt se porte sur la description des pratiques discursives des étudiants et elle se base souvent sur l'analyse des échanges en ligne (Lamy, 2011 ; Liaw et English, 2013). Cependant, aucune étude dans le corpus des travaux n'a fait allusion à la théorie d'acquisition d'une langue seconde. La même remarque a été faite par Guichon (*op.cit.*), quand il note que la référence à l'acquisition d'une langue seconde est quasi absente de son analyse des articles publiés dans la revue *Alsic*. Il est important de rappeler que le cadre théorique chez certains chercheurs n'était pas toujours clairement annoncé.

3.7 MÉTHODES DE RECUEIL DE DONNÉES ET D'ANALYSE

Outre les perspectives théoriques dont se réclament les chercheurs, une analyse de la production scientifique portant sur FB et l'apprentissage peut être abordée du point de vue des méthodologies adoptées. Une étude plus attentive laisse entrevoir une préférence des méthodes quantitative dans les recherches anglo-saxonnes et anglophones et que le questionnaire est l'outil de référence pour le recueil de données. En effet, 20 études anglophones sur 33 emploient le questionnaire comme outil exclusif de recueil de données, tandis que 7 autres l'emploient en complément d'autres méthodes de collecte des données.

Méthode de recueil de données	Fréquence
Questionnaire	23 (60.1%)
Corpus d'échanges en ligne	6 (15.7%)
Combinaison	9 (23.6%)
Total	38 (100%)

Tableau 13: récapitulatif des méthodes utilisées dans les recherches menées autour de FB

Les différentes données ont été analysées dans les recherches suivant des méthodes différentes. Nous avons distingué des méthodes purement qualitatives, des méthodes qualitatives combinées à des données chiffrées, des méthodes quantitatives comme le dépouillement des questionnaires avec des procédures statistiques telles que l'analyse de variance ou la régression linéaire, et enfin des méthodes expérimentales. Après avoir examiné le corpus de travaux, il s'avère que l'approche quantitative est la plus adoptée par les chercheurs puisque 23 études y ont recours tandis que seulement 3 sur les 38 utilisent une approche purement qualitative. D'autres études (11 occurrences) présentent une analyse qualitative couplée avec des données chiffrées et une seule étude adopte une méthode expérimentale. D'après nos analyses, des procédures statistiques (par exemple la régression linéaire) sont surtout utilisées par des chercheurs appartenant à des pays anglophones, toutefois nous ne pouvons pas conclure que ces approches ne sont pas assez fréquentes chez les chercheurs en France car ceux-ci ne sont pas très bien représentés dans le corpus. Dans le même ordre d'idées, Guichon conclue que « Si l'approche quantitative a les faveurs des publications anglophones, il semble que cette tendance soit inverse pour la recherche française, en tout cas pour ce qui concerne Alsic » (*op.cit.*, paragr.78) et il va même jusqu'à s'interroger sur la maîtrise et la formation des chercheurs français et francophones aux méthodologies quantitatives. Ce constat va dans le même sens que celui de Huh et Hu (*op.cit.*

p.8) qui confirment que la majorité des études établies en ALAO sont des études quantitatives et nous pensons qu'elles font référence aux études anglophones.

En résumé, nous pouvons faire deux constats généraux en ce qui concerne les méthodes utilisées dans les recherches portant sur FB. Le premier constat est que l'analyse qualitative est souvent couplée à des données chiffrées qui servent à donner une idée de la fréquence des comportements observés. Le deuxième constat concerne l'approche quantitative utilisée seule ; en effet dans ce cas elle présente souvent des procédures statistiques, une tendance plus fréquente dans les études anglophones.

3.8 RÉSULTATS DES RECHERCHES

3.8.1 Différentes pratiques enseignantes

Les différentes recherches présentent toute une palette de pratiques enseignantes utilisant FB dans des contextes d'apprentissage-enseignement divers. Concernant les langues étrangères, dans l'étude de Blattner et Lomicka (*op.cit.*) Facebook a été utilisé comme une plateforme pour un projet de télécollaboration entre des Américains qui apprennent le français et des Français qui apprennent l'anglais. La même utilisation a été expérimentée par Hamada (*op.cit.*) en lançant un projet de télécollaboration entre des étudiants japonais, qui étaient évalués, et des étudiants américains volontaires. L'étude conclut que le projet a contribué à favoriser la motivation et à améliorer le niveau d'anglais (grammaire et vocabulaire) chez les apprenants. Le projet a également incité les étudiants à utiliser FB pour la recherche d'informations en anglais indépendamment des cours. Dans d'autres contextes moins formels de pratique des langues étrangères, Facebook est souvent utilisé comme un espace de communication et d'échanges libres hors classe, échanges qui ont des liens plus ou moins directs avec les thématiques abordées en classe dans le but de favoriser les interactions étudiant-étudiant et étudiant-enseignant (Combe Celik, 2012; 2015) surtout lorsque le nombre des effectifs en salle de cours ne le permet pas, ou comme un espace d'apprentissage complémentaire au cours en présentiel (Bowman et Akcaoglu, *op.cit.*; Wells, *op.cit.*). Wells (2008), de son côté, a expérimenté le clavardage en anglais avec ses étudiants qui ont déclaré avoir appris de nouveaux mots familiers grâce à cette pratique.

Loin du domaine de l'apprentissage des langues étrangères, des études rapportent aussi que FB peut être utilisé comme une plateforme d'apprentissage en ligne (LMS) alternative à certains espaces payants (Wang et *al.*, 2012). Dans cette étude, les auteurs concluent que pour le partage des ressources et le dépôt des annonces FB est plus adapté qu'une plateforme institutionnelle, néanmoins, il est moins adapté pour un échange structuré. Des conclusions du même type ont été avancées dans l'étude de Jong, Lai, Hsia, Lin et Liao (2014).

Notons cependant que parmi les 38 études, 4 études traitent de l'utilisation de Facebook dans une situation informelle d'apprentissage (Lamy 2011, Alm, 2015, Madge, et *al.* 2009, Vivian, 2011), à part l'étude de Lamy, ces études ont eu recours au questionnaire. D'ailleurs 3 autres études traitent de l'utilisation de FB dans une situation de passerelle entre l'informel et le formel (Combe-Celik, 2012; 2015, Wells 2008).

3.8.2 Motifs d'usage de Facebook

L'usage principal le plus rapporté dans les recherches est la communication sociale afin de maintenir des relations personnelles déjà existantes (Grosbeck, Bran et Tiru, 2011 ; Johnston, Chen et Hauman, 2013 ; Jong, et *al.*, *op.cit.* ; Lampe, Ellison et Steinfield ; 2008 ; Madge, Meek, Wellens et Hooley, 2009, Mazman et Usuel, 2010 ; Roblyer et al., 2010, sheldon, 2008). Mazman et Usuel (*op.cit.*) développent un modèle structural pour définir les facteurs qui pourraient influencer l'adoption et l'utilisation de Facebook. Ce modèle consiste en trois variables latentes et onze variables observables. Ces auteurs avancent que l'adoption de FB et le motif de la communication sociale sont directement liés tandis que son adoption et l'usage éducatif sont indirectement liés. En d'autres termes, les utilisateurs adoptent FB principalement pour la communication sociale. Un autre facteur mis en relief est relatif aux perceptions des étudiants vis-à-vis du réseau socionumérique : plus les perceptions sont positives plus les étudiants l'utilisent (Donlan, 2014).

L'utilisation de FB à des fins académiques est principalement relative à la diffusion des informations administratives ou universitaires (Bowman et Akcaoglu, *op.cit.*) ou à la discussion entre pairs autour des devoirs et au partage des ressources (Mazman et Usuel, *op.cit.*). Cependant, la réalité de l'usage de Facebook dans un contexte académique peut être en décalage avec la déclaration des étudiants. Donlan (*op.cit.*) a indiqué que 82% des étudiants de son étude avaient dit qu'ils seraient intéressés par la publication de liens vers des

ressources liées à leurs études sur une page FB dédiée à cet objectif. Cependant, dans les faits, seulement quelques occurrences de ce comportement ont pu être relevées.

3.8.3 Effets de Facebook sur l'appropriation

Plusieurs recherches soutiennent l'idée que l'utilisation de FB peut favoriser la motivation des apprenants. Ainsi, Mazer, Murphy et Simonds, (2007) ont démontré que le dévoilement de soi de la part de l'enseignant sur Facebook a un effet positif sur la motivation et l'ambiance en classe. Outre la motivation, le renforcement de la pratique de l'écrit et de la compétence socio-pragmatique en langue étrangère a été également abordé (Blattner et Fiori, 2011; Hamada, 2013; Kabilan, Ahmad et Abidin, 2010).

La migration des étudiants depuis des espaces institutionnels vers FB est un phénomène qui a été relevé dans certaines recherches. Liaw et English (*op.cit.*) rapportent que dans le cadre d'un projet de télécollaboration, des étudiants travaillant sur un espace formel imposé ont créé en parallèle un Groupe FB pour échanger sur des thématiques de leur choix loin de tout contrôle formel. Les auteurs concluent que les échanges sur FB sont plus interactifs tandis que les échanges sur le forum institutionnel sont unidirectionnels. Lamy (*op.cit.*) a pu comparer deux corpus d'échanges se déroulant dans le même créneau d'observation, mais dans deux espaces différents, FB d'une part et un forum institutionnel d'autre part. Le forum est préféré pour les questions administratives et académiques tandis que FB est préféré pour le partage des photos et des liens extérieurs liés aux thématiques du cours. Ces recherches mettent en avant le caractère informel et convivial des échanges sur FB. La présence de l'aspect socioaffectif dans les pratiques étudiantes (humour, soutien entre pairs) a été soulignée par plusieurs auteurs (Bowman et Akaoglu, *op.cit.* ; Selwyn, *op.cit.*). Dans le même ordre d'idées, Jong et al. (*op.cit.*) avancent que la plus-value éducative de FB est conditionnée par les bonnes relations que les camarades de classe entretiennent.

3.8.4 Un réseau socionumérique peu propice à la communication institutionnelle

Le risque de mêler vie privée et vie académique est l'un des facteurs les plus importants de résistance des étudiants par rapport à l'utilisation de FB dans un contexte institutionnel (Madge et al. *op.cit.* ; O'Banon et al., 2013 ; Wang et al. 2012). Un certain nombre d'études a montré que les étudiants ne considèrent pas Facebook comme un outil approprié à la

communication étudiant-enseignant et qu'ils se sentent mal à l'aise à l'idée que leurs professeurs voient leurs profils (Donlan, *op.cit.*) ainsi que le simple fait d'ajouter leurs professeurs à leurs listes d'amis, ce qui influence leurs pratiques (Jong et *al.*, *op.cit.*). Dans le même ordre d'idées Aydin (2014) étudie le degré d'interactivité entre des étudiants et des professeurs qui se sont déclarés amis sur Facebook. Il rapporte que les étudiants privilégient une attitude discrète vis-à-vis de leurs professeurs, même si les étudiants de troisième et quatrième années se montrent plus à l'aise.

Pourtant, une certaine acceptabilité de la part des étudiants à utiliser FB dans un contexte institutionnel a été soulignée. Dans certaines études où des Groupes ou des pages FB ont été créés pour des objectifs de recherche et dans lesquels la participation est basée sur le principe de volontariat, on constate que presque la moitié des participants y participe (Bowman et Akcaoglu, *op.cit.* ; Carpi, *op.cit.*). Blattner et Lomicka (*op.cit.*) constatent une attitude positive vis-à-vis de FB de la part des étudiants et Roblyer et *al.*(*op.cit.*) notent que les étudiants sont plus favorables à utiliser FB que leurs professeurs et ils pensent même que ces derniers doivent accepter leurs demandes d'amitié (Grosbeck et *al.*, *op.cit.*).

3.8.5 Facebook et la performance académique

Un certain nombre de travaux aborde la question de la relation entre l'utilisation de FB et la performance académique. Junco (2012) pour sa part, étudie la relation entre la fréquence d'utilisation de FB et l'engagement des étudiants. Il a trouvé que le temps passé sur FB est négativement corrélé à l'engagement des étudiants par contre il est positivement corrélé au temps passé pour faire les devoirs. Kirschner et Karpinski (2010) établissent une corrélation négative entre la moyenne générale des étudiants de leur échantillon et les heures passées sur Facebook. Il en va autrement pour l'étude de Pasek, More et Harigttai (2009), qui, eux, n'ont trouvé aucune corrélation entre l'usage de FB et la performance académique et que les étudiants qui utilisent FB ne sont ni plus ni moins performants que leurs pairs.

L'étude menée par Bowman et Akcaoglu (*op.cit.*) avance que les étudiants inscrits au Groupe relatif à leur cours magistral obtiennent une moyenne générale plus élevée de 6 points de pourcentage par rapport à leurs pairs qui n'ont pas rejoint le Groupe, un constat similaire est fait par Carpi (*op.cit.*). D'ailleurs, la première étude n'associe pas cette différence au seul facteur de la participation au Groupe parce que des données relatives aux performances des

étudiants avant d'y être inscrits font défaut. Tout de même les auteurs croient à un éventuel *effet Mathieu (ibid.)* dans la mesure où les étudiants les plus motivés et engagés tirent plus parti des réseaux sociaux numériques. L'étude de Sheldon (*op.cit.*) et celle de Capri (*op.cit.*) vont dans le même sens. Sheldon avance que les étudiants les plus extravertis dans la vie réelle sont les personnes qui communiquent plus sur FB. Aussi, les résultats de l'étude d'Alm (*op.cit.*) montrent que les étudiants avec un niveau plus avancé en langues tirent le plus grand parti de FB en s'efforçant de s'exposer à la langue cible à travers l'appartenance aux différents Groupes.

Par ailleurs, la participation active aux échanges n'est pas un prérequis à l'apprentissage comme le rapportent Bowman et Akcaoglu (*op.cit.*). Des étudiants ne participant pas activement au Groupe ont déclaré avoir tiré bénéfices des échanges des autres personnes comme dans une classe où les étudiants apprennent des questions-réponses des autres.

3.9 SYNTHÈSE

Nous avons consacré ce chapitre à la littérature traitant des réseaux sociaux numériques. Nous avons d'abord évoqué que le Web 2.0 est l'ensemble des caractéristiques techniques qui permettent à l'utilisateur d'interagir et de créer de contenus. Ainsi, les réseaux sociaux numériques sont considérés comme une des applications basées sur cette technique. Nous avons vu également que l'usage des réseaux sociaux numériques que font les utilisateurs est influencé implicitement par leurs cultures d'origine.

Pour mieux cerner et comprendre le paysage scientifique, nous avons procédé à une revue de la littérature critique de 38 travaux scientifiques en vue de synthétiser les résultats les plus saillants au sujet de FB. Le corpus d'études que nous avons analysé couvre la période de 2007 à 2015. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que l'intérêt scientifique autour de Facebook pour l'apprentissage et l'enseignement n'est pas très ancien, puisque FB même n'a vu le jour qu'en 2004. L'utilisation des réseaux sociaux numériques s'est largement répandue pendant les cinq dernières années et il n'est pas rare que l'évolution des sciences, et notamment la didactique des langues, aille de pair avec l'évolution technologique et les phénomènes sociétaux. C'est tout naturellement, alors, que la recherche scientifique s'y intéresse.

Nous avons vu que l'intérêt scientifique manifeste surtout dans les recherches anglo-saxonnes. Ainsi, par la présente thèse nous voudrions apporter certains éléments pour compenser modestement le manque de savoirs dans ce domaine dans le contexte arabe. Nous avons remarqué également que les études portant sur des situations informelles d'appropriation sont limitées et qu'elles s'appuient souvent sur des données principalement provoquées, mais rares sont les données invoquées¹⁴ qui auront l'avantage de présenter les phénomènes sans risque de dénaturer les résultats. Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyons principalement sur des données invoquées issues d'une situation écologique. Nous allons voir dans la suite de la thèse que certains de nos résultats se croisent avec les conclusions avancées dans cette revue de la littérature comme les motifs d'usage de FB ou la question de l'interactivité sur celui-ci. L'intérêt de ce croisement des résultats est la possibilité de faire ressortir certaines généralités.

¹⁴ Selon Van der Maren (2003) les données invoquées « sont les traces de toutes les activités qui se déroulent "naturellement" ou "normalement" dans la situation et auxquelles on peut avoir accès par une observation qui, d'une certaine manière, est censée respecter la "nature" de ces activités (par exemple, les cahiers de brouillon) ». p. 138 tandis que les données provoquées sont « des données consruites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche. Elles ne sont pas naturelles au terrain de l'action » (p.139)

4 LES COMMUNAUTÉS VIRTUELLES

L'intérêt de l'étude de l'émergence d'une communauté virtuelle dans notre étude renvoie à l'importance de la dimension socioaffective des échanges en ligne. Cependant, cette dimension est souvent étudiée dans des situations formelles où les tuteurs jouent un rôle central dans son établissement (Loizidou, 2013 ; Quintin, 2008 ; Develotte et Mangenot, 2004). En tout état de cause l'établissement des liens sociaux s'avère important pour l'apprentissage en général. Quintin (*ibid.*) a montré lors d'une expérimentation menée à l'université avec des étudiants de licence en sciences de l'éducation que le groupe ayant bénéficié d'une modalité de tutorat affectif, a fourni de meilleurs travaux et a plus progressé que les autres. Cependant, nous avons peu d'éléments sur l'établissement de liens sociaux dans des situations informelles. Comment se manifestent-ils ? Comment les participants arrivent-ils à les gérer ? La notion de communauté virtuelle constitue donc pour nous un cadre intéressant à travers lequel nous étudions la dimension socioaffective.

Le terme de communauté virtuelle (CoV) est utilisé dans les recherches de deux manières : au sens large (Loiseau, Zourou et Potolia, 2011) et dans un sens plus restrictif (Dejean-Thircuir, 2008 ; Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003). Plusieurs chercheurs appartenant à des traditions scientifiques différentes se regroupent autour de ce concept. Des anthropologues, des sociologues et des didacticiens apportent leurs savoirs pour le construire et reconstruire selon le paradigme adopté, ce qui fait qu'une définition unique est difficile à établir (Preece et Maloney-Krichmar, 2003). Avec l'émergence des technologies de l'information et de la communication, le contact physique ou en face-à-face n'est plus un critère crucial dans la construction des communautés. Or, on distingue *community networks*, une communauté physique supportée par des réseaux en ligne, des *online communities*, lesquelles existent initialement en ligne (*ibid.*, p. 5). De plus, il n'est pas rare que dans une CoV un nombre de personnes se rencontre également en face à face. Une autre idée centrale de la notion de communauté est l'évolution permanente dans la mesure où un groupe d'amis pourrait se transformer en communauté ou une communauté pourrait se dissoudre.

Dans le présent chapitre nous essaierons de dessiner les contours d'une communauté virtuelle et d'esquisser des réponses à ces interrogations : comment reconnaît-on une

communauté ? En quoi diffère-t-elle d'un groupe ? Et quelles sont les différentes formes de communautés ?

4.1 QU'EST-CE QU'UNE COMMUNAUTÉ VIRTUELLE ?

Linguistiquement parlant, le terme communauté est un dérivé de l'adjectif « commun » et la première définition affichée dans le dictionnaire Larousse pour cette entrée est « état, caractère de ce qui commun à plusieurs personnes ». D'un point de vue sociologique, le concept de communauté désigne « un groupe social plus ou moins circonscrit partageant une caractéristique unique, très souvent matérialisé par des liens institutionnels » (Schrecker, 2006, p. 11). À partir de ces deux définitions, un premier élément important dans la constitution des communautés surgit : le rassemblement d'un groupe de personnes autour d'un centre d'intérêt commun. Ce concept, très développé dans le monde anglo-saxon, trouve son origine dans les travaux de Tönnies (1887 cité par Schrecker, *ibid.*), un sociologue allemand, qui l'oppose à la société. Selon cet auteur, les comportements des membres d'une communauté sont régis par une volonté organique. Autrement dit, l'attachement et l'affection que l'individu éprouve envers sa famille ou son village sont principalement guidés par des liens du sang. Tandis que les comportements des individus dans la société sont fondés sur une volonté réfléchie et sur des décisions plus libres (*ibid.*).

Quoi qu'il en soit, la définition de la CoV évolue au fil du temps et diffère selon l'appartenance scientifique des chercheurs. Dans une perspective anthropologique par exemple, l'existence d'une communauté est considérée aussi naturelle que l'existence de l'Homme même. Suivant ce point de vue, nous appartenons simultanément dans la vie réelle à plusieurs communautés et cela parfois sans même en être conscients. À l'encontre de cette idée, selon laquelle une communauté est une réalité et non pas un idéal à atteindre, Dillenbourg et *al.* pensent que « le terme communauté est en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent » (*op.cit.*, 2003, p.28).

Avec l'essor de la technologie, l'adjectif virtuel vient s'ajouter pour attribuer une dimension supplémentaire au concept de communauté, mais aussi pour susciter un débat autour de la question de la virtualité comme opposition, ou non, à la réalité. Si les

communautés en ligne¹⁵ sont virtuelles, sont-elles irréelles ? Weinreich (1997), oppose l'adjectif virtuel à sensuel dans la mesure où le cyberspace n'est pas moins réel que la vie hors ligne, mais un élément important y manque : les interactions en face-à-face ou le contact physique et tout ce que cela implique de paraverbal et non- verbal. Flichy (2001, p. 163) interprète le virtuel en deux sens. La première acception qu'il lui donne désigne une projection dans le réel en faisant référence aux informaticiens qui créent des logiciels de simulation pour mener des expérimentations ou des entraînements comme les simulateurs de vols. Dans une deuxième acception, le virtuel ne désigne pas une reconstitution du monde réel, mais consiste à en créer de nouveaux pour s'en échapper. Dilenbourg et al. (*op.cit.*) mettent provisoirement un terme à ce débat, en précisant que l'adjectif dans l'appellation communauté virtuelle ne caractérise guère la communauté en elle-même, mais le mode de communication adoptée.

Revenons à l'interrogation principale : qu'est-ce qu'une communauté virtuelle ? La définition la plus citée dans les recherches à ce propos est celle de Rheingold (1993) qui la définit comme :

des regroupements socioculturels qui émergent du réseau quand un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace. (traduction par Marcoccia, 2001, p. 180).

Cette définition ne met pas seulement en avant les traits spécifiques d'une CoV, mais surtout une condition principale pour le passage du réseau en communauté, à savoir la dimension relationnelle qui est considérée comme la pierre angulaire de la constitution des communautés. Toutefois, selon Marcoccia (*ibid.*), cette définition entraîne des ambiguïtés, notamment due aux expressions comme « nombre suffisant d'individus », « assez de temps » et « suffisamment de cœur » qui sont très floues.

Dans son ouvrage *The Virtual community*, Rheingold (*op.cit.*) raconte sa propre expérience en tant que membre d'un groupe de discussion Well. Dans cet ouvrage, qu'on pourrait qualifier de récit ethnographique, l'auteur explique comment des liens forts se sont

¹⁵ Nous utilisons l'appellation communauté en ligne et communauté virtuelle indifféremment.

noués au sein de la communauté et comment les membres se confiaient et racontaient les péripéties de leurs vies quotidiennes. Il rapporte un des messages envoyés dans la communauté par l'une des membres dont la fille était malade :

before this time, my computer screen had never been a place to go for solace. Far from it. But there it was. Those nights sitting up late with my daughter, I'd go to my computer, dial up the WELL, and ramble. I wrote about what was happening that night or that year. I didn't know anyone I was "talking" to. I had never laid eyes on them. At 3:00 a.m. my "real" friends were asleep, so I turned to this foreign, invisible community for support. The WELL was always awake. (chap.1, section The heart of the Well).

Weinreich adopte une position radicalement opposée puisqu'il avance qu'une communauté ne peut pas être formée exclusivement sur Internet, surtout que souvent les personnes d'une communauté cherchent à se rencontrer hors ligne une fois qu'elles se sont rencontrées en ligne:

you may get to know other people through CMC, the Net will provide the means to maintain contact and interconnections between people and organizations. But they won't constitute communities because CMC cannot substitute for the sensual experience of meeting one another face-to-face. Trust, cooperation, friendship and community are based on contacts in the sensual world. You communicate through networks but you don't live in them (op.cit.,section There's no living in the nodes).

Herring va dans le même sens lorsqu'elle souligne que « text-based computer-mediated communication is impersonal and distancing, making it useful for the transfer of information but unsuitable for personal relationships » (1996, p. 4). De leur côté, Preece et Maloney-Krichmar confirment que construire une relation en ligne est difficile, mais non impossible « developing shared understanding (i.e, establishing common ground) a sense of social presence, empathy, and trust is therefore usually harder, which in turn makes developing relationships slower and more difficult » (op.cit., p.9).

Même si certains chercheurs utilisent les termes groupe et communauté indifféremment (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) une distinction, est tout de même, mise en avant dans la littérature entre ladite communauté et les autres organisations sociales, comme les réseaux (Daele et Charlier, 2006). D'après Dillenbourg, et al. (op.cit.) la communauté se distingue des groupes d'amis et des groupes formels tout en présentant quelques caractéristiques communes (voir la figure ci-dessous). La flèche du continuum est la partie originale du schéma, à laquelle nous avons ajouté la partie inférieure afin d'illustrer les différences ainsi que les similitudes entre les trois organisations sociales telles qu'elles sont vues par les chercheurs

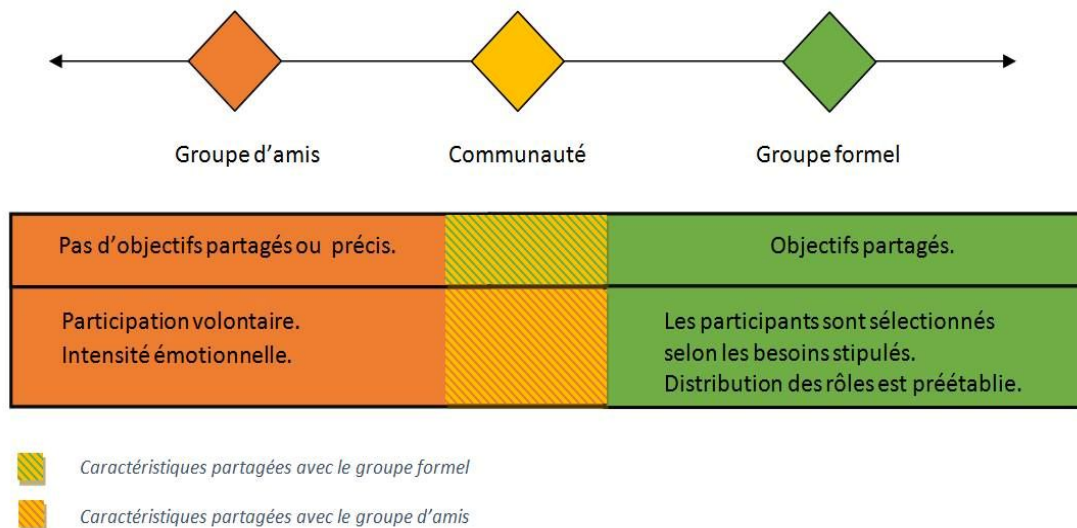


Figure 5 : différences et similitudes entre la communauté et les autres organisations sociales selon Dillenbourg, et al.(2003)

Pour ces auteurs, la communauté se trouve au centre d'un continuum dont les deux pôles sont le groupe d'amis et le groupe formel. Le groupe d'amis est un ensemble qui se fonde principalement sur l'affinité mutuelle entre ses membres ne partageant pas forcément des points d'intérêt communs. À contrario, un groupe formel se fonde, lui, sur la complémentarité entre les membres de point de vue des compétences et des besoins stipulés afin d'atteindre un objectif précis.

4.2 L'ÉMERGENCE DES COMMUNAUTÉS VIRTUELLES

Dans ce sous-chapitre, une interrogation principale sera au cœur de notre réflexion : si la CoV est différente des autres formes de regroupements, comment la différencie-t-on ? En d'autres termes, quelles sont les spécificités qui nous permettent d'en définir une ? Nous synthétisons les différentes caractéristiques des CoV que nous avons pu repérer dans différents travaux scientifiques. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que lesdites caractéristiques ne sont pas toutes présentes dans toutes les CoV.

Dejean-Thircuir (*op.cit.*) dans son étude, concernant une communauté d'apprenants, a pu définir certains indicateurs de constitution d'une CoV comme: le dévoilement de soi, l'humour, la gestion des conflits, le partage des normes et la construction d'un code commun. Marcochia (2001) quant à lui, en s'appuyant sur des travaux issus de *Computer-Mediated Communication Studies*, recense neuf conditions d'émergence des communautés: le sentiment

d'appartenance, la construction des identités des membres, l'importance de la dimension relationnelle des échanges, l'engagement réciproque des membres, le partage des valeurs et des finalités du groupe, l'émergence d'une histoire commune, la durée des échanges, l'existence de principes de pilotage des comportements des membres et enfin, la réflexivité du groupe. Le chercheur a analysé essentiellement les comportements communicatifs observables dans un forum d'amateurs de vin permettant de dire que ces conditions sont remplies. Ainsi, on peut considérer que les comportements communicatifs sont des indicateurs de la constitution (ou non) des CoV. Dillenbourg et *al.* (*op.cit.*), de leur côté décrivent six caractéristiques d'une communauté virtuelle:

Interdépendance et implication : l'implication d'une personne dans une communauté est relative au temps consacré à y participer, à aider les autres membres et à rendre service à la communauté entière. Concrètement, cela signifie la participation à la construction des connaissances en répondant, par exemple, aux questions posées sur un forum, ou corriger un article sur Wikipédia ou encore raconter une expérience personnelle sur un site de voyage. Les membres d'une communauté sont conscients que certaines difficultés ne peuvent pas être surmontées sans la contribution des autres et l'accumulation des savoirs. Néanmoins, le degré d'engagement n'est pas égal chez tous les membres et certains sont plus impliqués que d'autres. (voir ci-dessous 4.3)

Construction d'une micro-culture: la construction d'une culture commune s'avère une étape importante. Cette culture se construit au fur à mesure avec le partage de la vie communautaire ou d'une histoire commune, et comme l'expliquent Dolici et Spinelli (2007) « l'interaction devient un élément fondamental pour générer la culture ». Cette culture commune se constitue de valeurs, de pratiques, de codes et de règles . Les règles sont parfois préétablies et annoncées clairement comme une charte de bon usage et les personnes ne respectant pas ces règles risquent l'exclusion du groupe. Par exemple, dans un Groupe Facebook rassemblant des amateurs du crochet on trouve ce texte destiné aux membres :

our group is closed for the privacy of our members, please do not share their photos without their permission. Many members are making gifts for friends and family and do not wish for it to be seen. We want a peaceful environment within the group, be respectful to each other and accepting of others opinions even if they differ from your own. If an artist posts their work, do not criticize unless they are specifically asking for your help or feedback.

Dolci et Spinelli (*op.cit.*) parlent d'idioculture c'est lorsqu'un micro-groupe construit sa propre variante culturelle qui est « une interprétation locale d'une culture plus vaste » (*ibid.* parag.12) et Wenger (2005) parle de répertoire partagé.

Organisation sociale : l'organisation sociale d'une communauté en ligne présente la caractéristique d'être peu structurée et peu hiérarchisée. D'ailleurs, l'organisation sociale peut être aussi régulée par les paramètres techniques disponibles dans l'application. Dans un Groupe Facebook, par exemple, le créateur d'un Groupe est désigné comme administrateur qui aura la possibilité technologique, à lui seul, de nommer d'autres personnes en tant que modérateur. Les administrateurs ont le droit de supprimer des publications voire bannir des personnes du Groupe s'ils jugent cela nécessaire à la cohésion du groupe. Cependant, comme cela a été déjà indiqué, l'implication des membres n'est pas homogène. Les personnes les plus investies forment le noyau de la CoV, tandis que l'on en trouve d'autres qui le sont moins, en périphérie. Cette différence au niveau de la participation est loin d'être un désavantage, Wenger, McDermott et Synder (2002), indiquent que c'est l'un des critères d'une communauté de qualité. Pour étudier l'organisation sociale d'une CoV un appel aux méthodes structurales d'analyse des réseaux sociaux pourrait être pertinent (nous y reviendrons plus loin 6.2).

Sélection spontanée et croissance organique : dans une communauté, la sélection des membres se base sur le partage d'intérêts et sur la participation volontaire. Cependant, dans certains types de communauté les membres sont présélectionnés et définis en amont comme dans les communautés d'apprenants dont les membres sont des étudiants d'une classe ou d'une école par exemple.

Longévité : l'identité d'une CoV n'émerge pas d'un jour à l'autre. La durée des échanges fait surgir la micro-culture et l'histoire commune de la communauté. Autrement dit, plus les membres passent du temps ensemble plus ils apprennent à se connaître et à partager plus de choses. En général, les communautés sont construites dans le but de durer, mais leur durée est souvent imprévisible et dépend largement de l'engagement de ses membres. Par contre, certaines communautés comme les communautés d'apprenants ou les communautés d'intérêt finalisé (voir *infra*) durent juste le temps de la réalisation d'une tâche. Malgré cela, ces collectifs pourraient perdurer même après avoir accompli la mission stipulée en se

transformant en d'autres types de CoV. Par exemple, les membres d'une communauté d'apprenants peuvent émigrer de l'espace virtuel institutionnel géré par l'enseignant vers un autre espace plus informel pour continuer à échanger même après que le délai officiel de leur communauté soit fini, mais cette fois-ci d'une manière spontanée et libre (Lamy, 2011 ; Liaw et English, 2013)

L'espace : les communautés en ligne s'organisent autour d'espaces virtuels qui permettent les échanges malgré la distance physique qui sépare les membres. Dillenbourg et *al. (op.cit.)* attribuent deux fonctions à l'espace. Premièrement, il permet de délimiter les frontières de la communauté, donc de distinguer « ceux qui sont dehors et ceux qui sont dedans ». Deuxièmement, il permet de fournir un contexte communicationnel dans la mesure où chaque espace virtuel est souvent lié à des pratiques sociales conventionnelles. Selon Marcoccia (2001) la délimitation de l'espace contribue ainsi à l'émergence du sentiment d'appartenance. Dans le tableau suivant, nous présentons les indicateurs définis par différents auteurs que nous avons pu repérés dans les recherches scientifiques :

Auteur(s)	Caractéristiques/Indicateurs de la constitution d'une CoV
Dejean-Thircuir (2008)	Dévoilement de soi (l'univers, les émotions, l'humour), Gestion des conflits, partage de normes et construction d'un code commun (attachement aux rituels d'interaction, traces de la construction d'un langage et d'un code communs)
Dillenbourg et <i>al.</i> (2003)	Interdépendance et implication ; micro-culture (valeurs, codes, rites, règles conversationnelles, pratique) ; organisation sociale ; sélection spontanée et croissance organique ; espace ; longévité.
Marcoccia (2001)	sentiment d'appartenance des membres, possibilité pour les membres de construire leurs identités dans la communauté, importance de la dimension relationnelle des échanges, engagement réciproque des membres, partage des valeurs et des finalités du groupe, émergence d'une histoire commune, durée des échanges, existence de principes de pilotage des comportements des membres du groupe et de mécanismes de résolution de conflit dans le groupe, réflexivité du groupe.
Wenger et <i>al.</i> (2002)	Engagement mutuel, entreprise commune, un répertoire partagé.

Tableau 14 : Récapitulatif des indicateurs de la constitution d'une communauté virtuelle.

Bien que ces différentes caractéristiques offrent un cadre afin d'étudier la constitution des communautés, Parks (2011) pense que certaines de ces spécificités sont difficiles à repérer directement. Il propose, donc, une approche alternative basée sur l'étude des affordances sociales rendant possible la constitution d'une communauté virtuelle. Par affordances sociales

l'auteur entend : «the possibilities for action that are called forth by a social technology or environment. Thus, pencils "call forth" writing; telephones call forth talking; and photocopier stations in offices call forth informal interaction among the employees who gather around them » (p.109). L'auteur définit trois types d'affordances sociales disponibles sur MySpace : affordances d'adhésion ; affordances d'expression personnelle et affordances de connexion. Les affordances d'adhésion concernent le type du profil de la personne public/semi-public et la date de sa dernière connexion. Les affordances d'expression personnelle concernent la personnalisation du profil à travers des thèmes disponibles sur le réseau socionumérique et la présence, ou non, d'une photo personnelle. Quant aux affordances de connexion, elles concernent le nombre d'amis et le nombre de commentaires reçus. Selon cet auteur, la présence de ces différentes catégories d'affordances sociales favoriserait le sentiment d'appartenance communautaire. Dans cette même étude, Parks a défini deux degrés d'engagement vers une communauté : faible et fort. Le fort degré d'engagement implique : une dernière connexion de moins de 7 jours, avoir au moins 10 amis, avoir reçu au moins 10 commentaires et avoir une photo personnelle sur le profil. Tandis que le faible degré d'engagement implique : une dernière connexion de moins de trois mois, avoir au moins deux amis, avoir reçu au moins deux commentaires, et avoir une photo personnelle. Parmi l'échantillon de son étude (1500 profils) 16,5% des personnes manifestent un faible degré d'engagement et seulement 13.5% répondent aux critères de fort degré d'engagement.

4.3 DIFFÉRENTS NIVEAUX DE PARTICIPATION EN LIGNE

Lorsqu'on parle des communautés virtuelles, la question de la participation en ligne est rapidement évoquée. Comme cela a été mentionné plus haut, la participation au sein d'une communauté n'est jamais homogène. Pendant que certaines personnes occupent le rôle de leader, d'autres préfèrent observer au lieu de participer.

Wenger et *al.* (*op.cit.*) identifient trois niveaux de participation qui impliquent trois profils de participants : les noyaux, les actifs et les périphériques. Une typologie similaire a été identifiée par Jézégou (2015) lorsqu'elle a classé les participants du Mooc ITypa en : actifs, semi-actifs et suiveurs.

Selon Wenger et al. (*op.cit.*) le premier niveau de participation constitue le noyau de la communauté et ne représente que 10 à 15% de l'ensemble des membres. Le rôle de ces membres est d'organiser, d'animer et de coordonner les événements au sein de la communauté. Ce sont souvent les premiers qui vont à la découverte de nouveaux espaces virtuels.

Le deuxième niveau de participation est constitué d'un groupe des membres assez actifs qui participent régulièrement aux discussions et aux débats et privilégient une approche sélective de contribution. Autrement dit, ils ne répondent qu'aux messages qui leur paraissent intéressants. Rheingold évoque lui aussi ces personnes qui n'interagissent que quand il y a quelque chose d'important à ajouter : « Another several dozen read the conference regularly but contribute only when they have something important to add. Hundreds more every week read the conference without comment, except when something extraordinary happens.» (*op.cit.*, chap.1, section The heart of the Well).

Enfin, le troisième niveau de participation, c'est celui qui concerne la majorité des membres : la participation périphérique.

Pour la clarté de notre propos, nous distinguons les *lurkers* des participants périphériques. Les *lurkers* sont les personnes qui n'ont jamais participé au Groupe, tandis que les participants périphériques sont des personnes qui ont participé mais de manière occasionnelle (voir 8.3). Preece, Nonnecke et Andrews (2004), dans leur étude au sujet des *lurkers*, ont identifié cinq grandes raisons de la non-participation : aucun besoin pour publier, problèmes techniques, besoin de temps pour connaître le groupe, antipathie vis-à-vis du groupe, discrétion (ne pas vouloir inonder le groupe avec des messages inutiles). Toutefois, ces chercheurs n'ont pas trouvé de différences démographiques significatives (âge, niveau d'éducation) entre les *lurkers* et les membres les plus actifs, mais la différence se situe au niveau des attitudes. Les contributeurs ont des attitudes positives à l'égard de la communauté : ils respectent les contributions des autres et pensent avoir reçu plus qu'attendu (*ibid.*). Pour Schank (1993, cité par Rasulo, 2009), les *lurkers*, qu'il appelle *little brothers*, ont besoin d'accompagnement pour qu'ils trouvent confiance en soi et en leur participation. D'autres études ont montré que l'une des raisons de non-participation aux échanges en ligne dans une

situation formelle est le déficit de sentiment d'appartenance au groupe (Shafie, Yaacob et Singh, 2016 ; Mangenot et Miguet, 2001).

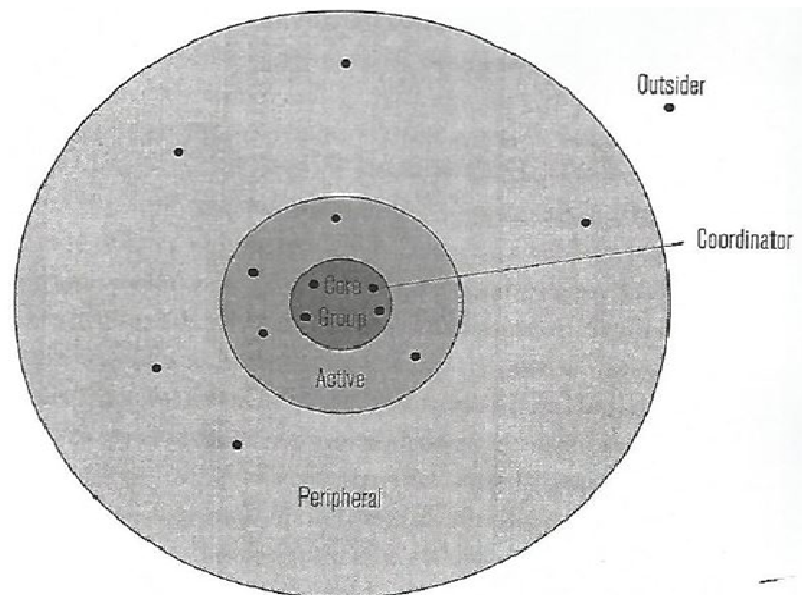


Figure 6: Niveaux de participation (Wenger et al, 2002, p.57)

4.4 LES DIFFÉRENTS TYPES DE COMMUNAUTÉS

Plusieurs chercheurs ont tenté de dresser une typologie de différentes formes de communautés. Henri et Pudelko (2006) définissent quatre types de communauté : communauté d'intérêt, d'intérêt finalisé, de pratique et d'apprenants, tout en considérant que chacune d'elles est une communauté d'apprentissage dans la mesure où ses membres apprennent en participant à la vie communautaire. Dans la littérature concernant les communautés virtuelles, on peut observer que les typologies des communautés se font sur des critères différents. Preece et Maloney-Krichmar (*op.cit.*) les classent en fonction du support numérique utilisé, un critère à éviter selon Dillenbourg et al. (*op.cit.*) qui eux les classent en fonction des objectifs : « un environnement informatique ne crée pas une communauté virtuelle si ses membres ne sont pas interdépendants, ne partagent pas une microculture, ne s'insèrent pas dans une structure organique et si l'espace ne leur appartient pas » (p.12). En revanche « [...] the software that allows communication among members of a learning

community plays an essential role in community formation, and will shape, to some extent, the community's character and identity » (Rasulo, P.87). Quant à Henri et Pudelko (*op.cit.*), elles les classent selon le degré de la force du lien social. Pour ces deux chercheuses, la communauté de pratique se situe en haut de l'échelle puisque ses membres, selon les auteurs, présentent un fort degré d'engagement, tandis que la communauté d'intérêt se situe en bas de l'échelle. De leur côté, Develotte et Mangenot (2004) mettent en question cette gradation du lien social dans la mesure où l'intensivité relationnelle est instable dans une communauté et qu'elle est en constante évolution et c'est ce que nous allons voir au travers de l'analyse du cycle de vie.

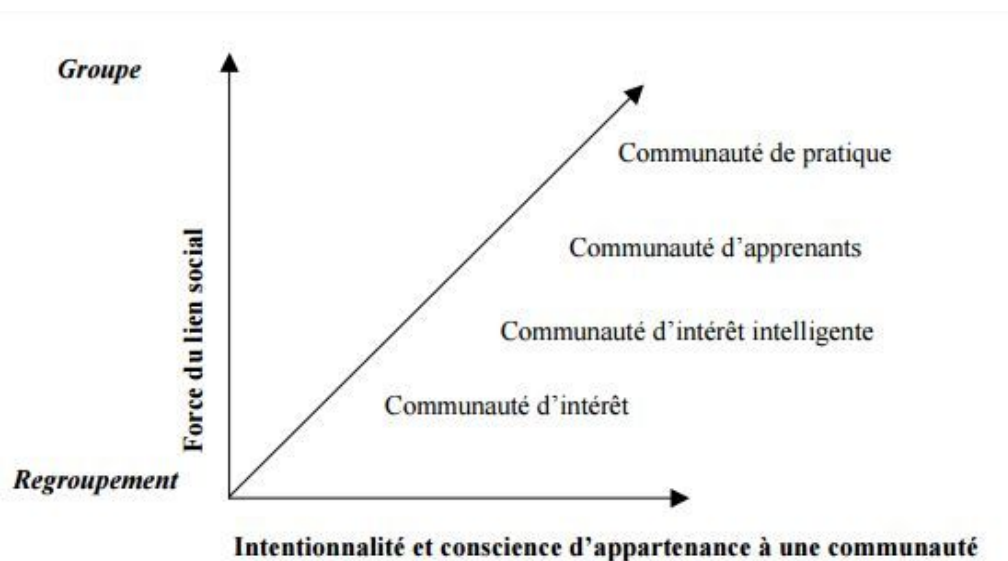


Figure7: différentes formes de communautés virtuelles en fonction de leur contexte d'émergence et force du lien social (Henri et Pudelko, 2006, p.108)

4.4.1 Communauté de pratique

La communauté de pratique a été beaucoup étudiée et théorisée au départ par Lave et Wenger (1991) et ensuite par Wenger, Mcdermott et Synder (2002) qui l'associent à la théorie de l'apprentissage situé. Pour ces auteurs, la communauté de pratique est aussi une communauté d'apprentissage basée sur la participation. Même si les chercheurs ont étudié essentiellement des communautés qui sont liées à un métier, en réalité la communauté de pratique englobe aussi différentes pratiques par exemple « gang members learn to survive on the street and deal with unfriendly world » ou encore « soccer moms and dads take advantage of game times to share tips and insights about the subtle art of parenting » (2002, p.4). Ces

exemples montrent bien que Wenger et *al.*(*op.cit.*) utilisent l'expression communauté de pratique dans une acception large puisqu'il la définit comme « groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis » (*loc.cit.*). Mais l'acception la plus répandue dans la littérature francophone c'est celle qui désigne un regroupement de plusieurs personnes exerçant le même métier et appartenant à une ou plusieurs organisations pour échanger d'une manière informelle autour des difficultés professionnelles. Ces personnes forment déjà une communauté dans la vie réelle (Henri et Pudelko, *op.cit.*). La constitution d'une communauté de pratique n'est pas un objectif en soi, mais elle contribue à la construction d'une identité professionnelle et permet de transmettre les connaissances et développer l'engagement des membres. Un exemple illustrant cette forme de communauté est celle des enseignants. Dans leurs thèses respectives Combe Celik (2010) et Salam (2011) étudient cette forme de communauté et son rôle dans la formation des enseignants apprentis du FLE. Ce type de communauté est construit sans une durée prescrite d'avance ni de projet unique, ce qui constitue la différence majeure entre celles-ci et celles des communautés d'apprenants et communauté d'intérêt finalisé (*infra*). Son évolution est lente, mais avec une grande capacité d'accueil de nouveaux membres.

4.4.2 Communauté d'apprenants

La communauté d'apprenants, appelée aussi communauté d'apprentissage chez certains auteurs (Grégoire, 1998), est « un groupe d'élèves et au moins un éducateur ou une éducatrice qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté communes, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes ». Gordin, Gomez, Pea et Fishman (1996) définissent deux configurations différentes à la communauté d'apprentissage : *school-based learning communities* et *work-based learning communities*. La première configuration consiste à rassembler des élèves et leurs professeurs qui s'engagent dans un projet pédagogique à long terme dans un cadre scolaire où ils sont amenés à collaborer. La deuxième configuration ne regroupe pas seulement des élèves et des enseignants, mais aussi des professionnels dans le but de préparer les apprenants à pratiquer un métier et à devenir des membres d'une communauté professionnelle. De leur côté, Barbe et Duffy (1999) appellent cette dernière configuration champs de pratique ou *practice fields* qui constitue une passerelle entre la vie scolaire et professionnelle. La communauté d'apprenants se distingue des

communautés de pratique par le fait que ses membres ne partagent pas des conventions professionnelles et la durée de leur existence est prescrite :

la composition et la durée des cohortes d'apprenants est plus éphémère que celle des groupes des praticiens : les communautés d'apprenants naissent, croissent et meurent au rythme des étapes d'un programme d'études. Le développement d'une communauté d'apprenants constitue un exercice que l'enseignant ou le formateur proposera à un prochain groupe et qui recommencera chaque année. Les communautés d'apprenants pourront devenir des entités pérennes à condition de préserver la stabilité des cohortes d'une année à l'autre et la stabilité de la démarche pédagogique parmi les enseignants responsables d'un groupe donné. On peut remarquer aussi que les élèves n'ont pas la résolution ni la motivation de participer à l'activité de la communauté telle que celle que l'on retrouve chez des adultes qui ont opté pour des orientations et des choix de carrière généralement durables. Les "pratiques" ou les produits de l'activité commune des communautés d'apprenants deviennent, au terme d'un cycle d'études ou d'un projet de classe, des objets "terminés" qui, une fois consignés, n'évolueront plus (Daele et Charlier, 2002, p. 31).

Ces collectivités, donc, rassemblent des individus dans le but d'acquérir des connaissances et émergent autour d'une activité pédagogique proposée par l'enseignant, ce qui fait que sa durée d'existence est étroitement liée à la réalisation de cette tâche commune (Grosjean, 2007).

Dans cette forme de communauté le cycle de vie (voir 4.6 au-dessous) est perturbé parce que la phase de négociation des outils à utiliser et la construction du code commun sont imposées à priori par le tuteur ou l'enseignant. Cependant, l'acception donnée à la communauté d'apprenants est souvent restrictive dans la littérature et elle ne prend pas en compte les communautés informelles d'apprentissage formées hors de tout programme scolaire et ne dépendant pas d'un enseignant.

4.4.3 Communauté d'intérêt

La communauté d'intérêt regroupe des personnes autour d'une passion commune comme la musique ou les loisirs créatifs par exemple, sans pour autant avoir comme but de réaliser une production collective. Les membres de cette communauté ne ressentent pas la responsabilité de partager des connaissances. Les communautés d'intérêt peuvent également se construire autour d'un problème, comme une maladie chronique. Ces dernières ne sont pas guidées par un spécialiste du domaine, mais par des personnes expertes qui ont souffert de la maladie depuis longtemps, c'est ce que Preece et Maloney-Krichmar (*op.cit.*) appellent une

communauté de soutien des malades (*patient support*) où les personnes racontent leurs expériences personnelles et transmettent leurs savoirs tacites.

Selon Henri et Pudelko (2006) d'autres communautés d'intérêt peuvent se construire, mais cette fois-ci autour d'un projet bien précis regroupant des experts recrutés pour leurs expériences et compétences, ce sont des communautés d'intérêt intelligent ou d'intérêt finalisé. Dans cette optique, cette forme de communautés se rapproche de ce que Dillenbourg et al. (*op.cit.*) désignent par groupe formel. Ces rassemblements sont limités dans le temps et disparaissent une fois le but atteint.

En s'appuyant essentiellement sur les travaux d'Henri et Pudelko (2002), nous récapitulons ici les différents paramètres qui nous permettront de définir le type de communauté. Nous nous référons à ce tableau dans la suite de notre réflexion :

Paramètres	Communauté de pratique	Communauté d'intérêt	Communauté d'intérêt finalisé	Communauté d'apprenants
Contexte d'émergence social	Émerge d'une communauté de praticiens existe déjà hors ligne	Regroupement autour d'un intérêt commun	Création en vue de réaliser une mission précise	Activité pédagogique proposée par l'enseignant
Activité d'apprentissage	Appropriation de nouvelles pratiques et développement de l'engagement	Construction des connaissances en vue d'un usage individuel	Construction des connaissances à partir des différents systèmes de connaissance pour un usage collectif	Construction des connaissances par la réalisation d'activités situées dans un contexte social
Production collective	Non	Non	Oui	Oui
Durée	Non précisée	Non précisée	Précisée	Précisée
Participants	Praticiens et experts d'un métier	Tout public	Praticiens et experts d'un ou plusieurs domaines	Apprenants
Objectif principal	Mutualisation	Entraide	Réalisation d'une tâche	Apprentissage

Tableau 15: Caractéristiques des différentes formes de communautés.

Dans une perspective complémentaire, Laferrière (2005) considère que les différents types de communautés forment des « communautés d'apprenants en réseau » qui pourraient se côtoyer et chacune bénéficier de l'existence des autres communautés.

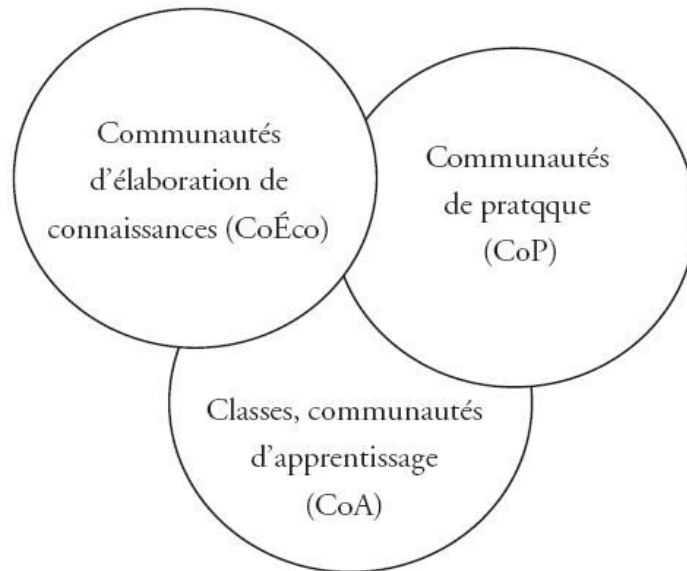


Figure8: les différentes communautés d'apprenants en réseau (Laferrière, 2005, p.8)

4.5 LA COMMUNAUTÉ VIRTUELLE COMME COMMUNAUTÉ DE PAROLES

Pour étudier les CoV, Marccoccia (2001) propose de se référer à la notion de *speech community*, développée par Gumperz (1986 cité par Marccoccia, *ibid.*) et traduit en français par communauté de communication (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.102) ou communauté de paroles. Pour Marccoccia (*op.cit.*), cette notion est pertinente pour décrire des communautés virtuelles dans la mesure où il les considère comme des communautés en action dont les actes sont langagiers et interactionnels.

Pour mieux comprendre la notion de « communauté de paroles » nous allons la différencier de celle de communauté linguistique. Gumperz (1991) définit les communautés linguistiques comme « des ensembles de populations qui sont soudés, et séparés des groupes voisins, par des différences caractéristiques dans la fréquence de communication- leurs membres ayant au moins une variété linguistique en commun » (p. 55). Baggioni, Moreau et Robillard (1997) précisent que la communauté linguistique « est souvent le fait de l'histoire et se trouve profondément dépendante des structures politiques qui organisent les ensembles

humains dans leur vie économique et sociale [...]» (p.90). Cependant, des variabilités existent au sein de ces communautés. Gumperz (1958, 1971 cité par Gumperz 1991) se penche donc sur l'étude de ces variabilités existantes à l'intérieur des communautés linguistiques constituant ainsi des communautés de paroles. Autrement dit la communauté linguistique, qui est définie par sa zone géographique et politique se compose de plusieurs communautés de paroles.

L'approche ethnographique de la communication avance l'idée selon laquelle dans une communauté de paroles, la communication verbale est régulée par des règles extérieures qui ne sont pas considérées du point de vue du fonctionnement d'un système linguistique. En conséquence, une communauté de paroles n'est pas seulement porteuse du contenu langagier, mais aussi des normes de comportement, collectivement reconnues. Labov (1966, Chapitre 13) par exemple a étudié la manière dont le /r/ était prononcé à New York. Cet auteur a constaté que la prononciation était différente en fonction de la classe sociale à laquelle les personnes appartenaient. Le parler jeune, ou le verlan par exemple est une autre illustration de la variabilité comme indice de l'appartenance sociale à une communauté particulière qui peut être basée sur l'âge par exemple ou sur la catégorie socioprofessionnelle.

D'ailleurs, comme l'expliquent Atifi et Marcoccia (2006) les individus d'une communauté de paroles ne partagent pas forcément des pratiques langagières totalement identiques, mais ils partagent un ensemble de normes interactionnelles et extralinguistiques. En d'autres termes, dans une communauté de paroles donnée, les membres sont supposés connaître les normes interactionnelles qui régissent les échanges. Dans ce sens, la communauté des utilisateurs d'Internet constitue une communauté de paroles parce qu'ils partagent un ensemble de normes communes rassemblées dans la netiquette (Marcoccia, 1998).

4.6 LE CYCLE DE VIE D'UNE COMMUNAUTÉ

Dans la littérature scientifique, un certain cycle de vie pour les communautés a été identifié. Wenger et *al.* (2002) identifient cinq phases qui se distinguent par la densité des interactions et le défi que la communauté doit relever : potentialité, regroupement, maturation, organisation et transformation (voir figure 7). Durant la première phase, c'est une passion

partagée qui réunit de manière informelle un groupe de personnes. L'idée de la construction d'une communauté émerge, mais n'est pas encore concrétisée. Le regroupement des premiers membres dans un espace géographique précis ou virtuel lance officiellement la communauté, il s'agit donc de la deuxième phase. La communauté établit ses règles et ses objectifs et probablement une distribution explicite des rôles s'effectue. Une fois que les contours sont dessinés, la communauté entre dans sa troisième phase : la maturité. Cette phase se caractérise par une intensité interactionnelle et elle s'accroît grâce à l'adhésion de nouveaux membres. Pourtant, cette phase est loin d'être stable et la communauté connaît des hauts et des bas. Les membres doivent préserver l'harmonie établie entre eux, tout en intégrant de nouveaux membres qui présentent toujours le risque de la déstabiliser. Dans la quatrième phase, les membres doivent relever le défi de maintenir l'énergie qui en général commence à décliner. Les responsables doivent faire preuve de créativité en proposant de nouveaux événements et activités. Vient enfin la dernière phase où la communauté se trouve au croisement des chemins : soit elle se transforme en association, fusionne avec une autre communauté ou se divise en plusieurs, soit elle se désagrège et disparaît.

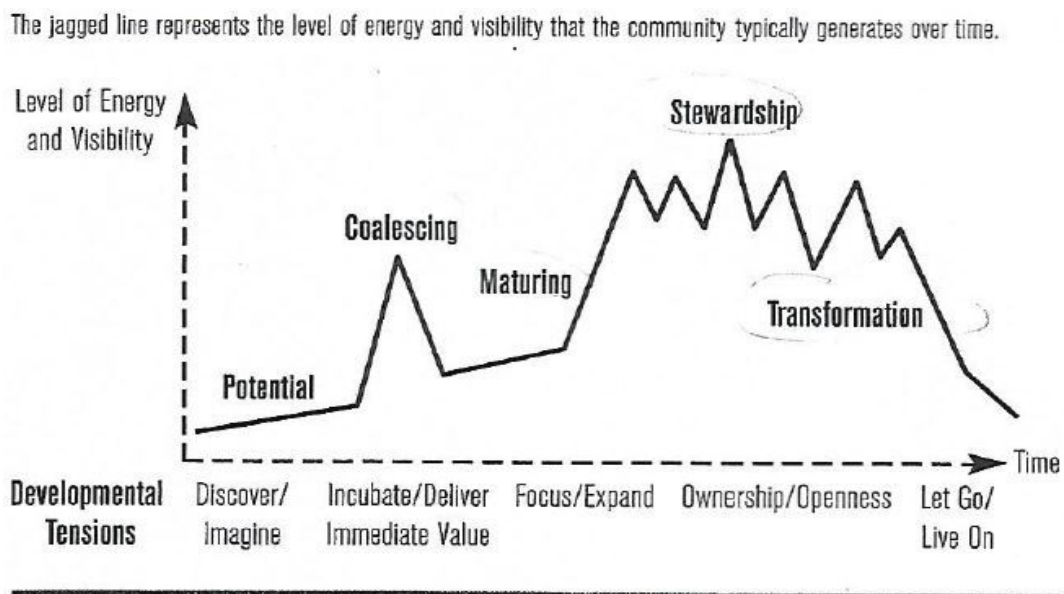


Figure9: le cycle de vie des communautés (Wenger et al., 2002, p.69)

MacDermott (2002 cité par Koenig-Wisniewska, 2011, p. 135) distingue lui aussi cinq phases du cycle de vie d'une communauté virtuelle: planification, départ, croissance, soutien, renouvellement et clôture. Dans une optique comparable dans le champ de *Computer Supported Collaborative Learning*, Charlier, Daele et Deschryver (2002) définissent quatre

étapes principales pour réaliser une tâche collaborative à distance : constitution du groupe et prise de contact, précision du projet (répartition des rôles et négociation), évaluation réflexive de l'état d'avancement ainsi que remédiation et enfin finalisation du projet ainsi qu'évaluation réflexive individuelle.

Ces phases sont loin d'être linéaires. Certaines communautés peuvent ne pas sortir de la phase de regroupement et basculer directement dans la phase de transformation ou la disparition sans passer par les autres phases intermédiaires comme en témoignent beaucoup de Groupes sur Facebook par exemple. D'ailleurs une observation pragmatolinguistique des comportements discursifs des membres peut donner des indications sur la phase que la communauté traverse (Marriccia, 2001, p. 188). Dans notre analyse, nous nous référons à cette dimension d'analyse qui nous permettra d'expliquer certaines pratiques discursives présentes dans le Groupe. Elle nous offre ainsi un cadre interprétatif des résultats.

4.7 SYNTHÈSE

Tout au long de ce chapitre, nous avons discuté les fondements constitutifs d'une CoV et nous avons montré qu'il ne suffit pas à un groupe d'individus de se rassembler autour d'un objet communicationnel (Proulx, 2006) pour qu'il construise une communauté. À ce stade du travail, nous pouvons définir la communauté virtuelle comme un rassemblement de personnes, qui y contribuent de manière inégale, réunies par la force d'un lien identitaire autour d'un intérêt commun et qui interagissent par l'intermédiaire d'un mode de communication numérique. Aussi importe-il de rappeler que des liens créés initialement en ligne peuvent continuer à se développer hors ligne et, inversement, des membres rassemblés autour d'une communauté hors ligne peuvent créer un espace sur Internet pour élargir leur communauté et y accueillir de nouveaux adhérents. Autrement dit, les communautés virtuelles pourraient être en miroir avec une communauté sociale particulière et ancrée dans un territoire physique ce qui rend l'établissement des frontières entre les deux espaces une tâche peu aisée.

Nous avons argumenté que les pratiques discursives sont des éléments importants au sein d'une CoV, elles ne sont pas seulement un moyen de communication, mais aussi un moyen d'intégration et de construction d'identité. À partir de ce point, nous pensons qu'une communauté virtuelle pourrait être assimilée à une communauté de parole (nous reviendrons

sur ce point dans les analyses). Nous nous posons d'ailleurs la question suivante : est-ce que les pratiques discursives font la communauté ou est-ce que c'est la communauté qui fait les pratiques discursives ?

À partir de ce cadre théorique, nous pourrons analyser par la suite le Groupe FB sous deux angles complémentaires : un angle discursif et un angle social. Nous étudierons dans quelle mesure des apprenants de français réunis dans un environnement numérique reconnaîtront l'espace Groupe FB comme lieu d'appartenance. Pour ce faire, nous dégagerons dans les pratiques discursives des participants des indicateurs soulignant la constitution d'une CoV, donc, des liens socioaffectifs. Nous étudierons également les phases du cycle de vie par lesquelles la communauté a traversé. Nous nous référerons également aux méthodes d'analyse des réseaux sociaux pour identifier l'organisation sociale du Groupe (6.2).

Conclusion de la première partie

Nous rappelons que l'objectif principal du présent travail consiste à explorer ce qui se passe dans un groupe d'apprenants pratiquant le français dans un Groupe Facebook dans une situation informelle. Nous cherchons à décrire les pratiques discursives présentes et à voir dans quelle mesure elles permettent l'émergence de liens socioaffectifs ainsi que les perceptions des participants vis-à-vis de leurs échanges. Afin de clarifier les propos qui seront tenus dans cette thèse, nous avons dédié cette partie aux fondements théoriques auxquels nous nous référerons lors de l'analyse. Nous avons présenté successivement dans les deux premiers chapitres une réflexion épistémologique sur les champs disciplinaires de référence et les différents outils théoriques auxquels nous aurons recours.

Dans le troisième chapitre, nous avons apporté quelques précisions sur ce que nous entendons par réseaux socionumériques. Nous avons également présenté une revue critique de la littérature portant sur les études réalisées autour de Facebook. Cette revue de l'état de l'art nous a permis de faire quelques remarques importantes. Les recherches traitant de l'utilisation de FB dans une situation informelle sont peu nombreuses, et quand elles sont menées, elles ont recours essentiellement aux questionnaires pour la collecte des données. Or, cette technique permet de recueillir les perceptions des sujets et leurs pratiques informelles de manière subjective et non pas les pratiques réelles. Facebook a été également caractérisé par l'aspect décontracté et informel des échanges (Lamy, 2011) ce qui favorise l'émergence des liens socioaffectifs et c'est la dimension à laquelle le quatrième chapitre a été dédié.

Dans le quatrième chapitre, nous avons donc discuté la notion de communauté virtuelle en tant que cadre théorique nous permettant d'étudier l'émergence des liens socioaffectifs au sein du Groupe.

|

|

PARTIE 2 : CONTEXTE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

Introduction à la deuxième partie

Après avoir dressé, dans la partie précédente, un tableau des concepts théoriques que nous retenons comme pertinents pour la construction de notre objet de recherche, cette partie présente le contexte et la méthodologie de la recherche en conformité avec les objectifs définis. Nous rappelons d'ailleurs que l'objectif principal de notre étude est d'explorer des pratiques discursives dans un Groupe Facebook destiné à la pratique du français dans une situation informelle. Cette partie s'articulera autour de deux chapitres.

Nous rappelons que dans une démarche écologique d'analyse de la CMO, plusieurs éléments, autres que le langagier, devraient être pris en compte. Le premier chapitre de cette partie présentera donc le contexte général de l'étude. Cette présentation sera faite en trois temps. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte sociohistorique dans le sens où les participants du Groupe sont ancrés dans un territoire physique et attachés à un environnement socioculturel donné. Nous présenterons également la situation de l'enseignement de la langue française sur le territoire libyen. Même si nous analyserons des échanges qui se sont déroulés dans une situation informelle, il ne faut pas perdre de vue que les participants (ou au moins une grande partie d'entre eux) sont des apprenants dans une institution. Ainsi, le fait de fournir quelques éléments sur l'enseignement du français qu'ils ont reçu et sur le système éducatif dans lequel ils ont été formés s'avère important pour rendre compte de la situation dans sa globalité. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur le contexte technologique où les échanges ont eu lieu: Facebook. Et dans un dernier temps, nous présenterons le Groupe FB et ses participants. Comme nous n'avons pas administré un questionnaire afin d'avoir d'amples informations sur les participants et leurs pratiques générales sur FB, nous allons compenser cette limite à l'aide des données obtenues par les entretiens.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la méthodologie de la recherche. D'abord, nous préciserons notre démarche, à savoir une démarche compréhensive et ethnographique. Nous discuterons ensuite les différents principes de l'analyse qualitative et quantitative ainsi que l'analyse des réseaux sociaux. Nous présenterons dans ce même chapitre les données recueillies et leurs méthodes d'analyse. Enfin, nous expliquerons les différentes étapes d'analyse du corpus de manière concrète ainsi que les différents logiciels utilisés.

Pour des raisons d'organisation, nous avons fait le choix de regrouper la présentation du contexte et la méthodologie dans une partie à part pour ne pas alourdir les parties théorique et empirique. Cette partie constitue donc une passerelle entre la théorie et les analyses.

5 ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

Dans ce chapitre nous allons positionner notre étude dans son environnement élargi. Seront présentés le contexte sociohistorique, technologique suivis par la présentation de quelques informations sur la familiarité des participants avec FB et leurs motifs d'usage.

5.1 LE CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE DE L'ÉTUDE

La Libye, comme le souligne Quitout, « est un espace aussi vaste que vide » (2004, p. 22) avec ses 6 millions d'habitants pour une superficie qui fait à peu près trois fois la France. Les sites historiques du pays témoignent de sa richesse culturelle puisque divers peuples y ont débarqué : les Phéniciens, les Grecs, les Romains, les Ottomans et dernièrement les Italiens de 1911 jusqu'à 1942. La situation actuelle du pays n'est pas stable à cause de la succession des gouvernements après la chute de Kadhafi en 2011 suite à une révolte populaire. L'emprise de la famille Kadhafi et de ses proches sur le pays pendant 42 ans, l'injustice sociale, des services publics quasi-inexistants etc. sont autant d'éléments qui ont contribué à l'entrée de la Libye dans la mouvance des Révolutions qui se sont répandues au monde arabe¹⁶. Le premier appel à la Révolution en Libye a été lancé via une page Facebook et le 17 février 2011 a été fixé comme date pour briser le silence. Les gens se sont organisés et les manifestations se sont multipliées dans le pays. Pendant toute la période de la Révolution, Facebook a joué un rôle important dans la diffusion de l'information et le fait d'avoir un compte Facebook était en lui-même un acte de révolte. En dépit de la censure de FB en Libye pendant les contestations, des militants politiques ont toujours trouvé une manière d'y accéder et publier des vidéos témoignant de la violence exercée par l'ancien régime. Selon *l'Arab Social Media Report* produit par *Dubai School of Government* le pourcentage d'utilisateurs de Facebook en Libye par rapport à la population totale est passé de 2% en 2011 à 10% en 2013 et le nombre d'utilisateurs de Twitter a triplé dans les deux ans qui ont suivi la Révolution libyenne. Nous

¹⁶Le « Printemps arabe » est un ensemble de contestations populaires qui ont gagné un nombre non négligeable des pays arabes pour manifester contre l'injustice. Les premières manifestations ont commencé en Tunisie.

proposons ci-dessous deux captures d'écran de deux graphiques reprenant les statistiques produites par *Dubai School of Government*. Nous précisons que les graphiques présentent le taux d'utilisation de Facebook dans plusieurs pays du monde arabe, mais nous nous concentrons sur cinq pays où d'importantes contestations ont eu lieu. Le premier graphique montre donc le pourcentage d'utilisation de FB en 2010 en Libye, Tunisie, Égypte, Syrie et au Yémen, c'est-à-dire avant que les contestations ne gagnent ces pays, et le deuxième graphique montre le taux d'utilisation dans ces mêmes pays, en 2013, suite à des contestations :

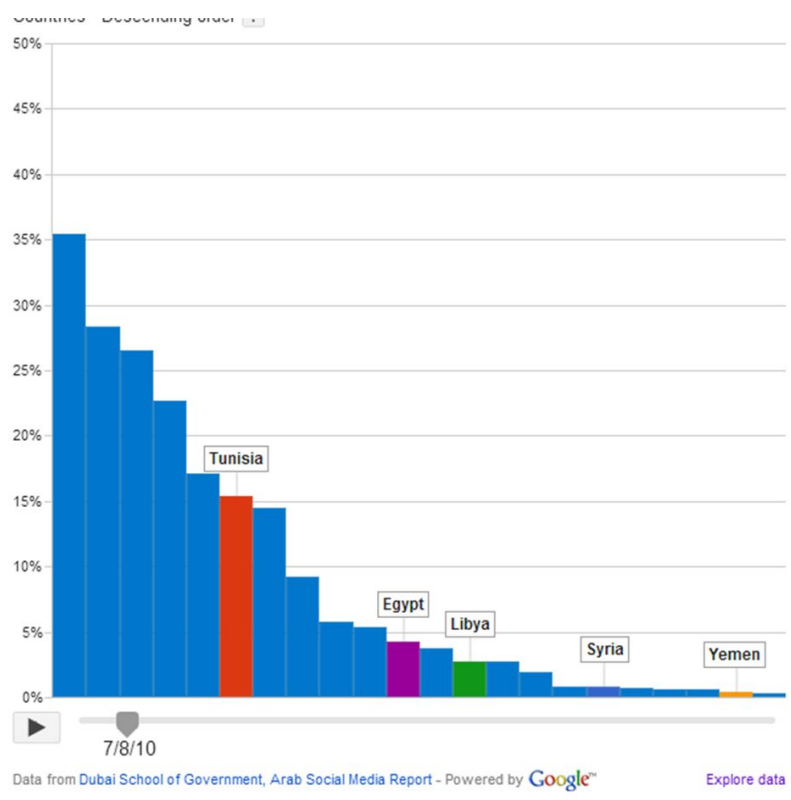


Figure 10: Capture d'écran d'un graphe présentant le taux d'utilisation de FB dans cinq pays arabes en 2010

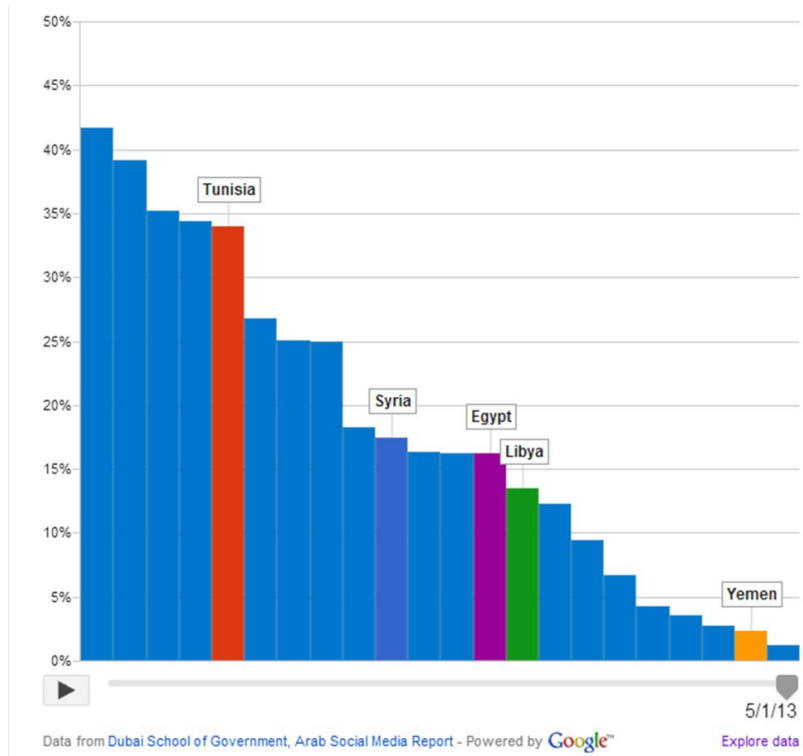


Figure 11: capture d'écran d'un graphe présentant le taux d'utilisation de FB en cinq pays arabes en 2013

Les chiffres présentés montrent une montée d'utilisation de FB dans le monde arabe en général, et plus particulièrement dans les pays qui ont assisté à des révolutions populaires

5.2 LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA LIBYE

La politique linguistique est définie par Cuq comme « l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et culture » (P.196) qui est distinguée de la planification linguistique et de l'aménagement linguistique. Ces derniers sont définis à leur tour par le même auteur comme suit :

la planification linguistique [...] est l'ensemble des opérations qui visent à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique » et « l'aménagement linguistique [...] est l'ensemble des opérations permettant la réalisation concrète, touchant à la langue elle-même (orthographe, emprunts lexicaux, néologisme, etc.) (2003, p. 196).

Sous le régime de Kadhafi, la politique linguistique en Libye était dictée dans l'article 2 de la Constitution du 11 décembre 1969 : « La religion de l'État est l'islam et l'arabe sa

langue officielle. L'État protège la liberté de religion en accord avec les coutumes établies ». La langue arabe classique est la langue officielle de l'État utilisée dans la presse et les médias. En sont issues plusieurs variantes parlées par la population. Selon les régions, on trouve donc le dialecte libyen tripolitain, le dialecte libyen du Sud, etc. Il est à noter que des interlocuteurs de différentes variantes peuvent communiquer sans grands problèmes d'incompréhension. Pourtant 17 000 personnes en Libye ne parlent que le berbère jusqu'à l'âge d'entrée à l'école où ils apprennent l'arabe. D'autres langues minoritaires sont parlées au sud du pays comme des langues sahariennes (par exemple le tedaga). Sous régime de Khadafi, il était interdit d'enseigner la langue berbère ainsi que de traduire quoi que ce soit à l'intention des berbérophones. Les manuels scolaires ignoraient totalement le nom et le rôle des Berbères dans l'histoire et la civilisation du pays ; lorsqu'il s'agit d'évoquer les premiers habitants de la Libye (les Berbères) l'expression «Arabes anciens» était utilisée.

Quant à la politique linguistique vis-à-vis des langues étrangères, elle n'était pas stable. Celle-ci était menée selon la nature des relations entre la Libye et les pays étrangers. Par exemple, un département de langues africaines a été ouvert à l'Université de Tripoli après l'ouverture politique sur l'Afrique subsaharienne en 2007, alors que les départements des langues française et anglaise ont fermé leurs portes dans les années 1986 suite à des tensions entre la Libye et des pays d'Occident sous prétexte que l'enseignement des langues étrangères ne doit pas prendre le pas sur l'enseignement de la langue arabe. Cependant, la langue anglaise est considérée comme la première langue étrangère et son enseignement est obligatoire dans toutes les écoles publiques libyennes depuis l'école primaire. Certaines facultés ne dispensent leur formation qu'en anglais comme la médecine et la pharmacie. Quant à la langue italienne et malgré la colonisation, elle n'a pas été maintenue dans l'enseignement et n'a jamais été un outil de communication en Libye sauf pour la génération qui a cohabité avec les Italiens et travaillé dans leurs fermes. Les seules traces qu'on trouve aujourd'hui de la langue italienne sont quelques emprunts et calques utilisés dans les dialectes libyens.

Aujourd'hui, même si aucune politique linguistique claire n'est mise en œuvre encore, quelques aménagements linguistiques ont été faits en faveur des langues minoritaires. Différents médias (presse, télévision, radio) diffusent aujourd'hui leurs programmes dans d'autres langues que l'arabe et des voix s'élèvent pour reconnaître la langue berbère comme

langue officielle dans la nouvelle constitution. Malgré la situation délicate de la Libye en ce moment, la politique du pays est plus ouverte sur le monde. À présent, il existe des départements de français, d'espagnol et d'italien à l'Université de Tripoli.

5.3 LA FRANCOPHONIE EN LIBYE

La Libye est le seul pays de l'Union du Maghreb Arabe¹⁷ qui n'est pas francophone et qui a été marqué pendant des décennies par une forte politique d'arabisation.



Figure12 : carte de l'Union du Maghreb (ressource <http://www.maghreb-studies-association.co.uk/fr/allhome.html>)

Le français a fait son entrée en Libye au 19e siècle, des missionnaires catholiques ont créé des écoles pour enseigner le français comme langue de religion. Un autre facteur historique qui a contribué à la diffusion de cette langue est le mandat français sur le Sud de la

¹⁷ L'Union du Maghreb Arabe se compose de : la Tunisie, l'Algérie, le Maroc, la Mauritanie et la Libye.

Libye après la deuxième guerre mondiale, de 1943-1951. Quitout (2006) définit deux périodes concernant le passage du français en Libye :

La première période va de 1951 à 1980 : dans cette période le français jouissait d'un statut privilégié et il était enseigné du secondaire jusqu'à l'université. La génération formée à cette époque garde encore des traces de son apprentissage et elle en parle avec beaucoup de nostalgie.

La deuxième période s'étend du milieu des années 80 jusqu'à 2005 (la date de la rédaction de l'article de Quitout) : suite à des tensions politiques entre la Libye et l'Occident dans les années 1986, l'enseignement de toutes les langues étrangères dans les cursus scolaires a été supprimé et les départements des langues étrangères ont fermé leurs portes. Cette situation, qui a duré deux ans, a eu de lourdes conséquences sur l'avenir de la langue française en Libye puisque elle a engendré une suppression définitive du français dans les écoles secondaires, et celui-ci n'étant maintenu qu'à l'université.

À ces deux périodes, nous pouvons en ajouter une troisième datant de 2008 jusqu'à nos jours. Cette période est marquée par un retour timide et perturbé de la langue française. En 2008, le français est réintroduit au lycée comme seconde langue étrangère pour ceux qui ont choisi l'anglais comme langue de spécialité. Ce retour du français peut être expliqué par le fait que la politique extérieure de la Libye s'est ouverte vers l'Afrique subsaharienne. Mais ces tentatives restent relativement non abouties à cause du manque de ressources humaines. Certaines écoles ne dispensent plus d'enseignement du français. Pour faire face à ce problème, en 2013, 300 diplômés des différents départements de français des universités libyennes ont été formés en France pendant un an en vue de la préparation au métier de l'enseignement. Malgré la bonne intention derrière cette action, le manque d'organisation et de suivi pédagogique de la part des responsables a fait que la mission n'a pas atteint les objectifs assignés. Ainsi, jusqu'à présent la situation de l'enseignement du français dans les écoles n'est toujours pas stable et les défis concernant le retour de la langue française sont encore à relever.

En plus des départements de français au sein des universités, d'autres établissements privés dispensant des cours de français existent un peu partout dans le pays. L'Institut Culturel Français ainsi que l'école de la Communauté Française à Tripoli, qui offre un cursus

allant de la maternelle jusqu'à la classe de seconde, assurent des activités culturelles afin de promouvoir la langue française. Récemment, une librairie francophone et spécialisée en FLE a ouvert ses portes. À notre connaissance elle est la seule à Tripoli.

5.4 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ

5.4.1 *Le département de français à Tripoli*

Le département de français à l'Université de Tripoli, créé en 1965, faisait partie de la faculté de pédagogie jusqu'en 1987. L'objectif était de former de futurs professeurs de français pour l'enseignement secondaire. Depuis cette date, son rattachement disciplinaire a été changé plusieurs fois. Tantôt il faisait partie de la faculté de langues, tantôt de la faculté de lettres. Actuellement, il fait partie de la faculté de langues dont l'objectif est de former des traducteurs et des personnes capables de communiquer en français. Selon Aboubaker (2009), les objectifs de l'enseignement du français au département de français ne sont pas clairement annoncés et le fait que la formation purement linguistique soit au cœur de ces objectifs limite le rôle joué par l'université à un rôle qui peut être rempli par n'importe quel centre de langues.

Les cours au département s'organisent autour de huit semestres sur quatre ans. Au premier semestre les étudiants sont initiés aux trois langues européennes : le français, l'espagnol et l'italien et en fonction de leur meilleure moyenne obtenue, les apprenants sont orientés. La formation de français commence avec le niveau A1 et se termine avec le niveau B2. Environ dix matières sont enseignées chaque semestre et chaque cours dure 2 heures. La durée du semestre est de 16 semaines avec un examen partiel et un final. La formation dispensée dans les universités libyennes se renouvelle pour répondre aux exigences de la société. Le programme de formation dispensé est présenté dans les annexes (Annexes 1).

On peut constater que la formation proposée au département s'articule autour de deux cycles. Le premier cycle, se basant sur la méthode Alter Égo +, concerne les quatre premiers semestres et il se focalise sur l'acquisition des savoirs linguistiques permettant à l'étudiant de communiquer en français, tandis que le deuxième cycle se focalise sur des savoirs théoriques comme la linguistique et la didactique des langues. Selon Salman (2011) rares sont les étudiants qui atteignent à la fin de la formation un niveau linguistique suffisant qui leur

permettra de s'insérer facilement sur le marché du travail. Ce point de vue rejoint celui de Quitout (2006) :

le résultat en est qu'au bout de quatre années passées au département de français et un diplôme de licence en poche, l'étudiant ne peut que difficilement se présenter en français. Il se retrouvera plus tard, s'il en a les moyens, sur les bancs de l'institut culturel aux côtés de ses camarades faux débutants ! (P.374).

L'enseignement du français au département se caractérise par une démarche inspirée principalement de la méthode SGAV basée sur la mémorisation des dialogues surtout au premier cycle. Quitout (2006) décrit l'enseignement du français à l'université de manière un peu sombre quand il dit : « les uns et les autres [les enseignants] utilisent des méthodes d'enseignement vieilles de trente ans. Le cours dispensé parfois en arabe se réduit la plupart du temps, à apprendre de dialogues, à traduire des énoncés en arabe ou à apprendre des règles grammaticales » (*loc.cit.*)

Benlimam (2013), de son côté, décrit le déroulement d'un cours de phonétique dispensé au cinquième semestre comme suit :

le professeur entre en classe et passe le premier quart d'heure à écrire au tableau un extrait d'un texte littéraire, puis il le traduit en arabe, ensuite, les apprenants écrivent, chacun leur tour au tableau, en utilisant l'alphabet phonétique, une phrase de texte. Et l'enseignant corrige. (p.85)

Elle aussi porte un regard relativement pessimiste sur la situation actuelle de l'enseignement du français:

- les conditions matérielles sont loin d'être favorables ;
- le cursus d'enseignement est scindé en deux périodes - deux années où les enseignants sont soumis à un manuel et à des évaluations reposant sur ce manuel, deux années où les enseignants font travailler à partir de leurs supports - qui dans leur articulation et leur progression manquent de cohérence ;
- l'écrit et les textes littéraires prédominent ;
- la place accordée à l'oral et au développement de la compétence communicative est insuffisante ;
- les documents authentiques demeurent des supports très rarement introduits ;
- l'enseignement du français reste globalement transmissif ;
- le découragement gagne aussi bien les apprenants que le corps enseignant ;
- le niveau des étudiants, à l'issue de cette formation universitaire, reste insatisfaisant. (*op.cit.*, p. 87)

Quitout (2006) résume les difficultés de l'enseignement du français en Libye en quelques points : le manque de ressources humaines, la formation insuffisante des enseignants, l'absence de supports pédagogiques et didactiques adéquats, la surcharge des programmes et la pression des effectifs dans les salles de classe. Pourtant certaines de ces difficultés disparaissent à l'université puisque les effectifs dans les huit semestres ne dépassent pas les 400 étudiants au département de français à Tripoli.

5.4.2 *L'équipement numérique et les usages*

Une première observation du département de français montre l'absence quasi totale d'équipements numériques. En effet, le département n'est pas équipé de salle multimédia, ni de laboratoire de langues. Cependant, deux salles sont équipées de vidéoprojecteurs. Cette absence d'équipements adéquats oblige les enseignants à utiliser leur propre matériel. Ce genre de problèmes pourrait démotiver et décourager les enseignants face à l'intégration des TICE en cours.

En tout état de cause, à présent aucune politique éducative visant l'intégration des TICE n'est mise en place, ajoutons à cela que l'enseignement à distance ou hybride fait défaut malgré ses apports potentiels. Ainsi, les diplômes obtenus à distance à l'étranger ne sont pas reconnus en Libye et c'est le cas dans la quasi-majorité des autres pays arabes (Gédeon, 2012).

5.4.3 *La recherche universitaire en Libye*

Le nombre d'études dans les revues scientifiques classées demeure le critère déterminant lors de l'évaluation et la promotion des enseignants. La revue de la faculté de langues à Tripoli ou la revue *NorSud* publiée par l'Université de Misrata par exemple proposent de diffuser des travaux scientifiques en plusieurs langues étrangères.

Contrairement aux autres disciplines, seulement les mémoires de recherches sont dirigés et soutenus en Libye. Aucun établissement universitaire n'offre la possibilité de préparer un doctorat en langue française. À Tripoli, deux établissements permettent de préparer un mémoire de master : l'Académie Libyenne des Hautes Études et l'Université de Tripoli. Un nombre non négligeable des mémoires et de thèses dans les domaines de la littérature, la

didactique du FLE et la linguistique ont été soutenus en France. Une des difficultés auxquelles les étudiants-chercheurs se confrontent est l'absence de base de données numérique regroupant les mémoires soutenus en français en Libye. En effet, ce problème risque de faire « tourner en rond » la recherche par répétition des thématiques et des questions de recherche.

5.5 PRÉSENTATION DU CONTEXTE TECHNOLOGIQUE (ESPACE TECHNODISCURSIF DE FACEBOOK)

Il nous paraît opportun de présenter une description de FB ; d'une part cela permet d'analyser les échanges dans leur contexte technologique et d'autre part, de comprendre les conséquences sous-jacentes de celui-ci sur les pratiques discursives. Cette description sera essentiellement inspirée des travaux de Paveau (2013) portant sur Twitter et l'analyse développée par Bibie-Emerit (2015) dans sa thèse concernant Facebook.

Le réseau socionumérique FB dispose de trois espaces différents sur lesquels l'utilisateur peut s'exprimer : son journal, une page ou un Groupe. Nous présenterons rapidement ces espaces tout en portant une attention particulière à l'espace Groupe¹⁸.

Le journal (Timeline en anglais) (Figure 13) est l'espace dédié à chaque utilisateur de FB ; c'est sa page personnelle où toutes ses activités s'affichent : son profil, ses amis, les mises à jour de statut. Toutes les activités de la personne sont affichées de manière antéchronologique, c'est-à-dire l'activité la plus récente apparaît en premier. L'utilisateur a la possibilité de paramétrer la confidentialité de son journal en choisissant les personnes autorisées à le visualiser.

¹⁸ Compte tenu des évolutions permanentes de Facebook, cette description est valable au moment de la rédaction.

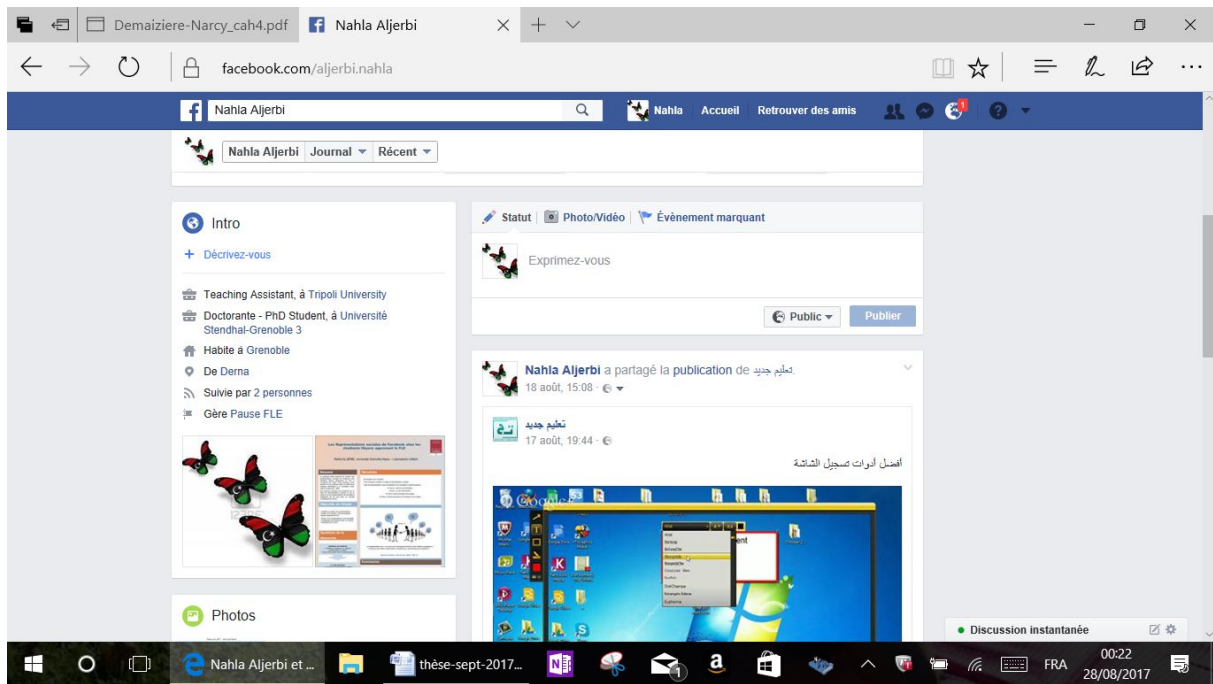


Figure 13: l'espace journal sur FB

L'utilisateur dispose également d'un « fil d'actualité » (Figure 14). Cet espace est constitué de toutes les activités, publications et interactions de ses amis, ainsi que les nouvelles informations diffusées par des Groupes et des pages auxquels il participe selon le principe de *Push*¹⁹.

19 Contrairement à la méthode *pull* dans le veille informationnelle, avec la méthode *push* le veilleur ne va pas chercher les informations, en dépouillant la presse, les sites, etc., mais l'information remonte vers lui, via des agrégateurs de flux RSS, des alertes Google ou des autres outils spécialisés. (Wikipédia, article veille informationnelle)

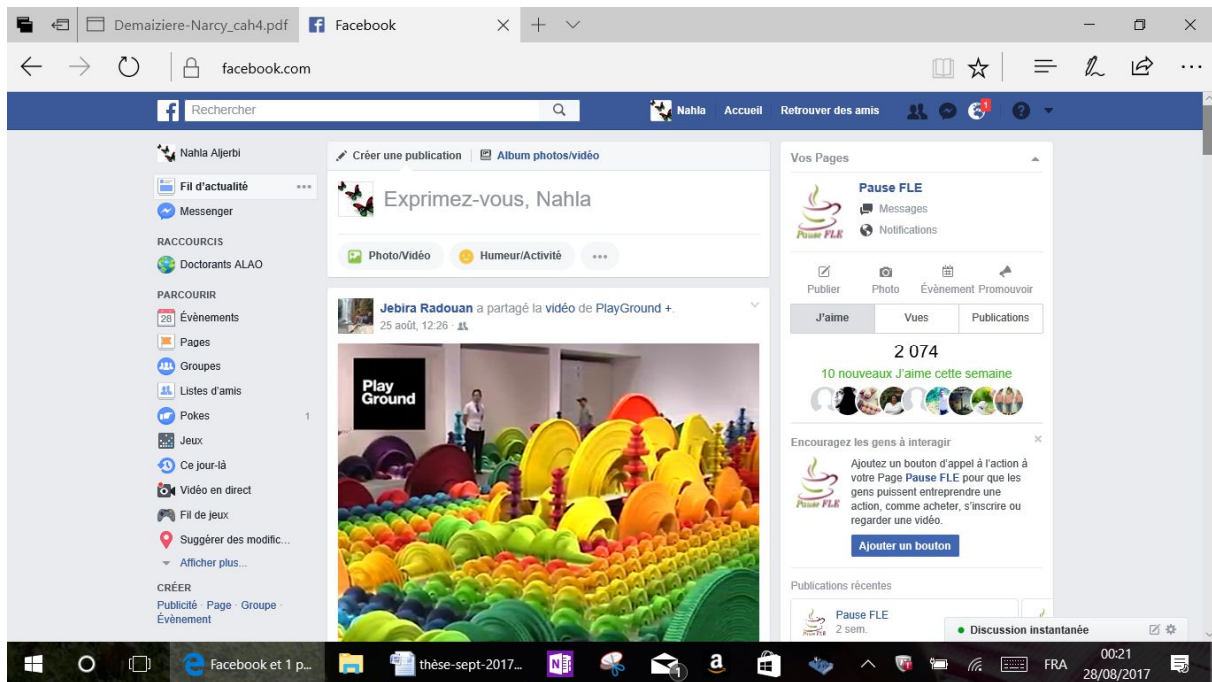


Figure 14: espace fil d'actualité sur FB

Sur FB, l'utilisateur peut être « fan » d'une page ou « membre » d'un Groupe. Il a également la possibilité de créer une page, ou un Groupe dont il sera l'administrateur.

Une «page» est un espace qui représente une entité, comme une entreprise, un organisme, une association ou un artiste. Contrairement à un « profil personnel » qui ne permet pas d'avoir plus de 5000 amis, les pages, elles, n'ont pas de limite en nombre de fans autorisés. L'espace «page» a pour vocation de soutenir la présence professionnelle sur Facebook et propose d'ailleurs des outils qui ne sont pas disponibles pour un simple « profil», par exemple : statistiques sur la fréquentation, possibilité de communication publicitaire, etc.

Un Groupe sur FB est un rassemblement de personnes autour d'un sujet ou d'un thème, il peut être sérieux et utile ou parfois tout à fait absurde et c'est ce qui le rend parfois si célèbre²⁰. Le fait de rejoindre tel ou tel Groupe peut être aussi un geste de prise de position afin de montrer ses orientations politiques ou autres. Malgré les principales fonctionnalités

²⁰ Le site Facegroup.fr recense les groupes de Facebook les plus amusants et propose un classement des « tops » et des « flops ».

communes aux deux espaces : « page » et Groupe (publier, commenter, aimer) certains éléments les différencient. Une « page » est toujours publique, tandis qu'un Groupe peut être ouvert, fermé ou même secret²¹. Dans le cas des Groupes fermés et secrets, l'adhésion demande une autorisation de la part de son administrateur. C'est-à-dire, l'administrateur peut refuser qu'un utilisateur rejoigne le Groupe. Mais on peut être fan d'une page sans autorisation de la part de son administrateur. Toutefois, la différence la plus importante à nos yeux reste la place qu'occupent les publications des utilisateurs dans les deux espaces. Sur une « page », les publications initiatives des fans ne sont pas affichées directement dans la page d'accueil, mais elles sont réduites dans une fenêtre placée à droite sur laquelle il faut cliquer pour les afficher en intégralité (Figure15), tandis que dans un Groupe, ces publications sont affichées dans la page d'accueil du Groupe ce qui favorise un échange plus horizontal (Figure 16).



Figure15: emplacement d'une publication dans une « page » sur FB

²¹ Un groupe secret n'affiche pas dans la barre de recherche sur FB et pour le rejoindre il faut être ajouté par un de ses membres.

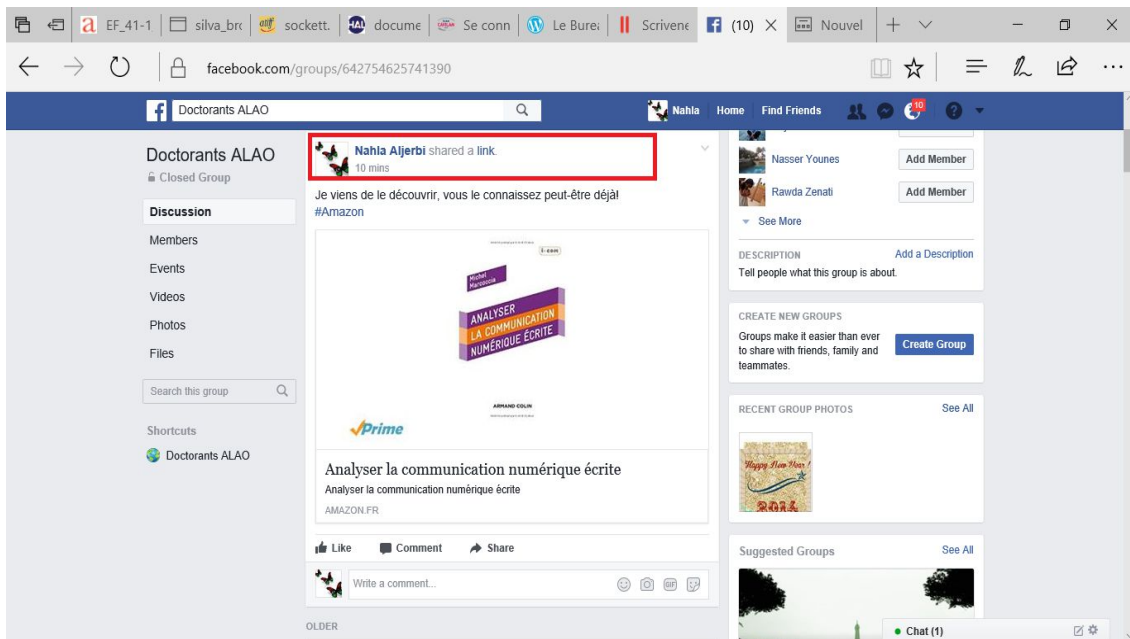


Figure 16: emplacement d'une publication dans un Groupe sur Facebook

Les membres d'un Groupe proposent du contenu qui est désigné par le terme publication²² ou *post* en anglais. Une publication sur FB se compose de différents éléments (Bibie-Emerit, 2016) :

- 1) l'image du compte de l'utilisateur ;
- 2) le nom/pseudonyme de l'utilisateur ;
- 3) le corps du message qui peut contenir des vidéos, des photos et/ou des hyperliens ;
- 4) la date, l'heure et parfois le lieu de la production du message selon les paramètres choisis par l'utilisateur ;
- 5) la mention *via mobile* apparaît lorsque la publication est rédigée à partir de son téléphone portable ;
- 6) la liste des mots-clés : aimer, commenter, suivre la publication, partager (selon les paramètres) ;

²² Nous utilisons les termes publication et message indifféremment.

- 7) la liste de personnes qui ont « aimé » la publication (il suffit de mettre le curseur sur *others* comme le montre la figure ci-dessous pour l’afficher en intégralité);
- 8) les commentaires reçus, leurs dates et heures..



Figure17: exemple d'une publication

Dans un Groupe FB, les participants peuvent « aimer », commenter une publication ou en créer une. En cas d’un Groupe modéré, ce qui n’est pas le cas du Groupe que nous étudions, les publications ne s’affichent pas directement dans le Groupe : il faut qu’elles soient autorisées au préalable par l’administrateur. Par ailleurs, les commentaires ne sont pas modérés même en cas de Groupe modéré, mais l’administrateur a la possibilité de supprimer des messages ou des commentaires déjà publiés (modération a posteriori). L’utilisateur a la possibilité de supprimer ou modifier des messages ou des commentaires qu’il a déjà écrits. Les publications s’affichent dans l’ordre antéchronologique : les publications les plus récentes apparaissent en premier tandis que les commentaires s’affichent dans l’ordre chronologique : les commentaires les plus anciens apparaissent en premier. Cependant, les anciens commentaires sont « cachés », pour les voir il faut appuyer sur le mot consigne « afficher X autres commentaires » qui est placé au-dessus des commentaires.

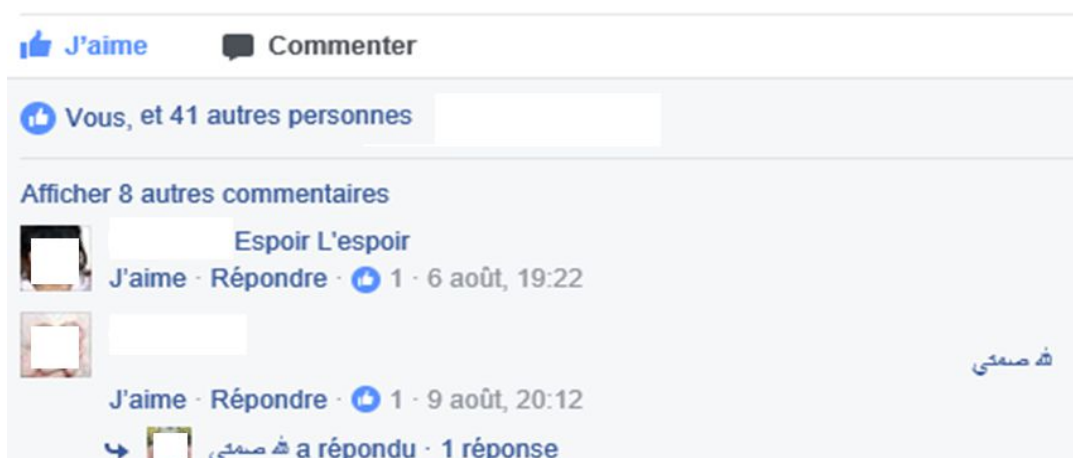


Figure 18: capture d'écran d'une publication dont les commentaires sont « cachés »

Lorsqu'une ancienne publication reçoit un nouveau commentaire, elle monte d'un cran dans le « fil d'actualité » et s'affiche alors en premier ;

De manière générale, FB privilège les publications courtes, même s'il n'y a pas de limite de caractères, dans la mesure où lorsque le message est trop long, il ne s'affiche pas en intégralité, il faut appuyer sur « afficher la suite » :



Figure 19: exemple d'une publication longue

Le contenu purement langagier sur FB peut être produit par les utilisateurs dans le corps de la publication de manière linéaire en cas d'absence d'hyperliens ou d'autres éléments cliquables. Cependant, rares sont les activités purement langagières sur FB ou purement technologiques. Cela dit, lorsque l'on appuie par exemple sur le pictogramme « aimer », c'est aussi pour dire « je suis d'accord », « j'adhère » ou « j'accuse réception ». Dans la même lignée de réflexion, le mot-consigne « partager » n'est pas uniquement un élément technologique, mais également discursif, car il permet de rapporter un discours (Marccocia, 2016). Ces mots sont de nature « composite » où le langagier et le technique s'imbriquent (Paveau, 2015) : « les mots-consignes permettant des opérations techno-énonciatives parfois complexes ». On peut donc, à la suite de Paveau, considérer Facebook comme un environnement technodiscursif dans la mesure où certaines activités langagières passent par des contraintes techniques.

5.5.1 Evolutions technologiques de FB

Depuis le recueil des données, FB a connu de nombreux changements technologiques qui auraient pu avoir une influence sur nos analyses. Désormais, Facebook offre la possibilité

à ses utilisateurs de « répondre à un commentaire » ce qui facilite l'identification de la personne à qui on s'adresse. Un autre élément qui a été ajouté à FB est la possibilité d'exprimer des réactions différentes vis-à-vis d'un message donné. Avant, l'utilisateur avait uniquement la fonctionnalité « aimer » un message ou un commentaire, désormais on peut choisir parmi cinq autres réactions exprimées par des émoticônes (j'adore, haha, waouh, triste, grr).

5.5.2 Typologie des publications sur Facebook

Sur Facebook on trouve différents types de publications émis par les utilisateurs (Bibie-Emerit, 2015). Un « statut » c'est ce que l'utilisateur écrit dans son journal, il correspond à la sollicitation de FB « exprimez-vous ». L'utilisateur rédige directement son « statut » dans la fenêtre dédiée sur son journal (Figure20) et seulement les personnes autorisées peuvent voir son « statut ».

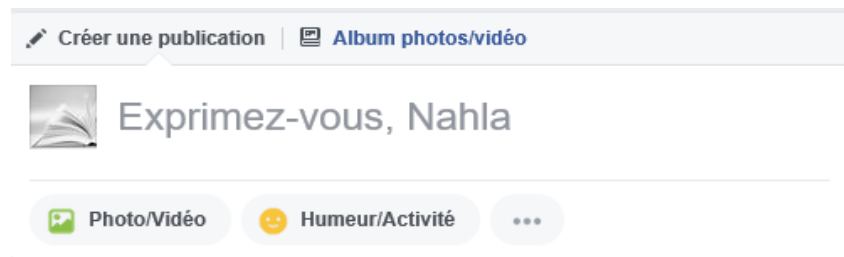


Figure20: espace dédié à la rédaction d'une publication statut

Un autre type de publication est la publication partagée dont le contenu a été déjà publié sur une autre page ou dans le journal d'un ami. Dans ce cas l'énoncé « utilisateur1 a partagé la (vidéo/photo/publication) d'utilisateur 2 » est alors ajouté par FB juste après l'image de profil du publiant et le lien vers la publication originale apparaît en bas (Figure21).



Figure21: exemple d'une publication partagée sur FB

Outre les publications rédigées ou partagées par les utilisateurs mêmes, FB peut générer automatiquement du contenu décrivant une activité réalisée par un utilisateur ou un administrateur de Groupe par exemple lorsqu'un administrateur change l'image de Groupe ou des paramètres de confidentialité ; c'est ce que George (2009) appelle « identité agissante ».



Figure22: publication générée automatiquement

Nous avons quantifié chaque type de publication présent dans le Groupe afin de savoir comment les apprenants les ont utilisés pour participer au Groupe :

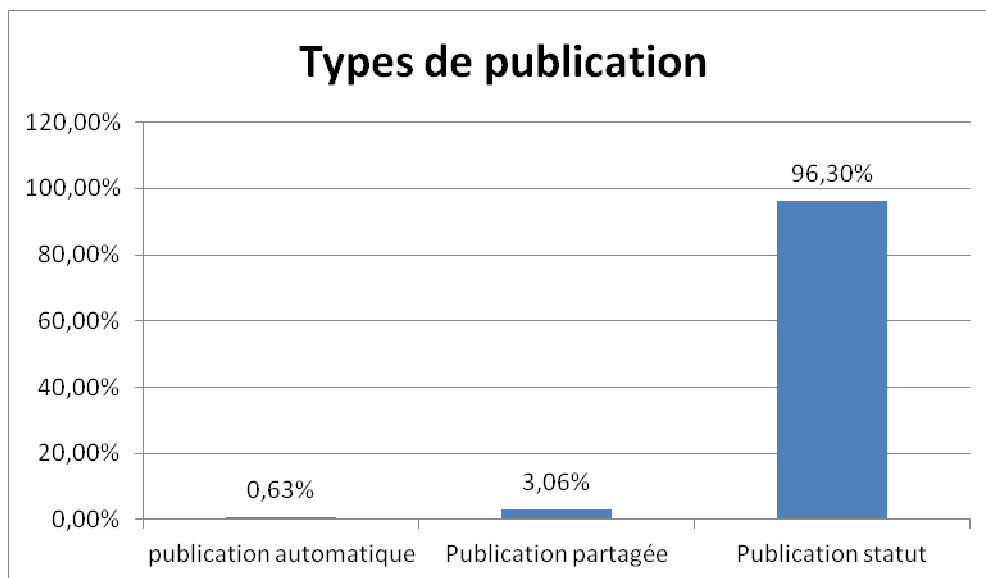


Figure 23: types de publications présents dans le Groupe

Comme le montre la figure ci-dessus, les apprenants n'ont pas utilisé de manière considérable le type publication partagée puisqu'il ne représente que 3% de la totalité des publications. Malgré la facilité d'utilisation de la fonctionnalité partage, les participants ont préféré faire des efforts en rédigeant eux-mêmes le contenu de leurs publications et de les accompagner par d'autres éléments comme des photos, des vidéos, etc.

La facilité d'ajouter des images, des vidéos, des hyperliens et d'attacher des documents (format doc, pdf ou autres) à son texte rend cette pratique très fréquente. Le tableau suivant montre les médias les plus utilisés dans le Groupe :

Type de média	Fréquence	Pourcentage
Image	481	50,76%
Vidéo	43	4,54%
Hyperlien	21	2,22%
Fichier joint	2	0,21%
Publications sans médias	400	42,24%

Tableau 16 : types de médias utilisés par les participants du Groupe

En effet, les participants du Groupe ont souvent eu recours à des ressources multimédias auxquelles ils ajoutaient souvent leurs propres textes. Les publications qui contiennent des

médias, tous confondus, constituent 58% du corpus, ce qui veut dire que 42,24% (soit 400 publications) n'en contiennent aucun. L'image est de très loin le média le plus utilisé dans le Groupe soit pour accompagner un message soit en tant que contenu en lui-même. Les apprenants ont su enrichir le contenu de leurs messages en profitant des fonctionnalités proposées par FB. Cette pratique est attendue puisqu'elle correspond bien à « l'usage ordinaire » (Fluckiger, 2011) des réseaux sociaux numériques qu'on peut observer au quotidien.

5.5.3 Cadre participatif complexe

Le cadre participatif (voir cadre théorique 2.2.2) du forum a été étudié par Marcoccia (2004a, 2004b), mais à la différence des forums où tout est public et où de lecteurs peuvent lire les messages sans être inscrits, les réseaux sociaux numériques proposent aux utilisateurs certains paramètres de visibilité permettant de délimiter le cadre participatif des publications. Le cadre participatif de FB est assez complexe, car nous sommes souvent des lecteurs de messages dont nous ne sommes pas les destinataires, sans pour autant que notre présence soit complètement intrusive dans la mesure où le cadre participatif prévoit des participants « non ratifiés ». Dans un Groupe FB par exemple, les participants ratifiés (directs ou indirects) sont les membres d'un Groupe auxquels les messages sont destinés. Dans le cas d'un Groupe ouvert des utilisateurs non inscrits dans le Groupe peuvent consulter les messages publiés : ce sont des participants non ratifiés dont l'émetteur est souvent conscient de leur présence.

La fonction « partager » sur FB permet de rapporter un discours ce qui induit par conséquent un changement du cadre participatif d'un même message. Les illustrations ci-dessous montrent le même message avec deux cadres participatifs différents. La première capture d'écran à gauche illustre un message publié dans une page dont tous les fans sont des participants ratifiés. Dans la deuxième capture d'écran à droite, les participants ratifiés ont changé, il s'agit de nos amis, puisque la publication a été partagée sur notre journal :



Figure 24: captures d'écrans montrant deux cadres participatifs différents pour le même message

5.6 PRÉSENTATION DU GROUPE FACEBOOK ET DE SES PARTICIPANTS

Après avoir présenté le contexte sociohistorique et technologique de l'étude, nous allons maintenant présenter le Groupe que nous étudions.

5.6.1 La genèse du Groupe facebook

Le Groupe a été lancé le 25 février 2012. En juin de la même année, il comptait 100 membres. Les inscrits sont des francophones libyens majoritairement des étudiants et des anciens étudiants du département de français à Tripoli. D'autres sont des jeunes Libyens qui font leurs études en France ou tout simplement des francophiles. À partir de mois de septembre 2012 les activités ont beaucoup diminué. En 2015 le Groupe a été supprimé après plusieurs mois sans activité. Le Groupe a traversé deux phases, la première phase s'étend de sa création, en février 2012, jusqu'en mai de la même année. Pendant cette période la responsable de ce Groupe était une étudiante en lettres anglaises parlant couramment le français, à l'époque le Groupe s'appelait *Je suis Libyen et Je Parle Français*. Comme son nom l'indique le Groupe était réservé aux Libyens francophones. Le Groupe était fermé c'est-à-dire que seulement les membres du Groupe pouvaient voir et commenter les publications. Durant la deuxième phase, qui s'étend du mois de juin 2012 jusqu'à sa suppression, une autre étudiante du département de français a pris le relais et le nom du Groupe est devenu *Je Parle Français*. Au moment du changement d'administratrice du Groupe, nous avons remarqué aussi un changement au niveau des membres. Des nouveaux membres ont rejoint le Groupe et d'autres l'ont quitté.

Pour bien comprendre les résultats des analyses dont il sera question dans la partie suivante, il est important d'avoir de plus amples informations sur les sujets impliqués dans l'étude et leur familiarité avec l'outil étudié, comme l'indique Guichon (2011, 2012a). Nous relèverons donc des entretiens effectués (voir le chapitre méthodologie 6.6) avec des participants des thématiques concernant leurs habitudes numériques générales de façon à avoir une meilleure compréhension de leurs activités dans le Groupe. Nous ne cherchons pas à généraliser les résultats sur le reste des membres du Groupe non interviewés, mais plutôt à avoir quelques indices sur les tendances générales.

5.6.2 Motifs de création d'un compte sur Facebook et de ses usages

L'identification sociale est un facteur important dans la création d'un compte sur Facebook. Le sentiment d'appartenance à un groupe social ou le fait de vouloir entrer dans les normes sociales incitent certains étudiants à se créer un compte. On remarque dans les propos de Gerorges, le mot « obligé » qu'il a utilisé pour parler de la raison de son inscription sur Facebook :

Tout le monde s'est tourné vers FB et c'était normal que je les suive. (Malek, Ent. 4, L.7).

Je vais sur plusieurs sites et réseaux sociaux, jusqu'à ce que FB soit apparu en Libye, surtout pendant les trois dernières années l'utilisation de FB a augmenté, alors on était obligé, donc j'ai décidé de faire comme les autres et de créer un compte sur FB. (Gerorges, Ent.6, L.5).

Ce même constat a été fait par Guichon (2011, 2012b) quand il souligne que la logique d'imposition en matière des usages numériques peut résulter, entre autres, de la pression exercée par un groupe social sur ses individus pour utiliser certaines applications pour montrer leur appartenance. Dans une optique comparable, Coutant et Stenger (2010) soutiennent l'idée selon laquelle l'adhésion à un Groupe Facebook n'est effectuée ni dans le but de discuter ni dans celui d'interagir. Cette adhésion serait avant tout d'ordre identitaire : l'utilisateur adopte le statut de membre d'un groupe afin d'utiliser l'image que cet acte projette aux autres.

Les nouvelles expériences de vie, comme les voyages par exemple peuvent aussi constituer un motif de création du compte : « J'ai commencé avec FB en 2010, je suis parti en France pour un stage, et là j'ai commencé à utiliser FB pour communiquer avec la famille et les amis, et je l'utilise toujours » (Anas, Ent 11, L. 3). Ce besoin de socialisation et de garder contact avec les amis est comblé d'une certaine manière par FB.

Le premier type d'usage le plus répandu du réseau socionumérique (Joinson, 2008) est l'usage communicationnel ou social et c'est le type d'usage le plus rapporté dans nombre de recherches portant sur Facebook (Hew, 2011 ; Joinson, 2008). Ce type d'usage n'est pas surprenant puisqu'il s'inscrit dans le genre social d'activité (Mangenot, 2013a) du réseau socionumérique :

c'était en 2006, ma sœur venait juste d'entrer à l'université, donc elle a trouvé que beaucoup de ses amis dans le lycée avaient des comptes, et nous avons beaucoup de proches expatriés qui ont eux aussi des comptes sur FB et elle communique avec eux, alors j'ai décidé de me créer un compte. (Samera, Ent.,9, L. 3).

Les entretiens ont montré que les apprenants se sont approprié Facebook en développant leurs propres schèmes d'utilisation. Cette expression est utilisée par Rabardel (1995), pour souligner que les outils possèdent certaines propriétés que les utilisateurs s'approprient en les détournant de l'usage pour lequel ils étaient conçus. Parmi les différents schèmes d'utilisation qui ont été signalés on note la recherche d'informations :

[...] quand je ne vais pas sur FB c'est comme si je ne savais rien de ce qui se passe à l'extérieur, quand j'entends qu'il y a un problème je cours pour aller voir FB, je trouve toutes les actualités [...] (Maram, Ent.2, L.23).

L'usage pour des buts d'apprentissage a été également souligné. FB a facilité le partage des supports d'apprentissage ainsi que la communication avec des natifs de la langue comme cette étudiante l'explique :

oui, je l'utilise pour des raisons communicationnelles, mais je pense que je l'utilise davantage pour des raisons pédagogiques. Je vais sur différentes pages, je cherche des enregistrements audios pour améliorer ma compréhension orale, parfois je trouve des livres (Samera, Ent, 9, L.67).

L'une des étudiantes a même déclaré que la pratique de français était l'un des motifs de son inscription sur FB: « je me suis créé un compte sur FB pour pratiquer la langue française, et même quand je me suis inscrite j'ai choisi une interface en français » (Leila).

5.6.3 Évolution des usages

L'une des thématiques les plus récurrentes lors des entretiens était l'évolution des usages de FB. Les interviewés ont déclaré que leurs usages ont évolué au fil du temps et que leurs premiers pas avec Facebook étaient timides et méfiants. Une phase d'appropriation était

nécessaire pour une utilisation plus efficace de ce réseau socionumérique comme le confirment ces étudiants :

- au début c'était juste comme (réfléchir) n'importe quel autre compte pour clavarder, pour ces choses habituelles, mais au fil du temps j'ai découvert qu'il y avait d'autres utilisations, je participe à des pages en français, j'enrichis mes savoirs, je participe en langue française. En fait mon utilisation a augmenté, j'organise des débats et des choses comme ça. (Gerorges, Ent.6, L. 9).
- Au départ c'était juste pour passer du temps avec mes amies, je ne savais pas qu'il y avait des pages ou des groupes intéressants, c'était juste pour m'amuser. (Salwa, Ent.1, L.7).
- Elle a évolué, c'est comme dans n'importe quel domaine, au départ on n'est pas forcément brillant, mais après on apprend petit à petit, à chaque fois tu apprends une nouvelle chose, alors j'apprends quelque chose d'un site ou je vois comment les autres personnes l'utilisent, tu apprends petit à petit, mais maintenant je l'utilise bien [XXX], (Anas, Ent. 11, L.7)

Au fil du temps les étudiants découvrent de nouvelles fonctionnalités et découvrent l'aspect informationnel du réseau socionumérique. Cette évolution est associée à plusieurs facteurs. Le changement du statut social de la personne comme l'entrée à l'université ou l'intégration à un nouvel établissement (Lampe et *al.*, 2008):

- quand je suis entrée à l'université au département de français, j'ai commencé à m'abonner à des pages en français, les premières pages étaient algériennes ou tunisiennes, ce qui était sympa dans ces pages c'est tout ce qui était écrit, même les propos sur les photos, était en français, et qu'ils parlent en français familier, ce n'est pas la langue française qu'on étudie en classe. (Salwa, Ent. 1, L.13)
- À l'époque [au lycée] on n'y trouvait pas beaucoup de personnes, personne n'en parlait, mais maintenant quand je suis entrée à l'université et que j'ai commencé à faire des stages tout le monde en parle, avant je n'avais même pas quatre amis dans ma liste d'amis, aujourd'hui j'en ai quatre-vingt-quatre. (Maram, Ent.2, L.12)

Certaines études ont montré que les réseaux socionumérique, comme Twitter et FB, aident les étudiants dans leur intégration sociale à l'université, que ce soit à travers le soutien de l'engagement socioaffectif dans un cours par exemple (Soubrié, 2014) ou par le fait de faire des amis avant même d'aller à l'université (Madge, 2009).

Le deuxième facteur, comme on peut le relever dans les entretiens, est la Révolution libyenne déclenchée en février 2011. À cette époque Facebook a été utilisé pour une diffusion rapide des actualités de la Révolution et comme un espace de lutte contre l'ancien régime. Cette nouvelle utilisation a fait découvrir aux jeunes une nouvelle facette du réseau socionumérique. Les propos d'Ahmed sont révélateurs :

les choses ont changé après la Révolution, au début du mois de janvier 2011, il y avait des pages qui abordaient le sujet de la Révolution, mais on ne l'utilisait pas ni pour les études ni pour quoi que ce soit c'était juste pour s'amuser. Après on a entendu qu'il y aurait de grandes manifestations le 17 février, après ça FB a été censuré ici à Tripoli, on ne pouvait plus communiquer, mais à la fin de la guerre de la libération il a été réouvert et tout a changé même l'usage. (Abdelwahab, Ent.7, L.8)

Ce même étudiant continue de dire :

on ne l'utilise plus beaucoup pour s'amuser, mais pour chercher de l'information, pour l'apprentissage, pour participer à une discussion. Parfois on trouve des débats ou des choses comme ça, il est devenu un outil de développement personnel + en plus de la communication et des informations, *so* il est devenu comme ça, après on l'a introduit au sein de mon travail, le journalisme, on travaille beaucoup sur FB, les trois quarts du travail sont sur FB, le reste est sur Internet et Google. Donc, le travail et l'apprentissage sont sur Internet, après on a commencé à utiliser Internet et FB pour les études, pour communiquer avec les professeurs, en fait ce n'est qu'avec une seule professeuse Mme : Soraya. (Ent.7, L.16)

Des autres étudiants se sont exprimés sur le même sujet :

- il y a avait beaucoup de choses qui n'étaient pas bien, mais dernièrement je trouve qu'il y a des changements, d'énormes changements. J'avais une mauvaise idée à propos de l'utilisation que font les jeunes libyens des réseaux sociaux, avant la Révolution je ne voyais pas les jeunes discuter. (Rima, Ent.10, L.259)
- Maintenant, les choses ont un petit peu changé, je me suis abonnée à des pages de cuisine, pages de genre *do it yourself*, parfois des pages de mode. Je rejoins des groupes créés par mes amis, des pages variées, des pages libyennes, étrangères et surtout françaises. » (Zohra, Ent. 3, L. 24)

D'ailleurs, les pratiques des enseignants peuvent avoir un impact sur l'utilisation des étudiants de FB :

en fait j'ai commencé à utiliser Internet en général d'une manière plus éducative avec notre professeuse Soraya, on travaille beaucoup sur Internet. Les devoirs on lui envoie par Internet, et quand on fait un bon travail elle le publie sur FB et écrit un mot d'encouragement et c'est à partir de là que j'ai commencé à m'intéresser à FB et son aspect éducatif. (Salwa, Ent.1, L.130)

5.6.4 Temps passé

Le temps passé sur Facebook varie d'une personne à l'autre, mais de manière générale, les jeunes interviewés ont tendance à y consacrer beaucoup de temps :

- [J'y passe] Beaucoup de temps, tout à l'heure une voiture a failli me percuté parce que j'étais en train de naviguer là-dessus, partout, au cours, pendant que le professeur explique, c'est tout le temps, je ne peux pas lui accorder des heures précises, je le consulte sur mon téléphone, mon ordinateur, je le consulte toujours. (Abdelwahab, Ent. 7, L.100)

- En fait au départ je passais de trois à cinq heures sur FB comme n'importe quel jeune qui y passe beaucoup de temps au départ, mais maintenant à cause de mon travail je ne dépasse pas une heure. (Gerorges, Ent. 6, L. 24).
- Rima : (elle rit) Ca dépend, ça dépend du temps libre, quand les études commencent les heures que j'y suis se diminuent, mais en été je passe des heures et des heures ; cinq ou six heures.
Nahla : Par jour ?
Rima : (elle rit) Oui. (Rima, Ent.10, L.47)

Selon *l'Arab social Media Report* (ASMR, 2014), 41% des jeunes Arabes communiquent avec leurs amis par le biais des réseaux sociaux numériques plusieurs fois par jour et 30% tous les jours. Cependant, le temps passé est lié également au temps libre disponible et à l'accès Internet :

- J'y vais moins souvent parce que je n'ai pas d'Internet c'est la seule raison, mais je l'utilise toujours. (Leila, Ent. 5, L.13)
- En réalité quand je faisais mes études je ne me connectais pas très souvent, maintenant puisque j'ai terminé mes études ou pendant les vacances ou le weekend je reste connectée tout le temps. (Nawal, Ent. 8, L.26)

5.7 SYNTHÈSE

L'objectif de ce chapitre était de présenter un aperçu général du contexte de l'étude tout en essayant de ne garder que les éléments contextuels essentiels pour mieux positionner la recherche.

D'abord, nous avons montré comment FB a joué un rôle important durant l'une des périodes les plus critiques en Libye et comment cela a changé son utilisation chez certains participants. Nous avons également abordé la question de la politique linguistique menée. À ce propos, nous avons pu faire deux remarques. Premièrement, malgré quelques efforts de la part du nouveau régime, la politique linguistique en Libye repose jusque-ci sur l'arabisation et aucune politique claire n'est menée pour le moment. Deuxièmement, la politique extérieure du pays et ses relations internationales amicales ou hostiles vis-à-vis de certains états ont eu une influence majeure sur la politique linguistique comme l'indique Neuner (1998) « le contexte sociopolitique du moment détermine le rapport qui lie le pays de l'apprenant et celui dont il apprend la langue : ce rapport peut être amical, indifférent, voire hostile ; il peut aussi s'agir d'un rapport de domination, de dépendance ou d'égalité». (P.99).

Pour Quitout (2006), l'avenir de la langue française en Libye se résume en deux mots : le renforcement et l'extension. Pour ce qui concerne le renforcement, il s'agit d'améliorer les sites où l'enseignement du français est déjà dispensé comme dans les universités. Quant à l'extension, elle concerne le fait d'implanter davantage de centres et de départements de français et de le réintroduire dans les écoles secondaires. Nous pensons que ces deux termes sont aussi vrais pour la recherche universitaire en Libye. Le renforcement consiste à diffuser plus largement les recherches déjà faites et favoriser les travaux des étudiants-chercheurs. L'extension consiste à aborder de nouveaux terrains et contextes autres que les grandes universités en Libye. Ainsi, il est difficile en ce moment de prévoir l'avenir du français en Libye, mais plusieurs facteurs exerceront une influence non négligeable comme l'ouverture politique vers les pays d'Europe, ainsi que l'intérêt que porte le nouveau gouvernement au secteur du tourisme.

Nous avons présenté ensuite le contexte technologique dans lequel les échanges se déroulent. Nous avons montré que cet espace est technodiscursif dans la mesure où le langagier passe par la technologie.

Enfin, au travers des entretiens, nous avons pu dégager certaines pratiques générales chez les participants concernant Facebook. L'examen des entretiens a mis en lumière trois motifs différents d'utilisation de FB: la communication sociale, la recherche des informations et la pratique de la langue. Nous avons également pu constater que l'utilisation évolue avec le temps. Certains facteurs peuvent accélérer le changement des pratiques comme des événements sociopolitiques. Les enseignants eux aussi peuvent jouer un rôle dans cette évolution.

6 MÉTHODOLOGIE

Une recherche scientifique est «the organized, systematic search for answers to the questions we ask » (Hatch et Lazaraton, 1991, cité par Dornyei, 2007). Nous comprenons ainsi que l'adoption d'une méthodologie rigoureuse et organisée est primordiale pour mener une recherche scientifique. Nous tenterons donc à travers ce chapitre de détailler notre démarche de recueil de données ainsi que le traitement de ces données. Nous rappelons au passage nos questions de recherche:

- Comment des apprenants réunis dans un Groupe FB utilisent-ils cet espace informel pour pratiquer le français ? Quelles sont les pratiques discursives observées ? Quelles sont les caractéristiques saillantes de leurs échanges ?
- Comment la dimension relationnelle se manifeste-elle dans cet environnement numérique ? Les pratiques discursives observées permettent-elles aux apprenants de constituer une communauté virtuelle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il et quelle est son organisation ?
- Quelles sont les perceptions des participants vis-à-vis de Facebook en général et du Groupe en particulier ? Et qu'est-ce qu'ils disent à propos de leurs activités ?

Dans un premier temps, nous présenterons le type de recherche menée, à savoir la recherche descriptive, et son intérêt scientifique. Dans un deuxième temps, nous aborderons la méthodologie d'analyse des données avant de nous pencher dans un troisième temps, sur la nature des données collectées ainsi que les outils informatiques que nous avons utilisés pour leurs traitements. Nous aborderons à la fin du chapitre la question de l'éthique de la recherche et les valeurs à respecter quand on étudie un corpus d'échanges en ligne.

6.1 LA THÈSE COMME RECHERCHE DESCRIPTIVE

Dans le domaine de l'acquisition du français langue maternelle Gagné et ses collègues (1989 cité par Salam, 2011) distinguent quatre types de recherches selon leurs objectifs et démarches :

Type de recherche	Démarche centrale d'investigation	Objectif	Visée
Recherche descriptive	Stratégies d'observation	Décrire	Comprendre ou expliquer
Recherche théorique	Analyse conceptuelle	Théoriser	Comprendre ou faire des prédictions
Recherche expérimentale	Expérimentation	Expliquer	Corroborer/falsifier des prédictions
Recherche-action	Intervention	Transformer	Comprendre

Tableau 17: les types de recherche selon Gagné et al. (1989)

Dans le domaine de la didactique des langues, Puren (2013), lui aussi, associe la description à la compréhension dans le sens où la description n'est pas une finalité en soi, mais un moyen pour une meilleure compréhension qui est à son tour une étape importante dans le processus de l'intervention. Étant donné que notre objectif est d'explorer les pratiques discursives des apprenants pratiquant le français dans un Groupe FB, il est logique que notre recherche s'inscrive donc dans le cadre de la recherche descriptive à visée compréhensive. Cette compréhension sera obtenue par l'analyse des pratiques discursives, de description du fonctionnement du Groupe et finalement par une interprétation. Levy souligne que la recherche descriptive est importante dans les travaux de l'ALAO et notamment concernant les phénomènes peu étudiés :

researchers need to be highly sensitive to the new phenomena that arise in mediated CALL learning environments. Once identified, these phenomena need to be described very carefully using a suitable basis for description. All description is selective and a suitable basis for description has to be found. Here is where it can become difficult. (Levy, 2001, p. 233)

Ce type de recherche nous semble celui qui correspond le mieux à notre objet d'étude, d'une part, car le terrain scientifique autour de la CMO est encore vierge en Libye, d'autre part car les échanges en ligne dans une situation informelle sont peu étudiés dans les travaux francophones.

6.2 DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ET COMPRÉHENSIVE

La démarche ethnographique convoquée dans notre travail consiste à observer les activités communicationnelles d'un groupe donné dans leur milieu naturel, et pour ce faire « il faut aussi comprendre le contexte à l'intérieur duquel elle [l'interaction] se produit et qu'elle produit » (Cambra Giné, 2003, p. 16). La recherche de type ethnographique est une recherche inductive dans la mesure où le chercheur ne définit pas des hypothèses ou des catégories préalablement à l'analyse, mais il part des données empiriques pour construire le cadre théorique :

l'approche ethnographique est également générative car elle ne part pas de données manipulées ni d'hypothèses aprioristiques. Les données ne viennent pas illustrer des thèses, mais celles-ci émergent en cascade, se profilent et se définissent progressivement à partir de l'exploration du contexte. (*ibid.*, p. 17) .

Avec Internet, l'ethnographie trouve de nouveaux terrains de recherche où le chercheur observe et tente de décrire les phénomènes interactionnels en mettant en exergue les pratiques effectives et le discours des personnes impliquées.

Quant à la démarche compréhensive, elle est issue de la sociologie compréhensive qui :

se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de "compréhension" réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent. » (Puren, 2003, p.2)

Dans ce sens une démarche ethnographique est aussi compréhensive dans la mesure où elle s'intéresse aux perceptions et au sens que donnent les gens à leurs pratiques.

6.3 APPLICATION DE LA DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE À NOTRE ÉTUDE (POSTURE DE CHERCHEUSE)

Il convient de préciser que la situation dans laquelle se déroulent les échanges que nous analyserons dans le Groupe est une situation naturelle dans le sens où le Groupe FB n'a pas été créé pour les raisons de l'étude, mais existait déjà. Nous étions membre dans ce Groupe avant de décider de l'étudier scientifiquement. Les traces de nos activités, avant de choisir le Groupe comme objet d'étude, ne seront donc pas analysées ni les commentaires que nos publications ont suscités. Dans ce sens, nous ne pouvons pas qualifier notre observation de participante, car nous avons arrêté tout type de participation quand nous avons décidé de faire de ce Groupe FB notre objet d'analyse par souci de préservation de la spontanéité des

échanges. Par conséquent, notre posture est non-participante et non-interventionniste. Les participants ignoraient ainsi notre posture de chercheuse. En dévoilant la présence du chercheur à l'ensemble du groupe, il existe la possibilité que des usagers décident d'effacer le contenu de leurs interventions passées. La modification du comportement des participants n'est donc pas un problème dans notre cas. Même si la démarche ethnographique se base sur l'observation participante, nous pensons que cela est largement lié à la nature du terrain dans lequel le chercheur s'immerge. Dans un terrain physique, un hôpital ou une classe par exemple, la présence du chercheur devrait être légitimée par sa participation pour qu'il puisse créer des liens de confiance, tandis que dans un environnement numérique le statut de *lurker* est *à priori* acceptable. Dans notre cas, notre statut de Libyenne, francophone membre du Groupe et n'ayant pas le statut d'enseignant vis-à-vis des participants était tout à fait favorable à l'observation dans la mesure où notre présence n'était pas intrusive.

Nous avons également déjà indiqué que notre objectif premier est la description pour la compréhension : dans les échanges en ligne observés, nous chercherons les pratiques émergentes qui se mettent en place dans un cadre informel entre apprenants et qui favorisent la constitution des liens socioaffectifs. Il convient de préciser que notre étude n'a pas donc pour vocation de vérifier des hypothèses.

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons eu recours à deux techniques : l'analyse d'un corpus d'échanges en ligne et des entretiens semi-directifs. Nous allons détailler la nature des données collectées par le biais de ces deux techniques ainsi que les méthodes d'analyse adoptées, mais d'abord nous allons nous pencher sur la pertinence de l'analyse qualitative en tant que méthodologie de recherche pour notre travail.

6.4 MÉTHODES QUALITATIVES VS EXPÉRIMENTALES

Deux méthodes de recherche sont souvent distinguées dans la littérature: empirico-inductive qualitative et hypothético-déductive quantitative. Chacune de ces méthodes correspond à des techniques de collecte de données, à des types de données et d'analyse particuliers. Tandis que pour les puristes les deux méthodes sont exclusives, les pragmatiques plaident pour une approche mixte. Dörnyei (2007) défend ce dernier point de vue en considérant les méthodes expérimentale et qualitative comme un continuum et non pas

comme une dichotomie. Dans cette section nous essaierons de présenter les principes méthodologiques de chaque type de recherche avant de préciser la nôtre.

Souvent la recherche expérimentale est distinguée de la recherche qualitative par le fait que la première traite des données chiffrées tandis que la deuxième traite des données non chiffrées. Contrairement à une recherche expérimentale linéaire qui, elle, prend appui sur un cadre théorique et des hypothèses stabilisées en amont de l'enquête de terrain, la recherche qualitative met en parallèle l'exploration théorique et empirique. Dörnyei (*ibid.*) les différencie en termes d'idéologie, de méthode d'élaboration des catégories et de perceptions de la diversité individuelle. La première différence réside dans l'idéologie dans la mesure où l'approche qualitative a été développée comme une réaction contre le scientisme de l'approche expérimentale dominante au milieu du XXe siècle. La deuxième différence se situe au niveau de la méthode d'élaboration des catégories pour l'analyse des résultats. À la différence de la recherche expérimentale, les catégories de l'analyse qualitative ne sont pas exprimées en chiffres, mais en mots et elles sont définies au fur et à mesure de l'analyse et non pas fixées en amont. La dernière différence, toujours selon Dörnyei, réside dans le fait que la méthode expérimentale cherche des généralités tandis que l'approche qualitative s'intéresse aux particularités.

La méthode hypothético-déductive quantitative est souvent présentée comme une garantie d'une certaine objectivité. Cependant, Blanchet explique qu'une méthode quantitative est, au fond, qualitative dans la mesure où : « tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte : les questions et les catégories selon lesquelles les données quantitatives sont recueillies sont des éléments signifiants, issus d'interprétation préalable » (2015, p., 12). En tout état de cause Blanchet et Chardenet (2015) expliquent que la neutralité est impossible dans les recherches, mais l'objectivation est indispensable. Autrement dit, il faut justifier et expliquer les points de vue et les choix à opérer.

Dans le cadre de ce travail, notre méthode est essentiellement qualitative (analyse de contenu, analyse de discours), mais qui sera couplée avec quelques éléments chiffrés issus de la statistique descriptive (comme comptage de messages et de commentaires, méthodes d'analyse de réseaux sociaux). Nous croisons ainsi les résultats d'analyse de discours des

échanges en ligne avec des données subjectives collectées par l'intermédiaire des entretiens : « croiser une analyse de 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, p. 118). Guichon pour sa part souligne les avantages d'une telle approche :

- confronter des données subjectives (obtenues, par exemple, par le biais d'entretiens ou de verbalisations lors de la réalisation d'une tâche) avec des données objectives (recueillies par le biais de systèmes de traces) ;
- préciser des données qualitatives avec d'autres données qualitatives (entretiens d'explicitation) ou quantitatives (résultats à des tests) ;
- apporter du relief à des données quantitatives grâce à des données qualitatives ;
- opérer des recoupements grâce à des données qualitatives provenant de différentes sources ;
- saisir des évolutions grâce à des prélèvements de données (qualitatives et/ou quantitatives) à plusieurs moments d'une recherche-action (ceci est typique de la démarche ethnographique). (Guichon, 2012a, paragr. 82)

6.5 TECHNIQUE 1 : LE CORPUS DES ÉCHANGES EN LIGNE ET SA CONSTITUTION

Pour analyser les pratiques discursives et étudier la question de la constitution d'une communauté virtuelle, la collecte des échanges en ligne s'avère la plus utilisée dans les recherches. Ce type de données, par rapport à d'autres techniques de recueil de données comme le questionnaire, l'entretien ou l'observation, présente l'avantage que le risque de passer à côté d'un phénomène intéressant est moindre dans la mesure où toute information sur les comportements verbaux et paraverbaux est enregistrée. Mais ce même avantage est un défi pour le chercheur puisque c'est à lui de filtrer les informations pertinentes (Pudelko, Daele, et Henri, 2006, p. 134), un travail qui s'avère parfois comme « chercher une aiguille dans une botte de foin ».

Inspirés des travaux d'Herring (2004), Pudelko et *al.*, (*op.cit.*,p.137) récapitulent les avantages et les désavantages de différents procédés d'échantillonnage des échanges en ligne :

Type d'échantillonnage	Avantages	Désavantages
Au hasard (chaque message à analyser choisi selon une procédure de tirage au hasard)	Représentativité, potentiel de généralisation	Perte de contexte et de cohérence, nécessite de disposer d'un enregistrement complet des échanges
Par thème (tous les messages dans un fil de discussion donné)	Cohérence thématique, un ensemble de données libre d'interférences dues à d'autres thématiques, une contextualisation acceptable des messages	Exclut les autres thématiques ou activités qui peuvent avoir lieu en même temps
Par intervalle de temps (tous les messages dans un intervalle de temps donné)	Préserve la richesse du contexte, possibilité d'analyse longitudinale	Peut tronquer les interactions, et/ou résulter en échantillons très grands
Par phénomène (par exemple : toutes les manifestations de plaisanterie ou de négociation de conflit)	Rend possible une analyse en profondeur d'un phenomena	Perte de contexte, il faut prendre en compte la distribution dans l'ensemble des messages (pour examiner la fréquence d'apparition du phénomène)
Par type d'acteur ou type du groupe (par exemple tuteur, enseignant, expert, groupe de femmes)	Permet la focalisation sur un acteur ou un groupe, utile lors de la comparaison (par exemple : tuteur vs étudiant, expert vs novice, groupe de jeunes vs groupe de retraités)	Perte de contexte (surtout de la séquence temporelle des échanges)
Échantillonnage opportuniste	Facilité	Échantillon non systématique : risque de ne pas convenir aux besoins de l'étude

Tableau 18 : techniques d'échantillonnage de données pour l'analyse des échanges en ligne (adapté de Herring, 2004 par Pudelko et al. 2006)

Pour notre part, nous avons choisi la technique d'échantillonnage par intervalle de temps qui nous paraît la plus adaptée à l'étude des pratiques discursives, ainsi que l'émergence d'une communauté virtuelle et de son évolution. Notre corpus se constitue d'à peu près cinq mois d'échanges depuis le premier jour de la création du Groupe. Il est constitué de 947 messages publiés et 3408 commentaires et 4829 j'aime venant de 84 participants. Notons que parmi ces 84 participants 12 n'ont jamais écrit un message ou un commentaire, ils ont participé uniquement au travers du bouton « j'aime ». Voici un aperçu général du corpus :

Mois	Nb. publications	Nb. commentaires
février	11	31
mars	20	49
avril	238	731
mai	153	438
juin	306	1012
juillet	219	1147
Total général	947	3408

Tableau 19: aperçu général du corpus d'échanges

6.5.1 Les étapes de la constitution et de l'analyse du corpus

La constitution du corpus des échanges en ligne a été faite au travers de quatre étapes principales que nous allons tenter de détailler :

- Dans un premier temps, nous avons réalisé des captures d'écran pour chaque publication dans le Groupe et nous les avons collées dans un fichier Word afin de garder l'ergonomie de leur présentation (Annexes 2).
- Dans un deuxième temps, nous avons extrait les données du Groupe à l'aide du logiciel Netvizz (voir 6.3.1). Les données aspirées (le contenu des messages, le nombre de *like*, le nombre de commentaires, la date) sont présentées dans un fichier compatible avec Excel. Par la suite, nous avons pu ajouter nos propres colonnes pour le codage des messages comme la langue et la fonction du langage (annexes 3).
- Dans un troisième temps, nous avons aspiré encore une fois les données du Groupe cette fois-ci avec un autre logiciel : NodeXL (voir 6.3.2) afin d'analyser le réseau social (6.2) et générer un graphe de relations entre les membres du Groupe.
- Dans un dernier temps, nous avons copié-collé le contenu de tous les messages ainsi que les commentaires dans un fichier txt. en vue de leur exploitation avec le logiciel d'analyse textuelle Antconc qui nous a permis de réaliser l'analyse sémiolinguistique.

6.6 TECHNIQUE 2 : ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Bien que leur analyse soit couteuse en temps, les entretiens présentent l'avantage d'être très riches en information. Dans les sciences sociales, il existe une multitude de

méthodes pour le recueil des entretiens définies par la place qu'occupent ces derniers dans le dispositif de recherche. Les entretiens peuvent être un instrument complémentaire permettant d'explorer un terrain de recherche ou considéré comme un instrument central voire exclusif dans des études à caractère psychologique. Même si « L'entretien semble résister à la formalisation méthodologique : dans la pratique il reste fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage » (Kaufmann, 2001, p. 7). Ce chercheur illustre bien et de manière quelque peu humoristique la posture du jeune chercheur face à ce dilemme :

l'apprenti – chercheur ouvre donc des manuels pour perfectionner ses outils. Et il découvre que le moindre sourire de l'enquêteur influence les propos de l'interviewé : tout doit être tellement étudié et contrôlé dans la conduite d'entretien qu'il devient très délicat de parler. [...] conscient de la distance qui le sépare du modèle, il est généralement contraint d'adopter un double langage : il dissimule les procédés qui lui ont permis d'avancer dans sa recherche et rédige un beau chapitre de méthodologie avec force citations, pour se protéger des critiques. (P.7-8)

Dans le cadre de notre travail, nous avons conduit quatorze entretiens avec des participants du Groupe, mais seulement onze entretiens ont été transcrits à cause de problèmes de qualité du son. Les membres interviewés sont tous des étudiants au département de français à l'Université de Tripoli.

Nous nous sommes servie des entretiens en deux temps : au début de la recherche et pendant les analyses. Au début de la recherche, les entretiens nous ont permis d'explorer le terrain d'étude et de recueillir des informations sur les pratiques numériques générales des membres du Groupe FB ainsi que d'affiner les questions de recherche dans la mesure où ils « [...] ont pour fonction de compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut pas penser spontanément » (Blanchet et Gotman, 2007).

Dans un deuxième temps et à un stade plus avancé d'analyse, les entretiens nous ont servi à répondre à la troisième question de recherche afin de rendre compte de l'expérience des participants et la façon dont ils perçoivent leurs activités dans le Groupe et ainsi de mieux interpréter certains phénomènes. Une deuxième série d'entretiens était prévue pour approfondir certains points ciblés, mais la situation instable de la Libye nous a empêché d'y retourner au moment opportun. Nous n'avons pas non plus envisagé de faire des entretiens par Internet, étant donné le caractère réservé et méfiant des jeunes Libyens et les problèmes de coupure d'électricité très fréquents.

6.6.1 *Le déroulement des entretiens*

Nous avons choisi de faire un déplacement en Libye pour effectuer les entretiens dans l'objectif d'établir des liens de confiance avec les interviewés ce qui a facilité le contact et la collecte des données. Les apprenants se sont montrés coopératifs et ils nous ont présenté les uns aux autres.

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de l'université, du 9 au 12 décembre 2012, une semaine avant les examens partiels. La durée totale des entretiens exploités (onze sur quatorze) est de deux heures et quarante-huit minutes. La durée moyenne des entretiens est quinze minutes. Les étudiants avaient six heures de cours d'affilée de huit heures du matin à quatorze heures et ils avaient une demi-heure de pause entre chaque cours et c'est pendant les pauses que la majorité des entretiens se sont déroulés. Nous avons pu aborder toutes les thématiques préparées dans le guide d'entretien et nous avons laissé la liberté aux interviewés de parler le temps qu'ils veulent sans couper leurs idées ou les presser. Pour le choix des personnes à interviewer, il n'y a avait pas de critères préétablis, sauf que bien entendu la personne soit un membre du Groupe et qu'elle accepte de faire l'entretien.

6.6.2 *Transcription et traduction des entretiens*

Nous avons demandé l'autorisation des interviewés pour l'enregistrement des entretiens et ils étaient tous d'accord. Nous leur avons expliqué l'objectif général de l'étude sans donner plus de détails par souci d'influence sur leurs réponses. Les entretiens se sont déroulés en langue arabe. Ainsi, nous avons été confrontée à un double travail : la transcription et la traduction. Pour ce qui est de la traduction, nous avons opté pour une langue française standard, correcte et simple. Nous nous sommes concentrée sur le contenu puisque notre unité de codage est le thème. Nous avons traduit les propos de manière à ce que cela soit compréhensible et cohérent sans pour autant trahir ou dénaturer les idées des interviewés. Pour plus de clarté et de lisibilité, les entretiens ont été ponctués. En l'absence d'une norme ou d'un modèle unique pour la convention de transcription des entretiens, nous avons adapté celle de Vion (2000).

6.6.3 Limites des entretiens

Comme nous l'avons indiqué plus haut, à cause de l'emploi du temps chargé des étudiants nous avons été obligée de conduire les entretiens pendant les pauses. Cette contrainte aurait pu avoir une influence sur la durée des entretiens et les attitudes peu engageantes de certains étudiants vu l'état de fatigue après un cours.

En réécouter les entretiens, nous avons constaté qu'il y avait certains points évoqués par les interviewés qu'il aurait fallu exploiter plus amplement, chose que nous n'avons pas faite par manque d'expérience. Une autre limite des entretiens, comme le souligne Dörnyei (*op.cit.*) est que les participants auraient pu vouloir donner une image d'eux-mêmes qui ne correspond pas forcément à la réalité.

Le nombre limité d'entretiens pourrait aussi être un des inconvénients, mais la recherche qualitative ne vise pas la généralisation des résultats, mais de faire surgir les particularités :

qualitative inquiry is not concerned with how representative the respondent sample is or how the experience is distributed in the population. Instead, the main goal of sampling is to find individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn (*ibid.*, p.126)

6.6.4 Analyse des entretiens (analyse qualitative de contenu)

Les entretiens ont été analysés suivant la méthode de l'analyse de contenu. Cette méthode qui a toujours été associée à l'analyse quantitative, consiste à compter les mots, les phrases ou les structures grammaticales qui appartiennent à une catégorie précise, a été transposée pour l'analyse qualitative. À la différence de l'analyse quantitative, et comme nous l'avons déjà indiqué, les catégories de l'analyse qualitative ne sont pas préétablies en amont, mais élaborées au fur et à mesure de l'analyse (Dörnyei, *op.cit.*).

L'analyse de contenu est « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des “discours” (contenus et contenants) extrêmement diversifiés » (Bardin, 2013, p. 13). La première étape de l'analyse de contenu est la lecture flottante qui consiste à « se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations » (*ibid.*, p.126). Nous

avons substitué cette étape par la transcription et la traduction qui nous ont permis de nous approprier les entretiens et de faire émerger les premières idées. La deuxième étape concerne le codage et notre unité de codage est le thème qui est « l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (*ibid.* 136). Concrètement, nous avons commencé à lire les premiers entretiens tout en surlignant les idées et les paragraphes qui nous semblaient intéressants en utilisant une couleur différente pour chaque thème. Une première liste de catégories a été établie. Cette liste a été affinée avec la lecture des autres entretiens en essayant de dégager des thématiques communes. Comme le souligne Bardin « l'analyse de contenu balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité » (*ibid.*p.13). Pour éviter de tomber trop dans la subjectivité, le regard extérieur apporté par le directeur et le co-encadrant de la thèse nous a aidé à garder une certaine distance. Nous précisons que le travail d'analyse des entretiens a été effectué à partir de la version arabe.

6.1 CRITÈRES D'UNE RECHERCHE DE QUALITÉ DANS LE DOMAINE DE L'ALAO

Levy, Hubbard, Stockwell et Colpaert (2015) dans l'éditorial de l'un des numéros de *CALL Journal* soulignent les différents défis auxquels pourrait se confronter un chercheur en ALAO. Colpaert, l'un des co-auteurs de cet éditorial, les regroupe en trois catégories : contextuel, méthodologique et épistémologique. Les difficultés contextuelles sont relatives à la valeur académique accordée à l'ALAO et aux perceptions du grand public vis-à-vis des activités menées au sein du domaine. Au niveau méthodologique les défis sont liés essentiellement à l'ingénierie, au délai parfois un peu long que prennent les recherches, à la pluridisciplinarité et à la reproductibilité.

Les différentes études menées dans ce domaine ne sont pas sans limites, Huh et Hu (2005), par exemple, en soulignent trois. La première limite est le manque de liens entre les résultats et les fondements des théories acquisitionnistes. Mais cette limite a été mise en cause par Levy (2016), dans le sens où plusieurs recherches ne font pas du tout référence à la théorie de *seconde language acquisition* sans que cela mette en question leur qualité. La deuxième limite est relative au technocentrisme de certaines études qui mettent l'outil au centre de leurs intérêts en s'intéressant à la technologie utilisée au lieu de s'intéresser à ce qui se passe

autour. La troisième limite est l'aspect technophile des recherches. Certaines recherches mettent l'accent sur les apports de la technologie à l'apprentissage sans montrer les limites ou le côté négatif de leur utilisation en s'appuyant seulement sur une partie des données collectées.

Ces limites nous conduisent à nous interroger sur les critères d'une recherche rigoureuse. Henri, Peraya et Charlier (2007) définissent cinq critères pour une recherche qualitative de qualité sur les forums, que nous pensons pertinents pour d'autres outils également : l'objectivité, la prise en compte du contexte, la fiabilité, la systématique et le choix de la méthode. Dans une démarche qualitative, la subjectivité n'est pas une dimension à bannir, mais il faudrait en prendre conscience ; il ne faudrait pas non plus basculer vers des recherches expérimentales, mais plutôt s'orienter vers « des recherches qui visent une compréhension profonde et authentique du phénomène étudié » (*ibid.*sec 5.1). La prise en compte du contexte de la recherche est primordiale puisque la situation de communication est singulière et les données qui s'y rapportent devraient être recueillies de manière rigoureuse et prises en considération dans l'analyse, car elles permettront de fournir par la suite des pistes d'interprétation. Quant à la fiabilité, il s'agit de la possibilité de reproduire les mêmes outils conceptuels utilisés pour appréhender d'autres situations que celles de départ. Par systématique, les chercheurs entendent la cohérence entre tous les aspects de la recherche : finalité, théorie, méthode, résultats et interprétation. Le dernier critère concerne la méthode de la recherche qui devrait être choisie en fonction de l'objectif assigné de la recherche. Dans le même ordre d'idées, Guichon (2011, 2012a) dresse un ensemble de critères permettant d'assurer la bonne qualité d'une recherche dont nous reproduisons le tableau :

Critères de qualité pour des recherches en ALMT	Objectifs visés
1. Ancrer les recherches menées par le biais d'une revue critique de la littérature existante 2. Mettre en tension les emprunts théoriques, les méthodologies déployées et les résultats obtenus avec ceux d'autres chercheurs du champ	Inscrire les recherches dans une tradition scientifique et augmenter la portée des résultats obtenus
3. Détailler précisément le contexte de l'étude et mentionner toutes les caractéristiques pertinentes relatives aux sujets, en particulier leur familiarité avec les outils étudiés	Augmenter la crédibilité des résultats
4. Mentionner tous les biais (ou résultats non statistiquement significatifs) qui limitent la portée des résultats	Augmenter la crédibilité et la validité des résultats
5. Préciser clairement quelles procédures ont été utilisées pour	Augmenter les chances de rendre les

recueillir les données et les traiter	résultats comparables et répliquables dans d'autres contextes
6. Déployer un appareil méthodologique, combinant idéalement une démarche qualitative et une démarche quantitative, permettant de rendre compte du phénomène observé selon des perspectives croisées 7. Mener, quand cela est possible et pertinent, des études sur le long terme permettant de démêler les effets de nouveauté et le développement des compétences langagières (ou autres)	Augmenter la validité des résultats
8. Préciser tout ce qui a trait à l'activité des sujets plutôt que de se focaliser sur les prouesses supposées des technologies	Adopter une approche anthropocentrée

Tableau 20: les critères de qualité pour des recherche en ALMT (Guichon, 2012a, parag.100)

6.2 PRINCIPES DE L'ANALYSE DES RÉSEAUX SOCIAUX

Pour étudier l'organisation sociale du Groupe FB, nous nous référerons aux outils fournis par l'analyse des réseaux sociaux (ARS) dont l'intérêt principal est de visualiser les relations entre les personnes par des représentations graphiques ce qui facilite leur lecture. Cette approche sociologique et quantitative conçoit les relations sociales en termes de nœuds et de liens. Les nœuds, appelés aussi les sommets, sont habituellement des acteurs sociaux dans le réseau, mais ils peuvent aussi représenter par exemple des institutions et les liens sont les relations entre ces nœuds. Ainsi, une relation entre deux nœuds peut être orientée (arc) ou non orientée (arête). Par exemple, lorsque A envoie un message à B cette relation est orientée et elle est représentée par une flèche dans le graphe en indiquant sa direction, tandis qu'une relation réciproque, comme A est ami avec B, est une relation non orientée et représentée par un simple trait (Mercklé, 2011).

Les apports de cette approche à l'étude des communautés virtuelles ont été montrés de la part de chercheurs appartenant à des sphères différentes (Mazzoni, 2006; Mercanti-Guérin, 2010). En effet, cette méthode d'analyse permet d'identifier le noyau dur de la communauté ainsi que les individus périphériques et cela à travers le calcul du degré de centralité. Le degré de centralité d'un nœud indique les arcs qui sortent (demi-degré extérieur) et qui y arrivent (demi-degré intérieur). De ce fait, cette mesure peut être considérée comme un indicateur de l'intégration d'un nœud ou de son isolement au sein de la communauté.

Un autre élément en faveur de l'application de l'ARS à l'étude des communautés est l'identification de la structure de la communauté à travers la mesure de la densité. La densité,

qui oscille entre 0 et 1, est le rapport entre les arcs existants et le nombre d'arcs possibles dans ce réseau. De Laat (2002) et Sarré (2012) dans leurs études respectives ont étudié la densité des relations unissant les membres d'une communauté virtuelle. Sarré (*ibid.*) a constaté que la densité des interactions entre des apprenants communiquant par clavardage est plus élevée que les interactions des apprenants communiquant par forum ou visioconférence. Ainsi, un groupe avec une densité élevée montre que la majorité des membres interagissent les uns avec les autres et qu'ils sont mieux intégrés qu'un groupe avec une densité peu élevée.

6.3 OUTILS INFORMATIQUES D'ASPIRATION ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Il existe aujourd'hui un panel de logiciels aidant à aspirer des données d'Internet, mais souvent les jeunes chercheurs ne découvrent ces outils qu'après être passés par plusieurs manipulations manuelles. L'avantage de ces outils est qu'ils peuvent extraire des contenus des sites Web pour les sauvegarder sous un format plus exploitable, comme des tableurs, pour une analyse de données plus aisée. Néanmoins, le choix de l'outil même n'est pas facile puisqu'une multitude des logiciels existent offrant des possibilités différentes. Pour notre part, nous avons testé deux outils différents pour comparer leurs fonctionnalités : Netvizz et NodeXL. Comme nous n'avons reçu aucune formation en la matière, la prise en main des deux outils a été un peu longue. Après avoir testé les deux outils nous avons décidé de tirer profit des fonctionnalités proposées par les deux logiciels, qui se complètent, et que nous allons présenter dans cette section.

6.3.1 Netvizz

Netvizz²³ est une application sur FB. Elle propose d'extraire des données, soit d'une « page » ou d'un Groupe FB, en format gdf ou tab (Figure 25).

²³https://apps.facebook.com/netvizz/?fb_source=search&ref=ts&fref=ts

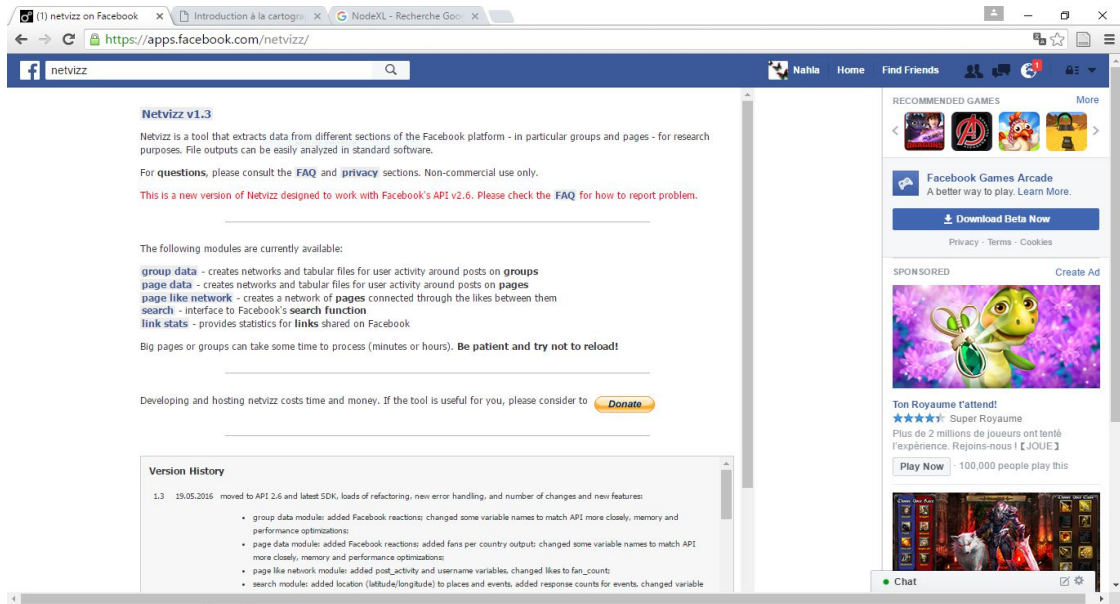


Figure 25: capture d'écran de l'application Netvizz

Les données que Netvizz aspire sont : le contenu des messages, le nombre de *like*, de partage et de commentaires pour chaque message. L'outil applique les principes de l'anonymat et n'aspire pas les données personnelles des membres d'un Groupe (nom ou pseudonyme, sexe, âge, ville, etc.). Par conséquent, les messages sont aspirés, mais leurs auteurs ne sont pas identifiés par l'outil (Figure 26). De ce fait, nous avons dû entrer manuellement les auteurs de chaque publication.

	A	B	C	D	E
1	type	by	post_message	picture	link
2	photo	post_user_199335890165977		https://scontent.xx.fbcdn.net	https://www.facebook.co
3	photo	post_user_199335890165977	Ne reste pas avec une personne qui te fait	https://scontent.xx.fbcdn.net	https://www.facebook.co
4	photo	post_user_199335890165977	vous pouvez détester un personne était da	https://scontent.xx.fbcdn.net	https://www.facebook.co
5	status	post_user_199335890165977	انسا العبد الذي سطر عليه... صحائف لم يخف فيها		
6	status	post_user_199335890165977			
7	status	post_user_199335890165977			
8	photo	post_user_199335890165977	Trop d'histoires qui se finissent mal_trop	https://scontent.xx.fbcdn.net	https://www.facebook.co
9	status	post_user_199335890165977	تعود المياد إلى مجاريها في بعض الأحيان _ و لكنها لا ت		
10	photo	post_user_199335890165977	Le bonheur_ on le trouve pas_ on le fait. L	https://fbcdn-sphotos-h-a.ak	https://www.facebook.co
11	photo	post_user_199335890165977	Refuser d'aimer par peur de souffrir_ c_es	https://scontent.xx.fbcdn.net	https://www.facebook.co

Figure 26: capture d'écran montrant les données aspirées par Netvizz

Netvizz n'offre pas la possibilité de visualiser un graphe de relations ni de calculer des mesures de réseau social, c'est la raison pour laquelle nous avons eu recours à un autre logiciel en complément de celui-ci.

6.3.2 NodeXL

NodeXL²⁴ est un *plugin* qui fonctionne avec la suite Office Microsoft Excel à partir de l'édition 2007. Cet outil, libre de droits et gratuit²⁵, est un logiciel d'analyse de réseaux sociaux, ainsi il permet non seulement d'extraire des données, mais aussi d'établir des relations entre les différents participants par exemple l'outil permet d'identifier quel participant a commenté le message de tel participant dans un Groupe FB. L'interface de l'outil est conviviale²⁶ et similaire à Excel. Cependant, cet outil est en constante évolution ainsi que la politique de confidentialité des réseaux socionumérique comme Facebook pourrait changer en imposant par exemple certaines limites d'accès à ces données²⁷. Une fois NodeXL téléchargé et lancé, un nouvel onglet apparaît lorsqu'Excel est démarré (Figure 27).

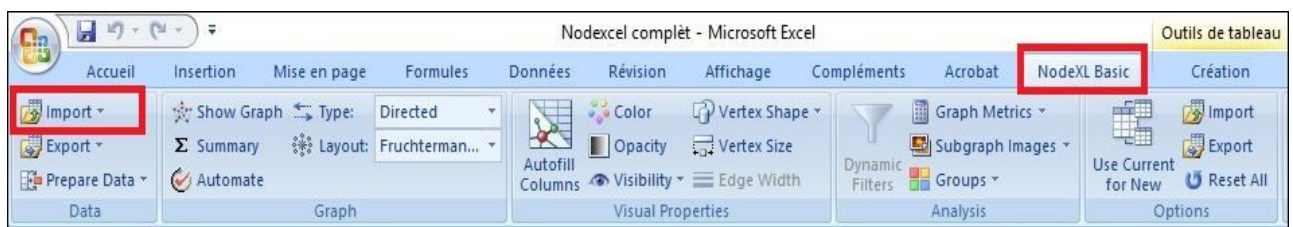


Figure 27: capture d'écran de la barre d'outils de NodeXL

En appuyant sur la fonction « import » une liste déroulante apparaît où on peut choisir d'importer des données de différentes ressources (Twitter, Facebook, YouTube, etc.) Dans notre cas, nous avons choisi d'importer les données d'un Groupe FB. Pour cela il faut avoir bien entendu un compte sur FB et s'y connecter. Une fois connecté, vous choisissez le Groupe que vous souhaitez analyser et vous pouvez également choisir de différents paramètres des données : comme le nombre de messages à aspirer et la période d'activité. (Figure 28). NodeXL permet aussi d'aspirer des données personnelles des participants comme

²⁴<http://nodexl.codeplex.com/>

²⁵Récemment, une version payante de l'outil a été lancée, limitant ainsi certaines fonctionnalités de la version gratuite, par exemple l'aspiration des données d'un Groupe Facebook qui est désormais réservé pour NodeXL pro.

²⁶Pour nous former à cet outil, nous avons suivi la formation proposée par James Cook, professeur des sciences sociales à l'Université de Maine aux États-Unis sur YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=G54NPuKIXdo>.

²⁷La version NodeXL que nous avons utilisée est 1.0.1.341

leurs noms, âges, dates de naissance, etc. Contrairement à Netvizz, les publications sont identifiées par leurs auteurs.

The NodeXL Facebook Group network will download the connections between contributors in the specified group. You need to be a member of the group in order to download the network. After you login and authorize the application, you can search and select a group by typing in the text box, then click download.

[Click here to logout from Facebook.](#)

Group
Name/ID:

Attributes

Attribute	Include <input type="checkbox"/>
Name	<input checked="" type="checkbox"/>
First Name	<input checked="" type="checkbox"/>
Middle Name	<input checked="" type="checkbox"/>
Last Name	<input checked="" type="checkbox"/>
Hometown	<input checked="" type="checkbox"/>
Location	<input checked="" type="checkbox"/>
Birthday	<input checked="" type="checkbox"/>
Age Range	<input checked="" type="checkbox"/>
Picture	<input checked="" type="checkbox"/>
Email	<input checked="" type="checkbox"/>
Timezone	<input checked="" type="checkbox"/>
Gender	<input checked="" type="checkbox"/>
Religion	<input checked="" type="checkbox"/>
Relationship	<input type="checkbox"/>

Network

Vertices
 User Post

Relationship
 Like Comment

Create an edge between

users who {0} the same post
 posts that have the same {0}
 {0} and post author
 two consecutive commenters
 {0} and comment author

Options

Download from post 1 to post 3
 Download posts between 22/05/2016 and 22/05/2016
 Limit nr. comments/likes per post to 50
 Get status updates (slow)

Login Download Cancel

Figure 28: Capture d'écran montrant les différents paramètres de NodeXL

La durée du téléchargement des données peut être plus ou moins longue en fonction de la taille des données à extraire. Une fois les données téléchargées, elles sont présentées en deux temps. Sur la première feuille de calcul, on trouve les relations entre les utilisateurs par exemple A a aimé la publication de B. Sur la deuxième feuille de calcul, on trouve les participants ou les nœuds identifiés par leurs noms ou leurs pseudonymes. L'outil offre également la possibilité de calculer des mesures comme le demi-degré extérieur et intérieur (voir 6.2) ainsi que de générer un graphe représentant les liens entre les membres. Nous illustrons notre propos par un exemple concret.

Vertex 1	Vertex 2	Relationship	Post Content	Tweet
Shada LA	Dania Abd Asalam	Commented Post	شكلكه قروب حلو	ouéé inchalla
Yousra Ali	Shada LA	Commented Post	Bon soir ^_^	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 bon soir ça va ?
Shada LA	Shada LA	Commented Post	Bon soir ^_^	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 oui ça va ça va e toi ?
Yousra Ali	Shada LA	Commented Post	Bon soir ^_^	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 très bien , alors quoi de neuf ?
Reem Tombokti	Shada LA	Commented Post	Bon soir ^_^	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 Sl! Shadou et Papillon ^_^
Shada LA	Reem Tombokti	Commented Post	Bon soir ^_^	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 slt Rimu ça va chérie ?
Reem Tombokti	Shada LA	Commented Post	Bon soir ^_^	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 Oui, ça va bien et toi?
Shada LA	Reem Tombokti	Commented Post	Les imprononçables 1	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 hhhhhhhhhh tu te souviens quand tu m'
Reem Tombokti	Shada LA	Commented Post	Les imprononçables 1	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 Ah, oué oué bien sûr
Reem Tombokti	Shada LA	Commented Post	Les imprononçables 1	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 ^_^
Yousra Ali	Shada LA	Commented Post	Mon coeur se remplit de joie,Quand je te voisQuand j'en	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 j'adooooooooooooooooooooore
Shada LA	Yousra Ali	Commented Post	Mon coeur se remplit de joie,Quand je te voisQuand j'en	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 ^_^
Reem Tombokti	Shada LA	Commented Post	Mon coeur se remplit de joie,Quand je te voisQuand j'en	https://www.facebook.com/yourname/posts/123456789 <3 _<3
Dania Abd Asalam	Shada LA	Commented Post	Mon coeur se remplit de joie,Quand je te voisQuand j'entends ta voixEt r tres joli	
Shada LA	Shada LA	Commented Post	Mon coeur se remplit de joie,Quand je te voisQuand j'entends ta voixEt r :)	

Figure 29: exemple de lien orienté dans le Groupe

Dans la capture d'écran ci-dessus, la première ligne indique que Salha a réagi à Dalal. Dans le graphe ce lien sera illustré par une flèche sortante de Salha et orientée vers Dalal et sera calculé en tant de degré sortant pour Salha et en tant de degré entrant pour Dalal. Autrement dit, le degré sortant indique le nombre de personnes auquel un participant donné a réagi et le degré entrant indique le nombre de personnes qui ont réagi à un participant donné.

Néanmoins, avoir recours à ce type d'outil n'est pas sans difficulté sur le plan méthodologique. En effet, le logiciel garde les traces de toutes les publications, les commentaires et les « j'aime » qui étaient dans le Groupe, même ceux qui ont été supprimés ultérieurement par les utilisateurs. En comparant notre comptage manuel du corpus et celui fourni par l'outil, on trouve un certain décalage parce que notre comptage manuel était sélectif dans la mesure où nous n'avons pas compté les publications et les commentaires répétés, les publications contenant des hyperliens brisés ou qui ne sont plus accessibles ou encore nos propres publications comme nous l'avons déjà expliqué (voir 6.3). Afin de résoudre ce problème, nous sommes passées par une étape de « nettoyage » des données extraites et nous avons également entré manuellement des centaines des données manquantes.

6.3.3 Antconc

Antconc est un logiciel d'analyse textuelle, gratuit et téléchargeable sur Internet. Pour analyser un texte, il doit être converti en format texte brut (txt.). Après avoir lancé le logiciel, il faut importer le(s) document(s) à analyser. En ce qui nous concerne, nous avons préparé deux documents : les publications et les commentaires. Nous avons utilisé notamment la fonction « search term » pour l'analyse sémiolinguistique. Après une lecture flottante du corpus, nous avons repéré quelques formes de néographie que nous avons cherchées par la suite à l'aide de ce logiciel pour savoir leurs fréquences. La capture d'écran ci-dessous montre les résultats de recherche de l'expression « lol ». L'expression est utilisée 31 fois, et la colonne de droite montre le fichier où l'expression est apparue.

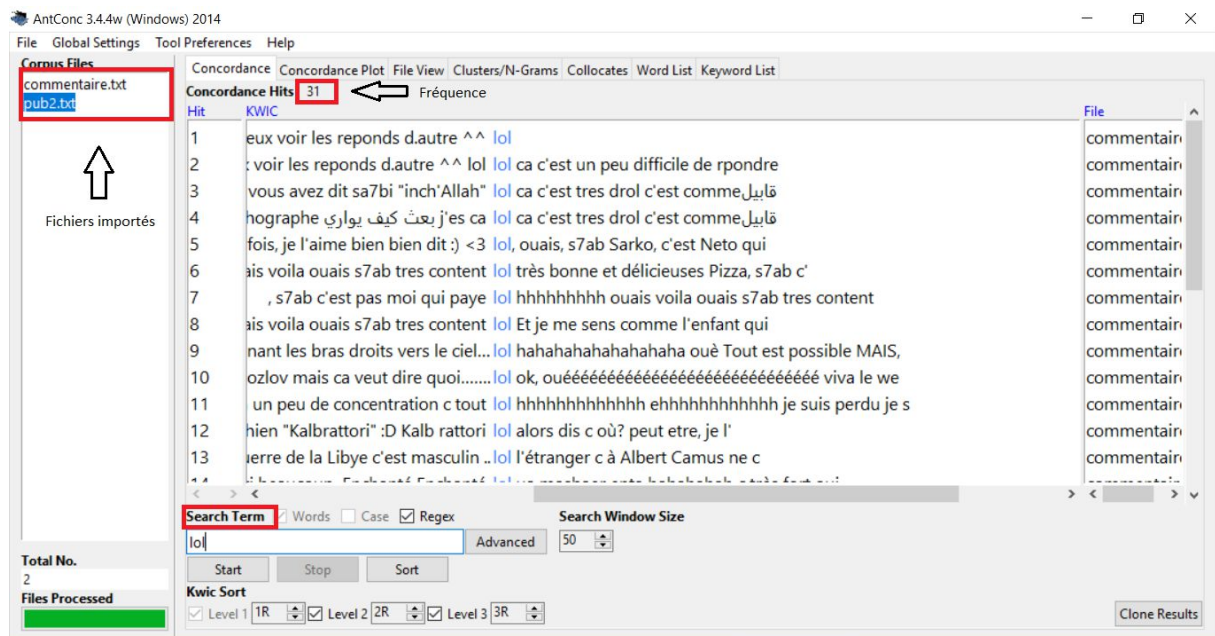


Figure 30: capture d'écran des résultats de recherche de l'expression "lol" dans AntConc

En appuyant sur une de ces concordances, on peut voir le contexte général où l'occurrence est employé :

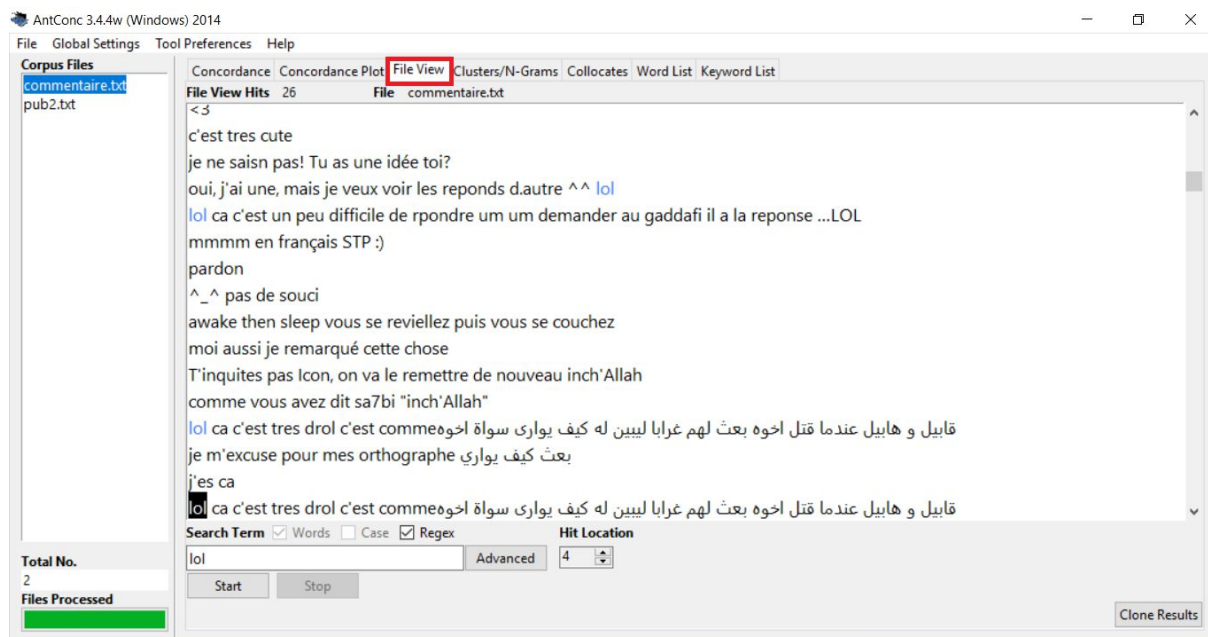


Figure 31: capture d'écran montrant le contexte général où l'occurrence est employé

6.4 DES QUESTIONS CONCERNANT L'ÉTHIQUE DES DONNÉES

La question de l'éthique est moins délicate dans les recherches quantitatives que qualitatives dans la mesure où cette dernière s'intéresse plus à la sphère privée des participants comme leurs perceptions et leurs relations, etc. Aujourd'hui cette question est devenue de plus en plus récurrente avec l'émergence d'Internet. Le caractère public d'un grand nombre des espaces numériques (forums, blogs, réseaux sociaux) rend cette question encore plus problématique. Nous nous demandons: est-ce que le contenu publié sur FB est public ou privé? On peut lire sur Internet plusieurs témoignages de salariés qui ont été licenciés après avoir critiqué leur patron ou posté sur leurs profils personnels des photos de vacances pendant leur congé maladie. Certaines affaires ont été portées devant les tribunaux en France qui ont considéré Facebook comme un espace public²⁸ et qui ont donc validé la décision de licenciement. Selon Marcoccia (2016), le chercheur peut se baser sur la distinction public-privé surtout que depuis 2000 la loi en France considère les services de communication en ligne autres que les correspondances privées comme le courrier électronique ou le SMS

²⁸ Référence : <https://www.cadremploi.fr/editorial/conseils/droit-du-travail/detail/article/facebook-les-statuts-qui-les-ont-fait-virer-ou-pas.html>

comme des services de communication audiovisuelle et publique (*ibid.*). Toujours selon Marcocchia, deux solutions s'offrent au chercheur : soit il considère les échanges comme étant d'ordre privé, dans ce cas il doit donc anonymiser tous les éléments qui pourraient identifier les personnes, soit il considère les échanges comme d'ordre public et il faut donc que le chercheur précise cette fois-ci les auteurs des messages afin de respecter la propriété intellectuelle.

Lors des entretiens, nous avons pu demander l'autorisation des interviewés d'exploiter les données enregistrées. En revanche, cela aurait été beaucoup plus difficile en ce qui concerne le corpus de messages. À qui demander la permission d'utiliser les échanges s'étant déroulés dans le Groupe FB ? À Facebook même ? À l'administrateur du Groupe ? Aux membres du Groupe ? Si, sur l'ensemble du Groupe, une personne refuse, devons-nous renoncer à l'analyse ? Ou devons-nous éliminer de l'analyse les publications émises par les membres n'ayant pas donné leur accord ce qui peut créer des incohérences dans l'ensemble des échanges ?

En tout état de cause la règle générale de l'éthique de la recherche consiste à protéger les participants contre tout risque de danger ou d'embarras en dévoilant des données personnelles ou intimes. Nous considérons que les données présentées dans notre corpus ne sont pas des données intimes dans le sens où les échanges que nous analyserons portent sur des thématiques générales et ne traitent pas des problèmes personnels ou des problèmes de couple par exemple. Malgré tout, nous avons choisi d'anonymiser les échanges pour que les participants impliqués ne courent aucun risque. Cependant, comme nous l'avons déjà expliqué dans l'introduction, à cause de l'énorme travail que demande l'anonymisation, deux versions de la thèse seront présentées. Une version à l'attention du jury qui ne sera pas anonymisée, et une autre version allégée en vue d'une diffusion ultérieure sur Internet où toute indication des personnes sera supprimée ou anonymisée. En ce qui concerne le corpus, il ne sera accessible qu'au jury de la thèse et ne sera pas diffusé par la suite sur Internet. Aussi, pour respecter la politique de confidentialité de FB, nous n'exploitons que les données aspirées par NodeXL autorisées par l'interface de programmation (API) de FB²⁹. Même si certaines données sont

²⁹ « En informatique, une interface de programmation applicative (souvent désignée par le terme API pour *Application Programming Interface*) est un ensemble normalisé de classes, de méthodes ou de fonctions qui

accessibles à travers le Groupe même et à travers les profils des participants, comme les informations personnelles (sexe, age, etc) , nous nous abstenons de les exploiter.

6.5 SYNTHÈSE

Nous avons abordé dans ce chapitre la méthodologie que nous avons suivie pour la collecte et l'analyse des données. Nous avons montré que notre méthode est essentiellement qualitative couplée des éléments chiffrés. Il est utile de rappeler également que la thèse est d'inspiration ethnographique dans le sens où nous avons adopté une démarche inductive qui vise l'observation des pratiques communicationnelles dans leur milieu naturel.

Nous avons présenté les deux types de données recueillies ainsi que les objectifs et les méthodes d'analyse. Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des données :

Question de recherche	les données	Type d'analyse
Comment des apprenants réunis dans un Groupe FB utilisent-ils cet espace informel pour pratiquer le français ? Quelles sont les pratiques discursives observées ? Quelles sont les caractéristiques saillantes de leurs échanges ?	corpus d'échanges en ligne	analyse sémiolinguistique- analyse quantitative
Comment la dimension relationnelle se manifeste-elle dans cet environnement numérique ? Les pratiques discursives observées permettent-elles aux apprenants de constituer une communauté virtuelle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il et quelle est son organisation ?	Corpus d'échanges de ligne + entretiens semi-directifs	analyse quantitative de réseau social - analyse qualitative

sert de façade par laquelle un logiciel offre des services à d'autres logiciels »(Wikipédia, article Interface de programmation).

<p>Quelle sont les perceptions des participants vis-à-vis de Facebook en général et du Groupe en particulier ? Et qu'est-ce qu'ils disent à propos de leurs activités ?</p>	<p>Entretiens semi-directifs</p>	<p>Analyse thématique de contenu</p>
---	----------------------------------	--------------------------------------

Tableau 21 : tableau récapitulatif de l'ensemble des données recueillies

Conclusion de la deuxième partie

Nous avons réuni dans cette partie deux chapitres : le chapitre 5 portant sur la contextualisation et le chapitre 6 portant sur la méthodologie de recherche suivie. En ce qui concerne la contextualisation, elle concerne aussi bien l'aspect sociopolitique que technologique. Quant aux aspects sociopolitiques, nous avons exposé la situation actuelle du pays qui souffre encore de l'instabilité au niveau politique et éducatif avec de lourdes conséquences sur le parcours des apprenants. Nous avons également présenté une description du réseau socionumérique FB. Et pour finir avec la contextualisation, nous avons dégagé des entretiens réalisés avec des participants leurs pratiques et habitudes numériques vis-à-vis de Facebook. Nous avons constaté à travers cette analyse que FB fait partie des pratiques de l'appropriation informelle du français. Cependant, cette logique d'usage ne correspond pas à sa logique de conception (Perriault, 1989) puisque FB était conçu comme espace de socialisation. La sociologie des usages met en évidence que les artefacts techniques font souvent l'objet d'un « détournement » et qu'ils sont utilisés à des finalités autres que celles prévues par les concepteurs. Autrement dit, l'artefact évolue en même temps que l'utilisateur. Ce double processus Rabardel (*op.cit.*) le désigne par l'expression « genèse instrumentale ».

Dans le chapitre 6, nous avons précisé nos choix méthodologiques concernant le type de recherche et la méthodologie d'analyse des données. Nous avons montré que nos analyses sont essentiellement qualitatives mais nous avons eu recours également à des procédés quantitatifs pour décrire les échanges. Nous avons privilégié dans notre travail une démarche ethnographique qui se base sur la description des pratiques effectives, la compréhension des phénomènes et l'interprétation des actions humaines. Cette démarche est donc empirique, naturaliste, interprétative et générative (Cambra Giné, *op.cit.*) Nous avons également abordé les critères de qualité pour une recherche dans le domaine de l'ALAO que nous avons essayé, dans la mesure de possible, de les appliquer.

PARTIE 3 : ANALYSES ET RÉSULTATS

Introduction à la troisième partie

Après avoir présenté le cadre théorique et contextuel de la thèse, nous exposerons à présent les analyses et les résultats qui en ont découlés. Nous rappelons que l'objectif de ce travail est de comprendre ce qui se passe dans un espace informel de pratique de la langue. Nous cherchons également à examiner dans quelle mesure ces pratiques contribuent à l'émergence d'une communauté en ligne en nous appuyant sur les différents éléments théoriques et méthodologiques déjà énoncés dans les deux premières parties. Dans une démarche compréhensive, nous nous demandons également quelle est l'expérience vécue par les différents participants : quelles sont leurs perceptions ? Que disent-ils sur leurs pratiques ?

La présente partie s'articule donc autour de trois chapitres. Dans chaque chapitre nous tenterons de répondre à une des questions de recherche. La première question à laquelle nous apporterons des éléments de réponse est : comment des apprenants réunis dans un Groupe informel de FB utilisent-ils cet espace pour pratiquer le français ? Quelles sont les pratiques discursives observées ? Et quelles sont les caractéristiques saillantes de leurs échanges ? Pour répondre à cette question, nous aurons recours à une description assez générale de plusieurs aspects des échanges. L'intérêt scientifique de la description du corpus en ligne a déjà été souligné par Mondada

Internet est un immense réservoir de corpus discursifs pouvant renseigner sur les usages contemporains des langues et des formes communicatives, pouvant faire l'objet d'analyses et de descriptions, aussi bien que de sensibilisation à l'hétérogénéité des genres et des registres, au changement linguistique, aux rapports à la norme, à l'usage international de variétés d'anglais langue seconde. (1999, p. 5)

La deuxième question que nous abordons dans le chapitre 8 est : comment la dimension relationnelle se manifeste-elle dans cet environnement numérique ? Les pratiques discursives observées permettent-elles aux apprenants de constituer une communauté virtuelle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il et quelle est son organisation ? Nous étudierons trois aspects de la construction de la communauté virtuelle. En premier lieu, nous dégagerons des indicateurs permettant d'identifier l'existence d'une CoV (voir 4.2). En deuxième lieu, nous analyserons le cycle de vie de la communauté (voir 4.6) et en dernier lieu nous nous pencherons sur son organisation sociale.

Quant au chapitre 9, nous répondrons à la troisième question : quelles sont les perceptions des participants vis-à-vis de Facebook et du Groupe ? Qu'est-ce qu'ils pensent de leur expérience ? Et comment décrivent-ils leurs activités dans le Groupe ? Nous analyserons dans ce chapitre les discours des participants afin de rendre compte de leur regard porté, d'une part, sur Facebook en général, et d'autre part, sur le Groupe en particulier. Nous finirons cette partie par une discussion générale dans laquelle nous essaierons de mettre en relation les différents résultats et croiser les conclusions obtenues dans ces trois chapitres.

7 ANALYSE DES PRATIQUES DISCURSIVES DOMINANTES DANS LE GROUPE FACEBOOK

L'objectif de ce chapitre est de chercher à caractériser les échanges dans le cadre de ce Groupe FB. Les membres du Groupe FB que nous avons choisi d'analyser, comme nous allons voir, se livrent à une forme de communication médiée peu courante, à mi-chemin entre le jeu et l'entraînement à la langue française dans un contexte informel. La CMO pédagogique a déjà été bien étudiée dans des contextes formels (voir tous les travaux sur le Français en première ligne), mais encore très peu dans des contextes informels. Il nous a donc semblé nécessaire de commencer par une analyse « tous azimuts » de cette communication dans le but de caractériser de manière assez générale les échanges en ligne de notre corpus. L'analyse, fondée sur les discours en ligne croisés avec les entretiens, sera guidée par les questions suivantes : que font les participants ? Dans quel but apparent ? Comment le font-ils ?

Se poseront au passage la question des langues utilisées, des fonctions du langage que mettent en oeuvre les messages (voir 2.2.4), de la manière dont les messages et commentaires se répondent (ou ne se répondent pas) les uns aux autres (voir cadre théorique 2.2.3) et enfin des caractéristiques sémiolinguistiques des échanges en se basant sur les travaux d'Anis (1999, 2003, 2006). Les deux chapitres suivants seront plus ciblés, l'un cherchant à caractériser le lien social qui s'établit : une communauté se constitue-t-elle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il ? Et l'autre chapitre cherchant à examiner les perceptions des interviewés et les apports et les limites de leurs participations en ce qui concerne la pratique du français tels qu'ils sont perçus par les participants.

7.1 LES LANGUES PRÉSENTES DANS LE GROUPE

Nous avons analysé les différentes langues utilisées par les participants. Les résultats montrent que la langue française est la langue dominante dans le Groupe puisqu'elle représente 82 % de la totalité des échanges. Cependant, les participants ont eu recours parfois à leur langue maternelle ou à l'alternance de deux langues dans le même message. La figure ci-dessous présente une analyse quantitative des langues présentes dans le Groupe durant

toute la période que couvre le corpus. Nous précisons que lorsqu'un même message contient deux langues, celui-ci a été codé deux fois :

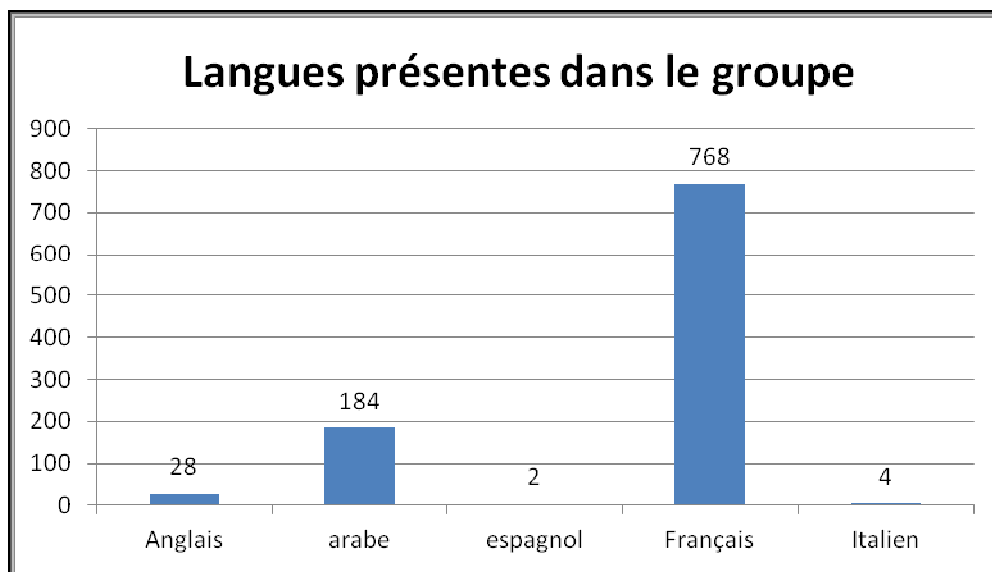


Figure32: les langues présentes dans le Groupe

Le français et l'arabe sont les deux langues les plus présentes dans le Groupe. D'autres langues sont représentées mais à un moindre degré, comme l'anglais, l'italien et l'espagnol.

Un examen plus approfondi de la répartition de l'utilisation des langues française et arabe sur les mois de recueil de données confirme la prédominance du français durant tous les mois sauf au mois de juillet où le français et l'arabe ont été utilisés de manière quasi égale (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant (8.1.1) :

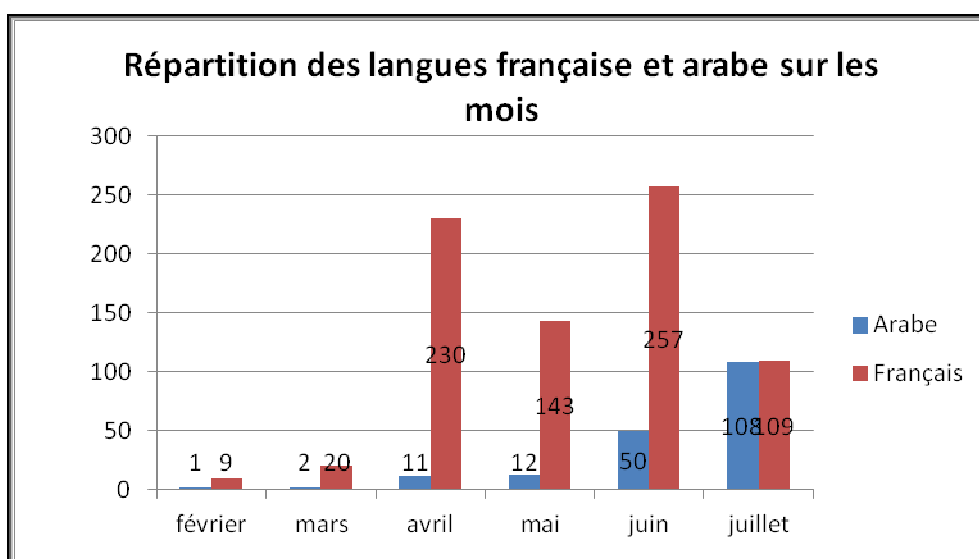


Figure33: Répartition des langues française et arabe sur les mois

7.2 FONCTIONS DU LANGAGE

Après une lecture flottante du corpus, il nous a semblé que la catégorisation des messages publiés dans le Groupe était importante pour faciliter l'analyse. Nous avons donc repéré cinq grandes catégories dont chacune comporte des sous-catégories :

- didactique : exercices, livres à télécharger, explications des expressions idiomatiques ;
- littéraire : proverbes, maximes, écritures poétiques, paroles de chansons, poèmes ;
- ludique : caricatures, blagues, devinettes ;
- informatif : recettes de cuisine, informations, documentaires ;
- social : présentations de soi, questions phatiques, salutations ;
- divers : prières.

Nous avons pu constater par la suite un rapprochement entre ces catégories et le modèle proposé par Jakobson (1963) où il définit six fonctions du langage (voir cadre théorique 2.2.4). Nous avons déjà indiqué que l'analyse des messages à la lumière de ce modèle peut nous permettre d'identifier les objectifs selon lesquels la langue française est utilisée dans le Groupe. Nous avons montré dans la partie théorique que l'une des difficultés de l'adaptation du modèle de Jakobson est la coprésence de plusieurs fonctions et nous avons argumenté que nous avons affaire à un ensemble de messages courts ce qui rend l'application de ce modèle opératoire.

Le fait d'avoir préalablement classé la majorité des publications en sous-catégories (proverbes, blagues, devinettes, etc.) nous a aidé à mieux les coder par la suite en fonctions du langage. Par exemple, les recettes de cuisine rentrent dans la fonction référentielle. Cependant, chaque message a été relu indépendamment de la classification préalable (proverbe, recette de cuisine) afin de faire ressortir la particularité de chaque message. En ce qui concerne les aspects concrets de l'analyse, il nous paraît important de faire quelques remarques préliminaires :

- Nous avons attribué deux fonctions aux blagues : conative et phatique. Conative dans le sens où la personne veut faire rire l'autre donc réagir sur lui et phatique dans le sens où les blagues sont racontées pour créer des liens de convivialité ;
- Nous avons attribué deux fonctions aux devinettes : conative et phatique. Conative, car la personne attend une réponse de la part de son destinataire et

phatique dans le sens où les devinettes sont dites pour créer une ambiance de convivialité et de jeu.

- Certaines publications référentielles ont aussi une fonction émotive lorsque le participant donne une information et exprime en même temps sa réaction : colère/joie/accord, etc.
- Nous n'avons accordé la fonction émotive aux publications à fonction poétique que lorsqu'il s'agit d'écriture poétique ou essais littéraires rédigés par le participant même pour souligner son fort engagement.

La grille d'analyse suivante récapitule les principaux paramètres de classification :

Fonction du langage	Sous-catégories	L'usage
Fonction émotive	Opinion, appréciation, expression d'émotions.	Le participant exprime ses émotions, ses goûts, son opinion son accord/désaccord, etc.
Fonction conative	Questions, sollicitations d'opinion ou d'avis, devinettes, blagues, caricatures, prière, discours religieux à valeur de prédication.	Le participant tente d'agir sur l'autre en lui posant des questions pour lesquelles il attend une réponse. Le participant veut aussi agir sur l'autre en le faisant rire, réfléchir et changer des comportements.
Fonction référentielle	Documentaires, renseignements, informations, annonces, recettes de cuisine.	Le message contient une information. L'information peut être accompagnée de prise de position dans ce cas deux fonctions sont coprésentes : les fonctions référentielle et émotive
Fonction métalinguistique	Exercices, explications des expressions idiomatiques, livres de grammaire en fichiers joints.	Le participant propose des publications qui sont centrées sur l'apprentissage de la langue française (par exemple explication des expressions idiomatiques).
Fonction poétique	Proverbes, maximes, citations, poèmes, chansons.	Les messages sont centrés principalement sur l'esthétique de la langue pour faire passer des morales, des sentiments ou des conseils. Cette fonction est

		souvent associée à une autre fonction par exemple conative ou émotive.
Fonction phatique	Salutations, remerciements, présentation de soi, condoléances, félicitations.	Le participant tente de manifester sa présence dans le Groupe et de créer une ambiance conviviale.

Tableau 22: tableau de codage des fonctions du langage

Nous avons procédé à une analyse quantitative des fonctions du langage présentes dans le Groupe, toutes langues confondues, afin de mieux connaître les objectifs de communication au sein du Groupe :

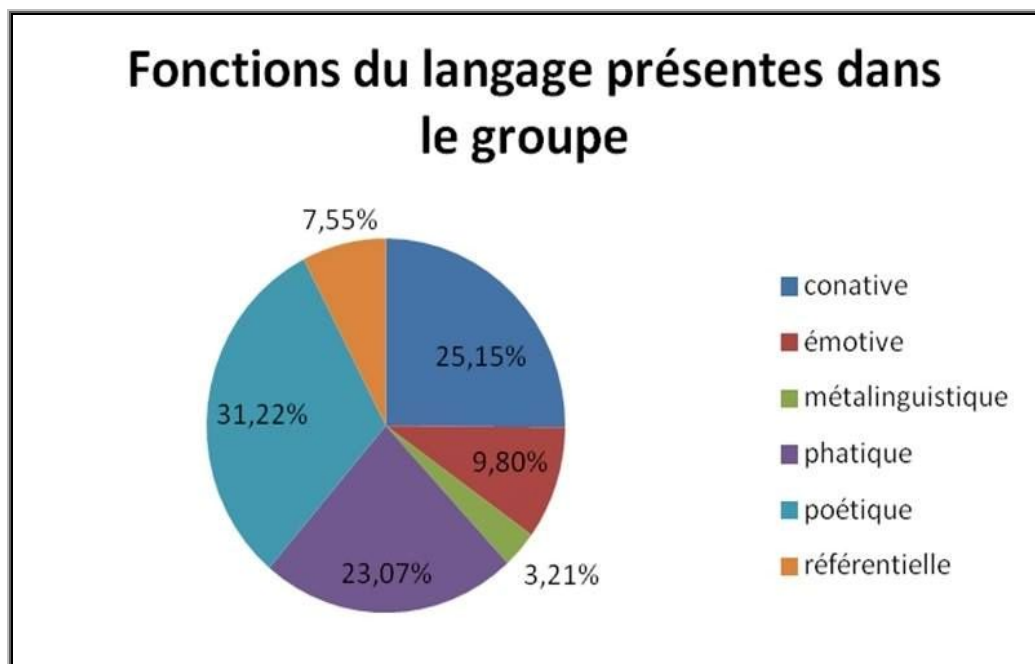


Figure 34: fonctions du langage présentes dans le Groupe

Nous constatons que les fonctions poétique, conative et phatique sont les fonctions les plus répandues dans le Groupe tandis que les fonctions métalinguistique et référentielle sont les moins présentes.

Les messages relevant de la fonction poétique (31,22% de la totalité des messages), comprennent, comme nous l'avons indiqué, des maximes, des proverbes, des poèmes, des histoires, etc. Cette fonction dans le Groupe ne se résume pas uniquement à citer des propos

des autres auteurs mais les apprenants s'impliquent en rédigeant leurs propres essais³⁰ comme dans les exemples suivants :



Figure 35: exemple d'un essai d'écriture « poétique » dans le Groupe



Figure 36: exemple d'un essai d'écriture « poétique » dans le Groupe

La deuxième fonction la plus présente est la fonction conative, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, elle vise à agir sur l'autre, on attend donc toujours une réaction de la part de son récepteur. Dans le Groupe, cette fonction se manifeste par des blagues, des devinettes, mais aussi par des sollicitations de présence sociale dans le sens où le participant

³⁰ Nous appelons les textes que des participants rédigent par eux-mêmes des écritures « poétiques » en référence à la fonction poétique de Jakobson.

souhaite que les autres manifestent leur engagement envers le groupe comme le montre cet exemple :



Figure 37: publication illustrant la fonction conative et phatique

Quant à la fonction phatique, elle est la troisième fonction présente dans le Groupe et elle représente 23% de l'ensemble du corpus.

Nous avons croisé les langues française et arabe (les deux langues les plus présentes dans le Groupe) avec les fonctions du langage pour savoir si une corrélation éventuelle existe. Le graphique ci-dessous synthétise les résultats :

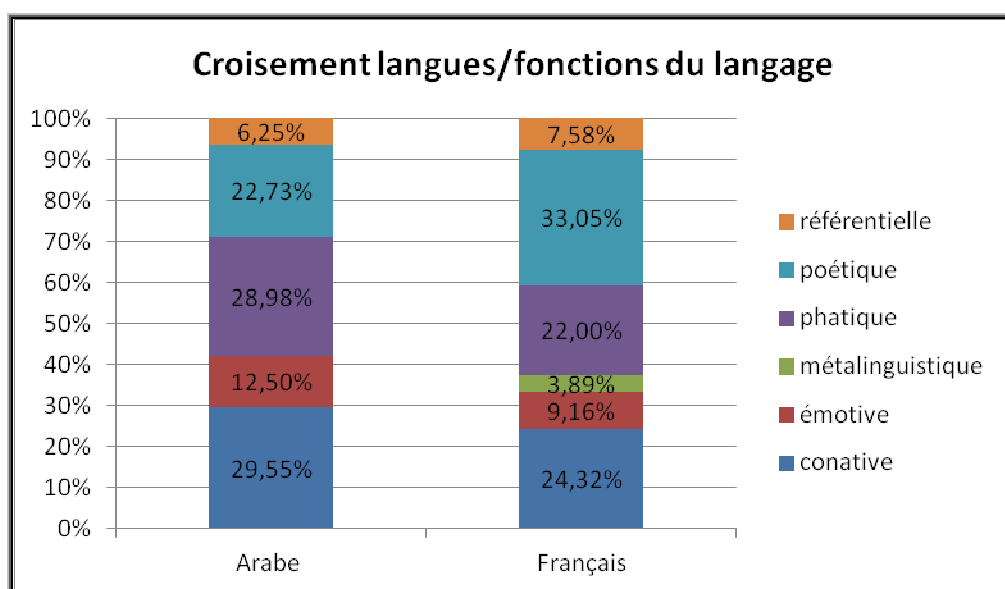


Tableau 23: croisement langues/fonctions du langage

Les résultats montrent que les différentes fonctions du langage sont présentes dans les deux langues de manière à peu près similaire. On peut cependant faire deux constats : la fonction métalinguistique n'est présente qu'en français. Cela dit, il s'agit d'un constat en conformité avec l'objectif annoncé du Groupe qui est la pratique du français. Le deuxième constat concerne la fonction poétique : elle est plus présente en français qu'en arabe.

7.3 DISSCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats ont montré que la langue française est la langue la plus présente. Malgré le fait qu'aucun contrôle de la part d'un enseignant n'est exercé, les participants font des efforts et ont visiblement la volonté de communiquer en français. Ce résultat vient confirmer l'objectif du Groupe qui est la pratique du français. Le français est donc une langue partagée entre les participants, ce qui constitue un code commun (voir 8.1.1). La langue arabe est utilisée également, mais à un moindre degré. Le recours à la langue maternelle n'est pas surprenant dans la mesure où les apprenants d'une langue étrangère compensent souvent le manque de savoirs linguistiques par le recours à une langue qu'ils maîtrisent mieux. Lam (2004) dans une étude de cas déjà évoquée dans l'introduction de la thèse, montre comment des participants Chinois anglophones (migrants ou non) construisent leur identité via l'utilisation de l'alternance codique à travers le clavardage et comment ils ont recours à des procédés d'alternance de manière consciente et sélective parfois pour des raisons humoristiques. Vu l'étendue de la littérature sur le phénomène de l'alternance codique, nous n'allons pas entrer dans les détails, mais cela n'empêche pas de présenter quelques exemples d'utilisation de la langue maternelle dans le Groupe. Dans l'exemple suivant, l'arabe est utilisé pour assurer la compréhension. Après plusieurs échanges de commentaires avec son interlocuteur, « Salha » lui a demandé « tu vois ce que je veux dire », « Salem » n'a toujours pas compris et a répondu « non wallah ³¹ » (qui est aussi un exemple d'utilisation de la langue arabe), alors Participant 2 a recours à l'arabe pour mieux expliquer ce qu'elle voulait dire :

³¹ Wallah veut dire « je te jure ». Littéralement cette expression est composée de la préposition « et » et le mot « Dieu ».



Figure 38: une participante a recours à l'arabe pour mieux expliquer ce qu'elle voulait dire

L'utilisation de l'alternance codique pour des raisons humoristiques a été aussi relevée. Dans l'extrait suivant, un des participants a remplacé un mot dans une expression libyenne par son équivalent français. La traduction littérale de l'expression est « que Dieu te donne un point ». C'est une expression utilisée entre amis pour remplacer des souhaits négatifs comme « que Dieu te donne du mal » en la rendant ainsi neutre et cette expression est utilisée pour se taquiner.

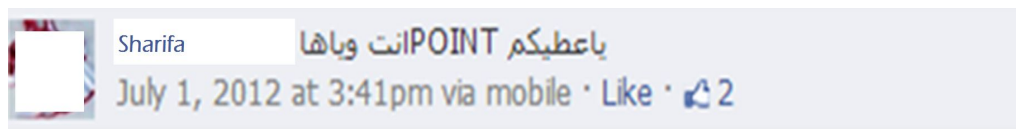


Figure 39: une participante a eu recours au français pour des raisons humoristiques

Dans l'exemple suivant, un participant emploie le mot arabe « zarda » qui signifie : inviter ses amis et ses proches à un repas pour célébrer un événement (toucher son premier salaire, acheter une nouvelle voiture, avoir son permis de conduire, etc.). Dans ce cas, le recours au mot arabe « zarda » peut prêter à deux interprétations différentes. Première interprétation, le recours à ce mot remplirait une lacune lexicale. Quant à la deuxième interprétation, il est possible que les participants perçoivent ce mot comme étant culturellement chargé et si ancré dans une culture partagée, qu'ils préfèrent le dire en arabe,

tout comme des expressions comme *alhamd Allah*³² ou *salam alaykoum*³³ que nous avons trouvées dans le corpus.



Mohamad

Bon c'est bon maintenant! Beau Papillon.....Zardaaa juste pour toi :)



Like · Comment · Follow Post · June 18, 2012 at 1:29am

4 people like this.

Seen by 40

Figure 40: un participant emploie un terme arabe pour compenser peut-être une lacune lexicale

Nous avons montré que les analyses révèlent que la fonction la plus présente est la fonction poétique. On observe des publications d'écriture « poétique » ou des essais rédigés par les participants mêmes. L'exemple suivant est un petit texte écrit par un des participants qui serait inspirée peut-être de l'émission Bref³⁴ :

³² Traduction : Dieu merci.

³³ Traduction : formule de salutation qui veut dire que la paix soit sur vous.

³⁴ Bref est une émission diffusée sur Canal Plus.



Figure 41: exemple de production des participants 2

D'autres essais rédigés par les apprenants sont très peu compréhensibles. Nous pensons que ces derniers se sont servi d'outils de traduction automatique de l'arabe vers le français pour rédiger leurs textes :



Figure 42: exemple d'un essai d'écriture « poétique »

Ces publications « poétiques » présentant des caractéristiques très proches de la twittérature. La communauté Institut de Twittérature Comparée³⁵ regroupant des personnes autour de ce phénomène définit la twittérature comme « utilisation de la plate-forme de micro-bloguage Twitter à des fins de création littéraire », elle explique également que :

ce détournement de Twitter et son usurpation par les passionnés du discours bref définit la twittérature. La twittérature produit des textes exempts des signes cabalistiques pourtant familiers des utilisateurs de Twitter ; les @, les #, les http, sont rarement utilisés par les twittérateurs. Tout l'espace est occupé par un texte littéraire de petit format, par ses métaphores, ses allitérations, ses jeux de mots.

Paveau étudie de son côté la twittérature et explique que :

sur le plan technodiscursif, la twittérature est non technologique et c'est là que réside le paradoxe. Alors que la twittérature est une techno-écriture par définition (usage des hashtags et des pseudos comme technomots clicables liens hypertextuels, etc.), la twittérature est linéaire, c'est-à-dire non technique et non réticulaire (2013b, p.20).

³⁵ <http://www.twitttexte.com/ScriptorAdmin/scripto.asp?resultat=734326>

Nous nous demandons si la culture d'origine a une influence quelconque sur la prédominance de cette fonction. De manière générale, la littérature a toujours occupé une place importante dans la culture arabe depuis les Mu'allaqât³⁶. Les Arabes archivaient le moindre évènement historique, règles complexes comme celles d'héritage en islam ou de versification, par la poésie afin de faciliter la mémorisation et la transmission. D'ailleurs, chaque lettre de l'alphabet arabe correspond à une valeur numérique. Par exemple la lettre [ra] correspond au chiffre 200. Afin d'archiver des dates importantes, les Arabes créaient de petites phrases rythmiques faciles à retenir dont il suffit par la suite d'additionner les valeurs de chaque lettre pour obtenir la date. Cette culture n'aurait-elle pas une influence sur les échanges ? En tout état de cause, nous pensons qu'il est difficile de répondre de manière catégorique à cette interrogation, mais, il est évident que les échanges des apprenants sont imprégnés, comme toute communication, de la culture d'origine.

Un autre élément qui pourrait influencer cette prédominance de la fonction poétique est la culture d'usage telle que nous l'avons déjà abordée précédemment. Atifi et Marcoccia (*op.cit*) l'abordent en tant que norme située. Paveau (2013b), Pour sa part, aborde la notion de « technoculturel » concernant Twitter :

J'appelle pratiques technoculturelles un ensemble de pratiques nées au sein de la communauté des twittos, et qui n'étaient pas inscrites dans le programme de départ du service en 2006. Ce sont en effet les usagers qui ont inventé par exemple le « followfriday », siglé en #FF et doté du croisillon : tous les vendredis, les usagers peuvent indiquer à leurs abonnés des comptes à suivre en faisant précéder ou suivre leur message de ce hashtag. De même, le jeudi est traditionnellement le jour de la #jeudiconfession, où il est de coutume de formuler un tweet qui soit ou ressemble à ou prétend être une confession, sur le mode ludique ou sérieux. À l'origine, le service Twitter n'a fourni que les possibilités techniques, que le techno- de technodiscours ; ce sont les usagers qui, s'appropriant l'espace de communication, les formes d'écriture et la technologie, ont contribué à créer ce que j'appelle des formes technolangagières. On a donc là quelque chose qui ressemble à une communauté discursive, si on la définit comme un ensemble de locuteurs qui partagent des usages (et non des formes) et des rapports au langage et au discours. (p.17).

Notre analyse montre que les deux autres fonctions les plus répandues sont les fonctions phatique et conative. Nous pouvons donc déduire que les échanges dans le Groupe observé ont comme objectif premier la socialisation plutôt que la transmission d'information (la fonction référentielle est parmi les fonctions les moins présentes) contrairement à l'étude de

³⁶ Mu'allquât (ou les suspendus en français) sont les sept poèmes médiévaux jugés exemplaires et ont été brodées en lettres d'or puis suspendues à la Ka'ba à La Mecque et cela à l'époque préislamique.

Ciussi (2009) qui montre que la dimension de transmission d'information est la dimension la plus présente dans les échanges entre étudiants

7.4 DEGRÉ D'INTERACTIVITÉ

Nous avons expliqué dans la partie théorique que l'intérêt d'analyser le degré d'interactivité des échanges est d'examiner la manière dont les apprenants réagissent aux messages et dans quelle mesure les participants lisent les commentaires des autres et y répondent (ou non).

Nous analyserons donc de plus près dans quelle mesure les échanges dans le Groupe sont interactifs (voir cadre théorique). Une première analyse quantitative du nombre de commentaires suscités par chaque publication montre que le nombre de commentaires par publication varie entre 0 et 102 et la moyenne par message est 3,5. Le tableau suivant montre combien de messages ont reçu 0, 1, 2, 3, etc. commentaires:

Nombre de commentaires	Fréquence des messages	Pourcentage
0	286	30,20%
1	144	15,21%
2	118	12,46%
3	94	9,93%
4	67	7,07%
5	59	6,23%
6	38	4,01%
7	27	2,85%
8	16	1,69%
9	12	1,27%
10	12	1,27%
11	9	0,95%
12	13	1,37%

13	7	0,74%
14	6	0,63%
15	4	0,42%
16	3	0,32%
17	3	0,32%
18	2	0,21%
19	2	0,21%
20	4	0,42%
21	2	0,21%
23	3	0,32%
24	4	0,42%
25	4	0,42%
26	1	0,11%
27	1	0,11%
28	1	0,11%
31	1	0,11%
32	2	0,21%
82	1	0,11%
102	1	0,11%
Total	947	100,00%

Tableau 24: le nombre de commentaires reçus par message

Nous constatons que les messages qui n'ont reçu aucun commentaire représentent 30% de l'ensemble du corpus. Par ailleurs, on trouve deux messages constituant des cas exceptionnels puisqu'ils ont reçu respectivement 82 et 102 commentaires ce qui représente un grand écart par rapport à la tendance générale du nombre de commentaires par message. On peut donc considérer que la fourchette de commentaires varie de 0 à 32. Afin de faciliter la lecture de ces données nous avons réparti les messages au sein de cinq catégories identifiées selon le critère du nombre de commentaires reçus. La première catégorie rassemble les

messages n'ayant reçu aucun commentaire. Le reste des messages sont regroupés autour de quatre catégories (Tableau 25). Dans l'objectif de fixer des barèmes pour chaque catégorie, nous avons divisé le nombre de valeurs des commentaires en quatre. Nous avons obtenu ainsi les catégories : publications à faible réaction, publications à moyenne réaction, publications à forte réaction et publications à très forte réaction.

Catégories de publications	Publications sans aucune réaction	Publications à faible réaction	Publications à moyenne réaction	Publications à forte réaction	Publication à très forte réaction
Nombre de commentaires	Aucun commentaire	1- 7	8-14	15-21	plus de 21

Tableau 25: catégories de messages fixées selon le nombre de commentaires reçus

Le tableau suivant récapitule le nombre de messages par catégorie :

Catégories de publication	Fréquence	Pourcentage
Publications sans réaction	286	30,20%
Publications à faible réaction	547	57,76%
Publication avec moyenne réaction	75	7,92%
Publication avec forte réaction	20	2,11%
Publication avec très forte réaction	19	2,01%
Total	947	100%

Tableau 26: catégories des messages selon les commentaires reçus

La remarque que nous pouvons faire est que le nombre des publications ayant reçu aucun commentaire et des publications à faible réaction constitue la majorité du corpus avec 30% et 58% respectivement, tandis que les publications à forte réaction et très forte réaction ne constituent que 4,11% de la totalité :

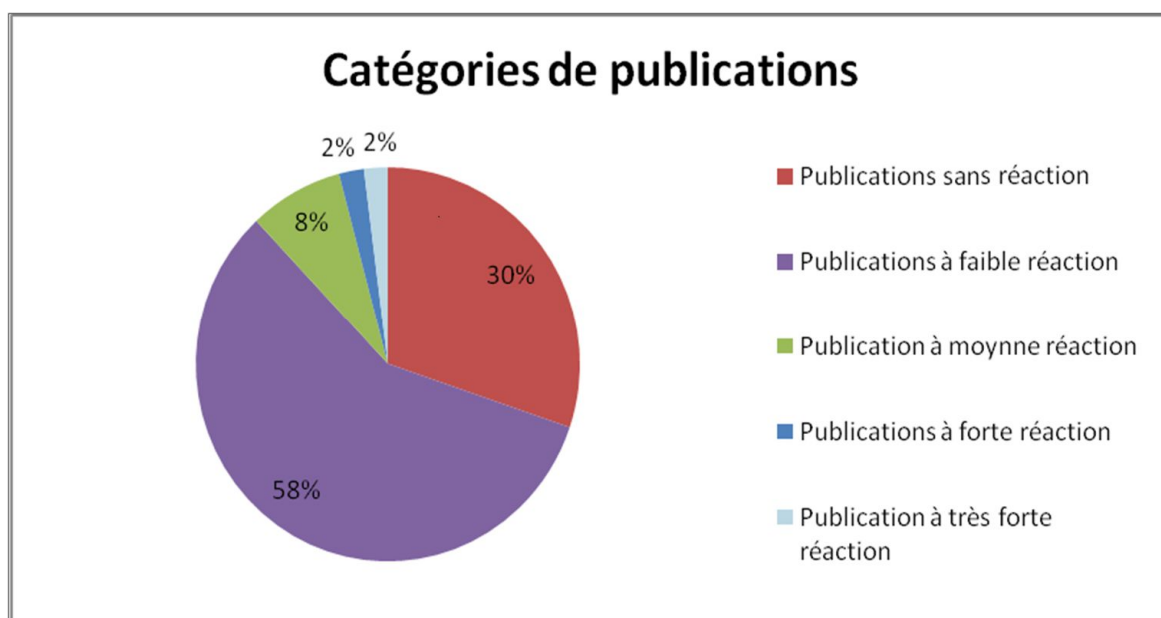


Figure 43: les catégories des publications selon le nombre de commentaires reçus

7.4.1 *Regard sur les publications à forte réaction*

Nous nous intéresserons dans cette section tout particulièrement aux 19 messages à très forte interaction (ayant reçu plus de 21 commentaires). Nous tenterons d'examiner plus en profondeur ces messages pour savoir s'ils présentent des caractéristiques communes les rendant susceptibles de recevoir plus de commentaires que d'autres messages. L'ensemble de ces messages sont regroupé dans les annexes 1 (Tableau 48) et le lecteur peut les consulter dans leur contexte d'origine dans l'annexe 2.

Un premier examen des langues des messages montre que 12 messages sont en français et 7 sont en arabe. Les thématiques évoquées sont très diverses : 2 messages expriment la joie d'aller voter pour la première fois dans l'histoire du pays (n° 14 et 15). Un autre message a ouvert le débat sur le travail des femmes (n° 12) et il a suscité beaucoup de réactions avec 31 commentaires ainsi qu'un autre message portant sur les femmes. Le côté ludique des messages (n° 4, 5, 9) se manifeste essentiellement par des devinettes.

Il nous paraît difficile de définir des caractéristiques communes entre ces messages. Les messages sont de nature très diverse. Cependant, la fonction conative semble être significative puisque 9 publications des 19 appartiennent à celle-ci, et les autres fonctions du langage présentées sont poétique, référentielle et émotive.

Deux messages parmi l'ensemble des messages à très forte réaction ont particulièrement attiré notre attention : ceux qui ont reçu 82 et 102 commentaires respectivement. Nous estimons intéressant d'examiner de plus près le cadre participatif de ces deux cas, que nous avons considérés comme des cas exceptionnels (7.4).

Le premier message est une annonce humoristique écrite en arabe établissant des règles de participation au Groupe pendant la période des examens qui s'approchaient.



Vu l'approche imminente des examens de nouvelles règles ont été mises en place :

- Il est formellement interdit de surfer sur le groupe plus d'une heure par jour ;
- Il est autorisé de publier seulement 3 messages par étudiant et par jour ;
- Il est autorisé de rédiger seulement 4 commentaires par étudiant et par jour ;
- Il est autorisé de faire 5 « like » par étudiant et par jour.
- Il est formellement interdit de clavarder pour des raisons autres que les études.

Toute personne ne respectant pas les règles sera sanctionnée, nous n'avons pas encore utilisé la force, et il est interdit de se rebeller (ce n'est pas parce que vous avez participé aux élections qu'il n'y a plus de contrôle), sachant que le groupe est sous haute surveillance. Bon courage à tous les étudiants. L'agent de sécurité du groupe » (traduit de l'arabe).

Figure 44: message suscitant 82 commentaires (traduit de l'arabe)

Cette annonce qui fait allusion aux conditions politiques du pays (discours de Khadfi, slogans de la Révolution, premières élections) a suscité 82 commentaires. Les commentaires répondant à ce message sont interactifs et majoritairement en arabe (15 commentaires en français). L'échange est polylogal, puisque 8 personnes y ont participé, et essentiellement synchrone. Cependant, une analyse plus poussée mettra en évidence la complexité du cadre participatif de ce message (5.5.3). En effet, on peut découper cet échange en cinq séquences.

Chaque séquence s'est déroulée en mode synchrone, mais en rupture temporelle avec les autres séquences :

- première séquence : 68 commentaires, trilogue, (8, juillet, de 12 :55 à 16 : 03) ;
- deuxième séquence : 2 commentaires, dialogue (8 juillet, de 20 :06 à 20 :09) ;
- troisième séquence : 4 commentaires, polylogue (8 juillet, de 22 : 15 à 22 : 40) ;
- quatrième séquence : 7 commentaires, dialogue (9 juillet, 21 : 40 à 21 :59) ;
- cinquième séquence : 1 commentaire (10 juillet, à 20 :30)

Le deuxième message porte sur un match de foot entre l'équipe libyenne et l'équipe marocaine dans le cadre de la Coupe Arabe.



Figure 45: message suscitant 102 commentaires

Le message initiatif annonce le début du match diffusé en direct. Les commentaires se sont succédé de manière synchrone tout au long du match de 20 : 23h à 23 :07h. Les commentaires suscités par ce message sont au nombre de 102. Le message est interactif, dans le sens où les commentaires répondent les uns aux autres, et polylogue, car 6 membres y ont

participé. Par ailleurs, les échanges ont été monopolisés par trois participants, puisque les trois autres participants ont produit 4 commentaires de la totalité de 102 commentaires. À part les deux premiers commentaires qui sont en français, tous les commentaires ont été faits en arabe.

7.4.2 *Trois degrés d'interactivité*

Comme explique Henri (1992), le critère du nombre de commentaires reçus par message n'est pas indicatif de l'interactivité :

La plupart des auteurs associent l'interactivité et la participation. Lorsqu'ils rapportent les résultats d'une expérience de formation par T.A.O., ils sous-entendent implicitement que mesurer la participation équivaut à mesurer l'interactivité. [...].

Le raisonnement qui pousse à associer participation, interactivité et apprentissage est simple. On postule que parce que les apprenants participent à des discussions de groupe par T.A.O., ils interagissent et collaborent nécessairement à la construction du contenu des téléconférences. L'apprentissage qui en découle est, sans aucun doute, le fruit d'un processus collectif. Mais la réalité est-elle aussi simple ? »

Un message ayant reçu plus de commentaires qu'un autre n'implique pas forcément une vraie interactivité, mais il pourrait s'agir seulement des commentaires juxtaposés l'un au-dessous de l'autre. Autrement dit, le nombre de commentaires ne fait pas l'interactivité. Nous procédons donc à une analyse plus fine pour mesurer le degré d'interactivité. Nous avons expliqué dans la partie théorique les différentes catégories définies par Henri (*ibid.*) et que nous avons adaptées à notre corpus. Nous allons à présent les illustrer :

- Des publications isolées : il s'agit de publications qui n'ont reçu aucun commentaire. Nous qualifierons également par d'isolés les messages n'ayant reçu aucun commentaire, mais que leur auteur, afin d'expliquer ou réguler ses propos, en ajoute un comme dans l'exemple suivant :



Figure 46: exemple d'une publication isolée

- Des publications quasi-interactives : ce sont celles qui ont reçu au moins un commentaire, dont l'auteur est différent de l'auteur de la publication initiative. Même lorsqu'il y a plusieurs commentaires venant de différents récepteurs en réalité cela n'implique que deux actions mettant en relation à chaque fois un récepteur différent avec le même émetteur sans changement des rôles. Ce degré d'interactivité pourrait prendre la forme suivante :

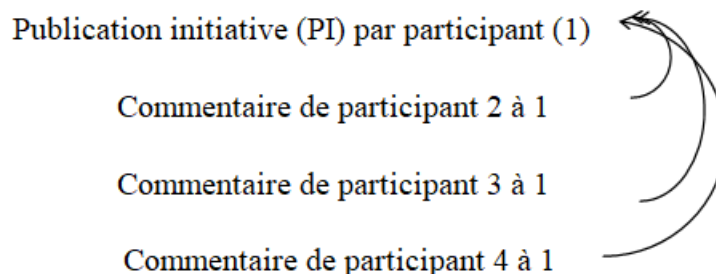


Figure 47: schéma d'une publication quasi-interactive

- Des publications interactives : ce sont celles dont les commentaires se répondent et elles doivent avoir au moins trois actions. Un message interactif pourrait alors suivre la forme suivante (les flèches en vert sont des possibilités d'interactivité)

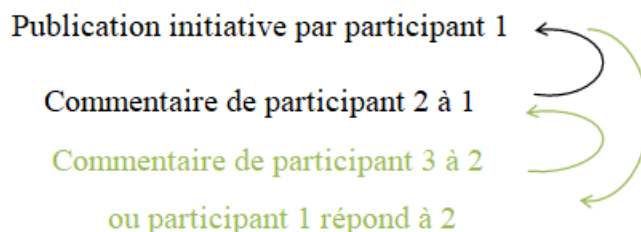


Figure 48: schéma d'une publication interactive

7.4.3 Regard sur les marques d'interactivité

Au moment du recueil de données, FB n'avait pas encore mis en place la fonctionnalité « répondre à un commentaire ». Il nous a fallu donc interroger les marques énonciatives et linguistiques dans le corpus qui témoignent d'une mise en relation des commentaires entre eux. En nous basant toujours sur les travaux d'Henri (*op.cit*) et de Quintin et Masperi (*op.cit*) deux cas de figure se présentent :

- Référencement explicite : il s'agit de l'interpellation directe par le pseudonyme de la personne ou par les pronoms personnels (tu, vous). L'exemple suivant montre un participant indiquant explicitement le nom de la personne à laquelle il fait référence :

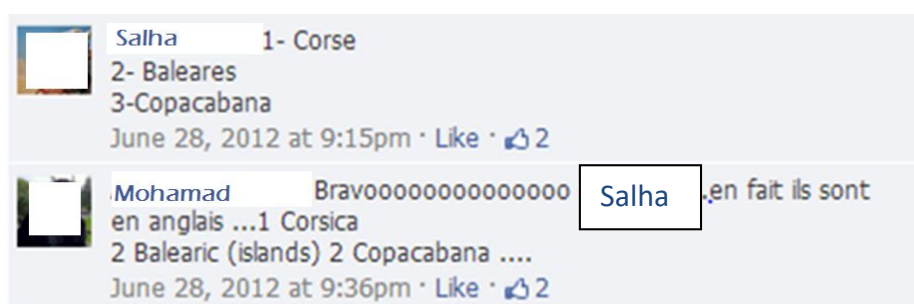


Figure 49: illustration d'un référencement explicite

- Référencement implicite : comme l'expliquent Quintin et Masperi (*op.cit.*) il s'agit de référencement implicite quand :

on y relève des traces du discours de l'autre, sans qu'il y ait référence à l'énonciateur premier. Les traces de reformulation peuvent être introduites ou non par des marqueurs polyphoniques [AuthierRevuz82]. Le discours dénote un fort degré de dépendance lexicale ou syntaxique avec des prises de parole antérieures .

Le référencement implicite est aussi repérable lorsqu'un commentaire est rédigé en réaction immédiate à ce qui précède comme le montre l'exemple suivant :



Figure 50: illustration d'un référencement implicite

Les résultats obtenus par l'analyse du degré d'interactivité montrent que les trois degrés d'interactivité sont présents de manière à peu près égale dans le corpus puisque chacun occupe un tiers des échanges, mais la tendance générale reste celle d'échanges quasi-interactifs.



Figure 51: degré d'interactivité des publications

Suite à ces résultats, nous nous sommes interrogée sur les facteurs pouvant exercer une influence sur le degré d'interactivité. Nous en avons retenu trois : la langue, le moment de l'échange et la fonction du langage. Nous avons émis ainsi trois interprétations. La première interprétation stipule que les publications en langue maternelle sont plus interactives dans la mesure où les participants sont plus à l'aise, car ils possèdent un bagage linguistique plus étendu leur permettant de mieux s'exprimer. La deuxième interprétation stipule que les publications au début de la création du Groupe sont moins interactives dans la mesure où les participants n'ont pas encore tissé de liens sociaux forts. La dernière interprétation stipule que certaines fonctions du langage sont susceptibles d'amorcer plus d'interactions que d'autres. Un premier croisement de données entre degré d'interactivité et langues est alors réalisé. Les résultats montrent que la langue n'est pas un facteur déterminant puisque le pourcentage de chaque catégorie de degré d'interactivité est quasi égal au sein des langues arabe et française (Figure 52) :

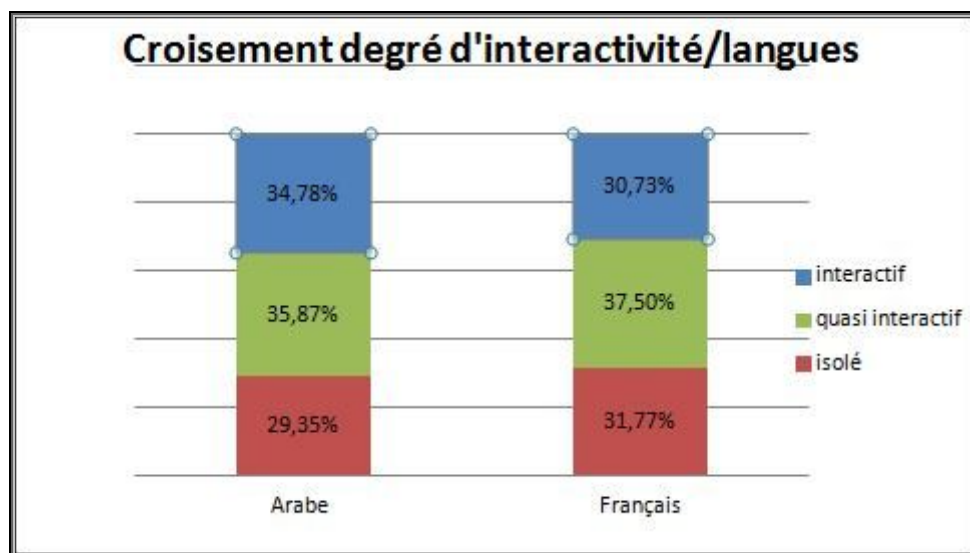


Figure 52: croisement degré d'interactivité/ langue

Un deuxième croisement de données de degré d'interactivité et le moment de l'échange montre que ce facteur n'est pas significatif non plus. Curieusement, les deux premiers mois de la vie du Groupe, les publications sont moins «non interactifs » (Figure 53)

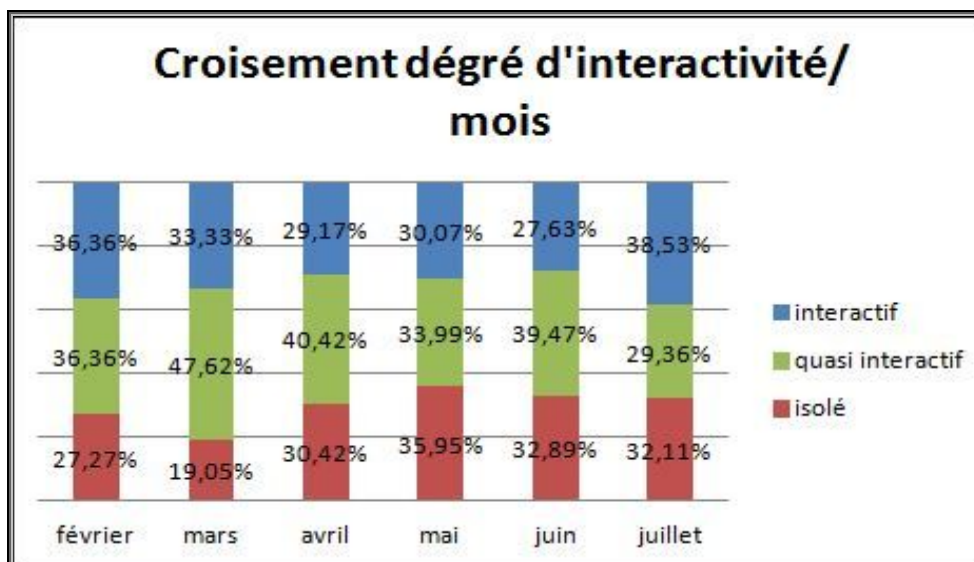


Figure 53: croisement degré d'interactivité/ moment de l'échange

Un dernier croisement de données entre degré d'interactivité et fonctions du langage laisse entrevoir que certaines fonctions du langage sont plus génératrices d'interactivité que d'autres. Le graphique ci-dessous montre que les publications référentielles, métalinguistiques et poétiques sont les plus isolées, tandis que les publications phatiques, émotives et conatives sont les messages les moins isolés et par conséquent ont suscité le plus d'interaction. Notons également que les messages phatiques sont principalement des messages quasi-interactifs. Autrement dit, la fonction phatique suscite des interactions de type binaire.

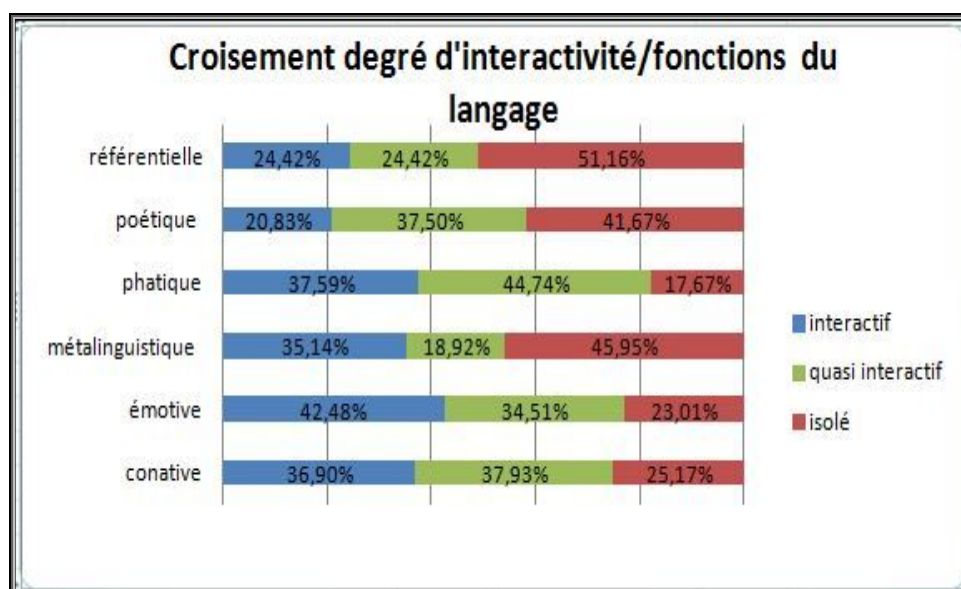


Figure 54: croisement degré d'interactivité/ fonctions du langage

Sur FB, on trouve une autre modalité de participation *a minima* (Combe Celik, 2015) : la mention « j'aime ». On note que dans le Groupe il y a 4829 « j'aime » au total. Notons également que 96% des messages isolés ont reçu au moins un « j'aime » avec une moyenne de 4 « j'aime » par publication isolée. Nous analyserons plus en détails le pictogramme « j'aime » plus loin (7.6.10).

7.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'INTERACTIVITÉ

De manière générale les échanges sont assez dynamiques puisque les trois degrés d'interactivité (isolés, quasi-interactif et interactif) sont présents de manière quasi-égale. Autrement dit, les deux tiers des messages ont donc reçu au moins une réaction de la part des autres participants. Nous avons vu que les fonctions phatique, émotive et conative suscitent plus d'interactions. Ce résultat met encore une fois en évidence le fait que l'objectif du Groupe est la pratique de la langue à travers la socialisation et l'établissement des liens sociaux (nous allons étudier cet aspect plus en détails dans le chapitre suivant). Par ailleurs, l'analyse ne nous a pas permis d'identifier d'autres facteurs ou des variables significatives qui pourraient influencer le degré d'interactivité. Aussi, il ne faut pas perdre de vue que la variable « fonction du langage » n'est pas prédictive. Autrement dit, on ne peut pas anticiper la façon dont les échanges peuvent évoluer comme l'explique Paveau (2015a) :

un média social est donc, sur le plan discursif, un dispositif de discours mouvant constamment en évolution qui repose sur les relations entre tous les agents de la production verbale. Notre lecture et notre écriture en ligne sont donc orientées par les lectures et écritures des autres membres du réseau .

En effet, la question de l'interactivité est l'une des questions qui préoccupent les didacticiens travaillant sur les échanges en ligne dans un cadre éducatif : comment aider les apprenants à libérer la parole ? Et quelles sont les différents variables qui pourraient influencer l'interactivité des échanges ? Henir et Charlier (2005) rapportent qu'il existe un pan de recherches qui montrent que les échanges via des forums dans un contexte éducatif sont souvent brefs et dépassent rarement un deuxième tour de parole. Nous avons déjà cité les travaux d'Ollivier (2010) et de Jeannau et Ollivier (2009) qui montrent que la présence du professeur a un effet négatif sur les échanges des apprenants dans la mesure où elle entrave les interactions que ceux-ci peuvent avoir avec d'autres personnes. Drissi (2007) de son côté a montré que lorsque le type de tutorat est moins marqué par un style typiquement pédagogique,

les apprenants ont tendance à s'engager plus. Un constat presque similaire dans l'étude de Combe Celik (2015) déjà citée également précédemment. Dans cette étude, la participation à un Groupe FB était basée sur le principe de volontariat et aucun objectif pédagogique ne lui a été assigné, mais la forte incitation de la part de l'enseignant à la participation a induit « un ethos d'apprenant scolaire » et n'a pas abouti à des échanges intéressants. Outre ces facteurs, le rôle de la tâche a été également étudié (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Dans le cas qui nous intéresse, nous sommes donc tentée de dire que le fait que les échanges se déroulent dans une situation informelle et que les participants soient libres de choisir les thématiques qu'ils veulent sans contrainte sous forme d'une tâche ou d'une consigne, les amène à s'engager davantage dans la mesure où ils ne se sentent pas obligés de réagir aux autres pour avoir de bonnes notes. En d'autres termes l'engagement des participants, qui se traduit par le fait d'échanger en français et pendant cinq mois, vient d'une motivation intrinsèque et sans incitation. En tout état de cause, nous pensons que l'absence d'un enseignant dans le Groupe a donné plus de liberté aux apprenants pour s'exprimer.

À travers cette analyse, nous avons pu mettre en évidence une des caractéristiques des échanges en ligne : les commentaires peuvent avoir une continuité thématique, mais une rupture temporelle dans la mesure où ils peuvent s'étaler sur plusieurs jours. Cela fait écho à ce que Maingueneau (2014) appelle, en parlant des échanges en ligne, une logique de postages qui :

ne s'inscrivent pas dans une chaîne serrée d'interactions, ils peuvent mettre un certain temps à trouver leur(s) destinataire(s). Sauf s'il s'agit de questions qui exigent une réponse immédiate, ils autorisent une gamme très ouverte de réactions, plus ou moins rapides, voire aucune réaction du tout. (p.108)

et il continue plus loin

ces postages tendent en outre à s'affranchir des contraintes usuelles de l'organisation textuelle, des formes de textualité organique. Il ne s'agit pas, comme dans une conversation ordinaire, d'interventions de divers locuteurs qui en se combinant vont former une totalité compositionnelle plus vaste. Ils peuvent se réduire à un signe de ponctuation, une émoticône, un mot, un groupe de mots, une ou plusieurs phrases (loc.cit.)

7.6 PROCÉDÉS SÉMIOLINGUISTIQUES OBSERVABLES

Un certain nombre de recherches traitant de la question de la graphie sur Internet mettent en évidence l'écart graphique entre ce que la norme de la langue prescrit et ce que les

internauts écrivent réellement sur Internet (Anis, 1999, 2003, Pierozak, 2000a, 2000b). Anis désigne toutes les graphies qui s'écartent de la norme orthographique, sans porter de jugement de valeur, par « néographie » tandis que Pierozak (*op.cit.*) les désigne par « phénomènes remarquables ». Dans la partie théorique, nous avons expliqué l'approche adoptée par Anis (2.2.5). Nous réaliserons ainsi une analyse des procédés sémiolinguistiques qui, nous précisons, peuvent être verbaux, paraverbaux ou non verbaux. Pour ce qui est du verbal, nos analyses porteront uniquement sur la langue française³⁷, tandis que l'analyse des procédés sémiolinguistiques paraverbaux et non verbaux portera sur toutes les langues présentes dans le Groupe. Le schéma suivant fait la synthèse de la typologie que nous retenons pour l'analyse sémiolinguistique :

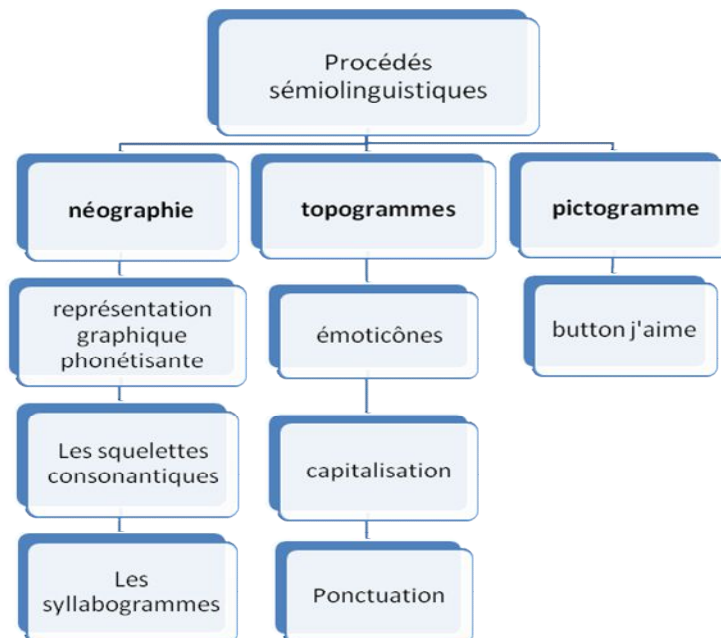


Figure 55: schéma de la typologie des procédés sémiolinguistiques

³⁷ Pour les procédés sémiolinguistiques en arabe voir la thèse de Shawli Ashraf, *le Tchat privé des Saoudiens (arabe et français) : approche sociolinguistique*, Thèse de doctorat en trois volumes, Université de Picardie Jules-Verne, Amiens, 2009

7.6.1 Représentation graphique phonétisante

Ce procédé consiste à remplacer le graphème standard d'un mot par sa correspondance phonétique. Il vise souvent l'abrègement du nombre de caractères par exemple la réduction de « qu » à « k » ou « beau » à « bo ». Le tableau suivant résume les formes observées dans le corpus :

Forme observée	Forme standard	Fréquence
twa	toi	1
koi	quoi	8
bo	beau	1
bonswar	bonsoir	1

Tableau 27: formes graphiques phonétisante

Ce procédé est utilisé également pour représenter des formes relevant du registre familier comme « ouais » qu'on trouve dans le corpus sous différentes variantes :

Forme observée	Fréquence
Ouais	20
Oué	11
Ouè	17

Tableau 28: formes graphiques relevant de l'oral

Les représentations phonétisantes concernent également les onomatopées, qui sont utilisées pour imiter un bruit et le transcrire par écrit par exemple le bruit des animaux³⁸. Les onomatopées repérées dans le corpus sont diverses. Certaines sont partagées dans les langues arabe et française, d'autres sont spécifiques au français. Nous avons pu remarquer dans le corpus la forme « hhhhhh » pour imiter le rire tandis que la forme communément utilisée en français est « hahahah ». Nous pouvons faire la même remarque concernant le cri d'admiration qu'on trouve sous la forme « waw » ou « wow » au lieu de sa forme

³⁸ par exemple, en français le cri du coq est cocorico, mais en arabe est coucou coucou.

communément écrite « waouh ». Un autre exemple d'onomatopées à savoir « mmm » est utilisé en deux sens différents ; le premier pour le plaisir dégustatif et le deuxième pour l'hésitation ou la réflexion comme dans ces deux exemples :



Figure 56: exemple de l'utilisation de l'onomatopée " mmm " 1 (réf.526)

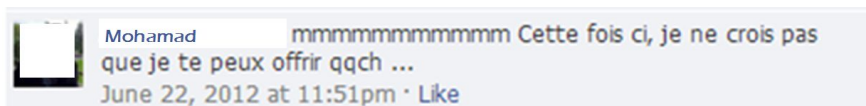


Figure 57: exemple de l'utilisation de l'onomatopée "mmm" 2 (réf. 591)

Le tableau suivant résume les différentes formes observées. Nous précisons que la variation de la longueur de l'étirement n'a pas été prise en compte :

Forme observée	Signification	Fréquence dans les publications	Fréquence dans les commentaires
hhhh	rire	20	259
hahahah	rire	2	36
mmm	hésitation, réflexion	1	6
mmm	plaisir gustatif	0	6
yummy (yum yum)	plaisir dégustatif	0	4
wow	admiration	0	7
waw	admiration	1	3
pfff	Ennui	1	5
puff	Ennui	0	1

Tableau 29: différentes onomatopées présentes dans le Groupe

7.6.2 Les squelettes consonantiques

Ce procédé d'abréviation graphique consiste à supprimer les voyelles des mots et ne garder que les consonnes. Selon Anis la règle générale de cette forme de néographie est que « les consonnes retenues comportent toujours la première et la dernière ; les consonnes en position faible dans les groupes consonantiques (<l, r, h> précédés d'une consonne en début

de syllabe, <n, m> suivis d'une consonne en fin de syllabe) sont en général éliminées » (Anis, 2006). Nous avons pu relever plusieurs exemples :

Forme observée	Forme standard	Fréquence
mnt	maintenant	8
ppl	problème (selon le contexte)	1
pbm	Problème	1
prb	problème	1
pr	pour	19
slt	salut	3
st	salut	1
prq	pourquoi	1
pq	pourquoi	1
pcq	parce que	12
tjrs	toujours	2
tjs	toujours	2
stp	s'il te plait	5
bcp	beaucoup	35
bn	bon/bonne	3
bnj	bonjour	1
qqn	quelqu'un	5
qqch	quelque chose	7

Tableau 30: Formes de squelette consonantique

On peut remarquer que les participants n'appliquent pas tous la même règle pour former des réductions puisque le même mot a eu plusieurs formes de néographie comme pour le mot toujours. La première façon de procéder consiste à garder toutes les consonnes d'un mot (tjrs, slt, prq) la deuxième façon est de ne garder que la première et la dernière consonne (st, pq).

7.6.3 Les syllabogrammes

Ce procédé consiste à utiliser les lettres et les chiffres pour la valeur phonétique de leurs appellations. L'utilisation la plus commune est « c » pour « c'est » :

Forme observée	Forme standard	Fréquence
7	cette	1
rl	rien	4
c	c'est	99
mer6	merci	1

Tableau 31: Formes des syllabogrammes

7.6.4 Paralogrammes

Appelé aussi « sigles », ce procédé est également employé dans un but d'abréviation. À la différence des squelettes consonantiques, les paralogrammes consistent à abrégé des expressions complètes qui ne sont pas exclusivement utilisées sur Internet comme RAS (rien à signaler). Les paralogrammes les plus populaires sur Internet sont l'expression anglaise lol (laugh out loud) et son équivalent en français mdr (mort de rire) :

Forme observée	Forme standard	Fréquence dans les publications	Fréquence dans les commentaires
lol	Laugh out loud	5	36
Mdr	Mort de rire	1	9

Tableau 32: les formes de paralogrammes observés dans le Groupe

7.6.5 Étirements graphiques

Ce procédé est assez fréquent, la longueur de l'étirement est très variable. Ce procédé est essentiellement paraverbal. Il désigne l'étonnement ou l'accentuation des émotions. La lettre étirée à l'écrit ne correspond pas forcément à la lettre qu'on pourrait étirer à l'oral comme dans les exemples suivants :



Figure 58: exemple de procédé "étirement graphique"

Ce procédé est souvent associé à d'autres procédés comme les onomatopées ou la capitalisation. Le tableau suivant montre les différents procédés associés :

Exemple	Procédé associé
yummmmy	onomatopée
bcpppppp	les squelettes consonantiques
:)))))))	émoticônes
HAHAHA	capitalisation

Tableau 33: différents procédés associés à l'étirement graphique

7.6.6 Troncation

Ce procédé n'est pas très présent dans le corpus, seulement deux exemples ont pu être repérés. On remarque également que ces formes de troncation ne correspondent pas à celles utilisées dans un registre familier comme « resto » pour « restaurant » par exemple, mais elles résultent de la créativité des participants :

Forme observée	Forme standard	Fréquence
univ	université	1
Uni	université	5
prob	problème	1

Tableau 34: formes de troncation observées dans le Groupe

7.6.7 Les émoticônes (ou les smileys)

Les *smileys*, les émoticônes ou encore les binettes sont des figures qui symbolisent essentiellement une émotion en simulant une expression faciale. Ce procédé permet de dépasser les limites de l'artefact technologique durant les échanges écrits médiés et distants favorisant ainsi l'établissement des liens sociaux au travers de la communication du paraverbal et non verbal. Ces émoticônes peuvent être insérées directement à partir d'une liste

proposée sur FB ou par une combinaison de caractères typographiques³⁹. Les deux cas de figure sont présents dans le Groupe.

Ce procédé comme nous avons déjà montré plus haut, est combiné parfois à d'autres procédés sémiolinguistiques comme l'étirement graphique. On trouve donc des formes comme :))) , ^_____^ ou bien la forme ^^ au lieu de ^_^ en supprimant la bouche qui se représente sous forme d'un tiret. Le tableau suivant présente les différentes émoticônes utilisées dans le Groupe (formes graphiques et typographiques confondues) :

Forme observée (graphique et typographiques)	Signification	Fréquence dans les publications	Fréquence dans les commentaires
:) 😊	Sourire	34	234
;) 😏	Clin d'œil	4	40
^_^	Sourire avec les yeux Fermés	60	298
: (☹️	Triste	11	75
XD	Rire aux éclats	4	2
: p	Tirer la langue, taquine	11	55
>_< 🙄	Tirer la langue, dégoût	6	46
^_* 😏	Clin d'œil	6	37
^_~ 😏	Clin d'œil	0	11
: D 😄	Rire	13	35
-_-	Déception	0	8
O_O	Étonnement	1	9
@_@	Étonnement	1	14

Tableau 35: émoticônes graphiques et typographiques présentes dans le Groupe

D'autres émoticônes sont présentes uniquement sous forme typographique, elles sont récapitulées ci-dessous :

³⁹ Depuis octobre 2012 Facebook reconnaît la combinaison des caractères typographiques et les transforme automatiquement en formes graphiques.

Forme observée (graphique et typographique)	Signification	Fréquence dans les publications	Fréquence dans les commentaires
^^	Sourire	6	38
:\	déception	1	4
\(^o^)/	bisous	0	6
o(^^o)	?	0	7
:-ss	?	1	0
T_T	?	0	5
U_u	blasé	1	4

Tableau 36: émoticônes typographiques présentes dans le Groupe

Un examen plus profond de l'ensemble des émoticônes permet d'affirmer que ce procédé est plus fréquent dans les commentaires que dans les publications dans la mesure où 26,5% des commentaires contiennent au moins une émoticône tandis que 16,6% des publications en contiennent.

7.6.8 La ponctuation

La ponctuation est très utilisée dans le Groupe selon deux logiques différentes. La première logique consiste à un usage standard qui vise à marquer les rapports entre les idées. Quant à la deuxième logique, elle consiste à l'utiliser dans un but expressif qui se manifeste essentiellement par la démultiplication du même signe ou par combinaison de plusieurs signes. Le tableau suivant montre la fréquence de l'utilisation de la ponctuation selon la première logique. Ainsi, nous avons décompté les signes de ponctuation utilisés sans démultiplication et sans combinaisons sauf pour la combinaison (!?) qui est d'usage commun :

Signe de ponctuation	Fréquence dans les publications	Fréquence dans les commentaires
Virgule	492	379
Point d'exclamation	113	138
Point d'interrogation	85	119
point	76	84
Point-virgule	1	3

Tableau 37: signes typographiques présents dans le Groupe

On remarque que la virgule et le point d'exclamation sont les deux signes de ponctuation les plus utilisés de manière conventionnelle dans le corpus. De manière générale, les signes de ponctuation sont plus présents dans les publications que dans les commentaires puisque 81% des publications contiennent un signe de ponctuation contre 21% des commentaires qui en contiennent.

7.6.9 La capitalisation

Selon la nétiquette, la charte de bonne conduite sur Internet, écrire un mot ou un énoncé entièrement en majuscule simule le cri ou le hurlement. Pourtant, tous les participants n'utilisent pas les majuscules pour cet effet paraverbal spécifique. Les deux exemples ci-dessous montrent une utilisation non conforme à la nétiquette. Selon le contexte de production, le premier exemple (Figure 59) montre que la participante n'avait pas l'intention de simuler un cri, mais elle répondait simplement à une question posée. Le deuxième exemple, le commentaire de Suma confirme l'idée selon laquelle les participants ne maîtrisent pas vraiment cette règle de la nétiquette et qu'ils utiliseraient peut-être la capitalisation afin d'amplifier du verbal ou juste pour un effet visuel :



Figure 59: illustration de l'utilisation de la capitalisation 1 (réf.15)



Figure 60: illustration de l'utilisation de la capitalisation 2 (réf.55)

7.6.10 Le pictogramme « J'aime »

Le pictogramme « like » ou « j'aime » avec le petit pouce bleu est l'emblème de Facebook. Cette forme technolangagière peut avoir plusieurs fonctions et ne se limite pas nécessairement au sens littéral de « j'aime » comme opposition de « je déteste ». Ce geste peut avoir plusieurs fonctions comme le fait d'exprimer son accord, accuser réception ou encore comme signe de présence sociale. Les figures suivantes montrent plusieurs exemples de fonctions :



Figure 61: exemple d'utilisation de " j'aime" 1 (réf. 429)



Ameen

l'homme qui frappe une femme n'est pas homme

click j'aime si vous accepter

Like · Comment · Follow Post · April 24, 2012 at 7:12am near Tripoli

👍 7 people like this.

✔️ Seen by 39

Figure 62: exemple d'utilisation de « j'aime » 2 (réf.184)



Mohamad

Aime Si tu trouves le mot "Facebook" ! :D ♥



👍 Like · Comment · Follow Post · July 1, 2012 at 9:05pm

👍 3 people like this.

✔️ Seen by 39

Figure 63: exemple d'utilisation de « j'aime » (réf.732)

Dans les conversations en face à face, le récepteur produit certains signes afin de confirmer à son locuteur qu'il le suit. Ces signes peuvent être d'ordre verbal, non verbal ou vocal comme « hmm » (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Cela dit, le bouton « like » pourrait avoir cette fonction compensant ainsi l'absence du canal non verbal dans les échanges en ligne.

7.7 DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE SÉMIOLINGUISTIQUE

En examinant de plus près l'ensemble des procédés sémiolinguistiques, nous avons pu remarquer que les procédés expressifs compensant l'absence de non verbal et de paraverbal (les émoticônes et les onomatopées) sont nettement plus présents dans les commentaires que dans les publications, tandis que les signes typographiques conventionnels sont plus utilisés dans les publications que dans les commentaires. Ces résultats laissent entrevoir deux espaces graphiques (Anis, 2000) : espace graphique publication plus formel et espace graphique commentaire moins formel. En effet, les publications des participants sont essentiellement des citations et des poèmes ce qui explique en partie l'utilisation régulière des signes de ponctuation. Nous pourrions conclure qu'alors que l'espace graphique publication se rapproche de l'écrit, l'espace graphique commentaire, lui, se rapproche de l'oral. Cela dit, un tel constat mérite d'être creusé davantage avec des études plus approfondies.

Nous avons pu également remarquer que les apprenants libyens utilisent les mêmes procédés sémiolinguistiques utilisées par des natifs relevés par d'autres chercheurs (Anis, 2006 ; Pierozak, 2000a, 2000b). À ce stade de la recherche, nous pouvons légitimement nous demander dans quelle mesure le recours à ces procédés de néographie est volontaire et conscient (ou au contraire cela est dû au manque de savoirs linguistiques chez des apprenants). Le fait que nos résultats se croisent avec ceux des autres chercheurs d'une part, et les entretiens menés avec certains participants du Groupe soulignant cet aspect, d'autre part, nous permet de penser que l'utilisation au moins de certaines de ces formes de néographies est volontaire. Malek par exemple, a bien souligné qu'il est difficile pour un apprenant de français de s'approprier les « abréviations » utilisées par les autres :

le langage de FB est devenu un langage de signes et d'abréviations, pour dire « Comment -allez-vous ? » On utilise des abréviations, je ne les connais pas, ou parfois on utilise des chiffres, le chiffre sept remplace un son <en arabe>, cela ne leur [les participants du Groupe] apporte rien. (Malek, Ent. 4, L.81)

Lotfiya a évoqué la question de l'appropriation de ces procédés. En répondant à la question « est-ce que tu as tiré profit du Groupe ? » cette apprenante a répondu positivement et a souligné que « ce langage des abréviations » reste encore à s'approprier : « Oui, beaucoup, j'en ai beaucoup tiré profit, mais reste le problème du langage SMS, le langage des abréviations, c'est un peu difficile. » (Leila, Ent.5, L.70).

Dans la même lignée de réflexion, l'utilisation de différentes émoticônes est un acte tout à fait conscient. L'échange suivant montre par exemple des participants dans le Groupe qui discutent sur le sujet :



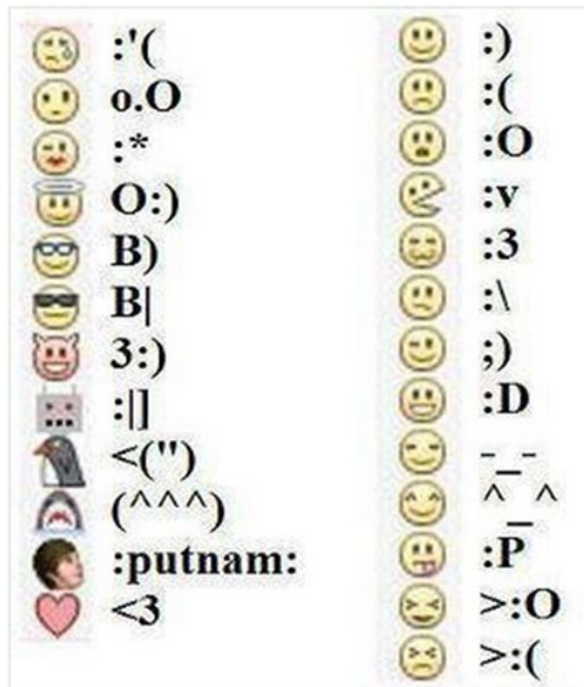
Figure 64: échange entre participants autour des émoticônes

Après cet échange, Mohamad a décidé de publier un message incitant les autres à utiliser les émoticônes :



Mohamad

Rimaje sais bien que tu les connais par cœur hhhhhhhh..... mais pour les autres :)



Like · Comment · Follow Post · June 30, 2012 at 1:16am

4 people like this.

Seen by 39

Figure 65: publication portant sur l'utilisation des émoticônes (réf.467)

La question de l'appropriation de différents procédés sémiolinguistiques fait l'objet d'une étude menée par Bernicot et *al.* (2015). Ils analysent dans leur étude un corpus de SMS de jeunes collégiens sur une période de 12 mois. Les résultats de l'étude montrent que ces collégiens n'ayant eu aucune pratique des SMS avant le début de l'expérience et qui sont dans la norme de leur âge au niveau de l'orthographe standard, ont augmenté progressivement leur utilisation des formes orthographiques appartenant au « registre de SMS ». L'étude conclut que le registre SMS est donc acquis par la pratique et par les interactions et qu'il ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique. Dans le même ordre d'idées, Marcoccia et Gauducheau (*op.cit.*) ont souligné que l'expertise en matière d'utilisation des émoticônes permet une meilleure interprétation de celles-ci de la part des récepteurs. En d'autres termes, la fréquence de différentes activités de participation aux réseaux sociaux numériques est positivement corrélée avec l'appropriation de procédés sémiolinguistiques.

Nous pouvons avancer sans trop de risque que les participants du Groupe maîtrisent un certain nombre non négligeable de procédés sémiolinguistiques. Les approches communicatives insistent sur le fait que savoir parler c'est maîtriser, en plus des savoirs linguistiques, les conditions d'utilisation adéquates des possibilités offertes par la langue. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) définit trois composantes de la compétence de communication : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. De manière schématique, la compétence sociolinguistique consiste à utiliser la langue cible en l'adaptant aux différentes situations sociales. Cette compétence englobe la maîtrise d'utilisation en ce qui concerne :

[...] les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire "les expressions de la sagesse populaires" (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...] » (Tagliante, 2005, p.50).

D'après nos résultats, on peut avancer que les jeunes Libyens ont fait preuve d'une certaine maîtrise de la compétence sociolinguistique au moins sur Internet. Mais, il est difficile de dire si cette compétence a été développée chez les apprenants en participant à ce Groupe ou si elle constituait déjà une compétence maîtrisée au préalable.

7.8 SYNTHÈSE

Tout au long de ce chapitre nous avons présenté une description des échanges en ligne des apprenants libyens pratiquant le français dans un Groupe FB. Cette description concerne aussi bien l'aspect discursif des échanges que technodiscursif.

Les résultats ont mis en lumière des pratiques un peu atypiques des participants dans la mesure où la fonction poétique est la fonction la plus présente, ce qui n'est pas nécessairement la préoccupation principale des apprenants en général. Les résultats ont montré également que la pratique de la langue française dans le Groupe passe à travers la socialisation puisque les fonctions phatique et conative sont parmi les fonctions les plus répandues dans le Groupe.

L'analyse sémiolinguistique a montré que les dimensions non verbale et paraverbale sont fortement présentes dans le Groupe au travers de différents procédés comme les émoticônes, l'étirement graphique, etc. Nous avons remarqué que les participants du Groupe,

qui sont des apprenants de langue, emploient les mêmes procédés sémiolinguistiques que les natifs. Nous avons également remarqué qu'il y a deux espaces graphiques : espace publication d'une part, et espace commentaire, d'autre part : les publications sont plus formelles et contiennent des signes de ponctuation conventionnels tandis que les commentaires contiennent plus de procédés expressifs et émotionnels.

Les résultats ont mis en évidence que les échanges sont imprégnés de la culture d'origine des participants notamment en ce qui concerne la prédominance de la fonction poétique. De manière générale, l'ensemble des analyses souligne le caractère convivial des échanges dans le Groupe FB, à mi-chemin entre le jeu et l'entraînement à la langue « le Réseau est en train de devenir un lieu de vie sociale, comparable au bistrot ou à l'agora ; le clavier et l'écran sont les commodités de la conversation d'aujourd'hui » (Anis, 2001, p. 167).

8 ANALYSE DE L'ÉTABLISSEMENT DES LIENS SOCIAUX

Ce chapitre sera dédié à la deuxième question de recherche de la thèse : dans quelle mesure les pratiques discursives dans le Groupe contribuent-elles à la constitution d'une communauté virtuelle ? Et si oui, de quel type de communauté s'agit-il ? Pour répondre à cette question, nous procéderons en trois temps. Dans un premier temps, nous présenterons les différents indices que nous avons pu repérer, dans le corpus ainsi que dans les entretiens, témoignant de la constitution d'une communauté virtuelle. Dans un deuxième temps, nous analyserons le cycle de vie de la communauté en repérant les différentes phases traversées. Dans un dernier temps, nous présenterons l'organisation sociale du Groupe en ayant recours aux méthodes d'analyse des réseaux sociaux déjà présentées dans un chapitre précédent (6.2). Cette dernière dimension d'analyse nous permettra de saisir quels sont les participants constituant le noyau dur du Groupe et qui sont les autres en périphérie. Nous précisons que ce chapitre prendra comme appui théorique les différents concepts présentés au chapitre 4. Dans ce chapitre, les messages et les commentaires écrits en arabe ont été traduits et mis dans des encadrés. Le lecteur peut se référer aux messages originaux dans le corpus (Annexes 2)

8.1 INDICATEURS DE LA CONSTITUTION D'UNE COMMUNAUTÉ VIRTUELLE

Le seul fait de se réunir dans un espace donné en ligne n'implique pas systématiquement le développement de liens sociaux : « un média est social quand sa forme et son contenu sont construits par les relations que les utilisateurs y construisent et entretiennent » (Paveau, 2015a). Ainsi, nous souhaitons examiner si un sentiment de communauté a émergé chez les membres de ce Groupe. Pour ce faire, nous interrogeons les différents indicateurs observables dans les échanges.

8.1.1 *Partage d'une micro-culture*

Une micro-culture partagée dans une communauté n'émerge pas du jour au lendemain, mais c'est le résultat d'une expérience de vie vécue ensemble. Déjà cités dans la partie

théorique, Dillenbourg et *al.* (2003) expliquent qu'une micro-culture se constitue à partir d'un ensemble de valeurs, de codes communs et de pratiques. En ce qui concerne le Groupe, la participation en français est sa vocation première, nous avons vu précédemment que les messages en français représentent 81% de la totalité des échanges. Le fait de parler français est une condition d'admission au Groupe, il constitue donc un code commun. Dans l'exemple suivant, nous remarquons que le fait de ne pas parler français suscite des incompréhensions de la part des autres participants :



Figure66: publication montrant que parler français doit être un code commun (réf.85)

Des remarques incitant les participants à écrire en français ont été repérées. Les échanges suivants illustrent des réactions suscitées suite à deux publications écrites respectivement en arabe et en anglais :



Figure67: exemple d'une réaction à une publication écrite en arabe



Figure68: exemple d'une réaction à une publication écrite en anglais (réf.159)

Outre la langue française, considérée en tant que code commun, les procédés sémiolinguistiques spécifiques à Internet (7.6) jouent le même rôle dans la mesure où ils permettent aux participants de partager un langage commun. En effet, la fonction des émoticônes ne se limite pas à une fonction pragmatique, mais « on peut considérer que les smileys ont avant tout une fonction sociale : ils relèvent d'un sociolecte et sont des indices de

l'appartenance du locuteur au groupe des internautes et de la maîtrise des codes de ce groupe » (Marcoccia et Gauducheau, 2007, p. 46). Cependant, il ne faut pas perdre de vue que ce code n'est pas réservé seulement à cette communauté, mais il est utilisé par une communauté plus large qui est la communauté d'internautes de manière générale (Marcoccia, *ibid.*).

Il n'est pas rare d'observer chez un groupe d'amis certains mots ou expressions partagés et utilisés et qui ont émergé de leur vécu commun. Par exemple, au sein du Groupe étudié, l'expression « on peut toujours dire merde » ou « tu peux dire merde » s'est diffusée parmi les membres. Elle a été utilisée pour la première fois par un des participants, ensuite elle a été reprise par d'autres.



Figure 69: exemple d'une expression émergente dans le Groupe (réf. 100)

Dans la séquence dialogale suivante, on remarque qu'une participante reprend cette expression en reconnaissant son origine :



Figure 70: exemple d'expression émergente dans le Groupe (réf.333)

8.1.2 Gestion des conflits

La vie en collectivité est souvent caractérisée par des tensions et des conflits, le Groupe observé ne fait pas exception. Les différentes tensions dans le Groupe sont souvent liées au non-respect des règles et du code commun. L'un des participants a pu s'exprimer à ce propos lors des entretiens : « Tout ce qui est en arabe ne m'intéresse pas, parce que normalement dans ce Groupe l'arabe n'a pas de place, bah là aussi il y a un désaccord entre les membres... » (Let T Go). La capture d'écran ci-dessous montre un avis, écrit en arabe, pour s'assurer que le message soit compris par tous, précisant que le Groupe est réservé aux francophones libyens. Cependant, l'un des participants considère cela comme un acte de « racisme » ou de discrimination ce qui a donc suscité une réaction de la part des administratrices



Rima updated the description.

Tout ce qui concerne la langue française ...

Comme son nom l'indique, le groupe est réservé uniquement aux Libyens qui parlent français. (traduit de l'arabe)

Like · Comment · Follow Post · April 8, 2012 at 10:47pm



Leila Lotfi and 7 others like this.



Seen by 39



Ali selmon qui parle francais vous voyez pas que ce un peu comme un racisme...

April 9, 2012 at 2:05pm · Like



Rima Racisme!! O_o C'est seulement pour qu'ils ne perdent pas leur temps, s'ils ne parlent pas le français alors ils vont rien comprendre!

April 9, 2012 at 2:45pm via mobile · Like · 1



Salha ce n'est pas de racisme , mais s'ils ne parlent pas français, ça sert à quoi de rejoindre le groupe puisqu'ils vont rien comprendre ?

April 9, 2012 at 2:55pm · Like

Figure 71: exemple d'une dissension entre les participants (réf.264)

D'autres aspects de non-respect des règles ont été évoqués par l'administratrice Rimu

Chan :

[...] et il y a d'autres choses qui se sont passées, par exemple des dragues et je n'ai pas aimé ça au sein du Groupe. Ce n'est pas l'endroit propice pour des choses pareilles. Je les ai mis en garde, je leur ai dit qu'il y avait des outils bien spécifiques pour ce genre de choses : les messages privés, ce n'est pas la peine que tout le monde sait, si vous voulez communiquer, allez-y, mais hors du Groupe, chacun fait ce qu'il veut, mais au sein du Groupe ce n'est pas autorisé (elle rit). (Rimu Chan, .Ent.10, L.148)

En effet, dans le corpus nous avons pu observer que l'administratrice a mis à jour les règles du Groupe en rappelant avec fermeté, toujours en arabe, qu'il était interdit de publier des messages ou des photos non appropriées ou non pudiques et que toute publication ne respectant pas la courtoisie sera supprimée sans demander l'avis de son auteur et en cas de récurrence le participant risque d'être rejeté du Groupe :



Rima updated the description.
Tout ce qui concerne la langue française ...

L'administration a le droit de contrôler tout ce qui sera publié.
Toute publication non appropriée, des photos ou des textes non pudiques seront supprimés sans revenir vers le publiant. Si cet acte se répète pour une deuxième fois, le membre sera prévenu. Et en cas de récidive, pour une troisième fois, le membre sera rejeté du groupe directement. (Traduit de l'arabe)

Like · Comment · Follow Post · June 18, 2012 at 4:24pm

3 people like this. Seen by 40

Figure 72: message précisant les règles du Groupe (réf. 538)

En réaction à ces nouvelles règles, un participant a exprimé son mécontentement, il se plaint qu'on supprime ses publications sans raison apparente et qu'on favorise certaines personnes au détriment des autres :



Ali
Je crois ((admins)) vous remercie donc de respecter les droits d'auteur....mais A présent ce que j'écris est efface alors un peu de respect, on n'est fait pas des raciste dans cette groupe je crois ??.....faut oublier vous etes islamique..apres tout ca!!!

Like · Comment · Follow Post · June 18, 2012 at 2:30pm

4 people like this. Seen by 40

George avec toi mon ami..je te supprime
June 18, 2012 at 2:41pm via mobile · Like · 1

Rima : Excusez-moi mon frère je ne suis pas au courant de ce dont tu parles, mais de toute façon l'administration a le droit de contrôler ce qu'on publie... merci. (Traduit de l'arabe)

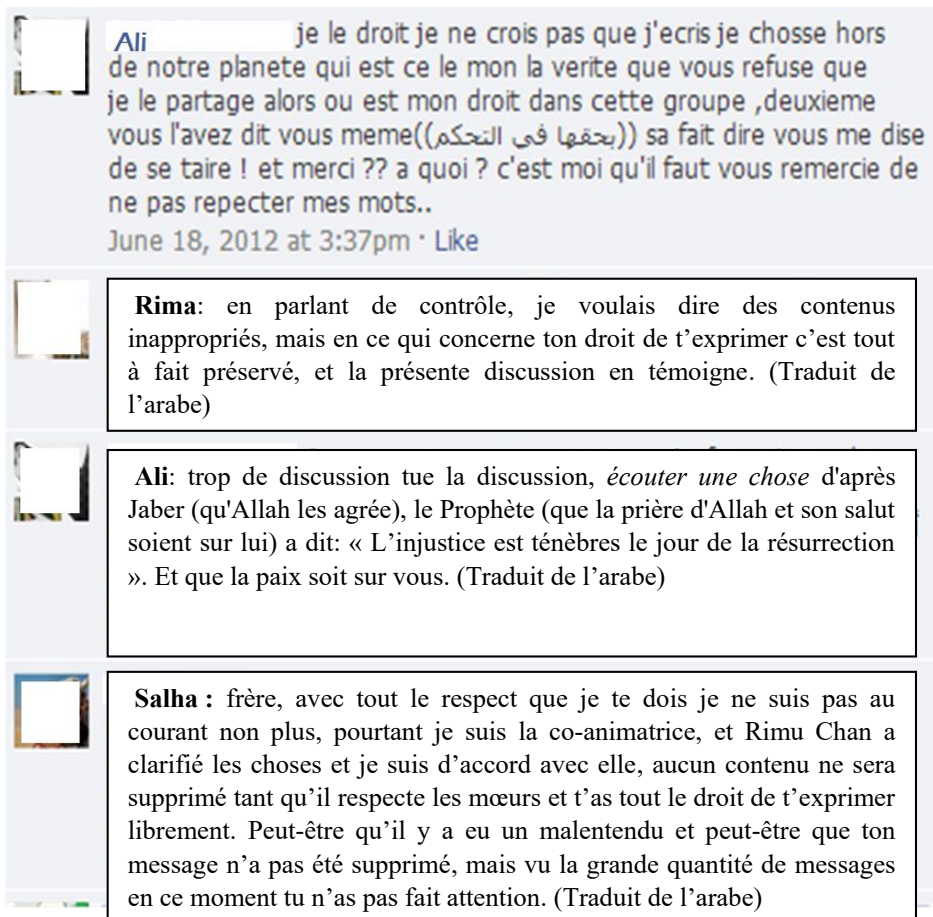


Figure 73: exemple de gestion de conflit dans le Groupe (réf.543)

Ce même problème, de favoriser des personnes au détriment des autres, a été aussi soulevé dans les entretiens :

[...]il y avait des personnes, que je connais, et qui résident en France qui ont rejoint le Groupe, alors il y avait (réfléchir), comme une sorte de concurrence entre les membres, et les personnes d'ici étaient plus intéressées par les personnes qui sont en France sans donner de chance aux autres étudiants et je n'aime pas la discrimination. Peu importe que cette personne soit en France ou qu'elle soit en train de faire un doctorat ou un master. (Let T Go, Ent. 6, L.43).

Let T Go a préféré gérer ces tensions en quittant le Groupe définitivement : « [...] c'est pour ça que j'ai pris du recul, je suis devenu un spectateur et après quelque temps j'ai quitté le Groupe définitivement. » (Ent.6, L.52)

La même décision a été prise également par la créatrice du Groupe. Après avoir adressé plusieurs mises en garde, les règles ne sont toujours pas respectées, elle a donc préféré de passer le relai à d'autres personnes pour animer le Groupe :

[...] j'avais deux choix soit je les laisse tranquilles et ils font ce qu'ils veulent, soit je le ferme, j'ai senti parce que je suis habituellement/ je suis de nature très affective quand je m'accroche à quelque chose et quand il se trouve qu'il y a un truc que je n'aime pas j'y renonce. Je n'aime pas quand quelque chose ne va pas bien [XX] c'est vrai ils ont réouvert le Groupe et ont continué à y discuter, mais je me suis éloignée, ce n'est pas ça ce que je voulais. (Ent. 10, L.128)

8.1.3 Sentiment d'Appartenance

La dimension relationnelle s'avère être la pierre angulaire dans la constitution des communautés. Le sentiment d'appartenance à un groupe donné se manifeste par plusieurs aspects que nous avons repérés à travers divers indices.

- **L'aspect socioaffectif**

Les membres du Groupe semblent éprouver des sentiments de liens sociaux. Ce sentiment se traduit par la consultation quotidienne du Groupe comme en témoigne cette étudiante : « Je vais dans le Groupe quotidiennement pour voir ce qu'il y a de nouveau. » (Maram, Ent. 2, L.54). Un autre aspect d'attachement affectif s'est manifesté lorsque la créatrice du Groupe a décidé d'arrêter l'activité du Groupe, certains membres lui ont envoyé un message en lui demandant de le maintenir et ils ont pris le relai pour l'animer : « Parce que le fait de consulter ce qu'il y a de nouveau dans le Groupe est devenu une habitude, j'étais choquée quand le Groupe a été fermé, c'était sympa. » (Samar, Ent.1, L.127)

Nous avons déjà vu au travers de la revue de la littérature que FB est souvent moins considéré comme un espace pour faire de nouveaux amis que pour garder le contact avec des anciens. Toutefois, on voit des amitiés qui commencent à se tisser au sein du Groupe et à se développer aussi hors ligne. Le premier exemple montre deux membres qui essaient de savoir s'ils se connaissent dans la vie réelle et le deuxième illustre le cas de deux participantes qui ont décidé de se rencontrer dans la vie réelle. Les deux exemples montrent le chevauchement qu'il peut y avoir entre vie réelle et Facebook :



Figure 74: deux membres cherchent à savoir s'ils se connaissent dans la vie réelle (réf.34)

 **Basma**
 Aujourd'hui j'ai rencontré H ^_^ ^_^ ouéééééééé merci à ce groupe ♥

Like · Comment · Follow Post · July 9, 2012 at 11:38pm

👍 7 people like this. ✔ Seen by 40

 **Bee** : mais tu sais ça m'a fait plaisir de te rencontrer, en plus tu es très adorable et mignonne (traduit de l'arabe)

 **Basma** : merci 😊 c'est très gentil, toi aussi, tu es très mignonne, ça m'a fait plaisir de faire ta connaissance ainsi que celle de Nonna Alhurra (traduit de l'arabe) وتشكر

 **Bee** : Merci, nous aussi, ça nous a fait plaisir de faire votre connaissance toi et tes amies, mais elle en manque une, on devrait la rencontrer elle aussi (traduit de l'arabe)

 **Basma** :oui, aujourd'hui, elle n'est pas venue, Inchallah demain ne t'inquiète pas ! (traduit de l'arabe)

 **Bee** : c'est noté on se voit demain inchallah (traduit de l'arabe)

 **Basma** : Inchallah, mais d'abord on doit passer l'examen (traduit de l'arabe)

 **Mohamad** : je vous souhaite bonne connaissance (traduit de l'arabe)

Figure 75: discussion entre deux personnes après leur première rencontre dans la vie réelle (traduit de l'arabe) (réf.819)

Des signes de sympathie et de soutien moral peuvent également être observés dans le Groupe. Le premier exemple ci-dessous illustre un message de condoléances qui a été rédigé pour annoncer la nouvelle du décès du père de l'un des participants. Le deuxième exemple est un message souhaitant bon courage aux étudiants pour leurs examens. Tandis que le troisième exemple est un message adressé à l'un des participants pour le féliciter de la soutenance de son master en France :



Rima

C'est avec beaucoup d'amertume et de tristesse que nous avons appris aujourd'hui la nouvelle du décès du père de notre frère Medo.

Que Dieu l'accepte dans sa grâce et l'accueil dans son immense paradis. À Dieu nous appartenons, et à lui nous retournons ! (Traduit de l'arabe)

Like · Comment · Follow Post · June 25, 2012 at 8:54pm

3 people like this.

Seen by 40



Mohamed : à Dieu nous appartenons et à lui que nous retournons !Que Dieu l'accepte dans son paradis. Mes sincères condoléances, courage aux siens.(Traduit de l'arabe)



Shakera :À Dieu nous appartenons et à lui que nous retournons, que Dieu l'accepte dans sa grâce. (Traduit de l'arabe)



Nada : à Dieu nous appartenons et à lui que nous retournons : (((traduit de l'arabe)

Figure76 : exemple d'un message de condoléances (réf.684)



Basma

Bonjour :) bonne journée à tous et bon courage pour moi et tous le étudiants dans ce groupe ^_^

Like · Comment · Follow Post · July 12, 2012 at 8:03am

7 people like this.

Seen by 40



Mahmoud : bonjour bon courrrrrrage à tous



Osama bonne chance

July 12, 2012 at 8:25am · Like · 1



Salha bonne chance

July 12, 2012 at 10:53am · Like · 1



Mohamad Bonne chance a toi ,que la réussite t'accompagne 😊

July 12, 2012 at 12:43pm via mobile · Like · 1



Basma Merci 😊

July 12, 2012 at 10:49pm via mobile · Like · 1

Figure 77: exemple de l'aspect socioaffectif dans le Groupe (réf.858)



Basma

Notre groupe offre à Al
obtenu un master en génie pétrolier

nos grandes félicitations parcequ'il a

ألف مبروك ^_^



Like · Comment · Follow Post · July 4, 2012 at 4:08pm



and 9 others like this.



Seen by 38

Figure78 : exemple de l'aspect socioaffectif dans le Groupe (réf.759)

- **Termes d'adresse**

Dans un échange en ligne ou en face à face, les émetteurs ne disposent pas des mêmes outils d'adresse. Dans une conversation ordinaire en face à face, on peut orienter son corps, diriger son regard ou utiliser différents termes d'adresse. Dans les échanges en ligne, d'autres techniques existent : faire un « tag⁴⁰ » à quelqu'un, utiliser la fonction « répondre à » ou utiliser des termes d'adresse communément employés au quotidien. Dans le Groupe FB, comme nous l'avons déjà indiqué, la fonction « répondre à » n'existait pas encore, il a fallu donc que les participants aient recours à d'autres formes d'adresse. Nous avons déjà évoqué précédemment (voir 2.2.2) que les termes d'adresse ont une valeur importante dans la définition et la gestion des relations interpersonnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Dans le

⁴⁰ Marquer le nom de profil d'une personne dans une publication pour qu'elle reçoive une notification et sache qu'on parle d'elle.

corpus étudié, nous avons remarqué que les participants ont fait appel à diverses catégories de termes d'adresse que nous résumons dans ce tableau :

Types de termes d'adresse	Exemple	Référence de message
Noms propres ou pseudonymes	Ameen comme tu veux Salem April 25, 2012 at 5:46pm · Like	200
Pronoms d'adresse	George tu as dans tes mains ^_* April 25, 2012 at 1:03am · Like · 1	205
Termes de parenté	George merci bcp sœur April 7, 2012 at 1:01am · Like · 1	43
Termes affectueux	Basma Bonjour mes meilleures membres ♥	142

Tableau 38: différents types de termes d'adresse présente dans le Groupe

- a) **Les noms propres ou les pseudonymes** : le terme d'adresse le plus neutre est la désignation de la personne par son pseudonyme ou son nom propre s'il a décidé de l'utiliser dans son profil.
- b) **Les pronoms d'adresse « tu » et « vous »** : les pronoms d'adresse sont largement utilisés pour désigner la personne à qui l'on parle. Cependant, ces pronoms sont parfois utilisés dans le Groupe de manière impersonnelle dans le sens où ils ne s'adressent pas à un interlocuteur en particulier comme dans les exemples suivants :



Figure 79: exemple d'utilisation du pronom d'adresse "tu" (réf 923)



Figure 80: exemple d'utilisation du pronom "vous" dans le Groupe

Le tableau suivant résume les fréquences des pronoms d'adresse en prenant en compte seulement ceux qui font référence à un/des interlocuteur (s) précis :

pronoms d'adresse	Publications	Commentaires
tu	1	160
Vous	40	109

Tableau 39: récapitulatif d'utilisation de pronoms d'adresse dans le Groupe

Nous constatons que les pronoms d'adresse sont plus utilisés dans les commentaires que dans les publications. Ces résultats confirment que les messages initiatifs sont souvent rédigés à la cantonade (Marras, 2016) tandis que les commentaires sont rédigés souvent à l'attention d'un interlocuteur précis. Les résultats montrent également une dominance de l'utilisation du pronom « vous » dans les publications ; il est souvent utilisé pour désigner l'ensemble du groupe.

On peut s'interroger sur la maîtrise de l'utilisation sociolinguistique du pronom « tu » par les membres : s'ils l'utilisent dans un objectif de marquer la familiarité avec leurs interlocuteurs, ou s'ils l'emploient en calque de leur culture maternelle où l'emploi du « vous » de politesse est très limité⁴¹. En examinant profondément les deux extraits ci-dessous, on peut avancer que certains participants connaissent la règle pragmatique sous-jacente de l'emploi des deux pronoms. Le premier exemple illustre un échange entre deux participantes venant de faire connaissance dans le Groupe. Alors que Beau Papillon vouvoie Rimu chan, cette dernière a signalé qu'il vaut mieux se tutoyer :

⁴¹L'emploi de « vous » en arabe est réservé pour s'adresser aux grandes personnalités de la société comme le chef d'État.



Figure 82: exemple de l'utilisation de pronoms d'adresse dans le Groupe (réf.25)

- c) **Les termes de parenté** : un autre type de noms d'adresse observé dans le corpus sont les termes de parenté : frère, sœur et cousin (e). Nous précisons que dans le corpus « frère » et « sœur » ne sont pas utilisés au sens littéral du terme, tandis que cousin(e) est employé pour désigner le lien de parenté (Figure83).

Forme observée	Fréquence
frère (variante observée frèro)	3
Sœur	2
cousin (e)	2

Tableau 40 : termes d'adresse de parenté présents utilisés dans le Groupe



Figure83: exemple de l'emploi du terme d'adresse de parenté (réf.43)

d) **Les termes affectueux** : un dernier type de noms d'adresse relevé dans le corpus est les termes affectueux comme « meilleurs membres ». Cette expression revient assez souvent dans le Groupe. Le tableau suivant présente les différentes occurrences observées :





Message	Référence du message dans le corpus
 Salha Bonsoir aux meilleurs membres j'espère que vous allez tous bien <small>Like · Comment · Follow Post · June 14, 2012 at 4:55pm</small>	488
 Salha le meilleur clavier pour le meilleur groupe ^_____^	390
 Salha Bonjouuuuur aux meilleurs membres ^_____^	165
 Basma Bonjour mes meilleures membres ♥	142
 Salha Salut les meilleurs membres, ça va? Quoi de neuf ?	25
 Mohamad wooow merci bcp c'est très gentille....Vous avez été vraiment nombreux à me féliciter, et ça m'a beaucoup touchée !! Merci pour votre énergie...VOUS ÊTES LE MEILLEUR GROUPE 😊...merci Beau pou poste ^_* <small>July 4, 2012 at 5:11pm · Like · 2</small>	759

Tableau 41: emploi affectif du superlatif « meilleur »

• **Les déictiques personnels (nous, nos, notre) :** il est particulièrement intéressant d'étudier les déictiques personnels de première personne du pluriel pour dégager des indices d'émergence des sentiments d'appartenance à une communauté. Notre analyse révèle que les participants du Groupe utilisent les déictiques personnels (nous, nos, notre) pour faire référence principalement à trois populations différentes auxquelles les membres du Groupe (ou au moins la majorité d'entre eux) appartiennent : les membres du Groupe FB, les étudiants du département de français et les Libyens. Le tableau suivant expose les déictiques personnels en détails :

la population à laquelle les déictiques fait référence	Occurrence
Le Groupe FB	<p>Bonsoir à tous et à toutes les membres Vous êtes les bienvenu dans notre groupe.</p> <hr/> <p>Notre groupe offre à Ahmad Alzaruk nos grandes félicitations parcequ_ il a obtenu un master en génie pétrolier ألف مبروك احمد ^ _ ^</p> <hr/> <p>NOUS SOMMES 100 MEMBRES ^ _ ^ ^ _ ^ yaaaay yaaaaaya Félicitations <3 <3 :)</p> <hr/> <p>qui peut nous donner le meilleur commentaire pour cette photo ^-^ commenter en français SVP :P</p> <hr/> <p>bienvenue à nos nouveaux membres Salem, Sileñt Echo, Medo Salma ^ _ _ ^</p> <hr/> <p>c'est bien, merci pour le partager avec nous ^ _ ^</p> <hr/> <p>Merci de nous l'avoir rappelé!</p> <hr/> <p>hhhhhhhhhhhh heureusement ,il toujours vivantJe voudrais vraiment remercier ce monsieur qui torture à chaque jour afin que nous comprendre le français .</p> <hr/> <p>du rien..... mnt nous pouvons les utiliser comme Rimu :P</p> <hr/> <p>tu peux nous expliquer pour quoi la solution correct est 36??</p> <hr/> <p>c'est un succès pour nous surtout nos membres son sympas</p> <hr/> <p>Bienvenu dans notre groupe vous deux ^ _ ^ (sourire)</p>



Malak

Chanter, c'est plus que ma passion. C'est mon oxygène, une des rares choses qui me raccroche à la vie. Oui la musique a toujours été là, dans les bons comme dans les mauvais moments. En fait c'est l' amie que tout le monde voudrais avoir. Quand je chante je me sens bien, je me sens forte, je me sens libre. Je ne serais peut être jamais "the" voice, je ne serais peut être jamais connue, mais je ne cesserais jamais de chanter. Jamais. Car cette sensation que tu ressens, là dans ton ventre et dans ton cœur c'est bien plus fort que tout. Grâce à elle, j'ai réussi à exprimer ce que je m'étais forcée de taire avec les mots. Merci la musique, merci le chant.

Like · Comment · Follow Post · May 9, 2012 at 10:48pm near Tripoli



and 3 others like this.

Seen by 39

Figure 84 : une participante raconte sa passion dans le Groupe (réf.346)

Le dévoilement de soi peut se manifester nettement par l'expression des émotions et des états d'âme. L'expression des émotions a pour fonction de solliciter de signes de solidarité et de sympathie de la part des autres (Figure 85 et Figure 86) ce qui contribue à tisser des liens plus proches comme l'explique Gauducheau (2008, p. 390) en faisant référence à Rimé (2005) « le partage social des émotions peut, aussi, conduire à modifier les rapports et instaurer un rapprochement affectif entre des personnes, qui ne possèdent pas de liens préalables. »



Medo

Je me sens comme une bouteille à la mer ...

Like · Comment · Follow Post · May 17, 2012 at 9:18pm near Tripoli



and 3 others like this.

Seen by 40



Rima

C'est comme si ... tu parles de moi!

May 17, 2012 at 9:23pm via mobile · Like



Figure 85: un participant exprime son état d'âme (réf.375)



Figure 86: un participant exprime son état d'âme (réf.413)

Outre l'expression des émotions, le dévoilement de soi se manifeste également par le partage du quotidien comme le montre l'exemple de ces deux participants. Le premier raconte ses vacances et la deuxième raconte sa soirée passée entre amis :



Mes amis ...

mes vacances est terminée et je suis revenu de la ville de Sousse

Osama



Like · Comment · Follow Post · June 25, 2012 at 2:51pm

5 people like this.

Seen by 40

Figure 87: un participant partage ses vacances (réf.627)



Basma

Comment était votre JEUDI ?? moi je suis restée chez moi et j'ai passé la soirée avec mon amie N mais D était manquée :

Like · Comment · Follow Post · April 26, 2012 at 11:22pm

2 people like this.

Seen by 38



Nada :)))))) oui elle était une bonne soirée, merci beaucoup pour tous je t'adore.

April 26, 2012 at 11:43pm via mobile · Like · 1



Dalal :(((

April 26, 2012 at 11:45pm · Like · 1



Nada dano. tu as laissé ta place 😞

April 26, 2012 at 11:58pm · Like · 1

Figure 88: une participante raconte sa soirée(réf.220)

Le Groupe est aussi un espace de partage des inquiétudes et des angoisses durant la période des examens comme le montrent les exemples suivants :



Figure 89: une participante partage un évènement (réf.378)



Figure 90: exemple d'une participante qui partage ses angoisses à propos d'un examen (réf.808)

8.2 LE CYCLE DE VIE DE LA COMMUNAUTÉ

Dans un chapitre précédent portant sur la communauté virtuelle, nous avons montré qu'une communauté virtuelle évolue selon un cycle de vie. Wenger et *al.* (2002) ont identifié cinq phases qui pourront être repérées par l'intensité interactionnelle et par d'autres traits caractéristiques. En analysant le corpus, nous avons pu identifier quatre phases du cycle de vie : la phase de potentialité, de regroupement, de maturité et d'organisation. Le premier indicateur qui nous permet d'identifier les différentes phases est l'intensité interactionnelle.

Le graphe ci-dessous illustre l'évolution de l'activité au sein du Groupe qu'on pourrait rapprocher du modèle proposé par Wenger et *al.* (2002) (nous avons déjà présenté le modèle de Wenger et *al.* dans un chapitre précédent (4.6), mais pour la facilité de la lecture nous le reproduisons ici Figure 94). Cependant, un examen plus profond mettant en lumière les traits caractéristiques de chaque étape s'avère nécessaire pour l'analyse de cycle de vie.

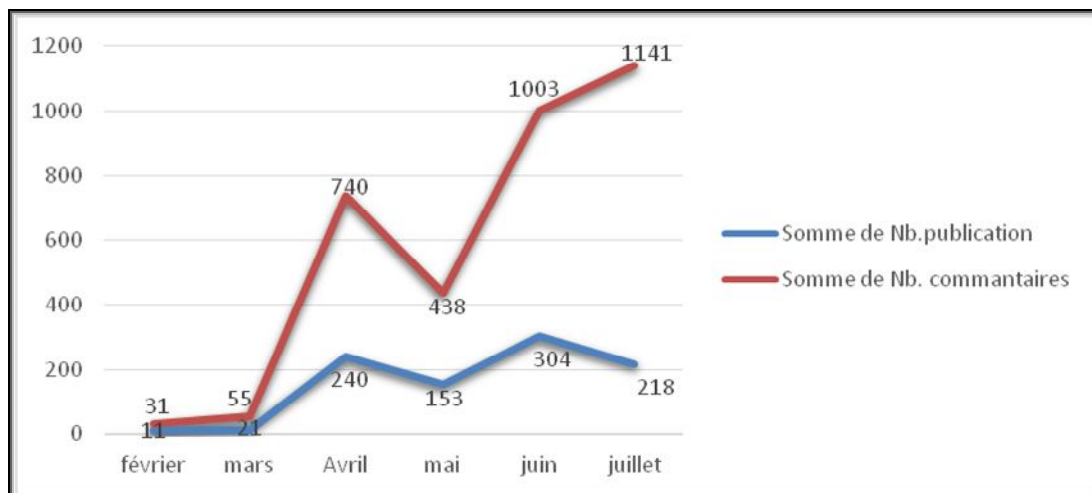


Figure93: évolution de l'activité dans le Groupe

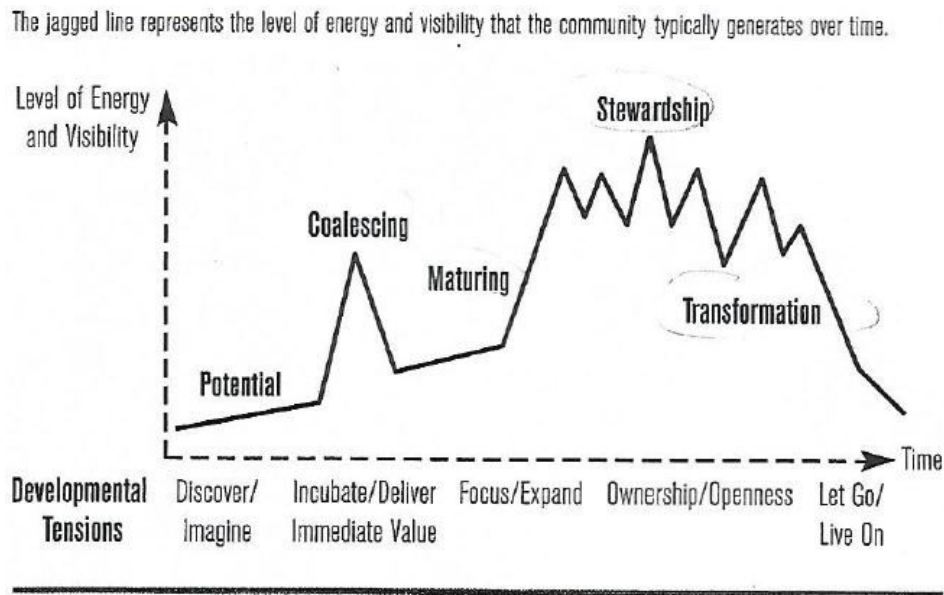


Figure 94: les phases de cycle de vie d'une communauté selon Wenger et al. (2002)

8.2.1 Les phases de potentialité et de regroupement

Nous présenterons ces deux phases ensemble dans la mesure où elles nous ont paru interconnectées. Elles correspondent à la période qui s'étend du début de la création du Groupe jusqu'au mois d'avril inclus. La phase de potentialité commence souvent hors ligne au travers d'un réseau de personnes qui se connaissent et ayant quelque chose en commun, par exemple des personnes qui souffrent de la même maladie ou d'un même handicap, en occurrence le point commun ici est la langue française. Lors des entretiens nous avons pu relever certains indices de cette phase entamée hors ligne au travers du discours de la créatrice du Groupe :

au départ, parce que je parle français, mes frères et sœurs parlent français, ma cousine parle français, j'ai une autre cousine qui étudie le français, mon cousin qui souhaite apprendre le français, et j'ai fait connaissance avec (une fille qui parle le français, beh là je me suis dit pourquoi nous les Libyens [XX]. Je connais beaucoup du monde qui parle anglais, mais je ne connais pas autant du monde qui parle français, au départ c'était [XX] de savoir combien de personnes s'intéressent à la langue française, des personnes qui parlent français et qui s'intéressent à la culture française, combien y -a-t-il de personnes ? Je voulais savoir s'il y en a beaucoup. Ça a été le début, le but était de savoir combien il y avait de personnes, mais après j'ai découvert qu'il y avait d'autres gens qui essaient d'apprendre le français, d'autres qui souhaitent l'apprendre, d'autres qui ont un niveau élevé en français, d'autres qui (...), il y a beaucoup de personnes que je ne vois pas, que je ne connais pas. Toute l'idée est la rencontre et que je ne sois pas seule i am not alone.(Rima, Ent.10, L.77).

La création d'un espace sur FB dédié au groupe constitue la concrétisation de cette première phase comme le soulignent Dillenbourg et al. (2003) : l'organisation autour d'un

espace physique ou virtuel est l'un des principes de constitution d'une communauté. Durant les deux premiers mois (février et mars), les échanges étaient peu intenses et le nombre de participants encore infime (les personnes visibles⁴² dans cette période sont 8). C'est une phase de découverte :



Figure 95: indicateur de la phase de potentialité (réf.5)

Le défi principal à ce stade est de préparer le terrain en essayant de diffuser l'information auprès des éventuels intéressés et de regrouper le plus grand nombre de francophones. L'animatrice du Groupe lance donc un appel à participation en incitant les membres à inviter leurs amis francophones :



Figure 96: indicateur de la phase de potentialité (réf.4)

⁴² Par personne visible, nous entendons une personne qui a au moins rédigé un message, ou un commentaire ou a fait un « like », contrairement à une personne qui est peut être inscrite dans le Groupe, mais qui n'y a jamais participé.

Au mois d'avril, les échanges se sont intensifiés (voir le graphe de l'évolution de l'activité du groupe Figure93) et le nombre de participants a augmenté (les personnes visibles sont au nombre de 22). La communauté définit progressivement ses frontières en instaurant des règles et en précisant qui fait partie de la communauté et qui ne le peut pas. Les messages suivants annoncent clairement les conditions d'admission :



Figure 97: indicateur de la phase de regroupement (réf.48)

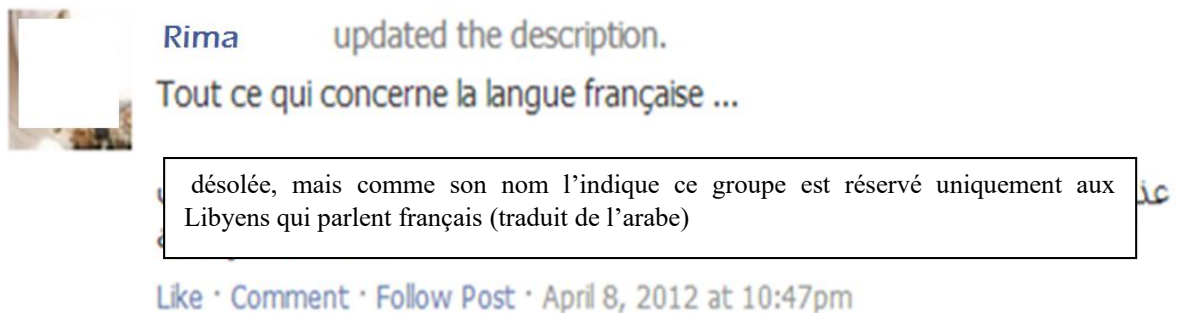



Figure 98: message précisant les règles du Groupe (réf.49)

Pour appartenir à une communauté virtuelle, il faut avant tout se rendre visible aux autres. C'est en postant son premier message de présentation de soi que le participant va s'affilier à cette communauté et installer un rapport social avec les autres membres. Les animatrices jouent également un rôle dans l'intégration des nouveaux membres à cette communauté en publiant des messages de bienvenue :

 Basma
bienvenue à nos nouveaux membres

^ _ ^
Like · Comment · Follow Post · April 7, 2012 at 12:57am

 3 people like this.  Seen by 38

 George merci bcp sœur
April 7, 2012 at 1:01am · Like ·  1

 Basma de r1 😊
April 7, 2012 at 1:05am · Like ·  1

 George j'ai invite mes amis a ce groupe ..pas de prb, non??
April 7, 2012 at 1:11am · Like

 Basma no no pas du tout c'est génial 😊
April 7, 2012 at 1:13am · Like ·  1

 George merci papi
April 7, 2012 at 1:15am · Like ·  1

 Basma ils parlent français n'est- ce pas?
April 7, 2012 at 1:17am · Like

 George hhhhhh c.est sure papi ..et ils,elles sont avec nos a l
departement
April 7, 2012 at 1:19am · Like

 Basma très bien, dèpartement de français?
April 7, 2012 at 1:20am · Like

Figure 99: échanges de la phase de regroupement (réf.43)

8.2.2 La phase de la maturité

Cette phase correspond au mois de mai. Les règles du Groupe semblent être assimilées. L'objectif du Groupe est maintenu. La communauté continue à grandir. La vie en communauté semble paisible et stable. Dans cette période le Groupe compte 38 personnes visibles.

8.2.3 La phase de (ré)organisation

Cette phase, correspondant aux mois de juin et juillet, est caractérisée par une instabilité à cause de la venue de nouveaux membres qui peuvent orienter la communauté vers d'autres objectifs (Wenger et *al.*, *op.cit.*). À cause de l'augmentation du nombre de participants, les règles semblent être détournées et moins respectées ; les membres écrivent de plus en plus en arabe. En reprenant un graphique déjà présenté dans le chapitre précédent où nous avons exposé les pratiques discursives dans le Groupe, nous remarquons que le mois de juillet, c'est le mois où la quantité des messages écrits en français et en arabe est quasi-égale :

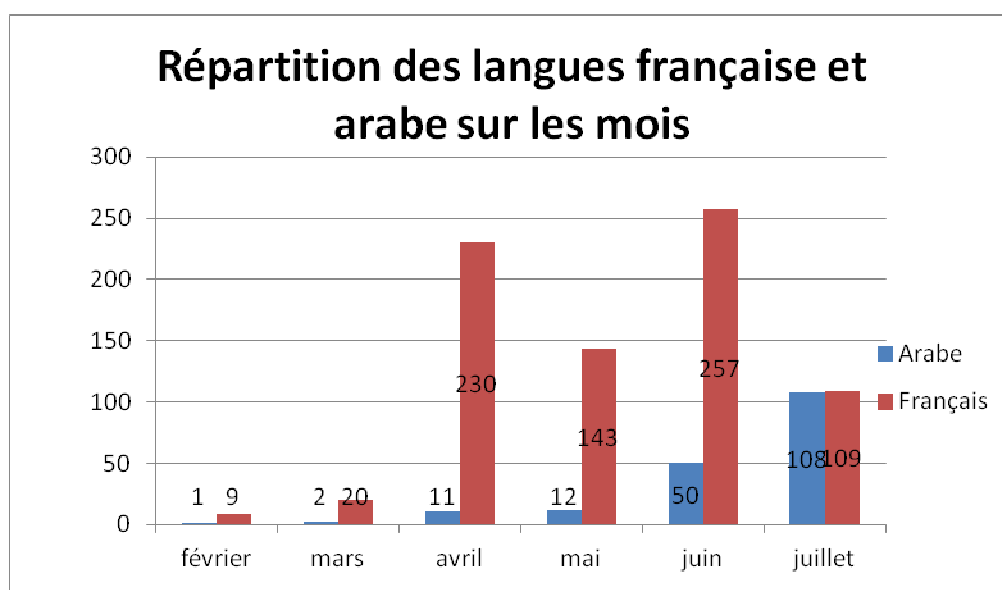


Figure 100: indicateur de la phase d'organisation

Cette dérive dans l'objectif de la communauté a été repérée par une animatrice du Groupe qui a tenté de réorienter les membres vers le but principal. Certains participants étaient d'accord et se sont montrés compréhensifs, tandis que d'autres ont pris cette règle à la légère ce qui a poussé Basma à parler sur un ton plutôt sec en disant : « Parlez en français s'il vous plait c'est claire ou pas ? »

 **Basma**
 écrivez en français s'il vous plaît, vous avez changé la règle >_<
 Like · Comment · Follow Post · July 21, 2012 at 2:06am

👍 12 people like this. ✔ Seen by 40

 **Mahmoud** je suis libre 😊

July 21, 2012 at 2:08am · Like

 **Basma** oui je sais mais s'il vous plaît parlez en français

July 21, 2012 at 2:09am · Like · 🔄 1

 **Nada** @B n tu as raison 😞

July 21, 2012 at 2:10am via mobile · Like · 🔄 2

 **Basma** 😊

July 21, 2012 at 2:10am · Like · 🔄 2

 **Mahmoud** d'accord madmosail inchallah 😊 je parle français inchallah

July 21, 2012 at 2:20am · Like · 🔄 1

 **Basma** merci 😊

July 21, 2012 at 2:20am · Like

 **Mahmoud** Vous êtes les bienvenus

July 21, 2012 at 2:21am · Like · 🔄 1

 **Omar** tout le monde ici doit parler en français !

July 21, 2012 at 2:30am via mobile · Like · 🔄 2

 **Basma** oui exactement

July 21, 2012 at 2:30am · Like

 **Osama** شنج

July 21, 2012 at 2:30am · Like · 🔄 1

 **Basma** parlez en français s'il vous plaît c'est claire ou pas??

July 21, 2012 at 2:32am · Like · 🔄 1

 **Mahmoud** Hahahahah Francis Monsieur sil vous plaît

July 21, 2012 at 2:32am via mobile · Like

 **Osama** je suis désolé

oublié

July 21, 2012 at 2:32am · Like · 🔄 1

 **Osama** J'aime beaucoup le français madmosail

July 21, 2012 at 2:34am · Like

 **Osama** hhhhhhhh

July 21, 2012 at 2:34am · Like

 **Basma** c'est bien alors parlez en français

July 21, 2012 at 2:34am · Like · 🔄 2

 **Mahmoud** Douce Francis hahahaha

July 21, 2012 at 2:35am via mobile · Like · 🔄 1

Figure 101: message illustrant la phase d'organisation (réf. 908)

Suite à des tensions dans cette période (voir 8.1.2.) la créatrice du Groupe a donné le relais à une autre étudiante afin de poursuivre l'animation. Le Groupe désormais se nomme « je parle français » au lieu de « je suis libyen et je parle français ». On assiste alors à

une réorganisation du Groupe, mais il continue à exister et à poursuivre plus ou moins les mêmes objectifs.

8.3 ORGANISATION SOCIALE DE LA COMMUNAUTÉ

Dans un certain nombre d'études, l'activité des participants est souvent calculée en fonction du nombre de messages et de commentaires produits. Le tableau suivant récapitule ces données, présentées dans l'ordre décroissant, pour 72 participants :

N°	Participants	Nombre de messages	Nombre de commentaires
1	Ameen	130	75
2	Mohamad	97	312
3	Malak	96	47
4	Salha	79	491
5	Rima	78	205
6	Salem	65	171
7	Basma	55	458
8	Nada	42	232
9	Mahmoud	33	74
10	Gerorges	31	73
11	Salwa	31	95
12	Medo	28	128
13	Lucy	26	175
14	Libya	24	105
15	Dalal	12	20
16	Osama	11	38
17	Akram	8	42
18	Ali	7	9
19	Ahlam	7	13
20	Lotfiya	7	38
21	Kitty	7	35
22	Areej	6	8
23	Noreen	6	16
24	Samera	6	25
25	Bee	5	139
26	Angie	4	3
27	Zainab	4	13
28	Sherifa	4	40
29	Aya	3	38
30	Fafou	3	6
31	Rose	3	6
32	Sabriya	3	4
33	Mr.B	3	10

34	Omar	2	68
35	Suma	2	21
36	Sana	2	3
37	Stéphane	2	1
38	Lotfi	1	0
39	Abdallah	1	0
40	Fadya	1	1
41	Fatma	1	2
42	Naser	1	27
43	Marmar	1	1
44	Boushra	1	6
45	Sarah	1	1
46	Ruby	1	22
47	Rehab	1	11
48	Amera	1	1
49	Ahmed	0	3
50	Ihabe	0	2
51	Amal	0	6
52	Wiam	0	2
53	Lola	0	3
54	Kitcat	0	1
55	Kola	0	1
56	Shadya	0	10
57	Riri	0	4
58	Mimi	0	4
59	Miryam	0	8
60	Mariam	0	8
61	Nihad	0	4
62	Haitham	0	3
63	Habiba	0	8
64	Roba	0	1
65	Salsabil	0	1
66	Soso	0	1
67	Shakera	0	14
68	Soumaya	0	1
69	Layal	0	1
70	Anas	0	2
71	Amili	0	2
72	Fohad	0	9
Total		947	3408

Tableau 43: récapitulatif de l'activité de chaque participant dans le Groupe

Nous remarquons que l'intensité de l'activité varie d'un participant à l'autre. 24 participants parmi les 72 n'ont jamais produit de message initiatif mais ils ont produit des commentaires. Nous avons déjà expliqué que la totalité des personnes dont nous avons les traces d'activité est au nombre de 84 dont 12 n'ont jamais réagi que par le bouton « j'aime ».

En juillet l’animatrice a annoncé que le Groupe comptait 100 membres (Figure 102), nous pouvons donc déduire la présence de 16 lukers au sein du Groupe (membres n’ayant jamais rien produit).



Figure 102: publication annonçant 100 membres dans le Groupe (réf.774)

Le calcul du nombre de messages et de commentaires produits par chaque participant, ne permet pas de voir l’organisation sociale de la communauté. C’est-à-dire dans quelle mesure les participants sont liés les uns aux autres. Par conséquent, nous nous sommes basée sur les méthodes d'analyse des réseaux sociaux et sur le logiciel NodeXL pour pouvoir rendre compte de l’organisation sociale du Groupe.

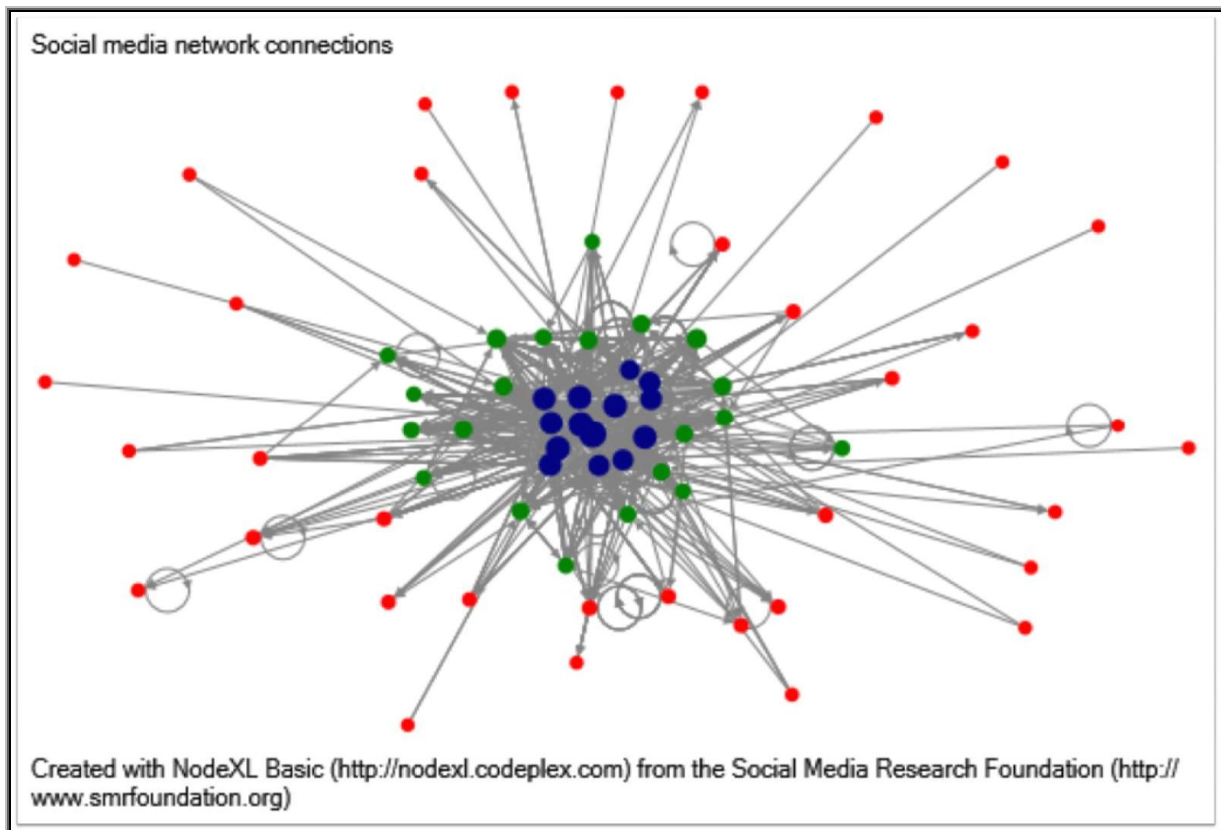


Figure 103: visualisation de l'organisation sociale du Groupe

Dans le graphique ci-dessus, les sommets (les participants) sont illustrés par un rond et les liens par des flèches. La position d'un participant sur le graphe reflète spatialement son caractère plus ou moins central dans la communauté. La taille des sommets indique la mesure de son degré (la somme du degré sortant et entrant). Plus la taille du sommet est grande plus son degré est élevé (les principes de l'analyse des réseaux sociaux sont présentés dans un chapitre précédant 6.2). Autrement dit ce sont les participants les plus liés aux autres et les plus actifs qui sont au centre du graphe. A partir de ce graphe quelques remarques préliminaires peuvent être avancées :

le graphe met en évidence les trois niveaux de participation évoqués par Wenger et al. (*op.cit*) : les noyaux, les actifs et les périphériques (voir Figure 6, p. 105) :

- les personnes qui sont au centre sont moins nombreuses que les personnes qui sont à la périphérie ;
- on remarque que les participants périphériques sont liés au noyau dur de la communauté ;

- l'absence de sous-groupes ou de strates au sein de la communauté. Autrement dit, on ne remarque pas un ensemble des personnes interconnecté, mais en même temps isolé du reste du groupe.

La tableau suivant montre les mesures de degré de chaque participant. Nous tenons à préciser que ce tableau indique le nombre de liens qu'un participant a avec les autres sans prendre en compte leur intensité. Par exemple, Mohamad a rédigé 312 commentaires (voir supra Tableau 43), et ces commentaires étaient destinés à 25 personnes.(voir le tableau ci-dessous). Autrement dit, un participant qui fait plusieurs commentaires en réaction à la même personne sera compté comme un seul degré sortant. Ainsi, en prenant en compte la mesure du degré de chaque participant et de leurs positions plus ou moins centrales dans le graphe nous avons pu les répartir en trois profils : les noyaux (en bleu), les actifs (en vert) et les périphériques (en rouge).

Participant	Degré	Degré entrant	Degré sortant
Salha	75	40	35
Basma	63	29	34
Nada	54	29	25
Lucy	53	29	24
Mohamad	53	28	25
Malak	50	34	16
Salem	48	27	21
Rima	47	23	24
Ameen	46	30	16
Gerorges	41	22	19
Libya	38	18	20
Medo	36	17	19
Salwa	35	19	16
Omar	30	13	17
Bee	29	14	15
Mahmoud	29	12	17
Lotfiya	27	10	17
Sherifa	23	10	13
Akram	21	12	9
Aya	21	7	14

Kitty	21	11	10
Ali	20	17	3
Dalal	20	11	9
Osama	19	8	11
Eylem Aktaş	18	11	7
Jolie Riri	16	9	7
Samera	15	10	5
Noreen	14	8	6
Rose	12	7	5
Suma	12	3	9
Naser	11	4	7
Fafou	11	6	5
Ruby	10	3	7
Fohad	10	3	7
Zainab	10	5	5
Areej	9	5	4
Marmar	8	7	1
Miryam	8	1	7
Shakera	8	1	7
Sana	8	5	3
MiryamLotfi	7	1	6
Riri	7	3	4
Mr.B	7	4	3
La Brillante Šhadoo	6	0	6
Sabriya	6	2	4
Boushra	6	3	3
Habiba	5	1	4
Amal	5	1	4
Amera	4	3	1
Mimi	3	0	3
Amili	3	1	2
Stéphane	3	2	1
Layal	2	1	1
Ahmed	2	0	2
Anas	2	0	2
Haitham	2	0	2
Ihabe	2	0	2
Wiam	2	0	2

Lola	2	1	1
Nihad	2	1	1
Lotfi	2	2	0
Angie	2	1	3
Fadya	1	0	1
Roba	1	0	1
Kola	1	0	1
Soso	1	0	1
Soumaya	1	0	1
Salsabil	1	0	1
Fatma	1	0	1
kitcat	1	0	1
Sarah	1	0	1

Tableau 44: les niveaux de participation de chaque participant

En prenant en compte l'ensemble des participants dans le Groupe (y compris ceux qui n'ont jamais produit un message ou un commentaire), nous avons trouvé que les personnes qui constituent le noyau représentent 14% de l'ensemble des participants, ce qui confirme l'hypothèse de Wenger et *al.* (2002) selon laquelle ce pourcentage serait entre 10 % et 15 %. (voir cadre théorique 4.3)

8.3.1 Quatre profils d'animatrices identifiés

Marcoccia (2004b) a proposé certains critères pour définir un animateur. Pour lui, l'animateur est une personne qui :

- produit plus de messages que d'autres ;
- produit plus de réponses que d'autres ;
- joue le rôle de l'expert ;
- relance et modère la discussion ;
- rappelle les règles du collectif
- entretient de bonnes relations avec les autres.

Le groupe a été animé par quatre étudiantes. D'un point de vue technologique, ces étudiants ont la possibilité de modérer les échanges. Nous allons voir à présent dans quelle mesure ces administratrices ont rempli le rôle d'animatrice. Rima, à l'origine de la création du Groupe, est étudiante en lettres anglaises à l'université de Tripoli et a vécu en Belgique. En

examinant l'ensemble de son activité, on trouve que ses messages sont centrés sur l'appropriation de la langue française : explication des expressions idiomatiques, exercices de grammaire, imprononçables. Des 78 messages qu'elle a produits, 34 sont métalinguistiques, ce qui veut dire qu'elle est à l'origine de 92% des messages métalinguistiques dans le Groupe.



Figure 104: exemple d'une publication de Rima (réf.11)

Rima jouait le rôle de l'expert au sein du Groupe. Elle corrigeait parfois les autres et comme elle l'a expliqué lors des entretiens elle prend ce rôle au sérieux :

[...]j'ai découvert que la majorité des membres étaient des étudiants, tous, la majorité sont des étudiants au département de français, alors + ils peuvent s'en servir + c'est pour ça j'étais soucieuse de leur interdire de parler arabe dans le group, **en français s'il vous plait**, toujours (Ent, 10, L.90).



Figure 105: exemple de feedback correctif

Même si elle n'est pas la personne la plus active du Groupe (elle a produit 78 messages et 205 commentaires) étant donné qu'elle l'a quitté au mois de juin, ses contributions et son

rôle au sein du Groupe sont centraux. Comme elle l'a expliqué, elle tentait de créer un équilibre dans le Groupe entre le sérieux et le ludique :

j'ai essayé de créer un équilibre entre le sérieux et le ludique, mais c'était très difficile parce qu'ils pensaient que je voulais leur imposer des choses et que je prétendais tout connaître et tout comprendre. (Rima, Ent.10, L.175-177)

Rima, était « à cheval » sur le respect des règles. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, elle fait constamment des rappels à l'ordre (voir *supra* Figure 72, Figure 98) .

Quant à Salha, elle est étudiante en informatique en Belgique. Cette animatrice a publié 79 publications et elle est la personne qui a produit le plus de commentaires (491 commentaires). Elle a également le degré entrant le plus élevé du Groupe (40) ce qui peut être interprété comme signe de popularité ainsi que le degré sortant le plus élevé ce qui reflète son caractère grégaire. Son rôle est de créer un esprit de communauté. Elle utilise souvent l'expression « les meilleurs membres » ou le « meilleur groupe ». Elle répond aux autres et essaie de trouver des solutions comme dans l'échange suivant à propos d'un problème technique :



Figure 106: exemple de résolution de problème technique

Salha, elle, aussi, fait des rappels aux règles et joue le rôle de l'expert en langue comme dans l'exemple suivant :



Figure 107: exemple de feedback correctif

La troisième animatrice est Basma, elle est étudiante au département de français à Tripoli. Elle est la personne ayant le deuxième degré le plus élevé (63). L'ensemble de son activité de production montre que son rôle était centré sur l'aspect socioaffectif :



Figure 108: exemple de publication de Basma 1 (réf.858)



Figure 109: exemple de publication de Basma 2 (réf.752)

Elle a créé des liens avec des participants notamment au travers de ses commentaires (458 commentaires en tout) :

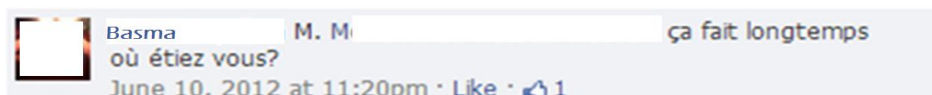


Figure 110 : exemple de commentaire de Basma (réf. 459)

Nous avons vu plus haut que Basma, au moment de la dérive de l'objectif du Groupe, a tenté de redresser la situation et de rappeler aux membres le but principal du Groupe (Figure 101, p. 255).

Après un épisode de conflits et de tensions entre les membres du Groupe, une autre étudiante a pris le relais : Salwa. Cette étudiante a rejoint le Groupe tardivement au mois de juin. Elle est étudiante au département de français à Tripoli. Elle a publié 31 messages et 95 commentaires. Cette administratrice n'avait pas une vision claire et définie de son rôle. Lorsque nous lui avons posé la question en quoi consistait son rôle exactement dans le Groupe elle a répondu : « Je publie des messages et c'est tout » (Ent.1,L.77). D'après les données que nous avons, l'ensemble de ses activités ne correspondrait pas au rôle d'une animatrice.

8.1 DE QUEL TYPE DE COMMUNAUTÉ S'AGIT-IL ?

Dans la partie théorique de notre travail, nous nous sommes déjà intéressée à la littérature traitant des communautés virtuelles. Il en ressort quatre types principaux de communautés : communauté de pratique, d'apprentissage (ou d'apprenants), d'intérêt et d'intérêt finalisé. Nous avons trouvé que la forme de communauté la plus proche de celle que nous avons étudiée est la communauté Web 2.0 d'apprenants de langues analysée, entre autres, par Loiseau et ses collègues (2011). Contrairement aux communautés Web 2.0, FB n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Autrement dit, Facebook ne propose aucun parcours d'apprentissage, mais ils ont en commun le fait d'offrir aux apprenants des occasions de pratique de la langue cible avec des personnes expertes dans une situation informelle. Loiseau et *al. (ibid.)* considèrent ces sites comme des communautés d'intérêt. À cet égard, un examen plus profond des paramètres présidant l'identification des types de communautés issus des travaux d'Henri et Pudelko (2002) déjà cités dans la thèse, nous amène à apporter une légère nuance. Nous reproduisons ici le tableau que nous avons déjà présenté dans la partie théorique (4.4), mais nous surlignons cette fois les traits que nous avons pu identifier dans la communauté Groupe FB observée:

Paramètres	Communauté de pratique	Communauté d'intérêt	Communauté d'intérêt finalisé	Communauté d'apprenants
Contexte d'émergence social	Émerge d'une communauté de praticiens existe déjà hors ligne	Regroupement autour d'un intérêt commun	Création en vue de réaliser une mission précise	Activité pédagogique proposée par l'enseignant
Activité d'apprentissage	Appropriation de nouvelles pratiques et développement de l'engagement	Construction des connaissances en vue d'un usage individuel	Construction des connaissances à partir des différents systèmes de connaissance pour un usage collectif	Construction des connaissances par la réalisation d'activités situées dans un contexte social
Production collective	Non	Non	Oui	Oui
Durée	Non précisée	Non précisée	Précisée	Précisée
Participants	Praticiens et experts d'un métier	Tout public	Praticiens et experts d'un ou plusieurs domaines	Apprenants
Objectif principal	Mutualisation	Entraide	Réalisation d'une tâche	Apprentissage

Tableau 45: les caractéristiques communautaires du Groupe observé

Comme le montre le tableau, nous avons pu constater que la communauté que nous avons étudiée est à mi-chemin entre une communauté d'apprentissage et une communauté d'intérêt. Nous tenons à expliciter notre interprétation. Concernant le paramètre de l'activité d'apprentissage, nous considérons que les participants tentent de pratiquer la langue française dans un contexte social comme l'explique Herring « in addition to being shaped by social circumstances, CMD constitutes social practice in and of itself. » (2001, p. 11). En ce qui concerne l'objectif principal de la communauté, nous nous basons dans sa définition sur l'objectif que les participants eux-mêmes ont attribué au Groupe lors des entretiens (voir plus loin 9.1). Ils ont expliqué que « l'apprentissage » était l'un des objectifs du Groupe. Ajoutons à cela, le fait que certaines animatrices tentent de jouer un rôle similaire à celui joué par un tuteur dans une situation formelle, dans la mesure où ils corrigent les autres et rédigent des messages portant sur la dimension métalinguistique, ce qui rappelle le fonctionnement d'une communauté d'apprentissage. De surcroît, on trouve dans le Groupe certains genres de discours souvent utilisés dans des situations formelles d'apprentissage comme les recettes de

cuisine. Un dernier point à évoquer, la description du Groupe rédigée par la créatrice montre que l'objectif est l'appropriation de la langue française:

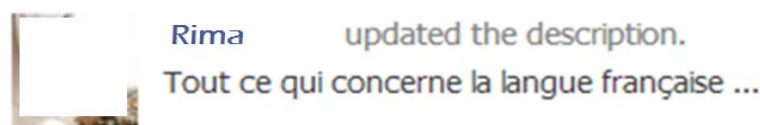


Figure 111: description du Groupe (réf.49)

8.2 DISCUSSION SUR LE RÔLE DE LA CULTURE DANS LE PROFIL COMMUNICATIF DE LA COMMUNAUTÉ

Sans que nous adoptions une approche interculturelle contrastive, la dimension culturelle permet de mieux appréhender nos résultats dans une optique écologique d'analyse :

parmi les éléments du contexte qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'analyse, il convient de mentionner le contexte culturel dans lequel se déroule l'échange [...] Encore faut-il toutefois ne jamais perdre de vue l'idée que tous les aspects du fonctionnement des interactions, ainsi que les normes communicatives qui les sous-tendent, peuvent prêter à variation culturelle. (Kerbrat-Orecchioni, 2007).

En effet, nous avons vu à partir des analyses présentées dans le chapitre précédent (voir.7.3) que la dimension culturelle s'est manifestée au travers de plusieurs aspects comme la prédominance de la fonction poétique ainsi que l'utilisation de quelques expressions comme « inchallah » ou « alhamoudallah » ou encore la présence des messages à caractère religieux. L'analyse de l'établissement des liens sociaux réalisée dans ce chapitre a mis en lumière un autre aspect susceptible d'être d'origine culturelle: l'utilisation des termes d'adresse de parenté (8.1.3). Notons que les termes d'adresse de parenté sont moins utilisés dans les cultures européennes que dans les cultures asiatiques (le Vietnam) et arabes. Dans une étude contrastive, Dimachki et Hmed (2002) comparent trois corpus d'interactions se déroulant dans différents commerces dans trois pays : Tunisie, Liban et France. Elles ont observé que les termes d'adresse de parenté sont présents dans les corpus venant de la Tunisie et du Liban et totalement absents du corpus venant de la France. Parkinson (1985, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992), en analysant un corpus d'interactions verbales, a constaté que les termes d'adresse de parenté sont ceux qui sont majoritairement employés en Égypte. Les termes d'adresse de parenté sont également employés dans des communautés de diaspora marocaine (Atifi et Marcoccia, 2006). Les recherches expliquent que le choix de s'adresser

avec les termes « frère » ou « sœur » est un signe de rapprochement et d'un rapport d'égalité. Ces termes sont aussi souvent utilisés entre homme et femme de même âge afin d'afficher une relation respectueuse excluant toute interprétation de séduction entre les interactants (Dimachki et Hmed, *op.cit.*)

Selon Atifi et Marcoccia (*op.cit.*) trois types de normes pourraient avoir un impact sur le profil communicatif d'une communauté : « une norme supposée " universelle" et explicite disponible (la nétiquette), des normes culturelles tacites (l'ethos français, marocain, les règles de politesse, etc.) et des normes situées (par exemple les chartes de forum, absentes dans le cas de notre corpus) » (paragr. 8). Ces deux chercheurs ont étudié deux forums différents : un marocain et un autre français. Ils sont partis d'un postulat selon lequel « s'il existe un style des écrits numériques à un niveau global (concision, ménagement des faces, utilisation des smileys, etc.), il existe aussi certainement un style des écrits numériques à un niveau local : français, marocain, nord-américain, japonais, etc. » (*ibid.* paragr.1). Les principaux résultats découlant de cette étude montrent en effet deux profils communicatifs différents selon le contexte culturel.

8.3 SYNTHÈSE

L'objectif de ce chapitre est de répondre à la deuxième question de recherche : comment la dimension relationnelle se manifeste-elle dans l'espace numérique du Groupe ? Les pratiques discursives observées permettent-elles aux apprenants de constituer une communauté virtuelle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il et quelle est son organisation ?

D'après les résultats de nos analyses, nous pouvons avancer que les participants du Groupe ont réussi à constituer une communauté virtuelle. Celle-ci puise ses forces dans le fait que ses participants appartiennent à plusieurs groupes sociaux en même temps, comme nous l'avons montré avec l'analyse des déictiques personnels (nous, notre, nos). Certains participants impliquent leurs vies réelles dans le Groupe. Nous avons montré des exemples des messages dans lesquels les auteurs racontent des vacances passées ou des désagréments de la vie quotidienne. Les apprenants parlent aussi de leurs examens. Nous pensons également

que le rôle joué par les animatrices dans l'établissement des liens sociaux était important. En effet, l'absence des tuteurs a été compensée par les animatrices.

Cette communauté a traversé plusieurs phases différentes de cycle de vie. Nous précisons au passage qu'il nous était difficile de délimiter exactement où commence et où finit chaque phase du cycle de vie ; les frontières sont floues dans la mesure où deux phases peuvent être se recouper comme nous l'avons fait remarquer concernant la phase de potentialité et celle de regroupement. Les méthodes d'analyse des réseaux sociaux nous ont permis de saisir l'organisation sociale de la communauté. Ce dernier aspect est particulièrement intéressant puisqu'il a apporté des éléments d'explication concernant l'évolution de l'activité du Groupe.

Ce chapitre a mis en lumière le lien entre les pratiques discursives et la construction d'une communauté virtuelle. D'une part, les pratiques discursives contribuent à l'émergence d'une communauté, au travers par exemple de l'expression des émotions, et d'autre part l'évolution de la communauté influe sur les pratiques discursives. Nous pensons à l'instar d'Henri et Pudenko (2002) que l'étude des communautés virtuelles doit se faire dans une approche globale, sinon cela pourrait limiter les résultats :

les critères d'évaluation de l'activité d'une telle communauté et les indicateurs de leur activité qui peuvent être utilisés pour évaluer celle-ci doivent prendre en compte les objectifs et le mode de rassemblement de ce type de regroupement. Il faut souligner que souvent, la déception perceptible des chercheurs suite à l'évaluation de la productivité d'une telle communauté provient de leurs attentes implicites ou explicites. Or, si ces attentes ne peuvent être satisfaites, c'est parce qu'elles concernent des aspects de l'activité de la communauté d'intérêt que celle-ci ne possède pas ou ne peut posséder. Par ailleurs, l'analyse de son activité ne peut être faite sans prendre en considération l'aspect évolutif de la communauté : c'est l'histoire d'une communauté d'intérêt qui dira s'il s'agissait d'un stade de son développement ou de sa forme stable.(p.29-30)

9 ANALYSE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS À L'ÉGARD DE FACEBOOK ET DU GROUPE

Dans le chapitre 7, nous avons présenté une description générale des échanges avant de nous pencher, dans le chapitre 8, sur la question de l'établissement des liens sociaux. Nous allons à présent examiner : quelle sont les perceptions des participants vis-à-vis de leurs échanges ? Quel regard portent-ils sur Facebook en général et sur le Groupe en particulier ? Qu'est-ce qu'ils disent à propos de leurs pratiques ? L'intérêt de l'analyse des perceptions des participants est de voir dans quelle mesure elles influent sur les pratiques. Nous allons donc tenter dans ce chapitre de trouver des éléments qui se croisent avec les résultats obtenus dans les deux chapitres précédents afin d'obtenir une meilleure compréhension de certains phénomènes déjà évoqués.

9.1 PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS VIS-À-VIS DE FACEBOOK

9.1.1 *Perceptions générales vis-à-vis de Facebook*

Nous avons demandé aux participants ce qu'ils pensent de manière très globale de Facebook. Les réponses étaient de manière générale favorables à son utilisation. Rima, par exemple lui attribue un rôle très important dans la construction de l'identité de la personne et cela grâce aux différentes rencontres que l'utilisateur pourrait faire sur FB :

je considère qu'il [FB] contribue plus ou moins à la construction de l'identité, c'est par exemple ++ comme faire des études, les études aussi construisent l'identité des gens, quand tu rencontres de nouvelles personnes, ils t'apprennent des choses, c'est une expérience humaine. » (Rima, Ent, 10, L.38)

D'autres personnes accordent à FB d'autres intérêts, comme un outil de « développement personnel » :

- il est devenu un outil de développement personnel (Abdelwahab, Ent . 7, L . 18)
- oui, je pense qu'il est bénéfique, il n'est pas seulement un passe-temps, par exemple il y a des pages scientifiques [X], il y a des pages sociales où on partage et échange les expériences... » (Salwa, Ent, 1, L.29)
- [...] je sais que FB a joué un rôle très important pendant la Révolution et c'est quelque chose de bien, après la Révolution il sert d'outil de diffusion de l'information par écrit, parfois quand on entend une chose on ne lui prête pas attention, mais quand on le lit et on voit une photo qui confirme l'information les gens vont forcément le croire. J'ai su beaucoup de choses grâce à FB. En plus c'est facile de dire si la photo est réelle ou retouchée, ça se voit. » (Nawal, Ent.8, L. 112)

Cependant un des participants était catégorique sur le fait que FB est une perte du temps et qu'il ne sert à rien. Notons tout de même que ce participant a un compte sur FB et est inscrit au Groupe :

- après la Révolution je n'ai pas du tout tiré profit de FB, c'est juste une perte du temps, aucun intérêt. » (Malek, Ent. 4, L. 28)
- Ils [les réseaux sociaux] n'apportent rien + c'est juste une perte du temps, on va sur FB pour passer du temps, et c'est pareil avec tout le monde, on voit ce qu'il y a de nouveau, des photos, on rigole, on commente on "aime" et c'est tout. » (Malek, Ent.4, L. 86)

Pour lui, d'autres outils de communication sont plus efficaces car leurs usages sont plus clairs et précis que FB :

Parce qu'ils [Yahoo et Skype] sont plus sécurisés, leurs usages sont clairs : c'est pour envoyer un message ou + FB est une perte du temps ni plus ni moins. » (Malek, Ent.4, L.105)

9.1.2 Facebook comme outil de pratique et de contact avec une langue authentique

Les étudiants perçoivent Facebook en général comme un moyen de pratiquer la langue française en dehors des heures de classe et surtout de réinvestir ce qu'ils apprennent :

et en plus, c'est très utile pour pratiquer la langue, par exemple il y a des publications en français alors on est obligé d'y répondre en français, on est obligé d'appliquer ce qu'on apprend en classe (Maram, Ent. 2, L.32).

Pour certains c'est même la seule occasion d'avoir un contact avec la langue dans une situation authentique et cela à travers des rencontres avec des natifs ou des francophones d'autres nationalités dans différents Groupes FB : « FB est le seul moyen pour utiliser la langue mis à part parler avec des amis. (Marame, Ent.2, L.35).

En ce qui concerne le Groupe observé, la pratique de la langue est même l'une des raisons pour lesquelles certains interviewés l'ont rejoint :

- tout d'abord parce que c'est en français, je m'intéresse à n'importe quelle page en français, et après parce que c'est une page faite par les Libyens et pour les Libyens francophones (Leila, Ent.5, L. 62).
- [...] c'est très rare qu'on trouve quelqu'un qui parle français et alors quand j'ai trouvé ce Groupe je m'y suis inscrite sans hésitation en espérant trouver des personnes avec qui je pourrai parler et échanger. (Nawal, Ent.8 , L. 43)

Rima, la créatrice du Groupe, confirme elle aussi que le Groupe est une occasion pour les participants afin de pratiquer la langue :

Certains étudiants que j'ai rencontrés après, tous, ce qu'il leur plaît le plus c'est le fait que c'est une occasion pour pratiquer la langue, on pratique le français qu'on apprend, c'est-à-dire que finalement on utilise la langue, parce qu'avant ils ne l'utilisaient pas, ils me disent "soit sévère avec nous, oblige-nous à parler toujours en français. (Rima, Ent.10, L.99)

Par ailleurs la langue standard n'est pas le seul registre à être pratiqué sur Facebook en général, c'est aussi un lieu de découverte de la langue familière et du langage SMS, même si ce dernier peut amener des difficultés de compréhension :

- parfois on dit que le fait de clavardage c'est une perte du temps, mais non, tu peux connaître de nouveaux mots. Personnellement la majorité des mots et des expressions familières que je connais viennent des commentaires des gens sur FB. (Maram, Ent. 2, L.110).
- Oui, beaucoup, j'en ai beaucoup tiré profit, mais reste le problème du langage SMS, le langage des abréviations, c'est un peu difficile. (Leila, Ent, 4. L. 70)

Dans le Groupe que nous étudions, la présence de certaines personnes qui font leurs études en France constitue un apport dans la mesure où ils exposent les autres participants à une langue plus familière :

[...] il y a quelqu'un dans le Groupe et il me semble qu'il fait ses études en France et qui commente en utilisant la langue française familière et c'était un petit peu difficile à comprendre, j'étais obligée de chercher les mots. (Maram, Ent.2, L.59)

En effet, certains étudiants sont conscients des limites de l'apprentissage de la langue dans un milieu hétéroglotte où les occasions de parler en langue cible sont très minimes :

dernièrement on a appris que la langue qu'on apprend en classe n'est pas la même que celle que l'on parle dans la rue, alors qu'est-ce qu'on a fait ? On a commencé à aller dans des Groupes, juste des personnes/ au départ quand je prends contact avec des Français ou des Françaises et ils voient mes erreurs je leur dis que je suis désolé et que je suis un apprenant alors ils commencent à me corriger, mais maintenant avec le travail je n'ai plus beaucoup de temps pour en profiter plus. Cet espace est intéressant pour l'apprentissage, je peux faire connaissance avec des Français. (Ahmed Ent. 7, L. 42)

Pourtant, les occasions de pratique de langue dans le Groupe sont jugées parfois limitées dans la mesure où les interactions synchrones sont peu présentes:

en fait, comme je te l'ai dit il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on parle ou échange, mais quand on publie un message et on cherche des mots dans le dictionnaire on apprend, mais finalement on n'apprend pas grand-chose pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas beaucoup des personnes en ligne, il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on peut communiquer. (Nawal, Ent. 8, L.91).

9.1.3 Facebook comme outil d'amélioration de l'expression écrite

Selon les interviewés, les compétences de la compréhension et de la production écrite sont celles qui sont les plus pratiquées sur FB. À la question « Est-ce que tu as appris des choses grâce à Facebook ? » Une étudiante a répondu :

oui, dans la production écrite, par exemple quand il y a une discussion et que tu veux y participer tu es obligé parfois de chercher dans le dictionnaire pour trouver le mot correct et tu apprends aussi des autres quand ils publient des choses» (Leila, Ent. 4, L.13).

D'après les interviewés, l'un des principaux résultats de la participation au Groupe est l'appropriation du vocabulaire ; ce même constat a été souligné dans d'autres recherches antérieures (Kabilan et al., 2010; Wells, 2008) :

- en fait l'une de mes camarades de classe m'a ajouté au Groupe, et franchement j'en étais très contente, parce que quand il y a une publication j'apprends de nouveaux mots, des structures de phrases, j'essaie de commenter certains sujets et j'essaie d'utiliser le plus grand nombre de mots, j'essaie de chercher de nouveaux sujets, mais [XX] même quand je ne sais pas une chose [XX] je cherche dans le dictionnaire. » (Samera, Ent. 9, L.19)
- maintenant, je suis inscrit au Groupe JSLJPF, tout y est en français, un petit peu d'arabe [XXX] moi j'aime le foot et parfois j'ai un commentaire en arabe dans la tête, mais je voudrais le dire en français, alors je cherche des mots dans le dictionnaire, je construis des phrases, ça aide à progresser au niveau des études. (Anas, Ent.11, L.10)

Pour la créatrice du Groupe, le fait de participer à ce Groupe est une occasion de réviser la grammaire et réactiver la langue après des années d'absence de pratique :

[...] ici en Libye je n'utilise pas ma langue française, le Groupe m'a permis de lire, de réviser ma grammaire, car quand quelqu'un te demande quelque chose ou quand je vois / j'observais les constructions des phrases qu'ils écrivaient non pas pour les corriger, mais parce que je fais de l'anglais et que je sais que quand on observe des gens qui parlent ou qui écrivent on apprend. (Rima, Ent. 10, L.206)

9.1.4 Facebook comme outil de communication hors classe

Contrairement à d'autres études (Madge, Meek, Wellens et Hooley, 2009 ; Wang *et al.*, 2012) les étudiants libyens se montrent enthousiastes à l'idée d'utiliser FB dans un contexte institutionnel comme outil de communication formelle avec leurs professeurs surtout quand le nombre d'étudiants est élevé et qu'une interaction étudiant-enseignant est difficile à établir pendant les cours (Roblyr *et al.*, 2010). Ils se montrent aussi ouverts à l'idée de l'utiliser comme plateforme pédagogique (LMS) comme le suggère cette étudiante :

- Parfois on n'arrive pas à parler à son professeur ici à l'université, au moins on peut lui parler sur FB pour demander des clarifications. Maintenant j'ai une professeure, elle est la seule qui utilise FB avec ses étudiants, même les devoirs on lui envoie par mail ou on les dépose sur FB. J'aimerais bien que les professeurs utilisent FB, comme ça on peut toujours garder une trace écrite qui reste, quand on rend un devoir sur un papier on le perd parfois ou le professeur ne nous le rend pas, mais comme ça les étudiants aussi bien que les professeurs gardent une copie, oui, j'aimerais bien que tout le monde l'utilise. (Nawal, Ent.8, L. 133)
- Oui, j'aimerais bien, parce que maintenant tous les étudiants ont des comptes sur FB, avoir un compte sur FB devient une nécessité, un besoin quotidien. Peut-être que cette méthode serait plus intéressante et plus ludique que des cours magistraux (Samera, Ent, 9, L.53)

Une des étudiantes regrette le fait que le recours à FB soit une pratique assez rare chez les professeurs :

Mme Soraya nous envoie des documents, mais j'aimerais que les professeurs s'y mettent aussi, il y aurait plus de communication, par exemple j'écris un paragraphe je l'envoie et le professeur me corrige. » (Zohra, Ent.3 L.75)

Un autre étudiant a confirmé ce que Zohra a dit :

de toute façon elle [Mme Soraya] a sa propre page, nous sommes des amis, elle utilise FB, elle nous aide [XXX]. Mme Soraya est disponible tous les jours sur FB de neuf heures à dix heures du soir pour répondre à nos questions, elle nous aide. (Anas, Ent.11, L.47)

Nous pensons que les interviewés sont favorables à l'utilisation de FB en contexte formel, car il n'y a aucun espace virtuel institutionnel mis à disposition des étudiants dans les établissements universitaires, un réseau socionumérique peut donc sembler une alternative intéressante.

9.2 PRATIQUES DÉCLARÉES LIÉES AU GROUPE

9.2.1 Faire de nouvelles rencontres

Nous avons vu dans le chapitre 8, des épisodes de rencontres entre des participants qui ne se connaissaient pas auparavant. Ces échanges témoignent d'établissement des liens sociaux au sein du Groupe. Nous avons posé la question aux interviewés pour en savoir un peu plus sur leurs expériences :

- Oui, j'ai fait connaissance par hasard avec des personnes qui faisaient leurs études à l'Institut Culturel Français, et d'autres ici au département, je ne les connaissais pas, mais j'ai fait leur connaissance dans le Groupe. Il y a une fille qui s'appelle Farah et qui est devenue mon amie, elle a fini ses études et elle s'est mariée maintenant elle ne va pas très souvent sur FB, il y a une autre fille qui s'appelle Tamara avec laquelle j'ai fait connaissance par hasard et elle faisait ses études dans le même établissement que moi. (Nawal, Ent. 8, L, 84)

- Et il y avait une lycéenne qui s'appelle Nadine qui m'ajoutée dans sa liste d'amis, on échangeait en français, mais maintenant on est devenu des amies alors on échange en arabe (Salwa, Ent..1, L. 103)
- **Miryam:** Oui, il y a des personnes au département que je ne connaissais pas avant, elles m'ont dit qu'elles faisaient leurs études au département et après j'ai fait leur connaissance ici.

Nahla : C'est à dire après les avoir connues en ligne tu les as connues hors ligne, en vie réelle ?

Miryam: Oui, oui, il y avait une fille qui s'appelait Françoise, elle faisait ses études ici, je la voyais tous les jours ici, mais on ne n'avait jamais échangé de paroles et je l'ai connue sur FB elle était aussi originaire de Benghazi et faisait partie de mes proches. (Maram, Ent.2, L.68)

Comme les participants ont témoigné, le Groupe leur a permis de tisser des liens sociaux qui se sont développés également hors ligne, ce qui a contribué à la construction d'une communauté virtuelle en ligne et hors ligne. Cet étudiant par exemple explique que l'un des participants rencontrés dans le Groupe l'aidera pour continuer ses études en France : « il y a même une personne qui m'aidera à m'inscrire dans son université en France une fois que j'aurai fini mes études ici. » (Gerorges, Ent. 6, L.89)

9.2.2 *Sujets abordés*

Différents sujets sont abordés dans le Groupe tels que les actualités nationales et la vie universitaire, mais les étudiants ont déclaré que les maximes et les proverbes sont les contributions qu'ils aiment les plus publier comme en témoignent Zohra et Salwa respectivement :

- alors, par exemple les poèmes en français j'adore (elle réfléchit) j'adore les proverbes français, quand je tombe sur un proverbe en français je le lis systématiquement parfois j'aime lire des blagues. (Zohra, Ent. 3, L.51)
- J'aime beaucoup les maximes et des citations, quand on lit ce que les savants et les sages ont dit à propos de certains sujets, j'y pense et j'apprends des choses.(Salwa, Ent.1, L.31)

Une étudiante explique, lors des entretiens, qu'elle portait parfois un regard rétrospectif sur sa journée et qu'elle l'exprimait dans le Groupe : « En général, j'aime publier des maximes, parfois quand je rentre à la maison, je pense à ma journée et j'écris de petits mots dans le Groupe » (Salwa, Ent. 1, L. 58)

L'un des interviewés a justifié cette pratique par le fait que les maximes sont faciles à comprendre : « Les maximes, parfois on publie des proverbes, ce genre de choses est facile,

en arabe je ne les regarde même pas, mais je les aime en français. » (Abdelwahab, Ent. 7, L.97)

Cependant, bien que FB ait joué un rôle important pendant la Révolution, les publications politiques ne sont pas vraiment les bienvenues dans le Groupe, selon certains, car elles sont une source de conflit comme en témoignent les propos de cet étudiant : « Non, non je n'aime pas, parce que la politique amène à d'autres choses, amène à des problèmes avec les autres, des points de vue différents sur certaines personnalités publiques créent des malentendus. » (Nawal, Ent. 8, L.104). Une autre étudiante dit qu'elle n'aime pas parler de politique dans le Groupe : « s'il y a une discussion intéressante j'y participe, mais en général la politique je n'aime pas ». (Salwa, Ent.1, L.91)

9.2.3 Attention particulière à la forme de la langue

Les étudiants se sont montrés soucieux de leur niveau de langue quand ils publient une contribution. Ils vérifient souvent dans le dictionnaire avant d'envoyer leurs messages :

- non, non, j'essaie de ne pas faire d'erreurs, quand j'écris quelque chose je le vérifie avant de le publier, je ne le publie pas comme ça sans vérification, on utilise des mots simples pas trop difficiles, parfois quand il y a un dialogue avec quelqu'un et qu'il me pose une question à laquelle je ne peux pas répondre c'est normal que je cherche sur Google ou dans un dictionnaire. (Nawal, Ent.8, L.77)
- Avant de publier, je relis une, deux et trois fois, parce que je suis censé apprendre de ce que j'écris, et franchement souvent ce que j'écris intéresse les autres. (Gerorges, Ent. 5, L.58)

Cette attention à la forme de la langue est liée à l'image qu'ils veulent donner aux autres, image qui correspond à leur statut social en tant qu'étudiant du français : «Oui, je fais attention à la grammaire, c'est l'essentiel, je ne m'en fiche pas, c'est important surtout que je suis étudiant en français, je dois avoir un certain niveau, je suis en quatrième année. » (Anas, Ent. 11, L. 27). Nous pouvons avancer à l'instar de Mangenot (2002) que le caractère public des échanges rend les étudiants attentifs à ce qu'ils écrivent et ils préfèrent parfois prendre moins de risques en utilisant des mots simples. Cette dimension publique des échanges peut constituer également un frein à la participation (Mangenot et Combe Celik, 2002) comme nous le signalerons plus loin.

9.2.4 S'entraider

Nous avons demandé aux étudiants s'ils demandaient de l'aide pour leurs devoirs à leurs pairs dans le Groupe. Les réponses des étudiants sont plutôt mitigées :

cela m'est arrivé une fois, j'ai demandé de l'aide à une personne qui s'appelle Mounir, et je pense qu'il travaille ou il fait des études en France, on a échangé des messages privés, son niveau de langue est meilleur que le mien, au départ je me suis dit que ça serait compliqué parce qu'il n'écrit qu'en français, mais au fur et à mesure je me suis bien débrouillée. (Salwa, Ent, 1, L.101).

Le fait de s'adresser de manière privée à des personnes que les apprenants connaissent reste plus répandu que de demander de l'aide au reste du groupe de manière publique traduisant ainsi une « résistance au caractère public de la communication » (Combe Celik et Mangenot, 2004) sur le réseau socionumérique: « Oui, mais pas dans le Groupe, on forme des groupes de clavardage avec des personnes qu'on connaît et on discute par exemple avec Salwa, Miryamet Nouna ». (Abdelwahab, Ent, 7, L. 90). Cependant, d'autres apprenants préfèrent avoir plus de retours : « [Je demande de l'aide] dans le Groupe, parce qu'en Groupe il y a plus de réponses, parfois j'ai une question et la réponse n'est pas précise, comme ça j'aurais plus d'avis et plus d'opinions. » (Anas, Ent. 11, L.65).

Néanmoins la pratique de demander de l'aide aux autres en public reste très peu répandue comme en témoigne la créatrice du Groupe :

il n'y en a avait pas beaucoup, une ou deux fois au début de la création du Groupe, comme je te l'ai dit ils ont d'autres objectifs en tête je ne sais pas, et avec l'augmentation du nombre des participants cela est devenu plus compliqué. Au départ les tout premiers participants [XXX], les premiers jours, ils demandaient de l'aide parce qu'ils se connaissent et qu'ils sont dans la même classe donc ils discutaient dans le Groupe : donne-moi une idée de recherche par exemple ou aidez-moi, etc. (Rima, Ent. 10, L.191)

9.2.5 Faible participation

L'activité la plus pratiquée par les étudiants dans le Groupe est la lecture des publications et des commentaires. Cette lecture leur permet de découvrir des structures de phrases et de nouveaux mots. Les interviewés ont déclaré que leur participation est limitée aux simples commentaires avec des phrases courtes ou sous forme de « j'aime » comme en témoignent ces étudiants:

- Je suis une lectrice, je fais beaucoup de "j'aime", je ne fais pas de commentaires, mais je fais beaucoup de "j'aime", je vais sur le Groupe quotidiennement pour voir ce qu'il y a de nouveau. (Maram, Ent.2 , L.53)
- Si je commente par exemple j'écis c'est joli, c'est magnifique, c'est tout (Zohra, Ent.3, L.58).
- Non, non, mon rôle est passif, je lis et "j'aime", de temps en temps je fais un simple commentaire, je réponds à quelqu'un "oui, c'est vrai" (il rit) et c'est tout [XX] pas plus. (Abdelwahab, Ent. 7, L. 61).
- Oui, le plus souvent je lis les messages, je fais un « j'aime », mais je n'ai pas encore publié. (Zohra, Ent.3, L.48).

La volonté de toujours bien écrire sans faute et la peur du jugement des autres freinent une participation plus active et engageante comme le déclare cet étudiant :

alors, en réalité c'était un petit peu la peur de commettre des erreurs, oralement je peux parler, mais je suis un peu limité quand même, mais à l'écrit c'est très difficile d'écrire quelque chose [X] et que ce soit correct, en plus le Keyboard n'aide pas non plus et ce n'est que récemment que j'ai découvert comment on passe au français (il rit). Ça m'étonne qu'il y ait des personnes, je ne les connais pas, qui écrivent très bien en français et qui soient Libyens, je n'ai pas compris comment ils font. (Abdelwahab, Ent. 7, L.64).

Nous pensons que l'ethos d'étudiant de français, capable de s'exprimer, joue un rôle important dans les pratiques discursives des participants. Ils veulent envoyer à travers leurs discours une image digne de leur statut. Cet ethos est parfois difficile à gérer : quand les étudiants se sentent incapables de le conserver, ils préfèrent s'abstenir:

[...], mais ici [dans le Groupe], il y a des membres dans le Groupe qu'on rencontre à l'université, les gens commencent à dire " ah toi, tu fais semblant être intelligent et tu ne sais même pas écrire", tu vois, c'est ça, FB est devenu une réalité, c'est-à-dire que quand je fais quelque chose sur FB elle va me suivre dans la vie réelle. (Abdelwahab, Ent. 7, L. 79).

Malgré leur faible participation certains étudiants déclarent avoir bénéficié des échanges du Groupe pour leur apprentissage: « Oui, je lis davantage, j'aime lire, quand je lis j'apprends, parfois quand je trouve qu'il n'y a rien de nouveau j'essaie de les inciter » (Samera, Ent,9, L.25) Plusieurs recherches soulignent d'ailleurs que la participation active n'est pas un prérequis à l'apprentissage ou à la performance académique (Beaudoin, 2002 ; Picciano, 2002). De son côté Wenger *et al.* (2002) confirment que la faible participation n'empêche pas l'apprentissage:

indeed, the people in the sidelines often are not as passive as they seem. Like people sitting at a café watchng the activity on the street, they gain their own insights from the discussions and put them to good use. They may have private conversations about the issues being discussed in the public forum. In their own way, they are learning a lot. (P.56)

9.3 DISCUSSION SUR LES PRATIQUES DÉCLARÉES ET RÉELLES DES PARTICIPANTS

Suite à l'analyse des entretiens, nous avons pu comparer les pratiques telles qu'elles sont décrites par les participants et telles qu'elles se sont manifestées réellement dans le Groupe. Les participants ont déclaré leur préférence pour la publication des parémies grâce à leur facilité et qu'ils leur permettent de s'exprimer et laisser libre leur créativité. Cette pratique a été effectivement détectée et nous en avons discuté dans le chapitre 7.

En revanche, l'analyse des entretiens a révélé que certains étudiants s'entraidaient pour faire leurs devoirs dans le Groupe, pourtant, un seul cas a été repéré dans le corpus (Figure 112). Cela peut s'expliquer par l'une des limites des entretiens, soulignées par Dörnyei (2007), qui avance que les participants pourraient se donner une image qui ne correspond pas vraiment à la réalité. Dans la même lignée d'idées, Donlan (2014), déjà cité, a indiqué que 82% des étudiants de son étude avaient dit qu'ils seraient intéressés par la publication de liens vers des ressources liées à leurs études sur une page FB, cependant personne ne l'a réellement fait.



Figure 112: exemple de demande d'aide aux devoirs dans le Groupe (réf.330)

Les participants se sont également exprimés au sujet des thématiques dont ils préfèrent discuter dans le Groupe. Les entretiens révèlent que certains participants n'aiment pas parler de politique, car cela pourrait engendrer des désaccords. Nous pensons que cette réaction témoigne d'une volonté d'éviter toute source de conflits. En effet, pendant et après la Révolution, la population libyenne a été divisée en deux camps, pro Kadhafi et anti Kadhafi, ce qui a engendré beaucoup de conflits assez violents même au sein d'une même famille⁴³. Cependant, et malgré cette volonté de maintenir une cohésion de groupe, la politique n'est pas tout à fait absente. Les publications font souvent écho aux événements socio-politiques. Durant le mois de juillet, suite aux premières élections dans l'histoire du pays⁴⁴, les participants postaient leurs photos avec leurs doigts imbibés d'ancre tout en exprimant leur joie. Les élections françaises, elles aussi, ont occupé une partie des échanges.



Figure 113: une participante exprime sa joie de la participation aux élections (réf.201)

⁴³ Jusqu'à aujourd'hui, on peut observer des échanges violents entre les deux camps sur FB.

⁴⁴ Les premières élections du pays ont eu lieu en juillet 2012, à peu près un an après la fin de la Révolution.

9.4 DISCUSSION GÉNÉRALE SUR LES LIMITES ET LES APPORTS DES ÉCHANGES DANS LE GROUPE

Suite à l'analyse des pratiques naturelles des apprenants dans le Groupe FB et les entretiens effectués, nous trouvons tout à fait légitime de poser la question suivante : quels sont les apports au plan langagier et social des échanges au sein du Groupe ? Nous insistons sur le fait que notre étude ne s'inscrit pas dans une perspective acquisitionniste, mais cela ne nous empêche pas de nous pencher au passage sur certains phénomènes liés à la pratique et à l'appropriation d'une langue étrangère.

Nous avons présenté dans ce chapitre les apports perçus par les apprenants. De manière générale, les participants pensent que FB est utile. Nous pensons que le vécu des jeunes libyens lors de la Révolution et le changement d'utilisation (5.6.3) suite à cet événement a influencé leurs perceptions. Ce changement d'usage a mené les étudiants à utiliser FB pour la pratique de la langue. Facebook offre aux apprenants des formes de participation diverses comme la possibilité de rédiger de petits commentaires. Cette forme de participation permet aux apprenants, qui ne se sentent pas très à l'aise à l'écrit ou qui sont dans une situation d'insécurité linguistique, de participer à la vie communautaire sans courir le risque de faire beaucoup d'erreurs. C'est pour cette raison que certains apprenants préfèrent participer au travers des commentaires. En effet, 24 participants dans le Groupe n'ont jamais publié de messages initiatifs mais ont rédigé des commentaires. Facebook a permis également aux participants de découvrir un registre familier de langue. Un discours similaire a été recueilli par Pierozak (2007) concernant l'utilisation de la communication électronique hors contexte pédagogique par des non-natifs de la langue française. L'échantillon de son étude trouve dans la communication électronique un moyen plus facile d'accéder au français familier oral ce qui permet d'être en contact avec un autre registre que le français standard appris dans le pays d'origine.

Les participants ont particulièrement insisté sur l'avantage de la participation au Groupe en termes de pratique de la langue de manière globale, et notamment de l'écrit, dans un contexte autre que la classe et donc en termes d'acquisition de vocabulaire nouveau. Certes, il est difficile de mesurer une acquisition marquante au niveau linguistique dans ce type

d'échanges non encadrés par un enseignant ou par une tâche. Toutefois nous avons pu remarquer certains phénomènes révélateurs d'appropriation de la langue :

- **Autocorrection et hétéro-correction**

Souvent, les étudiants se corrigent eux-mêmes quand ils se rendent compte qu'ils ont fait une erreur. Cette correction concerne essentiellement les fautes de frappe. Pierrozak (2007) distingue deux types d'autocorrection : agie et dite. Par « agie », elle entend quand le participant se contente de faire suivre son énoncé par un nouveau reformulant la forme qu'il corrige. Tandis que l'autocorrection « dite » désigne le fait que le participant explicite sa reformulation au cours de l'échange. Selon Pierrozak le deuxième type est plus rare.



Figure 114: exemple d'autocorrection agie (réf.428)

Nous avons pu observer également certains cas d'hétéro-correction. Certaines erreurs faites par les participants amènent parfois à des malentendus comme dans l'extrait suivant où la participante confond les adjectifs « libyen » et « libanais » :



Figure 115: exemple d'hétéro-correction dans le Groupe (réf.339)

Dans l'exemple suivant, un participant a corrigé le verbe qui devait être à l'impératif :



Figure 116: exemple d'une hétéro-correction 2 (réf.927)

Les travaux sur l'acquisition et l'interaction s'efforcent d'identifier les conditions dans lesquelles l'apprenant est susceptible, lors d'un échange donné, de construire un savoir linguistique dans la langue cible. Véronique (1992), d'après De Pietro, Matthey et Py (1989), résume les caractéristiques d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA) :

c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande, etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;

c'est une séquence à focalisation métalinguistique ;

elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue, selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence (parag.19)

L'exemple suivant extrait du corpus témoigne d'une SPA. La participante a écrit « bonjour » au lieu de « bonjour » (Figure 117). Après avoir reçu une correction, la participante a repris le même mot « bonjour » dans une publication ultérieure, mais cette fois-ci en l'écrivant correctement (Figure 118) :



Figure 117: exemple d'hétéro-correction (réf.225)



Figure 118: exemple d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (réf.305)

Nous avons déjà évoqué deux études qui ont montré que le fait que des apprenants s'engagent dans des activités de loisirs ou dans des communautés d'intérêt en langue cible permet de développer la compétence de communication à travers la production d'une variété d'actes du langage comme l'utilisation de la langue pour l'expression des émotions (Lam, 2000, 2004). L'étude de Black (2006), va elle aussi dans le même sens. Une Chinoise immigrée avec sa famille au Canada a pu développer ses compétences en anglais grâce à ses écritures de *Fanfiction*⁴⁵ dans un forum dédié à ce sujet. Nous avons observé dans le Groupe

⁴⁵ « Une *fanfiction*, ou *fanfic* (parfois écrit *fan-fiction*), est un récit que certains fans écrivent pour prolonger, amender ou même totalement transformer un produit médiatique qu'ils affectionnent, qu'il s'agisse d'un roman, d'un manga, d'une série télévisée, d'un film, d'un jeu vidéo ou encore d'une célébrité » Wikipédia

un phénomène proche. Certains participants expriment des désagréments de la vie quotidienne et estudiantine par la production de *rage comics*⁴⁶ :



Figure 119: exemple de rage comics dans le Groupe (réf. 76)

⁴⁶ « Un *rage comic* (expression anglophone que l'on peut grossièrement traduire par « bande dessinée de colère ») est un mème internet sous la forme d'une courte bande dessinée racontant les petits tracas et les histoires de la vie quotidienne, le tout avec un ton humoristique, et avec l'aide de visages grossièrement dessinés (en anglais, « faces »)¹. La particularité de ce type de mème est qu'il est souvent réalisé avec un logiciel de dessin très basique, le plus souvent *MS Paint*, même si aujourd'hui il existe des sites pour en créer en quelques clics. Les *rage comics* tirent leur nom (et surtout leur popularité) du *rage guy* (ou *rage face*), le « mec énervé » qui clôture très souvent ces petites bandes dessinées. » Wikipédia, consulté le 30,07, 2017

Ce type de bande dessinée a été produit 14 fois au total par 4 participants. Le Groupe peut être donc considéré comme un lieu de partage de différents centres d'intérêt.

Après tout ce qui précède, une question importante est à évoquer : est-ce qu'il est judicieux de pratiquer une langue cible sur Internet avec tout le décalage par rapport à la norme que la communication numérique induit ? Dans une situation informelle, l'absence de retour correctif et systématique de la part d'un expert, malgré la bonne volonté de certains apprenants jouant ce rôle, est alors problématique. Le « risque » d'être conforté à des formes non conformes à la norme standard est plus présent. Comme nous avons vu, la langue utilisée sur FB est plus proche du « texto » que celle utilisée dans les forums ou dans les courriers électroniques par exemple, dans la mesure où elle est moins formelle et tolère davantage les formes de néographie. Cette question intéresse autant les chercheurs en langues étrangères qu'en langues maternelles. Certes d'un point de vue technophobe et puriste Internet ne serait qu'un danger pour les langues. Tandis que d'un point de vue sociolinguistique, la langue utilisée sur Internet n'est qu'une variété. Un consensus traverse un certain nombre de recherches stipulant que le recours aux formes de néographie n'est pas un phénomène nouveau lié exclusivement aux nouveaux outils de communication (Anis, 2006 ; David et Goncalves, 2007). Anis (*ibid.*) explique que cette écriture ne constitue pas une menace pour le français standard dans la mesure où « aucun utilisateur ne les fera figurer dans une lettre d'emploi ou un exercice scolaire ».

Les étudiants ont déclaré qu'ils faisaient attention à la qualité de leurs écrits et cela malgré l'absence de toute évaluation de la part d'un enseignant. Nous pensons que cette position n'est pas liée à une contrainte pédagogique comme c'est le cas dans l'étude d'Ollivier (2010), où les apprenants savaient qu'ils écrivaient indirectement à leur professeur, mais d'une contrainte sociale. Les échanges des participants sont ancrés dans un contexte social où ils ne veulent pas perdre la face et souhaitent assumer leur ethos.

L'exposition à la langue dans un environnement numérique avec une ambiance conviviale sans contrainte pédagogique, ainsi que le sentiment d'appartenance à une communauté devrait permettre de débloquer la parole, de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique et de gagner en autonomie langagière définie comme « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité

des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (Germain et Netten, 2004).

9.5 SYNTHÈSE

Étant donné la visée compréhensive de la thèse, nous avons tenté dans ce chapitre de porter une attention au sens que les apprenants donnent à leurs activités dans le Groupe au travers de leurs propos qui viennent d'ailleurs étayer nos analyses. Nous avons essayé d'explorer leurs opinions à l'égard de FB en général et du Groupe étudié en particulier. Nous avons également interrogé les interviewés sur leurs pratiques dans le Groupe. Les entretiens montrent que FB est devenu plus qu'un outil communicationnel, il est aussi un outil de « formation » et de « construction d'identité ». De manière globale, les participants que nous avons pu interviewer considèrent le Groupe comme un espace utile à la pratique du français. Les activités de production et de réception écrites dans le Groupe ont été particulièrement soulignées comme des activités d'appropriation de la langue. Les échanges en ligne ont permis aux apprenants de tisser des liens sociaux dont plusieurs études ont montré l'importance pour la prise de parole. Nous avons clos ce chapitre par une discussion générale sur les apports et les limites de ces échanges. Cependant, les discours des experts concernant l'efficacité des réseaux sociaux en matière d'acquisition sont mitigés, comme le rapporte Zourou (2016). En effet, certains y voient un complément à un apprentissage guidé : « I have personally benefited greatly from using social media for language teacher education, and encourage my trainee teachers to use social media for ongoing professional development. But I think social media is good for finding resources, rather than actual learning » (cité in Katerina *ibid.* paragr. 36).

Conclusion de la troisième partie

Nous rappelons que notre problématique de recherche s'articule autour de trois questions principales :

- Comment des apprenants réunis dans un Groupe FB utilisent-ils cet espace informel pour pratiquer le français ? Quelles sont les pratiques discursives observées ? Quelles sont les caractéristiques saillantes de leurs échanges ?
- Comment la dimension relationnelle se manifeste-elle dans cet environnement numérique ? Les pratiques discursives observées permettent-elles aux apprenants de constituer une communauté virtuelle ? Si oui, de quel type de communauté s'agit-il et quelle est son organisation ?
- Quelles sont les perceptions des participants vis-à-vis de Facebook en général et du Groupe en particulier ? Et comment décrivent-ils leurs activités ?

Dans une démarche ethnographique, nous avons analysé des échanges, des apprenants libyens, dans leur milieu naturel tout en adoptant une perspective écologique défendue dans les travaux de Paveau déjà cités dans la thèse. L'ensemble des analyses a porté sur un corpus de 947 messages, 3408 commentaires et 4829 mentions « j'aime ». Ces données ont été croisées avec des entretiens pour arriver à une compréhension plus fine. Les analyses ont été présentées en trois chapitres. Chaque chapitre tente de répondre à une question de recherche. Suite à ces analyses exposées aux chapitres 7, 8 et 9 nous nous sommes parvenue aux résultats suivants :

- a) la langue française est utilisée dans le Groupe notamment dans un objectif social ce qui a engendré une utilisation dominante des fonctions phatique et conative ;
- b) des publications à caractère poétique sont omniprésentes ;
- c) les échanges dans le Groupe sont à mi-chemin entre le jeu et l'entraînement à la langue. On y trouve des devinettes, des blagues, des recettes de cuisine mais aussi des exercices et des livres de grammaire à télécharger ;

- d) les participants du Groupe ont eu recours à des procédés sémiolinguistiques similaires à ceux utilisés par des natifs ;
- e) la langue utilisée dans le Groupe présente des caractéristiques communes à celle utilisée dans les « textos » ;
- f) le regroupement des participants a donné lieu à l'émergence d'une communauté virtuelle ;
- g) ce Groupe constitue un espace de liberté où les participants expriment et produisent des messages qui peuvent être liés à leurs centres d'intérêt ;
- h) de manière générale les interviewés perçoivent Facebook comme utile à la pratique de la langue française.

Dans une perspective écologique, nous avons tenté de prendre en compte plusieurs dimensions des échanges pour l'interprétation des résultats. La figure ci-dessous schématise les différents liens entre les différentes dimensions que nous avons pu identifier lors de ce travail :

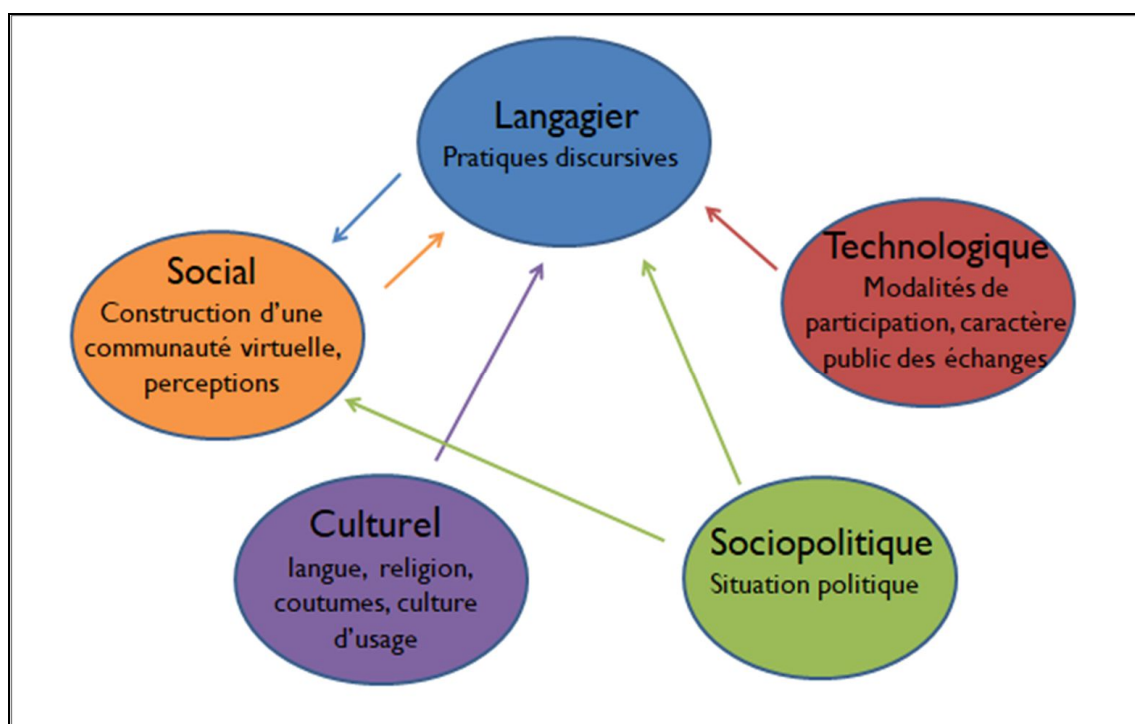


Figure 120: schéma des différentes dimensions des échanges en ligne observés

Nous avons montré dans le cadre théorique que la communauté virtuelle existe à travers des manifestations langagières. L'analyse des pratiques discursives nous a montré que la prédominance de la langue française, et l'utilisation des procédés sémiolinguistiques constitue un code commun pour la communauté. À ce stade de la réflexion et à l'instar de Marcoccia (2001) (voir cadre théorique 4.5) nous pouvons assimiler cette communauté virtuelle à une communauté de paroles dans la mesure où l'intensité de la communication entre ses membres a fait naître des normes régissant les échanges. Toutes ces pratiques, collectivement reconnues, construisent par conséquent une certaine culture (Dillenbourg *et al.*, *op.cit.*) ou idioculture (Dolci et Spinelli, 2007) pour la communauté. Aussi, le fait que les fonctions informationnelle et métalinguistique sont peu présentes tandis que les fonctions conative et phatique sont dominantes est un indicateur de l'établissement de liens sociaux forts dans la mesure où les échanges sont plus orientés vers la socialisation que vers l'échange des informations.

Les participants ont contribué à nourrir et à maintenir cette communauté, pour un certain temps, grâce à des stratégies de communication comme le recours aux termes d'adresse affectueux ou l'emploi de termes de parenté qui désignent une grande sympathie et marquent un lien affectif entre les interlocuteurs et surtout indiquent l'appartenance à une seule et même communauté où on partage des valeurs sociales, religieuses et culturelles, ce qui met en exergue les liens existant entre le culturel, le langagier et le social.

En ce qui concerne la dimension technologique, nous avons vu que les apprenants appréhendent la caractéristique publique des échanges ce qui a induit parfois une inhibition à la participation ou une participation *a minima*.

Nous avons montré que le Groupe n'est pas déconnecté du monde, les événements extérieurs influencent les perceptions ainsi que les échanges comme les premières élections parlementaires en Libye par exemple. C'est pour cela qu'une approche écologique prenant en compte tous les éléments du contexte est souvent nécessaire comme l'explique Paveau (2011) en parlant de l'environnement de la production verbale : « cet environnement est mixte, ce qui veut dire que toutes ces données entrent en ligne de compte dans l'élaboration des discours, le social, le culturel, le politique, l'esthétique, l'éthique, le biologique, etc. ». (p.2)

Conclusion générale : apports, limites et perspectives

Tout au long de ce travail nous avons essayé de mettre au jour les pratiques discursives informelles des apprenants libyens dans un Groupe FB relatif à la pratique du français ainsi que leur rôle dans la construction d'une communauté virtuelle. Même si le phénomène des échanges en ligne n'est pas tout à fait nouveau, il reste néanmoins un terrain vierge en contexte libyen. Nous avons très peu d'éléments sur l'usage des jeunes libyens des dispositifs de communication dans un cadre formel ou informel. L'intérêt de notre étude réside dans le fait que les échanges n'ont pas été sollicités ni par un enseignant ni par un chercheur, nous avons pu ainsi obtenir un corpus d'une très grande spontanéité. Le recours à une démarche écologique nous a permis d'examiner les échanges dans un contexte large pour mieux comprendre les conséquences associées comme le souligne Paveau :

les études existantes en français traitent souvent les énoncés sur les réseaux avec les concepts et outils de l'analyse du discours hors ligne, et travaillent sur le discours de manière logocentrée : les énoncés sont extraits des environnements numériques et présentés traditionnellement sous forme de liste ou d'énoncé individuel, leur matière verbale étant seule prise en considération (je parle de l'analyse du discours qualitative sur corpus empirique et non de l'analyse automatisée qui repose sur l'extraction (2013)

Selon Marcoccia (2016), l'un des problèmes de l'analyse de corpus naturels est l'accès limité au contexte. Dans ce cas de figure, l'analyste ne peut pas échapper à l'une de ces deux positions : considérer les échanges en ligne comme production décontextualisée, ou considérer le contexte dans le texte en se limitant ainsi à analyser uniquement les éléments accessibles à travers le corpus même. En ce qui nous concerne, ce problème est en partie contourné. Cela dit, nous n'avons pas eu la possibilité d'avoir accès à tous les éléments constituant le contexte, par exemple les lieux d'où les messages ont été produits (maison, université, café, etc.), mais nous avons pu toutefois accéder à des éléments autres que le texte par l'intermédiaire, d'une part, des entretiens et par l'accès aux éléments sociopolitiques et culturels, d'autre part. Notons également que peu nombreuses sont les recherches qui portent sur l'appropriation des langues dans une situation informelle et quand elles sont menées, les données sont souvent récoltées à l'aide de questionnaire pour interroger les participants sur leurs activités (Socket et Kusyk, 2013 ; Van Marsenille, 2017)

Cependant, notre thèse présente plusieurs limites. Nous avons déjà évoqué le fait que nous n'avons pas administré un questionnaire pour recueillir des informations personnelles sur les participants. L'intérêt de ce questionnaire aurait été d'en savoir plus sur les profils des participants et d'établir éventuellement des corrélations entre l'année d'étude et le taux de participation par exemple. Une deuxième série d'entretiens plus ciblée ou d'auto-confrontation aurait apporté plus d'éclairage sur certains phénomènes comme la non-participation de la part de certaines personnes.

Des ouvertures et des études postérieures pourront compléter ce travail. Une étude plus approfondie sur les deux modalités de participation « j'aime » et « commentaire » permettrait de savoir si elles sont exclusives l'une de l'autre dans l'usage ou non. La réflexion sur l'articulation de l'informel et du formel pourrait constituer également une nouvelle piste de recherche. Toffoli et Sockett (2010) ont interrogé 30 professeurs d'anglais exerçant dans des universités françaises pour explorer leurs perceptions en rapport avec les pratiques informelles des étudiants en ligne et leur influence sur l'acquisition des apprenants. Les professeurs déclarent que les pratiques informelles de leurs apprenants ont un impact positif sur le développement langagier (par exemple en matière d'utilisation des expressions idiomatiques). En effet, un certain nombre de pratiques pédagogiques ont été relevées dans les recherches tentant de réconcilier le formel et l'informel. Penloup et Liénard (2011) suggèrent par exemple de ne pas exclure l'écriture numérique de la classe en proposant des activités dites ORL (observation réfléchie de la langue). Un principe analogique en langue étrangère est proposé par Thorne et Reinhardt (2008) déjà cités dans notre travail : *bridging activities*. Penloup et Liénard (*op. cit.*) constatent que certains ateliers d'écriture sont inspirés de différentes formes d'écriture en ligne « il arrive aussi, dans certains ateliers d'écriture, qu'on prenne comme contrainte de départ la limite imposée par les SMS de 160 caractères pour exposer un itinéraire ou faire un court récit » (P.8) Penloup (2007) parle des connaissances ignorées dans un livre collectif portant le même titre. Ces connaissances que les élèves construisent hors du contrôle des enseignants pourraient, toujours selon Penloup, constituer un appui pour orienter et nourrir les enseignements « en effet, ces ressources construites au sein de pratiques extrascolaires ou scolaires, mais dans tous les cas à l'insu de l'école, pourraient, selon nous, constituer des points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnellement visés » (P.7).

Comme l'explique donc Sockett pour l'anglais, il est utile de penser le formel et l'informel :

dans un monde connecté, il serait donc logique de considérer que les activités en ligne proposées dans le cadre d'une formation (Lansad par exemple) sont en interaction avec les activités du quotidien impliquant l'anglais en ligne, au sein de l'environnement personnel d'apprentissage de l'apprenant et qu'un développement langagier émerge de ces interactions (2015, p. 134).

La même idée est présentée dans la publication d'Harwood et Blackstone (2012):

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

Develotte le rappelle également « en dehors même des situations classiques d'apprentissage, les ressources disponibles dans l'environnement socioculturel offrent d'innombrables opportunités d'amélioration linguistique à ceux qui ont appris à en tirer profit ». et qu' « il revient aux institutions d'enseignement de se positionner socialement et d'apprendre aux étudiants "à apprendre" (en particulier les langues) au-delà du contexte proprement universitaire. » (2003, p. 56)

Nous considérons ainsi le présent travail comme une première étape dans un projet plus large qui consisterait à étudier de liens possibles entre une situation formelle et informelle d'appropriation de la langue, et cela au travers d'études postérieures visant cette fois-ci à analyser des échanges dans un cadre d'activités formelles sur FB ,ou autres, dans un même contexte socio-culturel, afin de disposer de matériaux permettant la confrontation et la saisie des particularités de chaque situation. Cela dit, il ne faut pas perdre de vue l'aspect décontracté de FB et le fait de vouloir le transformer en lieu sérieux pour l'apprentissage représenterait un risque de dénaturer son usage ordinaire. Dans une étude récente de Foucher et Yun (2016), des apprentis-enseignants ont été amenés à concevoir des tâches, en ayant recours à FB, à destination d'apprenants coréens de FLE. Les apprentis-enseignants ont conçu des tâches comme « écrire une carte postale » ou encore « envoyer un SMS ». Mais ces tâches n'ont pas suscité d'interaction sur FB, car elles ne s'inscrivent pas dans la lignée d'un usage authentique du ce réseau socionuémrique comme le fait de publier une photo ou commenter un message.

Références bibliographiques

- Aboubaker, N. (2009). Un regard sur l'enseignement du français à l'Université de Tripoli. Communication présentée dans journée d'études *L'enseignement de français en Libye*, Tripoli, Libye.
- Abrams, Z. I. (2003). The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German. *The Modern Language Journal*, 87(2), 157-167. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00184>
- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning informal online networks and communities*. Luxembourg : Institute for Prospective Technological Studies. Récupéré [le 27 octobre, 2017] de https://www.researchgate.net/publication/239593820_Learning_in_Informal_Online_Networks_and_Communities
- Alm, A. (2015). « Facebook » for Informal Language Learning: Perspectives from Tertiary Language Students. *The EUROCALL Review*, 23(2), 3-18.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Paris : De Boeck Université.
- Anis, J. (1999). Chats et usages graphiques. Dans J. Anis (dir.), *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès Sciences Publication.
- Anis, J. (2000). Vers une sémiolinguistique de l'écrit. *Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, (43), 29-44. <https://doi.org/10.4000/linx.1046>
- Anis, J. (2001). Approches sémiolinguistiques d'interactions écrites en temps réel sur l'internet. Dans R. Bouchard et F. Mangenot (dir.), *Interactivité, interactions et multimédia*. Lyon : ENS Éditions, 147-168.
- Anis, J. (2006). Communication électronique scripturale et formes langagières. Dans *Actes des journées Réseaux humains, réseaux technologiques*. Université de Poitiers. Récupéré du site des journées d'études <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=547>
- Anis, J., Chiss, J.-L. et Puech, C. (1988). *L'écriture, théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ardouin, T. (2014). L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Éducation permanente*, 2(199), 39-48.
- Arteaga Sánchez, R., Cortijo, V. et Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>
- Atifi, H. et Marcoccia, M. (2006). Communication médiatisée par ordinateur et variation culturelle : analyse contrastive de forums de discussion français et marocains. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (9), 59-73.
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1093-1106.
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.001>
- Baggioni, D., Moreau, M.-L. et Robillard, D. (1997). Communauté linguistique. Dans M.-L., Moreau (coord.). *Sociolinguistique. Concepts de base* (P.88-93). Hayen, Belgique : Mardaga
- Barab, S. A. et Duffy, T. (1999). From practice fields to communities of practice. Dans *Theoretical foundations of learning environments* (p. 25-55). New York, N. Y : Routledge
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaire de France, PUF.

- Baron, N. (1984). Computer mediated communication as a force in language change. *Visible Language*, 18, 118-141.
- Bax, S. (2003). CALL-past, present and future. *System*, 31(1), 13–28.
- Benelimam, G. (2013). *Une expérimentation visant l'amélioration de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Libye : l'introduction de documents authentiques dans une classe de français langue étrangère à l'Université de Tripoli* (thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier 3). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958818/document>
- Bernicot, J., Bert-Erboul, A., Goumi, A. et Volkaert-Legrier, O. (2015). Analyse d'un corpus longitudinal de SMS produits par de jeunes adolescents. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 63, 15–29.
- Bibié-Emerit, L. (2015). *Description du discours numérique : étude des bouleversements linguistiques du web 2.0 au travers de l'exemple des souhaits d'anniversaire sur Facebook*. Thèse de doctorat (Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01442467>
- Bibié-Emerit, L. (2016). *Fiche technique de la publication de Facebook* [billet du blogue] récupéré le [26.11. 2017] <https://memo.hypotheses.org/183>
- Black, R., (2006). Language, culture and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3 (2)
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Paris : Arman Colin.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blattner, G. et Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: promises and possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Blattner, G., et Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *Calico Journal*, 29(1), 24-43.
- Blattner, G. et Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2413>
- Bowman, N. D. et Akcaoglu, M. (2014). «I see smart people!»: Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The Internet and Higher Education*, (23), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.05.003>
- Boyd, D. et Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230.
- Boyd, D. (2011). Social networks sites as networked publics. Affordances, dynamics, and implications. Dans Z. Papacharissi (dir.), *A Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites* (p. 39-58). New York, N. Y : Routledge.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (1), 117–160.
- Brougère, G. 2016. De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, n° 49(1), p. 51-63
- Burke, M., Marlow, C. et Lento, T. (2010). Social network activity and social well-being. Dans *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 1909–1912). Récupéré de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1753613>

- Buzzetto-More, N. A. (2012). Social networking in undergraduate education. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 7(1), 63–90.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, 26(152), 95-137.
- Carpi, T. (2014). SNS for learners at beginner level: An alternative use of FB. Dans *CALL Design: Principles and Practice*; (p. 35-39). Research-publishing. net.
- Castello, E. (2016). Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelles et des littératies numériques. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 42(4). <https://doi.org/10.21432/T26C92>
- Chapelle, C. A. (1997). CALL in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? *Language Learning & Technology*, 1(1), 19-43.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université. Récupéré de http://hetice.ulg.ac.be/ressources/trav_collabo.pdf
- Chiss, J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergie Roumanie*, (4), 127-137.
- Chotel, L. et Mangelot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. Dans C. Dejean, F. Mangelot et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (Epal). Récupéré du site du colloque
- Ciussi, M. (2009). Étude des processus de socialisation dans les communautés virtuelles d'apprenants, du conflit à l'entraide. *Education & Formation*, (290), 29-40.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute. Récupéré de http://infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm
- Colley, H., Hodkinson, P., et Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre. Récupéré de <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>
- Collot, M. et Belmore, N. (1996). Electronic language: a new variety of english. Dans S. Herring (dir.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives* (p. 13-28). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Combe Celik, C. (2012). Facebook pour l'apprentissage/enseignement informel du FLE: une étude de cas. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Actes du colloque Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau (JOCAIR)* (p.191-201)
- Combe Celik, C. (2015). Créer un groupe Facebook : quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ? Dans G. Zarate (dir.), *Outils et dispositifs : choix méthodologiques et retours d'expérience* (p.45-58). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans la formation en ligne à la didactique du français langue étrangère : une analyse de la communication pédagogique asynchrone* (thèse de doctorat, Université Grenoble-Alpes.).
- Combe Celik, C. et Mangelot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), 75-88.

- Commission des communautés européennes. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. Récupéré de <http://www.fdep.ch/Documents/Nos%20documents/Memorandum.pdf>
- Conole, G. et Alveziou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. Grande Bretagne : The Open University.
- Coste, D. (2015). Éléments pour une histoire récente de la recherche en didactique des langues. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (2^{ème} éd., p. 17-42). Paris : Archives contemporaines.
- Coutant, A. et Stenger, T. (2010). Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (1), 45-64.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle/Clé international.
- Cuq, J.-P. (2010). Sciences du langage et didactique des langues. *Synergies Brésil*, (1), 85-88.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Daele, A. et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : Harmattan.
- Damani, K. (2013). Enseigner le français avec les réseaux sociaux. *Synergie Pays Scandinaves*, (8), 127-139.
- David, J. et Goncalves, H. (2007). L'écriture électronique, une menace pour la maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, 1(156), 39-47.
- De Laat, M. (2002). Network and content analysis in an online community discourse. Dans *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community* (p. 625-626). Récupéré de <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1658755&dl=ACM&coll=DL&CFID=823516628&CFTOKEN=24014761>
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11(1), 7-32. <https://doi.org/10.4000/alsic.803>
- Dejean-Thircuir, C. et Mangelot, F. (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, cadrage et présentation. *Recherches et applications*, (40), 5-13.
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle*, (4), 1-20.
- Develotte, C. (2003). Accès aux ressources documentaires en situation d'autonomie : pratiques et représentations. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 6 (1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2107>
- Develotte, C. et Gee, R., (2005). Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris. Dans C. Van den Avenne (dir.), *Mobilités et contacts de langues* (p. 147-161). Paris : Harmattan.
- Develotte, C. (2008). Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne : le cas du dispositif le français en (première) ligne. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 37-56.
- Develotte, C. (2012). L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives. *SHS Web of Conferences*, 1, 509-525. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100213>

- Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.892>
- Develotte, C., Kern, R. et Lamy, M.-N. (2011). Présentation. Dans C. Develotte, R. Kern et M.-N. Lamy (dir.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (p. 7-25). Lyon : ENS Éditions.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. Dans A. Taurisson et A. Sentini, *Pédagogies.Net*. Montréal. Récupéré de http://www.academia.edu/2863269/Communaut%C3%A9s_virtuelles_d_apprentissage_e-jargon_ou_nouveau_paradigme
- Dimachki, L et Hmed, N. (2002). « Bonjour madam! », « Bonjour mon frère! » Le système des termes d'adresse dans des interactions verbales en France, au Liban et en Tunisie. Dans *Actes du symposium Variations culturelles dans les comportements communicatifs* (p.16-26). Récupéré [le 29 octobre 2017] de <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/KebratOrecchioniCTraversoVSymp.pdf>
- Dolci, R. et Spinelli, B. (2007). La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 69-92.
- Donlan, L. (2014). Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 572-588. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726973>
- Dooly, M. et O'Dowd, R. (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Bern, Allemagne: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford : Oxford University Press.
- Drissi, S. (2007). Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale. Dans *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (Epal)*, Grenoble. Récupéré du site du colloque <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/drissi.pdf>
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10). <https://doi.org/10.4000/dms.1039>
- Egbert, J. (2005). Conducting research on CALL. Dans J. Egbert et G. M. Petrie (dir.), *CALL Research Perspectives* (p. 3-8). Mahwah, N.J : L. Erlbaum Associates.
- Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris : Découverte.
- Fluckiger, C. (2011). La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du web social. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*. Récupéré du site du colloque <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2011-fluckiger.pdf>
- 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*, 42(4). <https://doi.org/10.21432/T2XW4V>

- Garette, N. (2009). Where research and practice meet? Developing a discipline. Dans P. Hubbard (dir.), *Computer Assisted Language Learning* (tome 1, p.108-116). London : Routledge.
- Gasse, S. (2007). L'éducation non formelle : genèse d'une interaction entre faits et idées dans les pratiques éducatives. *Penser l'éducation, hors série*, 167-174.
- Gasse, S. (2014). Éducation non formelle : contexte d'émergence, caractéristiques et territoires. *Éducation permanente*, 2(199).
- Gauducheau, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de psychologie*, (496), 396-404.
- Gédeon, P. (2012). L'apprentissage ouvert et social dans le monde arabe - cas de Moyen Orient. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Actes du colloque Journées communication et apprentissage instrumentés en réseau (Jocair)* (p.203-217). Université Jules Verne, Picardie.
- Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, (2), 165–193..
- Gordin, D. N., Gomez, L. M., Pea, R. D. et Fishman, B. J. (1996). Using the World Wide Web to Build Learning Communities in K-12. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2(3). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00188.x>
- Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en français langue étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne* (thèse de doctorat, Université Lyon 2). Récupéré de <http://www.theses.fr/2015LYO20079>
- Grégoire, R. (1998). Communauté d'apprentissage, une définition. Récupéré [le 29 octobre 2017] de <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune2.html>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'ÉAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Grosjean, S. (2007). Genèse d'une communauté virtuelle d'apprenants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 33(1). Récupéré du site de la revue <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/22>
- Grosbeck, G., Bran, R. et Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall ? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425-1430. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.306>
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* (Habilitation à diriger des recherches Université Lyon 2).
- Guichon, N. (2012a). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*. 15, (3). <https://doi.org/10.4000/alsic.2539>
- Guichon, N. (2012b). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la Formation (STICEF)*, 19. Récupéré de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00793502/>
- Guichon, N. (2012c). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Gumperz, J. (1995). La communauté en paroles d'un point de vue interactionnel. Dans H. Parret (dir.), *La communauté en paroles : communication, consensus, ruptures* (p. 55-77). Liège, Belgique : Mardaga.

- Hamada, M. (2013). A facebook project for japanese university students (2): Does it really enhance student interaction, learner autonomy and english abilities? Dans L. Bradley et S. Thouësny (dir.), *Proceedings 20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future*. (p. 98-105). Évora, Portugal.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris : Unesco. Récupéré du site de l'Unesco <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125F.pdf>
- 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 & Technology*, 7(1), 71–85.
- Henri, F., Peraya, D. et Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité de pratiques. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la Formation (STICEF)*, 14. Récupéré du site de la revue http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007_henri_18.htm
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue ? *Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, 7(1), 5-24. Récupéré du site de la revue <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/412>
- Henri, F. et Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse. Communication présentés dans colloque *Symfonic*, Amiens. Récupéré [le 29 octobre 2017] de tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor...6/.../FH-BC_Symfonic_30_nov_04.doc
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. et Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. Dans A., Daele, et B. Charlier (coord.), *Les communautés délocalisées d'enseignants* (p.12-44). Récupéré [le 28 octobre 2017] de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000388/document>
- Henri, F. et Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans A. Daele et B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (p. 105-126). Paris : Harmattan.
- Herring. (2000). Gender Differences in CMC: Findings and Implications. *Computer Professionals for Social Responsibility Journal*, 18(1). Récupéré de <http://cpsr.org/issues/womenintech/herring/>
- Herring, S. (2001). Computer-mediated discourse. Dans D. Schiffrin, D. Tannen et H. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis* (p. 612-634). Oxford : Blackwell Publishers. Récupéré de <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmd.pdf>
- Herring, S. (2003). Media and language change : introduction. *Journal of Historical Pragmatics*, 4(1), 1-17.
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. Dans S. Barabe, R. Kling et J. Gray (dir.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*,(p. 338-376). New York, N. Y : Cambridge University Press. Récupéré de <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>

- Herring, S. C. (1996). *Introduction* Dans S. Herring (dir.), *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-cultural Perspectives*. (p. 1-12). Amsterdam, Pays Bas : John Benjamins Publishing.
- Hert, P. (1999). Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne. *Réseaux*, 17(97), 211-259.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>
- Holec, H. (2008). Introduction de l'apprentissage autodirigé des langues au niveau universitaire : former les étudiants et fournir des matériaux appropriés *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 19-36. Récupéré du site de la revue <http://sjdf.org/pdf/02Holec.pdf>
- Hubbard, P. (2009). General introduction: foundations of CALL. Dans P. Hubbard (dir.), *Computer Assisted Language Learning* (tome 1, p.1-20). London : Routledge.
- Huh, K., et Hu, W. (2005). Criteria for effective CALL research. Dans J. Egbert et G. M. Petrie (dir.), *CALL Research Perspectives* (p. 9-21). New Jersey, N.J : L. Erlbaum Associates.
- Hulme, M. (2009). *Life Support: Young people's needs in a digital age. Youth Net report*. Récupéré [29 novembre, 2014] de <http://www.socialfuturesobservatory.co.uk/wp-content/uploads/2014/10/life-support-young-peoples-needs-in-the-digital-age.pdf>
- Illich, I. D. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Jakobson. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Jeanneau, C. et Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. Dans C. Develotte, E., F. Mangenot et Nissen (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (Epal)*. Université Stendhal, Grenoble. Récupéré du site du colloque <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2009-jeanneau-ollivier.pdf>
- Jézégou, A. (2015). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 30(1). Récupéré du site de la revue <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/868>
- Johnston, K., Chen, M.-M. et Hauman, M. (2013). Use, Perception and Attitude of University Students Towards Facebook and Twitter. *Electronic Journal Information Systems Evaluation*, 16(3). Récupéré du site de la revue <http://www.ejise.com/issue/download.html?idArticle=915>
- Joinson, A. N. (2008). « Looking at », « looking up » or « keeping up with » people ? Motives and uses of facebook. Dans *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 1027–1036). Récupéré de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1357213>
- Jong, B.-S., Lai, C.-H., Hsia, Y.-T., Lin, T.-W. et Liao, Y.-S. (2014). An exploration of the potential educational value of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 201-211. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.007>
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. et Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: an online environment for learning of English in institutions of higher education. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage* (2^e éd.). Paris : Arman Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales (tome 2)*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, 117(1), 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, 9, 13-32.
- Kim, K.-H. et Yun, H. (2007). Cying for me, Cying for us: Relational dialectics in a Korean social network site. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 298–318.
- Kirschner, P. A. et Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237–1245.
- Koenig-Wisniewska, A. (2011). *Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs* (thèse de doctorat, Université de Provence - Aix-Marseille 1) Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00662319/document>
- La Commission des Communautés Européennes. (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Récupéré de http://www.see-çereducoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-frn-t02.pdf
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-482.
- Lam, W. S. E. (2004). Second languages socialization in bilingual chat room: global and local condideration. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65.
- Lampe, C., Ellison, N. B. et Steinfield, C. (2008). Changes in use and perception of Facebook. Dans *Proceedings of the 2008 ACM conference on Computer Supported Cooperative Work* (p. 721–730). Récupéré de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1460675>
- Lampe, C., Ellison, N. et Steinfield, C. (2006). A Face (book) in the crowd: Social searching vs. social browsing. Dans *Proceedings of the 2006 ACM 20th anniversary Conference on Computer Supported Cooperative Work* (p. 167–170). Récupéré de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1180901>
- Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., Ellison, N. B. et Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3), 329–347.
- Lamy, M.-N. (2011). Entre les' murs' de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (Epal)*. Récupéré du site du colloque http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf
- Lamy, M- N, et Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, N.Y : Cambridge University Press.
- Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. R. et Smith, A. (2007). *Teens and social media*. Pew Internet and American Life Project. Récupéré de http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf.pdf
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford : Clarendon Press .

- Levy, M. (2001). CALL research: major themes and issues. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (41), 221–244.
- Levy, M.. (2016). Researching in language learning and technology. Dans F. Fiona et M. Laim (dir.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (p. 101-114). New York, N. Y : Routledge.
- Levy, Mike, Hubbard, P., Stockwell, G., et Colpaert, J. (2015). Research challenges in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.987035>
- Liaw, M.-L., et English, K. (2013). Online and offsite: students -driven development of the Taiwan-France telecollaborative project Beyond These Walls. Dans M.-N. Lamy et K. Zourou (dir.), *Social networking for language education* (p. 158-176). London : Palgrave Macmilan
- Lin, P.-C., Hou, H.-T., Wu, S.-Y., et Chang, K.-E. (2014). Exploring college students' cognitive processing patterns during a collaborative problem-solving teaching activity integrating Facebook discussion and simulation tools. *The Internet and Higher Education*, (22), 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.05.001>
- Loiseau, M., Potolia, A. et Zourou, K. (2011). Communauté Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage: rôles, pédagogie et rapports au contenu. Dans *Actes de la conférence Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p.111-123). Éditions de l'UMONS. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762/document>
- Loizidou, D. (2013). Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration. Dans C. Dejean, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Université Stendhal-Grenoble.
- Loizidou, D. (2017). *Étude systémique d'un projet asymétrique d'échanges en ligne - le cas d'apprenants de FLE hellénophones*. (thèse de doctorat, Université Grenoble-Alpes.).
- Lomicka, L. et Lord, G. (2009). Introduction to social networking collaboration and Web 2.0 tools. Dans L. Lomicka et G. Lord (dir.), *The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning* (p. 1-11). San Marcos, Tex. : Calico.
- Luke, C. (2006). Situating Call in the broader methodological context of foreign language teaching and learning: promises and possibilities. Dans L. Ducate et N. Arnold (dir.), *Calling on CALL: from theory and research to new directions in foreign language teaching*. San Marcos, Tex. : Calico.
- Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. et Portine, H. (2010). Présentation. *Recherches et applications*, (48), 13-21.
- Madden, M. et Zickuhr, K. (2011). *65% of online adults use social networking sites*. Washigton, D.C : Pew Internet and American Life Project. Récupéré du site Pew Research Centre <http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2011/PIP-SNS-Update-2011.pdf>
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. et Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work". *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155
- Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école: une approche ergonomique* (thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble). Récupéré de <http://www.theses.fr/2013GRENL005>
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. (2009). *Les Termes clés de l'analyse du discours* (2^e éd.). Paris : Seuil.

- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours - Introduction*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et analyse du discours*, (9). Récupéré de <http://journals.openedition.org/aad/1354>
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 1(2), 133-146.
- Mangenot, F. (2005). Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur. Dans M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti et J.-L. Chiss, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste* (p. 313-322). Lyon : ENS Editions.
- Mangenot, F. (2002a). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire? *Enjeux*, (54), 166-182.
- Mangenot, F. (2002b). L'apprentissage des langues. Dans J. Crinon et D. Legros (dir), *La psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 128-153). Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? Dans J. Gèrbault (dir.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (p. 105-120). Paris : l'Hatmattan. Récupéré de http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/analyser-interactions.pdf
- Mangenot, F. (2008). Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne. Dans J., Durand ; B. Habert et Laks B. (dir.) *Actes du Congrès mondial de linguistique française (CMLF)*.
- Mangenot, F. (2009). Du Minitel aux SMS, la communication électronique et ses usages pédagogiques. *Linx. Revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, (60), 97-110. <https://doi.org/10.4000/linx.702>
- Mangenot, F. (2011a). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne*. Université Stendhal, Grenoble. Récupéré du site du colloque http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-mangenot.pdf
- Mangenot, F. (2011b). 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 de recherche en didactique des langues. Approches contextualisées* (p. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Mangenot, F. (2013a). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications*, (54), 41-51.
- Mangenot, F. (2013b). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *OLBI Working Papers*, 5. Récupéré de <https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/ILOB-OLBI/article/view/1114>
- Mangenot, F. (2013c). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. Dans S. Melo-Pfeifer et M.H., Araujo e Sa, *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira* (p. 21-38). Lisbonne : LIDEL. Récupéré de <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Chap-livre-portugal.pdf>
- Mangenot, F. (2017). Recherches sur le numérique en apprentissage des langues. Cours à distance de master mention Didactique des langues parcours FLES . Université Grenoble-Alpes, CNED.

- Mangenot, F. et Miguet, M. (2001) Suivi par internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. Dans E. De Vries, J.-Ph. Pernin et J.-P. Peyrin, *Hypermédiats et apprentissage* (dir.) (P.259-266).
- Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. Dans N. Guéguen L. Tobin, (dir.), *communication, société et Internet* (p. P. 15-22). Paris : l'Harmattan.
- Marcoccia, M. (2001). La communauté virtuelle : une communauté en paroles Dans *Actes du 3e Colloque international sur les Usages et services des télécommunications : e-usages* (p. 179-189). Paris : ENST.
- Marcoccia, M. (2003). La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et typologie. Dans *journal Les genres de l'oral*. Lyon. Récupéré de gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Resume_Marcoccia.doc
- Marcoccia, M. (2004a). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), 23-37. Récupéré du site de la revue <https://cediscor.revues.org/220>
- Marcoccia, M. (2004b). On-line polylogues: conversation structure and participation framework in internet newsgroups. *Journal of Pragmatics*, 36(1), 115-145. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00038-9)
- Marcoccia, M. (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Paris, France : Armand Colin (version livre électronique, Kindle)
- Marcoccia, M. et Gauducheau, N. (2007). L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques. *Glottopol*, 10, 38–55. Récupéré du site de la revue http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gpl10_03marcoccia.pdf
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (7^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E et Simonds, C. J. (2007). I'll see you on « Facebook »: The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1–17.
- Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Mazman, S. G. et Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55(2), 444–453.
- Mazzoni, E. (2006). Du simple tracement des interactions à l'évaluation des rôles et des fonctions des membres d'une communauté en réseau ; une proposition dérivée de l'analyse des réseaux sociaux. *Information Sciences for Decision Making*, (25), 477-487.
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. Dans L. Lomicka et G. Lord (dir.), *The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning* (p. 35-58). San Marcos, Tex. : Calico.
- Mercanti-Guérin, M. (2010). Analyse des réseaux sociaux et communautés en ligne : quelles applications en marketing ? *Management et Avenir*, 32(2), 132-153.
- Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris : Découverte.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (1993). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Meunier, J.-P. et Péraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication : analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck Université.

- Millerand, F., Proulx, S. et Rueff, J. (2010). Introduction. Dans F. Millerand , S. Proulx , J. Rueff (dir.), *Web social : mutation de la communication* (p. 2-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Modard, D. (2004). La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme. *Études de linguistique appliquée (Éla)*, 133(1), 27-32.
- Mondada, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 2, (1). <https://doi.org/10.4000/alsic.1571>
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Communication électronique et genres du discours. *Revue en ligne Glottopol*, 10. Récupéré du site de la revue http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_01mourlhon.zip
- Najar, S. (2011). Les pratiques sociales de l'Internet et les transformations des identités et des liens sociaux au Maghreb. *Méditerranée*, (1), 49–57.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*: Ellipses.
- Neuner, G. (1998). Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Recherches et applications*, (numéro spécial), 97-154.
- O'Bannon, B. W., Beard, J. L. et Britt, V. G. (2013). Using a Facebook Group As an Educational Tool: Effects on Student Achievement. *Computers in the Schools*, 30(3), 229-247. <https://doi.org/10.1080/07380569.2013.805972>
- O'Dowd, R. et Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO journal*, 23(3), 623–642.
- Ollivier, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle. Dans A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, et V. Quanquin (dir.), *Actes du colloque international Tice et didactique des langues étrangères et maternelles (Tidilem)* Clermont-Ferrand.
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langues*. Paris : Éditions Maison des Langues
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de Communication*, 15, (1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Panckhurst, R. (1997). La communication « médiatisée » par ordinateur ou la communication « médiée » par ordinateur ? *Terminologies nouvelles*, 17, 56-58.
- Panckhurst, R. (1999). La communication « médiée » par ordinateur : un discours autre ? Dans J. Bres, R. Delamotte-Legrand, F. Madray et P. Siblot (dir.), *L'autre en discours* (p. 307-331). Montpellier : Service des publications de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Panckhurst, R. (2006). Le discours électronique médié : bilan et perspectives. Dans A. Piolat (dir.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (p. 345-366). : Solal Éditeurs. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00286914>
- Panckhurst, R. (2007). Discours électronique médié : quelle évolution depuis une décennie? Dans J. Gerbault (dir.), *Le langage du cyberspace : de la diversité aux normes* (p. 121-136). Paris : l'Hamarttan.
- Parks, M. R. (2011). social networks sites as virtual communities. Dans Z. Papacharissi (dir.), *A networked self: identity, community and culture on social network sites* (p. 105-123). New York, N.Y : Routledge.

- Pasek, J., More, E. et Hargittai, E. (2009). Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. *First Monday*, 14(5). Récupéré du site de la revue <http://www.firstmonday.dk/ojs/index.php/fm/article/view/2498>
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning & Technology*, 15(2), 92–108.
- Paveau, M.-A. (2007). Discours et cognition : les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (HS-6). <https://doi.org/10.4000/corela.1550>
- Paveau, M.-A. (2011). Que veut dire travailler en analyse du discours en France en 2011 ? Épistémologies, objets, méthodes. *Communication présentée au ENELIN III, Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, Brésil*. Récupéré du <http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/246/files/2010/07/conf%C3%A9rence-pouso-87.pdf>
- Paveau, M.-A. (2011). Présentation [billet de blogue]. Récupéré [le 1, novembre 2017] du blogue de l'auteur <http://technodiscours.hypotheses.org/>
- Paveau, M.-A. (2012). Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergie Pays Riverains de la Baltique*, (9), 53-65.
- Paveau, M.-A. (2013a). Environnement [billet de blogue]. Récupéré [le 2 novembre, 2017] du blogue de l'auteur <https://technodiscours.hypotheses.org/311>
- Paveau, M.-A. (2013b). Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, Théories et pratiques des genres*, (157-158), 7-30.
- Paveau, M.-A. (2013c). Technodiscursivité natives sur Twitter. Une écologie du discours numérique. *Epistémé*, (9), 139-176.
- Paveau, M.-A. (2015a). Analyse discursive des réseaux sociaux numériques [billet de blogue]. Récupéré du blogue de l'auteur <http://technodiscours.hypotheses.org/431>
- Paveau, M.-A. (2015b). Ce qui s'écrit dans les univers numériques. *Itinéraires. Littérature, textes, cultures*, 2014(1). <https://doi.org/10.4000/itineraires.2313>
- Paveau, M.-A. (2015c). Composite [billet de blogue]. Récupéré du blogue de l'auteur <http://technodiscours.hypotheses.org/699>
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., et Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227–238.
- Penloup, M.-C. (dir.). (2007). *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Penloup, M.-C. et Liénard, F. (2011). Le rapport de l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, (2). Récupéré du site de la revue http://forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/453/2011_2_Penloup_Lienard.pdf
- Peraya, D. (1996). Texte, image et communication. Communication présentée au Séminaire *Thématique en Formation à Distance*, Télé-Université du Québec. Récupéré à <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf13/teluq/semete.htm>
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée, 17-44.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

- Pierozak, I. (2000a). Approche sociolinguistique des pratiques discursives en français sur Internet : « gé fé dais fotes si je voeux ». *Revue française de linguistique appliquée*, 5(1), 89-104.
- Pierozak, I. (2000b). Les pratiques discursives des internautes. *Le français moderne*, 68(1), 109-129.
- Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. Pratiques et représentations Éléments de réflexion. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 189–210.
- Preece, J. et Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities: focusing on sociability and usability. Dans J. Jacko et A. Sears (dir.), *Handbook of Human-Computer Interaction*, (p. 596–620). Mahwa: NJ : Lawrence Erlbaum Associated Publishers. Récupéré de http://www.ee.oulu.fi/~vassilis/courses/socialweb10F/reading_material/1/Preece03-OnlineCommunities-HandbookChapt.pdf
- Preece, J., Nonnecke, B. et Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20(2), 201–223.
- Prescott, J., Wilson, S. et Becket, G. (2013). Facebook use in the learning environment: do students want this? *Learning, Media and Technology*, 38(3), 345-350. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.788027>
- Proulx, S. (2006). Communautés virtuelles : ce qui fait lien. Dans S. Proulx, L. Poissant et M. Sénécal (dir.), *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau* (p. 13-26). Québec : presses de l'Université Laval. Récupéré de <http://docplayer.fr/58352-Communautes-virtuelles-ce-qui-fait-lien.html>
- Proulx, S. et Millerand, F. (2010). Le Web social au carrefour de multiples questionnements. Dans *Web social : Mutation de la communication* (pp. 14-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pudelko, B., Daele, A. et Henri, F. (2006). Méthodes d'étude des communautés virtuelles. Dans A. Daele et B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (p. 127-155). Paris : L'Harmattan.
- Puren, C. (2003) Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 1(129), 121-126. Récupéré du site de la revue <http://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.html>
- Puren, C. (2011). La didactique des langues-cultures en France : entre maturité disciplinaire et dépendances multiples. Dans V. Braun Dahlet (coord.) *Ciências da linguagem e didática das linguas* (pp. 213-226). Sao Paulo : Humanitas/Fapesp. Récupéré du site de l'auteur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009f/>
- Puren, C. (2013). Cours de méthodologie de recherche. Mettre en œuvre ses méthodes de recherche/. Récupéré du site de l'auteur <https://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/>
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet-Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* (thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut).
- Quintin, J.-J. et Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information (Alsic)*, (9), 5-31. <https://doi.org/10.4000/alsic.154>
- Quitout, M. (2004). Le français en Libye : sur la voie d'un renouveau. *France -Pays arabes*, (308), 22.
- Quitout, M. (2006). La francophonie en Libye : Une réalité en devenir. *Le français en Afrique (revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique)*, (21), 369-378.

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.
- Rasulo, M. (2009). The role of community formation in learning processe. Dans M. Thomas (dir.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (p. 80-100). Hershey, PA : Information Science Reference.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'Université* (thèse de doctorat, Université Victor Segalen - Bordeaux II). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007305/document>
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. New York, NY : Harper Perennial. Récupéré de <http://www.rheingold.com/vc/book/>
- Roblyr, M. , MacDaniel, M., Webb, M., Herman, J. et Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: comparison of college faculty and students uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Safrati, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan
- Salam, P. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne en didactique du français langue étrangère* (thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble).
- Salem, F., Mourtada, R. et Alshaer, S. (2014). *The Arab World Online 2014: Trends in Internet and Mobile Usage in the Arab Region*. Dubai : Mohammed Bin Rashid School of Government. Repéré à <http://www.mbrsg.ae/getattachment/ff70c2c5-0fce-405d-b23f-93c198d4ca44/The-Arab-World-Online-2014-Trends-in-Internet-and.aspx>
- Salman, A. K. (2011). *L'enseignement du français en Libye : réalités et perspectives d'avenir*. Grande Bretagne : Éditions Universitaires Européennes.
- Sarré, C. (2012). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2519>
- Schrecker, C. (2006). *La communauté : histoire critique d'un concept dans la sociologie anglo-saxonne*. Paris : l'Harmattan.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157–174.
- Shafie, L., A., Yaacob, A., Singh, P. (2016). Lurking and L2 Learners on a Facebook Group : The Voices of the Invisibles. *English Language Teaching*, 9 (2), 1-12
- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and Students' Facebook use. *Journal of Media Psychology*, 20(2), 67-75. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.20.2.67>
- Silva, H. et Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangère. *Synergie Mexique*, 6, 57-68. Disponible sur le site de la revue https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf
- Socketk, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. Apprentissage informel et réseaux sociaux. *Les cahiers de l'Acedle*, 8(1), 29-45.
- Socketk, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, (15)2. <https://doi.org/10.4000/alsic.2505>
- Socketk, G. (2015). La prise en compte des apprentissages en didactique des langues. *Mélanges Crapel*, 36, 128-136.
- Socketk, G. et Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 32(1), 75-91.

- Soubrié, T. (2014). Utiliser Twitter pour soutenir l'engagement cognitif et socio-affectif des primo-entrants à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3). Récupéré du site de la revue <https://ripes.revues.org/865>
- Spaëth, V. (1999). La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIXe siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (23), 125-140.
- Thorne, S. L. et Reinhardt, J. (2008). Bridging activities, new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *Calico Journal*, 25(3), 558–572.
- Thorne, Steven L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, (7)2, 38-67 Récupéré de http://pdxscholar.library.pdx.edu/wll_fac/19/
- Thorne, S.L., Black, R., Sykes, J. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming.: *The Modern Language Journal*, 93, 801-821
- Toffoli, D. et Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La revue du GERAS*, (58), 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Turkle, S. (1997). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Van Marsenille, A. (2017). Informal learning activities for learners of English and for learners of Dutch. Dans K. Qian et S. Bax (dir.), *Beyond the language classroom: researchnig MOOCs and other innovations* (p. 141-152). Dublin, Ireland: Research-publishing.net.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 5-36.
- Véronique, G. D. (2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, (4), 121-132.
- Vion, R. (2000). *La Communication verbale : analyse des interactions* (2^e éd.). Paris : Hachette supérieur.
- Vivian, R. (2011). University Students' Informal Learning Practices Using Facebook: Help or Hindrance? Dans R. Kwan, C. McNaught, P. Tsang, F.L Wang et K.C Li (dir.), *Enhancing Learning Through Technology. Education Unplugged: Mobile Technologies and Web 2.0* (p. 254-267). Springer.
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y. et Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x>
- Wang, S. et Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us. *CALICO Journal*, 29(3), 412–430.
- Warschauer, M. (1996a). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO journal*, 7–26.
- Warschauer, M. (1996b). Computer assisted language learning: an introduction. Dans S. Fotos (dir.), *Multimedia Language Teachnig* (p. 3-20). Tokyo : Logos International. Récupéré de <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. Dans *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms* (p. 15-25). London : Routledge. Récupéré de http://gseweb.oit.uci.edu/person/warschauer_m/docs/future-of-CALL.pdf

- Weinreich, F. (1997). Establishing a point of view toward virtual communities. *CMC Magazine*, 4(2). Récupéré de <http://www.december.com/cmc/mag/1997/feb/weinsen.html>
- Wells, A. (2008). Tchat avec le prof : l'apprentissage d'une langue étrangère par les communautés numériques. Communication présentée au *Langues, espaces numériques et diversité*, Limoges. Récupéré de <http://insufle.hautetfort.com/media/02/00/381882795.pdf>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Québec : Presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 2000 sous le titre *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press)
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Mass : Harvard Business Review Press.
- Yates, J. (1996). Oral and written linguistic aspects of computer conferencing: a corpus based study. Dans S. Herring (dir.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives* (p. 29-46). Amsterdam, Pays Bas, John Benjamins Publishing Company.
- Zagoul, F. (2008). La langue arabe via les téléphones portables. *Actes de rencontre de Centre de langue arabe en Jordanie, La langue arabe et les nouvelles technologies*. Aman, Jordanie. Récupéré du site de Centre <http://www.majma.org.jo/res/seasons/26/26-5.pdf>
- 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 (Alsic)*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2485>

Table des matières

Remerciements	7
Sommaire	9
Introduction générale : de l'idée initiale à la réalisation	13
Motivation du choix du sujet	13
Problématique et questions de recherche	14
Type de recherche et démarche globale	16
Les fondements théoriques de la thèse	17
Choix rédactionnels	18
Organisation de la thèse	19
Quelques remarques préliminaires concernant l'utilisation éthique des données	20
Partie 1 : Cadre conceptuel et construction théorique de l'objet d'étude	23
Introduction à la première partie	25
1 Regard épistémologique sur le cadre disciplinaire	27
1.1 L'ALAO : domaine en pleine évolution	27
1.1.1 Éléments historiques du domaine	28
1.2 La CMO comme objet d'étude en ALAO	31
1.2.1 La CMO comme objet d'étude en sciences du langage	33
1.2.2 Les caractéristiques de la CMO	34
1.2.3 La CMO de nouveaux genres de discours ou des genres de discours revisités ?	38
1.2.4 Les médias et la langue	40
1.3 Didactique des langues-cultures (DLC)	42
1.3.1 Les échanges en ligne comme objet d'étude en didactique des langues	45
1.3.2 Éléments historiques liminaires concernant le français langue étrangère (FLE) et sa didactique	46
1.4 Synthèse	48
2 principes théoriques	49
2.1 La trilogie "formel, non formel et informel"	49
2.1.1 Du formel dans l'informel et de l'informel dans le formel	51
2.1.2 Apprentissage, acquisition ou appropriation	51
2.1.3 L'appropriation d'une langue étrangère à l'aune de la CMO	52
2.1.4 Implications de l'utilisation des outils de CMO dans la pratique de langues	55
2.2 Les sciences du langage au service de la CMO	58
2.2.1 L'analyse du discours	58
2.2.2 L'analyse conversationnelle	60
	316

2.2.3	Trois degrés d'interactivité	61
2.2.4	Fonctions du langage	62
2.2.5	Approche sémiolinguistique d'analyse de la CMO	64
2.2.6	De l'analyse du discours à l'analyse du discours numérique	65
2.2.7	Vers une approche écologique pour l'analyse du discours numérique	66
2.2.8	Les apports de l'approche écologique à notre étude	69
2.3	Synthèse	70
3	État de l'art sur les réseaux sociaux numériques	73
3.1	Mise au point terminologique et définitions	73
3.1.1	Les différentes applications du Web social	74
3.1.2	Sites de réseautage ou réseaux sociaux numériques ?	76
3.2	Ce que nous apprennent les recherches sur les réseaux sociaux numériques ?	77
3.2.1	Participation aux réseaux sociaux numériques	78
3.2.2	Sites d'apprentissage et de réseautage en langues	79
3.3	Et les études antérieures sur Facebook ?	80
3.4	La provenance géographique des auteurs et la langue de publications	83
3.5	Types des travaux scientifiques	84
3.6	Problématiques de recherches et perspectives théoriques	85
3.7	Méthodes de recueil de données et d'analyse	88
3.8	Résultats des recherches	89
3.8.1	Différentes pratiques enseignantes	89
3.8.2	Motifs d'usage de Facebook	90
3.8.3	Effets de Facebook sur l'appropriation	91
3.8.4	Un réseau social numérique peu propice à la communication institutionnelle	91
3.8.5	Facebook et la performance académique	92
3.9	Synthèse	93
4	Les communautés virtuelles	95
4.1	Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle ?	96
4.2	L'émergence des communautés virtuelles	99
4.3	Différents niveaux de participation en ligne	103
4.4	Les différents types de communautés	105
4.4.1	Communauté de pratique	106
4.4.2	Communauté d'apprenants	107
4.4.3	Communauté d'intérêt	108
4.5	La communauté virtuelle comme communauté de paroles	110
4.6	Le cycle de vie d'une communauté	111
4.7	Synthèse	113
	Conclusion de la première partie	115
Partie 2	Contexte et protocole de recherche	117
		317

Introduction à la deuxième partie	119
5 Éléments contextuels	121
5.1 Le contexte sociohistorique de l'étude	121
5.2 La politique linguistique de la Libye	123
5.3 La francophonie en Libye	125
5.4 L'enseignement du français à l'université	127
5.4.1 Le département de français à Tripoli	127
5.4.2 L'équipement numérique et les usages	129
5.4.3 La recherche universitaire en Libye	129
5.5 présentation du contexte technologique (espace technodiscursif de Facebook)	130
5.5.1 Evolutions technologiques de FB	136
5.5.2 Typologie des publications sur Facebook	137
5.5.3 Cadre participatif complexe	140
5.6 Présentation du Groupe Facebook et de ses participants	141
5.6.1 La genèse du Groupe facebook	141
5.6.2 Motifs de création d'un compte sur Facebook et de ses usages	142
5.6.3 Évolution des usages	143
5.6.4 Temps passé	145
5.7 Synthèse	146
6 Méthodologie	149
6.1 La thèse comme recherche descriptive	150
6.2 Démarche ethnographique et compréhensive	151
6.3 Application de la démarche ethnographique à notre étude (Posture de chercheuse)	151
6.4 Méthodes qualitatives vs expérimentales	152
6.5 Technique 1 : Le corpus des échanges en ligne et sa constitution	154
6.5.1 Les étapes de la constitution et de l'analyse du corpus	156
6.6 Technique 2 : Entretiens semi-directifs	156
6.6.1 Le déroulement des entretiens	158
6.6.2 Transcription et traduction des entretiens	158
6.6.3 Limites des entretiens	159
6.6.4 Analyse des entretiens (analyse qualitative de contenu)	159
6.1 Critères d'une recherche de qualité dans le domaine de l'alao	160
6.2 Principes de l'analyse des réseaux sociaux	162
6.3 Outils informatiques d'aspiration et d'analyse des données	163
6.3.1 Netvizz	163
6.3.2 NodeXL	165
6.3.3 Antconc	168
6.4 Des questions concernant l'éthique des données	169
6.5 Synthèse	171
	318

Conclusion de la deuxième partie	173
Partie 3 : Analyses et résultats	175
Introduction à la troisième partie	177
7 Analyse des pratiques discursives dominantes dans le Groupe Facebook	179
7.1 Les langues présentes dans le Groupe	179
7.2 Fonctions du langage	181
7.3 discussion des résultats	186
7.4 Degré d'interactivité	191
7.4.1 Regard sur les publications à forte réaction	194
7.4.2 Trois degrés d'interactivité	197
7.4.3 Regard sur les marques d'interactivité	199
7.5 Discussion des résultats de l'interactivité	203
7.6 Procédés sémiolinguistiques observables	204
7.6.1 Représentation graphique phonétisante	206
7.6.2 Les squelettes consonantiques	207
7.6.3 Les syllabogrammes	209
7.6.4 Paralogrammes	209
7.6.5 Étirements graphiques	209
7.6.6 Troncation	210
7.6.7 Les émoticônes (ou les smileys)	210
7.6.8 La ponctuation	212
7.6.9 La capitalisation	213
7.6.10 Le pictogramme « J'aime »	214
7.7 Discussion des résultats de l'analyse sémiolinguistique	216
7.8 Synthèse	219
8 Analyse de l'établissement des liens sociaux	221
8.1 Indicateurs de la constitution d'une communauté virtuelle	221
8.1.1 Partage d'une micro-culture	221
8.1.2 Gestion des conflits	225
8.1.3 Sentiment d'Appartenance	229
8.1.4 Dévoilement de soi	241
8.1.5 Humour	247
8.2 Le cycle de vie de la communauté	221
8.2.1 Les phases de potentialité et de regroupement	250
8.2.2 La phase de la maturité	253
8.2.3 La phase de (ré)organisation	254
8.3 Organisation sociale de la communauté	256
8.3.1 Quatre profils d'animatrices identifiés	262
8.1 De quel type de communauté s'agit-il ?	266
8.2 Discussion sur le rôle de la culture dans le profil communicatif de la communauté	268

8.3	Synthèse	269
9	Analyse des perceptions des participants à l'égard de Facebook et du Groupe	272
9.1	Perceptions des participants vis-à-vis de Facebook	272
9.1.1	Perceptions générales vis-à-vis de Facebook	272
9.1.2	Facebook comme outil de pratique et de contact avec une langue authentique	273
9.1.3	Facebook comme outil d'amélioration de l'expression écrite	275
9.1.4	Facebook comme outil de communication hors classe	275
9.2	Pratiques déclarées liées au Groupe	276
9.2.1	Faire de nouvelles rencontres	276
9.2.2	Sujets abordés	277
9.2.3	Attention particulière à la forme de la langue	278
9.2.4	S'entraider	279
9.2.5	Faible participation	279
9.3	Discussion sur les pratiques déclarées et réelles des participants	281
9.4	Discussion générale sur les limites et les apports des échanges dans le Groupe	283
9.5	Synthèse	289
	Conclusion de la troisième partie	290
	Conclusion générale : apports, limites et perspectives	294
	Références bibliographiques	298
	Table des matières	316
	Indexe des tableaux	322
	Indexe des figures	324
	Indexe des notions	328
	Annexes 1	331
	1. Les entretiens	333
	Convention de la transcription des entretiens	333
	Entretien 1 (♂)	334
	Entretien 2 (♂)	337
	Entretien 3 (♂)	340
	Entretien 4 (♀)	344
	Entretien 5 (♂)	347
	Entretien 6 (♀)	349
	Entretien 7(♀)	352
	Entretien 8 (♂)	355
	Entretien 9 (♂)	359
		320

Entretien 10 (♂)	362
Entretien 11(♀)	369
2. Grille détaillée de l'analyse des entretiens	373
3. Revue de la littérature des études existantes sur Facebook	391
4. Programme de formation dispensé au département de français à l'université de Tripoli	407
5. Messages à forte réaction	409

Indexe des tableaux

Tableau 1: historique de l'ALAO	30
Tableau 2: récapitulatif des différences entre l'oral, l'écrit et la CMO selon Panckhurst (2006)	36
Tableau 3 : les différences entre l'oral, l'écrit et la CMO selon Yates (1996).....	37
Tableau 4: caractéristiques de l'écrit présentes dans la CMO (Crystal, 2001, p. 42)	37
Tableau 5: caractéristiques de l'oral présentes dans la CMO (Crystal, 2001, p.43)	38
Tableau 6: Avantages de la CMO selon Guichon (2012c, p. 155).....	54
Tableau 7: Dimensions cognitives et personnelles liées au mode temporel selon Guichon (2012c, P. 160)	56
Tableau 8: récapitulatif des études menées sur Facebook.....	83
Tableau 9: récapitulatif des pays des publications faites autour de FB	84
Tableau 10: différentes revues où apparaissent les études menées sur FB	85
Tableau 11: tableau récapitulatif des différents formats de travaux sur FB	85
Tableau 12: récapitulatif des disciplines de rattachement des recherches menées autour de FB	86
Tableau 13: récapitulatif des méthodes utilisées dans les recherches menées autour de FB ...	88
Tableau 14 : Récapitulatif des indicateurs de la constitution d'une communauté virtuelle...	102
Tableau 15: Caractéristiques des différentes formes de communautés.....	109
Tableau 16 : types de médias utilisés par les participants du Groupe.....	139
Tableau 17: les types de recherche selon Gagné et al. (1989)	150
Tableau 18 : techniques d'échantillonnage de données pour l'analyse des échanges en ligne (adapté de Herring, 2004 par Pudelko et al. 2006).....	155
Tableau 19: aperçu général du corpus d'échanges	156
Tableau 20: les critères de qualité pour des recherche en ALMT (Guichon, 2012a, parag.100)	162
Tableau 21 : tableau récapitulatif de l'ensemble des données recueillies.....	172
Tableau 22: tableau de codage des fonctions du langage.....	183
Tableau 23: croisement langues/fonctions du langage.....	185
Tableau 24: le nombre de commentaires reçus par message	192
Tableau 25: catégories de messages fixées selon le nombre de commentaires reçus	193
Tableau 26: catégories des messages selon les commentaires reçus	193
Tableau 27: formes graphiques phonétisante	206
Tableau 28: formes graphiques relevant de l'oral.....	206
Tableau 29: différentes onomatopées présentes dans le Groupe.....	207
Tableau 30: Formes de squelette consonantique.....	208
Tableau 31: Formes des syllabogrammes	209
Tableau 32: les formes de paralogogrammes observés dans le Groupe.....	209
Tableau 33: différents procédés associés à l'étirement graphique.....	210
Tableau 34: formes de troncation observées dans le Groupe.....	210
Tableau 35: émoticônes graphiques et typographiques présentes dans le Groupe	211
Tableau 36: émoticônes typographiques présentes dans le Groupe.....	212
Tableau 37: signes typographiques présents dans le Groupe	212
Tableau 38: différents types de termes d'adresse présente dans le Groupe.....	235

Tableau 39: récapitulatif d'utilisation de pronoms d'adresse dans le Groupe	236
Tableau 40 : termes d'adresse de parenté présents utilisés dans le Groupe.....	238
Tableau 41:emploi affectif du superlatif « meilleur ».....	239
Tableau 42: déictiques personnels (nous, nos notre) utilisés dans le Groupe	241
Tableau 43: récapitulatif de l'activité de chaque participant dans le Groupe.....	257
Tableau 44: les niveaux de participation de chaque participant.....	262
Tableau 45: les caractéristiques communautaires du Groupe observé.....	267
Tableau 46 : grille d'analyse des entretiens	390
Tableau 47: récapitulatif des études sur Facebook.....	406
Tableau 48: messages à très forte réaction.....	414

Indexe des figures

Figure 1: Schéma de communication d'après Jakobson	63
Figure 2: Les éléments entrant en jeu dans notre analyse.	69
Figure3 : Les applications du Web 2.0 selon Conole et Alevizou (2010)	75
Figure4: Cartographie des médias sociaux (stenger et Coutant, 2013).....	76
Figure5 : différences et similitudes entre la communauté et les autres organisations sociales selon Dillenbourg, et al.(2003).....	99
Figure 6: Niveaux de participation (Wenger et al, 2002, p.57).....	105
Figure7: différentes formes de communautés virtuelles en fonction de leur contexte d'émergence et force du lien social (Henri et Pudelko, 2006, p.108).....	106
Figure8: les différentes communautés d'apprenants en réseau (Laferrière, 2005, p.8).....	110
Figure9: le cycle de vie des communautés (Wenger et al., 2002, p.69).....	112
Figure 10: Capture d'écran d'un graphe présentant le taux d'utilisation de FB dans cinq pays arabes en 2010	122
Figure 11: capture d'écran d'un graphe présentant le taux d'utilisation de FB en cinq pays arabes en 2013	123
Figure12 : carte de l'Union du Maghreb (ressource http://www.maghreb-studies-association.co.uk/fr/allhome.html)	125
Figure 13: l'espace journal sur FB.....	131
Figure 14: espace fil d'actualité sur FB	132
Figure15: emplacement d'une publication dans une « page » sur FB.....	133
Figure 16: emplacement d'une publication dans un Groupe sur Facebook.....	134
Figure17: exemple d'une publication	135
Figure 18: capture d'écran d'une publication dont les commentaires sont « cachés »	135
Figure 19: exemple d'une publication longue	136
Figure20: espace dédié à la rédaction d'une publication statut	137
Figure21: exemple d'une publication partagée sur FB	138
Figure22: publication générée automatiquement	138
Figure 23: types de publications présents dans le Groupe	139
Figure 24: captures d'écrans montrant deux cadres participatifs différents pour le même message	141
Figure 25: capture d'écran de l'application Netvizz	164
Figure 26: capture d'écran montrant les données aspirées par Netvizz.....	164
Figure 27: capture d'écran de la barre d'outils de NodeXL	165
Figure 28: Capture d'écran montrant les différents paramètres de NodeXL.....	166
Figure 29: exemple de lien orienté dans le Groupe.....	167
Figure 30: capture d'écran des résultats de recherche de l'expression "lol" dans AntConc ...	168
Figure 31: capture d'écran montrant le contexte général une occurrence est employée.....	169
Figure32: les langues présentes dans le Groupe.....	180
Figure33: Répartition des langues française et arabe sur les mois.....	180
Figure 34: fonctions du langage présentes dans le Groupe	183
Figure 35: exemple d'un essai d'écriture « poétique » dans le Groupe.....	184
Figure 36: exemple d'un essai d'écriture « poétique » dans le Groupe.....	184
Figure 37: publication illustrant la fonction conative et phatique.....	185

Figure 38: une participante a recours à l'arabe pour mieux expliquer ce qu'elle voulait dire (réf. 403)	187
Figure 39 : une participante a eu recours au français pour des raisons humoristiques (réf.729)	187
Figure 40: un participant emploie un terme arabe pour compenser peut-être une lacune lexicale (réf. 533)	188
Figure 41: exemple de production des participants 2 (réf.653)	189
Figure 42: exemple d'un essai d'écriture « poétique »	189
Figure 43: les catégories des publications selon le nombre de commentaires reçus	194
Figure 44: message suscitant 82 commentaires (traduit de l'arabe) (réf.892)	195
Figure 45: message suscitant 102 commentaires (réf.780)	196
Figure 46: exemple d'une publication isolée (réf. 14)	198
Figure 47: schéma d'une publication quasi-interactive	198
Figure 48: schéma d'une publication interactive	199
Figure 49: illustration d'un référencement explicite (réf. 686)	199
Figure 50: illustration d'un référencement implicite	200
Figure 51: degré d'interactivité des publications	200
Figure 52: croisement degré d'interactivité/ langue	201
Figure 53: croisement degré d'interactivité/ moment de l'échange	202
Figure 54: croisement degré d'interactivité/ fonctions du langage	202
Figure 55: schéma de la typologie des procédés sémiolinguistique	205
Figure 56: exemple de l'utilisation de l'onomatopée " mmm" 1 (réf.526)	207
Figure 57: exemple de l'utilisation de l'onomatopée "mmm" 2 (réf. 591)	207
Figure 58: exemple de procédé "étirement graphique" (réf.689)	210
Figure 59: illustration de l'utilisation de la capitalisation 1 (réf.15)	213
Figure 60: illustration de l'utilisation de la capitalisation 2 (réf.55)	214
Figure 61: exemple d'utilisation de " j'aime" 1 (réf. 429)	214
Figure 62: exemple d'utilisation de « j'aime » 2 (réf.184)	215
Figure 63: exemple d'utilisation de « j'aime » (réf.732)	215
Figure 65: publication portant sur l'utilisation des émoticônes (réf.467)	218
Figure 64: échange entre participants autour des émoticônes	217
Figure 66: publication montrant que parler français doit être un code commun (réf.85)	222
Figure 67: exemple d'une réaction à une publication écrite en arabe	223
Figure 68: exemple d'une réaction à une publication écrite en anglais (réf.159)	223
Figure 69: exemple d'une expression émergente dans le Groupe (réf. 100)	224
Figure 70: exemple d'expression émergente dans le Groupe (réf.333)	225
Figure 71: exemple d'une dissension entre les participants (réf.264)	226
Figure 72: message précisant les règles du Groupe (réf. 538)	227
Figure 73: exemple de gestion de conflit dans le Groupe (réf.543)	228
Figure 74: deux membres cherchent à savoir s'ils se connaissent dans la vie réelle (réf.34)	230
Figure 75: discussion entre deux personnes après leur première rencontre dans la vie réelle (traduit de l'arabe) (réf.819)	231
Figure 76 : exemple d'un message de condoléances (réf.684)	232
Figure 77: exemple de l'aspect socioaffectif dans le Groupe (réf.858)	233
Figure 78 : exemple de l'aspect socioaffectif dans le Groupe (réf.759)	234
Figure 79: exemple d'utilisation du pronom d'adresse "tu" (réf 923)	235

Figure 80: exemple d'utilisation du pronom "vous" dans le Groupe.....	236
Figure 81: exemple d'utilisation de pronoms d'adresse (réf.2).....	237
Figure 82: exemple de l'utilisation de pronoms d'adresse dans le Groupe (réf.25).....	238
Figure83: exemple de l'emploi du terme d'adresse de parenté (réf.43).....	239
Figure 84 : une participante raconte sa passion dans le Groupe (réf.346)	242
Figure 85: un participant exprime son état d'âme (réf.375).....	243
Figure 86: un participant exprime son état d'âme (réf.413).....	244
Figure 87: un participant partage ses vacances (réf.627)	245
Figure 88: une participante raconte sa soirée(réf.220).....	245
Figure 89: une participante partage un évènement (réf.378)	246
Figure 90: exemple d'une participante qui partage ses angoisses à propos d'un examen (réf.808).....	246
Figure 91: exemple de l'humour dans le Groupe (ré.818).....	248
Figure 92: exemple d'une publication humoristique (réf.144)	248
Figure93: évolution de l'activité dans le Groupe.....	249
Figure 94: les phases de cycle de vie d'une communauté selon Wenger et al. (2002).....	250
Figure 95: indicateur de la phase de potentialité (réf.5).....	251
Figure 96: indicateur de la phase de potentialité (réf.4).....	251
Figure 97: indicateur de la phase de regroupement (réf.48)	252
Figure 98: message précisant les règles du Groupe (ré.49).....	252
Figure 99: échanges de la phase de regroupement (réf.43).....	253
Figure 100: indicateur de la phase d'organisation	254
Figure 101: message illustrant la phase d'organisation (réf. 908).....	255
Figure 102: publication annonçant 100 membres dans le Groupe (réf.774)	258
Figure 103: visualisation de l'organisation sociale du Groupe.....	259
Figure 104: exemple d'une publication de Rima (réf.11).....	263
Figure 105: exemple de feedback correctif.....	263
Figure 106: exemple de résolution de problème technique.....	264
Figure 107: exemple de feedback correctif.....	265
Figure 108: exemple de publication de Basma 1 (réf.858)	265
Figure 109: exemple de publication de Basma 2 (réf.752)	265
Figure 110 : exemple de commentaire de Basma (réf. 459)	265
Figure 111: description du Groupe (réf.49)	268
Figure 112: exemple de demande d'aide aux devoirs dans le Groupe (réf.330)	281
Figure 113: une participante exprime sa joie de la participation aux élections (réf.201)	282
Figure 114: exemple d'autocorrection agie (réf.428)	284
Figure 115: exemple d'hétéro-correction dans le Groupe (réf.339)	284
Figure 116: exemple d'une hétéro-correction 2 (réf.927).....	285
Figure 117: exemple d'hétéro-correction (réf.225)	286
Figure 118: exemple d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (réf.305).....	286
Figure 119: exemple de rage comics dans le Groupe (réf. 76)	287
Figure 120: schéma des différentes dimensions des échanges en ligne observés	291

Indexe des notions

A

ALAO, 15, 25, 27, 29, 30, 31, 42, 48, 79, 89, 150, 160, 173
analyse conversationnelle, 17, 25, 34, 58, 60, 68, 70
analyse de discours, 153
analyse du discours, 17, 25, 34, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 291
animatrice, 248, 249, 251, 254, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267
approche écologique, 66, 68, 69, 70, 289
appropriation, 15, 25, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 54, 55, 70, 73, 86, 91, 94, 143, 173, 216, 218, 260, 265, 272, 280, 286, 291, 293

C

cadre participatif, 59, 61, 140, 195
CMO, 17, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 64, 66, 70, 119, 150, 179
communauté d'apprentissage, 105, 106, 107, 264
communauté de paroles, 110, 111, 289
communauté virtuelle, 15, 16, 17, 19, 20, 26, 34, 59, 60, 69, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 149, 154, 155, 162, 163, 171, 177, 221, 245, 249, 263, 266, 267, 274, 287, 288, 289, 291
compétence communicative, 28
conative, 63, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 194, 203, 219, 287, 289
contexte, 15, 16, 19, 28, 30, 45, 51, 57, 58, 59, 63, 68, 69, 70, 81, 86, 90, 91, 92, 94, 102, 106, 109, 119, 120, 121, 130, 141, 146, 147, 151, 155, 161, 168, 169, 179, 194, 203, 208, 213, 264, 265, 266, 272, 273, 280, 285, 289, 291, 293

culture d'usage, 41, 190
culturel, 17, 70, 128, 265, 266, 289, 293
cycle de vie, 106, 108, 111, 112, 114, 177, 221, 245, 246, 267

D

didactique des langues, 13, 25, 27, 31, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 86, 93, 127, 150

E

échanges en ligne, 14, 15, 16, 20, 25, 33, 36, 45, 48, 53, 60, 61, 65, 87, 88, 95, 104, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 171, 179, 203, 204, 216, 219, 232, 286, 288, 291
émotive, 63, 182, 194, 203
engagement, 82, 83, 87, 92, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 109, 144, 182, 184, 204, 264
environnement, 15, 17, 28, 40, 42, 54, 58, 59, 66, 67, 68, 69, 105, 114, 119, 121, 136, 149, 151, 152, 171, 177, 285, 287, 289, 293
ethos, 34, 59, 60, 204, 266, 277, 285

F

FLE, 13, 45, 46, 53, 81, 107, 127, 130, 293
fonctions du langage, 17, 63, 64, 156, 179, 181, 183, 185, 201, 202

I

informel, 15, 16, 17, 25, 35, 41, 42, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 70, 81, 83, 86, 90, 91, 94, 95, 102, 107, 108, 112, 115, 119, 149, 150, 152, 171, 173, 177, 179, 204, 219, 263, 285, 287, 291, 292, 293

interactif, 33, 60, 62, 91, 191, 195, 196,
198, 199, 200, 201, 202, 203
interactivité, 60, 61, 62, 92, 94, 190, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203
isolé, 28, 58, 60, 62, 197, 198, 202, 203,
257

L

liens sociaux, 15, 17, 19, 20, 45, 56, 95,
201, 203, 210, 221, 228, 265, 267, 269,
273, 274, 286, 289
lurkers, 104, 254

M

métalinguistique, 43, 63, 182, 183, 185,
264, 282, 289
micro-culture, 100, 101, 102, 221

N

néographie, 168, 205, 207, 208, 216, 285
non formel, 49, 50, 51, 81
non formelle, 49, 50, 51
noyau, 101, 104, 162, 221, 256, 259

P

perceptions, 16, 69, 81, 82, 87, 90, 115,
149, 151, 153, 160, 169, 172, 177, 178,
179, 269, 280, 287, 292
phatique, 63, 78, 181, 183, 185, 190, 202,
203, 219, 287, 289

poétique, 63, 182, 183, 184, 185, 188,
189, 190, 194, 219, 220, 265, 287
polylogue, 39, 195, 196
pratiques discursives, 15, 17, 60, 81, 87,
113, 114, 115, 119, 130, 149, 150, 154,
155, 171, 177, 179, 221, 251, 266, 267,
277, 287, 289, 291

R

référentielle, 60, 63, 78, 181, 182, 183,
190, 194
réseau social, 73, 74, 76, 77, 83, 101, 114,
119, 142, 145, 153, 156, 162, 164, 165,
171, 221, 255, 256, 267, 270
réseau socionumérique, 13, 14, 19, 33,
59, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 90, 91,
93, 103, 115, 130, 140, 143, 144, 146,
169, 173, 218, 273, 276, 286

S

sémiolinguistique, 17, 179, 204, 205, 211,
216, 218, 223, 288, 289
socioaffectif, 26, 55, 56, 91, 95, 114, 115,
144, 152, 228, 231, 232, 262

T

technologie discursive, 68
termes d'adresse, 60, 61, 232, 233, 265,
289

Annexes 1

1. LES ENTRETIENS

CONVENTION DE LA TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

+ Pause courte

++ Pause longue

[X] une syllabe incompréhensible

[XX] deux syllabes incompréhensibles

[XXX] passage plus longue incompréhensible

(....) Phrase tronquée ou idée non complète

/ Rupture d'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

\ Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur

(il rit) description d'aspects de comportements

en gras les mots transcrits tels qu'ils sont dits dans une langue autre que l'arabe

oui Chevauchement

ENTRETIEN 1 (♂)

12 minutes

- 1 **Nahla** : tu es en quelle année ?
- 2 **Salwa** : en septième semestre.
- 3 **Nahla** : ça veut dire en quatrième année.
- 4 **Salwa** : oui.
- 5 **Nahla** : comment est-ce que t'as connu FB ? Pourquoi as-tu créé un compte sur FB ? Si tu t'en souviens
- 6
- 7 **Salwa** : ça fait longtemps, mais je m'en souviens, j'ai entendu parler d'un réseau social, j'en ai
- 8 parlé à mes amies. Après, j'ai créé un compte. Au départ, c'était juste pour passer du temps
- 9 avec mes amies, je ne savais pas qu'il y avait des pages ou des Groupes intéressants, c'était
- 10 juste pour m'amuser.
- 11 **Nahla** : alors c'était pour la communication sociale ?
- 12 **Salwa** : exact, pas plus que ça.
- 13 **Nahla** : après, comment as-tu connu les autres fonctionnalités de FB ?
- 14 **Salwa** : quand je suis entrée à l'université au département de français, j'ai commencé à
- 15 m'abonner à des pages en français, les premières pages étaient algériennes ou tunisiennes, ce
- 16 qui était sympa dans ces pages c'est que tout ce qui était écrit, même les propos sur les photos,
- 17 était en français, et qu'ils parlent en français familier, ce n'est pas la langue française qu'on
- 18 étudie en classe.
- 19 **Nahla** : vas-tu assez souvent sur FB ?
- 20 **Salwa** : toute ma journée se déroule sur FB et Twitter.
- 21 **Nahla** : ok, sur FB et Twitter. Alors tu as un compte sur Twitter, est-ce que t'as des comptes
- 22 sur d'autres réseaux sociaux ?
- 23 **Salwa** : oui, j'ai un compte sur Twitter, sur Gmail, sur You Tube, quoi d'autres ? (elle rit), j'en
- 24 ai un sur Skype. Ma vie se déroule autour d'Internet.
- 25 **Nahla** : est-ce que tu penses que ton utilisation de FB a changé après la Révolution ?
- 26 **Salwa** : non, cela n'a pas changé.
- 27 **Nahla** : toujours la même utilisation ?
- 28 **Salwa** : l'utilisation n'a pas changé.
- 29 **Nahla** : quel regard portes-tu sur FB ? Est-ce que tu penses qu'il est utile ?
- 30 **Salwa** : oui, je pense qu'il est utile, il n'est pas seulement un passe-temps. Par exemple, il y a
- 31 des pages scientifiques [X], il y a des pages sociales où on partage et échange les expériences,
- 32 on publie des maximes, j'aime beaucoup les maximes et des citations, quand on lit ce que les
- 33 savants et les sages ont dit à propos de certains sujets, j'y pense et j'apprends des choses.
- 34 **Nahla** : et pour l'apprentissage de la langue française, est-ce que FB t'apporte quelque chose ?

35 **Salwa** : oui, bien sûr.

36 **Nahla** : as-tu appris des choses ?

37 **Salwa** : en fait, j'ai commencé à partir de ma deuxième année à chercher/ en première année
38 je n'ai pas vraiment cherché à apprendre ou à pratiquer la langue sur FB. En deuxième année
39 je suivais des cours à l'Institut Français [XXX] (bruit), j'ai trouvé un Groupe de l'Institut sur
40 FB et j'ai commencé à voir les pages de l'Institut en Algérie ou dans d'autres pays. J'ai
41 commencé à chercher des pages concernant la langue française.

42 **Nahla** : Il y a à peu près combien de groupes auxquels tu es inscrite pour l'apprentissage du
43 français ?

44 **Salwa** : certains de mes camarades ont créé des groupes ou des pages. L'un de mes camarades
45 m'a ajoutée dans son Groupe où on échange les informations et on parle en français.

46 **Nahla** : ça fait à peu près combien de temps que tu es inscrite au groupe Je Suis Libyen et Je
47 Parle Français ?

48 **Salwa** : je pense tout de suite après la Révolution.

49 **Nahla** : oui, il a été créé après la Révolution.

50 **Salwa** : oui, l'été dernier j'ai publié une quantité énorme de messages, j'étais assise devant
51 l'ordinateur et publiais, mais maintenant avec le début des études j'ai calmé le jeu.

52 **Nahla** : à cause de la charge de travail ?

53 **Salwa** : oui, surtout avec Mme Soraya on travaille beaucoup, alors je n'ai pas de temps pour
54 faire autre chose.

55 **Nahla** : alors en été tu vas plus sur FB que dans la période des études.

56 **Salwa** : Des études.

57 **Nahla** : quels genres de messages publies-tu ?

58 **Salwa** : en général, j'aime publier des maximes, parfois quand je rentre à la maison, je pense à
59 ma journée et j'écris de petits mots dans le groupe.

60 **Nahla** : tu écris le message avant de le publier et tu vérifies ?

61 **Salwa** : j'écris le message, je mets une photo qui va avec et je le publie

62 **Nahla** : avant de publier le message, est-ce que tu vérifies l'orthographe, la grammaire ? Est-
63 ce que tu cherches dans le dictionnaire des mots que tu ne connais pas pour ne pas faire des
64 erreurs ?

65 **Salwa** : en fait, moi j'aime l'orthographe et je n'ai pas de difficultés à ce niveau là. J'écris sans
66 vérifier dans le **Dictionnaire**.

67 **Nahla** : tu es assez active dans le groupe tu publies combien de messages ?

68 **Salwa** : en été j'en ai publié beaucoup, le Groupe a été suspendu et maintenant on l'a réactivé.

69 **Nahla** : pourquoi le Groupe a été fermé ?

70 **Salwa** : le groupe a été créé par une étudiante en anglais qui s'appelle Rima, et après elle a dit
71 que l'objectif qu'elle avait fixé n'avait pas été atteint

72 **Nahla** : et qu'est-ce que c'était l'objectif ?

73 **Salwa** : elle voulait que nous pratiquions le français, il y avait des étudiants qui publiaient en
74 arabe. Elle nous a prévenus qu'il fallait publier en français, du coup elle l'a fermé. On lui a
75 envoyé un message pour lui demander de l'ouvrir et je suis devenue responsable du Groupe et
76 alors j'ai assumé ma responsabilité et je publiais beaucoup.

77 **Nahla** : en quoi consiste exactement ton rôle en tant que responsable ?

121 **Salwa :** Oui
122 **Salwa :** au départ j'étais enthousiaste, j'appréciais le groupe, mais maintenant c'est retombé.
123 **Nahla :** pourquoi à ton avis l'enthousiasme a diminué est-ce que les sujets ne sont plus\
124 **Salwa :** peut-être parce que j'étais disponible (elle rit), je n'étais pas prise ni par des études ni
125 par autre chose, d'habitude je suis souvent prise par les stages et les études, mais après la
126 Révolution les études n'ont pas repris tout de suite, alors je participais beaucoup à ce groupe
127 et il y avait une concurrence, qui publiait le plus grand nombre de messages, mais maintenant
128 on n'a plus beaucoup de temps
129 **Nahla :** pourquoi avez-vous demandé à Rima de réactiver le groupe ?
130 **Salwa :** parce que le fait de consulter ce qu'il y a de nouveau dans le groupe est devenu une
131 habitude, j'étais choquée quand le groupe a été fermé, c'était sympa
132 **Nahla :** est-ce que tu fais la différence entre l'utilisation personnelle et éducative de FB ?
133 **Salwa :** non, en fait j'ai commencé à utiliser Internet en général de manière plus éducative
134 avec notre professeure Soraya, on travaille beaucoup sur Internet. On lui envoie les devoirs
135 par Internet et quand on fait un bon travail elle le publie sur FB et écrit un mot
136 d'encouragement et c'est à partir de là que j'ai commencé à m'intéresser à FB et son aspect
137 éducatif.
138 **Nahla :** aimerais-tu que les professeurs utilisent cette méthode avec vous ?
139 **Salwa :** oui, j'espère bien.
140 **Nahla :** que ce Soit FB soit un autre site ?
141 **Salwa :** Oui.
142 **Nahla :** penses-tu que c'est utile ?
143 **Salwa :** oui, oui, bien sûr.
144 (Silence)
145 **Nahla :** tu ne veux pas ajouter quelque chose à propos de FB.
146 **Salwa :** non, merci.

ENTRETIEN 2 (♂)

9 min

1 **Nahla :** comment as-tu connu Facebook ?
2 **Miryam:** je pense que c'était au lycée.
3 **Nahla :** ça fait longtemps.
4 **Miryam :** oui, ça fait très longtemps, mais au lycée, je ne le consultais pas très souvent,
5 j'utilisais Yahoo avec mes amies, j'avais une amie qui s'appelait Valérie et c'est elle qui m'a
6 fait connaître FB et elle m'a encouragée à créer un compte, mais je me connectais une fois
7 tous les deux ou trois mois parce qu'à l'époque <Internet> n'était pas très accessible, mais
8 maintenant je suis vingt-quatre sur vingt-quatre sur FB, presque toutes mes journées se
9 déroulent autour de FB.

10 **Nahla** : tu disais qu'au lycée tu ne t'y intéressais pas beaucoup, alors qu'est-ce qu'a fait que
11 l'intensité de ton utilisation de FB a changé ?

12 **Miryam**: à l'époque, on n'y trouvait pas beaucoup de personnes, personne n'en parlait, mais
13 maintenant que je suis entrée à l'université et que j'ai commencé à faire des stages tout le
14 monde en parle, avant je n'avais même pas quatre amis dans ma liste d'amis, aujourd'hui j'en
15 ai quatre-vingt-quatre.

16 **Nahla** : c'est bien (elle rit)

17 **Miryam**: oui, la majorité d'entre eux sont des personnes que je connais, mes amis, la famille,
18 mes cousins et cousines.

19 **Nahla** : à propos de ton utilisation avant et maintenant, au lycée tu n'allais pas sur FB très
20 souvent, et maintenant comment tu l'utilises ? Est-ce que pour la communication avec la
21 famille et les amis ou pour d'autres choses ?

22 **Miryam**: je l'utilise pour tout, premièrement pour la communication sociale, et
23 deuxièmement comme source d'information, quand je ne vais pas sur FB c'est comme si je ne
24 savais rien de ce qui se passe à l'extérieur, quand j'entends qu'il y a un problème je cours pour
25 aller voir FB, je trouve toutes les actualités, et troisièmement pour la langue, et c'est très
26 efficace.

27 **Nahla** : alors FB est comme une ressource d'information pour toi.

28 **Miryam**: oui, c'est une source d'information et un outil de communication, je suis originaire
29 de Benghazi, tous mes cousins sont là-bas, on ne s'appelle pas par téléphone, on discute donc
30 sur FB.

31 **Nahla** : oui.

32 **Miryam**: et en plus, c'est très utile pour pratiquer la langue, par exemple il y a des
33 publications en français, on est donc obligé d'y répondre en français, on est obligé d'appliquer
34 ce qu'on apprend en classe, je me suis abonnée à plusieurs pages de journaux français, il y a
35 des articles en français, je fais des commentaires afin de pratiquer la langue. FB est le seul
36 moyen pour utiliser la langue mis à part parler avec quelques amis.

37 **Nahla** : donc il est le seul moyen de pratiquer la langue en dehors des heures du cours ?

38 **Miryam**: oui, hors des heures du cours.

39 **Nahla** : et tu t'es abonnée à plusieurs pages pour l'apprentissage de la langue.

40 **Miryam**: oui, je suis fan de beaucoup de pages, par exemple le groupe Je Suis Libyen et Je
41 Parle Français, mais je n'en suis pas la responsable, c'est Salwa qui est la responsable. Je me
42 suis abonnée aussi à des pages algériennes et d'autres qui sont marocaines, il y a des pages de
43 journaux français ++ il y a aussi une page, je pense que c'est un journal français, bon j'y
44 trouve des articles intéressants, je suis même abonnée à un magazine de mode.

45 **Nahla** : en français ?

46 **Miryam**: Oui, tout en français, la mode, la cuisine, TV5, et aussi Jeune Afrique, je suis fan de
47 plusieurs pages et surtout concernant la mode.

48 **Nahla** : (elle rit) tu aimes la mode.

49 **Miryam**: oui, beaucoup.

50 **Nahla** : c'est ton centre d'intérêt ?

51 **Miryam**: J'adore le **fashion**, presque la majorité des pages sont autour de la mode.

52 **Nahla** : et dans le groupe tu lis plus que tu publies ?

53 **Miryam:** je suis une lectrice, je fais beaucoup de "j'aime", je ne fais pas de commentaires,
54 mais je fais beaucoup de "j'aime", je vais dans le groupe quotidiennement pour voir ce qu'il y
55 a de nouveau.

56 **Nahla :** lis-tu les publications des autres ?

57 **Miryam:** oui.

58 **Nahla :** et les commentaires, tu les lis aussi ?

59 **Miryam:** oui, il y a quelqu'un dans le groupe et il me semble qu'il fait ses études en France et
60 qui commente en utilisant la langue française familière et c'était un petit peu difficile à
61 comprendre, j'étais obligée de chercher les mots.

62 **Nahla :** cherches-tu dans le dictionnaire s'il y a un mot que tu ne connais pas ?

63 **Miryam:** oui, bien sûr.

64 **Nahla :** qu'est-ce que FB t'a apporté ?

65 **Miryam:** FB m'a apporté des choses au niveau personnel et au niveau de l'apprentissage
66 aussi, je n'utilise presque plus le dictionnaire, Internet en général m'a apporté des choses pas
67 seulement FB.

68 **Nahla :** est-ce que tu t'es fait de nouveaux amis grâce au groupe ?

69 **Miryam:** oui, il y a des personnes au Département que je ne connaissais pas avant, elles m'ont
70 dit qu'elles faisaient leurs études au Département et après j'ai fait leur connaissance ici.

71 **Nahla :** c'est-à-dire après les avoir connues en ligne tu les as connues hors ligne, en vie réelle.

72 **Miryam:** oui, oui, il y avait une fille qui s'appelait Françoise, elle faisait ses études ici, je la
73 voyais tous les jours ici, mais on n'avait jamais échangé de paroles et je l'ai connue sur FB
74 elle était aussi originaire de Benghazi et faisait partie de mes proches.

75 **Nahla :** est-ce que tu fais confiance à FB et aux informations diffusées ?

76 **Miryam:** pas à toutes les informations (réfléchir) j'essaie de + au moins il te permet de te
77 rapprocher de la vie réelle, les gens souvent publient des messages ou des commentaires sur
78 des événements dont ils sont témoins, il permet de recueillir différents points de vue.

79 **Nahla :** est-ce que ton enthousiasme vis-à-vis du groupe est toujours le même, tu le suis
80 toujours ou ce n'est plus comme avant ?

81 **Miryam:** non, ce n'est pas comme avant. C'est juste que l'activité dans le groupe a diminué, il
82 n'y a pas beaucoup de nouvelles publications.

83 **Nahla :** j'ai vu quelques groupes sur FB, mais ils ne sont pas aussi actifs que celui-ci.

84 **Miryam:** des groupes libyens ?

85 **Nahla :** par exemple comme celui de l'Institut Français ?

86 **Miryam:** oui, il n'y a pas beaucoup de publications dans ce groupe sauf quand quelque chose
87 est organisée.

88 **Nahla :** demandes-tu de l'aide aux devoirs au sein du groupe ? Demandes-tu des
89 explications ?

90 **Miryam:** oui, toujours.

91 **Nahla :** et est-ce qu'on te répond ?

92 **Miryam:** oui, il y a des personnes qui répondent, parfois j'ai des difficultés avec la construction
93 d'une phrase, quand je révise, FB est à côté de moi sur la table (elle rit), oui, je trouve
94 beaucoup d'aide

95 **Nahla :** est-ce que ton utilisation a changé avant et après la Révolution ?

96 **Miryam:** non, c'est toujours la même.
97 **Nahla :** et le regard que tu portes sur FB ?
98 **Miryam:** toujours le même.
99 **Nahla :** il n'a pas changé.
100 **Miryam:** non.
101 (Silence)
102 **Nahla :** aimerais-tu que les professeurs intègrent l'utilisation de FB à leurs cours ?
103 **Miryam:** oui, bien sûr, pas seulement FB, mais la technologie en général. Dans ce domaine
104 on est en retard, dans d'autres pays maintenant on utilise le TBI, oui, j'aimerais bien pouvoir
105 renoncer au stylo (elle rit). J'aimerais bien ouvrir le sac sans chercher mon stylo + oui, je
106 pense que la technologie peut même changer le professeur. Les professeurs cherchent sur
107 Google, mais ils l'utilisent pas avec nous, et c'est une erreur + je veux dire [XXX], FB a
108 changé la vie des hommes, tu peux avoir des contacts avec d'autres personnes pour découvrir
109 d'autres modes de vie, parfois on dit que le fait de clavarder c'est une perte du temps, mais
110 non, tu peux connaître de nouveaux mots, personnellement la majorité des mots et des
111 expressions familières que je connais viennent des commentaires des gens sur FB.
112 **Nahla :** Merci Maram.

ENTRETIEN 3 (♂)

17 minutes et 26 secondes

1 **Nahla :** comment as-tu connu FB ? Et pourquoi as-tu créé un compte sur FB ?
2 **Zohra :** bon, bien sûr au début, j'en ai entendu parler depuis assez longtemps, après la
3 Révolution bien sûr, la Révolution du 17 février.
4 **Nahla :** tu en a entendu parler après la Révolution ?
5 **Zohra :** oui, c'était pendant la Révolution tunisienne, j'ai entendu qu'il y avait des extraits
6 vidéos filmés par les manifestants sur FB, j'ai insisté pour me créer un compte, après la
7 Révolution tunisienne je ne voulais pas me précipiter pour ouvrir un compte parce qu'on dit
8 que les comptes sont surveillés par l'État, comme je suis une opposante au régime Kadhafi,
9 j'avais peur de dire quoi ce soit. Le fils de mon voisin a été interpellé à cause de FB. Dans ma
10 famille on était tous des opposants, mon frère est parti pour participer aux combats, mon père
11 avait peur pour nous, il a décidé de partir en Tunisie, même là-bas je ne me suis pas précipitée
12 pour ouvrir un compte.
13 **Nahla :** et quand est-ce que tu l'as créé ?
14 **Zohra :** un mois avant que la Révolution prenne le dessus, plus précisément le 25. C'était
15 curieux parce que je ne savais pas comment faire, j'ai demandé à un monsieur dans le Café
16 Internet, il m'a ouvert la page d'accueil de FB et j'ai suivi les étapes.
17 **Nahla :** Comment est-ce que tu utilisais FB au début ?

18 **Zohra** : au départ je cherchais des amis. Mon premier ami dans la liste était un ami originaire
19 de Misrata et il était opposant aussi, petit à petit je me suis abonnée à des pages qui diffusaient
20 les actualités de la Révolution, tout était autour de la Révolution.
21 **Nahla** : une source d'information.
22 **Zohra** : mes centres d'intérêt étaient plus autour de la politique qu'autre chose.
23 **Nahla** : et maintenant ?
24 **Zohra** : maintenant les choses ont un petit peu changé, je me suis abonnée à des pages de
25 cuisine, pages **do it yourself**, parfois des pages de mode. Je rejoins des groupes créés par mes
26 amis, des pages variées, des pages libyennes, étrangères et surtout françaises.
27 **Nahla** : combien de temps passes-tu sur FB ?
28 **Zohra** : En fait + pas beaucoup, disons deux heures, parce qu'avant j'utilisais l'ordinateur de
29 mon frère, donc il ne me laissait pas beaucoup du temps, mais maintenant j'ai mon propre
30 ordinateur.
31 **Nahla** : tu disais que tu t'es abonnée à plusieurs pages françaises.
32 **Zohra** : oui.
33 **Nahla** : lesquelles par exemple ?
34 **Zohra** : alors par exemple ; J'aime Le Français, une autre page Les Plus Belles Chansons
35 (réfléchir), Je T'aime Malgré Tout, une autre page, dont je ne me rappelle plus le nom, mais
36 c'est une page d'étudiants algériens en France, mais je n'y ai jamais participé.
37 **Nahla** : Tu es un membre du groupe Je suis Libyen(ne) et je parle français n'est ce pas ?
38 **Zohra** : oui.
39 **Nahla** : tu le consultes combien de fois ?
40 **Zohra** : je suis même membre du groupe L'Institut Culturel Français.
41 **Nahla** : est-ce que ça fait longtemps que tu es membre du Groupe JSLJPF ?
42 **Zohra** : oui, ça fait un moment, mais comme j'utilisais l'ordinateur de mon frère je n'y allais
43 pas souvent, sincèrement je n'avais pas les moyens pour m'en acheter un.
44 **Nahla** : et maintenant ?
45 **Zohra** : ça fait juste une semaine que je me suis acheté un ordinateur.
46 (Silence)
47 **Nahla** : d'accord, dans le groupe JSLJPF est-ce que tu essaies de publier des choses, de lire
48 les publications ?
49 **Zohra** : oui, le plus souvent je lis les messages, je fais un « j'aime », mais je n'ai pas encore
50 publié.
51 **Nahla** : quels sont les sujets qui t'intéressent les plus dans le groupe ?
52 **Zohra** : alors, par exemple les **poèmes en français** j'adore, (réfléchir) j'adore les proverbes
53 français, quand je tombe sur un proverbe en français je le lis systématiquement, parfois j'aime
54 lire des blagues.
55 **Nahla** : quand tu lis un mot dans le groupe que tu ne connais pas, est-ce que tu le cherches
56 dans le dictionnaire ?
57 **Zohra** : oui.
58 **Nahla** : est-ce que tu commentes de temps en temps les messages des autres ou jamais ?
59 **Zohra** : si je fais un commentaire j'écris par exemple **c'est joli, c'est magnifique**, c'est tout
60 **Nahla** : tu disais que tu n'as jamais fait une publication.

61 **Zohra** : non, pas encore.

62 **Nahla** : est-ce que l'enthousiasme initial pour le groupe est toujours le même ? Est-ce que
63 l'activité au sein du groupe est la même ?

64 **Zohra** : l'activité du groupe a beaucoup diminué, au début il y avait beaucoup de sujets, de
65 vidéos, mais pas maintenant.

66 **Nahla** : pourquoi à ton avis ?

67 **Zohra** : je pense que le responsable du groupe est occupé, moi aussi je le suis [XX], je
68 m'intéresse plus beaucoup à FB, je me concentre sur les études.

69 **Nahla** : est-ce que tes professeurs utilisent FB ?

70 **Zohra** : oui, bien sûr, nous avons bien sûr Mme Soraya tu la connais, j'ai la chance de l'avoir
71 comme enseignante.

72 **Nahla** : y-a-t-il d'autres professeurs ?

73 **Zohra** : non, elle est la seule, j'ai entendu qu'il y avait d'autres professeurs, mais (...)

74 **Nahla** : aimerais-tu que les autres professeurs utilisent FB dans leurs cours, par exemple pour
75 vous envoyer des documents ?

76 **Zohra** : Mme Soraya nous envoie des documents, mais j'aimerais que les professeurs s'y
77 mettent aussi, il y aurait plus de communication, par exemple j'écris un paragraphe je l'envoie
78 et le professeur me corrige.

79 **Nahla** : s'il y avait un groupe destiné à chaque cours. Un groupe ou une page pour la
80 grammaire, un autre pour un autre cours est-ce que tu les rejoindrais ?

81 **Zohra** : oui, bien sûr, bien sûr c'est certain, j'aimerais bien, ça peut même motiver les
82 personnes qui ne sont pas très intéressées par les études d'aller voir ce que se passe sur le
83 groupe, oui, j'aimerais bien.

84 **Nahla** : comment tu juges ton utilisation de FB ? est-ce que c'est une utilisation personnelle
85 et sociale pour communiquer avec les autres ou c'est une utilisation éducative et
86 pédagogique ?

87 **Zohra** : oui, c'est pour l'information, c'est la deuxième option.

88 **Nahla** : la deuxième option c'est-à-dire utilisation pédagogique ?

89 **Zohra** : oui, parce que la communication sociale est [XX]. Dans une famille libyenne il n'y a
90 qu'une seule personne ou deux qui a un compte sur FB.

91 **Nahla** : tu penses donc que FB n'est pas assez répandu en Libye ?

92 **Zohra** : non, pas encore, il a été répandu après la Révolution et d'une manière très forte, mais
93 pas assez + tu vois c'est impossible de trouver quelqu'un âgé de plus de quarante ans et qui
94 possède un compte FB. Je n'ai pas compris pourquoi ?

95 **Nahla** : et parmi ta génération, tu penses que c'est\

96 **Zohra** : ça va et pourtant + en fait il y a beaucoup de personnes que je connais qui n'ont pas
97 un compte FB + des personnes qui ne sont pas dans le même domaine que moi et d'autres qui
98 sont au département de français + je suis un peu étonnée, FB doit être plus répandu.

99 **Nahla** : est-ce que tu t'es fait de nouveaux amis dans le groupe ?

100 **Zohra** : j'en ai fait quelques-uns, j'en ai fait des étrangers, j'aime faire connaissance surtout
101 sur Internet.

102 **Nahla** : aimerais-tu avoir d'autres nationalités dans le groupe que des Libyens ?

103 **Zohra** : oui, j'aimerais bien + des personnes étrangères qui pourraient demander des
104 questions sur la Libye et nous leur répondrions.

105 **Nahla** : Comme il n'y a que des Libyens dans le groupe, et beaucoup de personnes que tu
106 connais, tu penses que cela peut te mettre mal à l'aise ?

107 **Zohra** : Oui.

108 **Nahla** : penses-tu que c'est la raison pour laquelle tu hésites à publier des messages ?

109 **Zohra** : oui, j'ai beaucoup d'idées, de choses et de photos que j'aimerais publier mais j'ai
110 peur.

111 **Nahla** : pourquoi ?

112 **Zohra** : je ne sais pas, en fait je sens que les membres du groupe sont superficiels, non pas au
113 niveau matériel, je ne sais pas comment le dire, il y a une distance, même avec mes amies
114 avec qui je passe beaucoup de temps et je leur confie mes secrets, les gens sont un peu
115 superficiels.

116 **Nahla** : ok, tu préfères avoir plus de communication.

117 **Zohra** : J'aimerais bien, j'hésite même parfois à prendre contact
118 avec quelqu'un ++, mais je serais très contente si quelqu'un m'envoyait une demande
119 d'amitié

120 **Nahla** : en général, que penses-tu des réseaux sociaux ?

121 **Zohra** : en fait (...)

122 **Nahla** : est-ce que t'as des comptes sur des autres réseaux sociaux ?

123 **Zohra** : j'en ai un sur Yahoo, sur Nimbuzz, tu le connais ?

124 **Nahla** : oui, j'en ai entendu parler.

125 **Zohra** : je l'ai détesté à cause des comportements de certaines personnes, quand je l'ai créé,
126 je venais juste de faire mon entrée à l'université, je participais au groupe des Français pour
127 apprendre la langue + j'ai fait connaissance avec un Africain qui vit à (réfléchir) bref dans le
128 pays où le fils de Kadhafi s'est enfui, comment on l'appelle déjà ?

129 **Nahla** : Ah attends, attends, ce n'est pas le Tchad.

130 **Zohra** : non, ce n'est pas le Tchad, le Niger.

131 **Nahla** : oui, c'est le Niger.

132 **Zohra** : oui, je l'ai connu il y a trois ans, et je suis toujours en contact avec lui, il a même pris
133 mon numéro de téléphone et m'a appelé, il m'a dit que les communications ne coutaient pas
134 trop cher là-bas.

135 **Nahla** : et vous lui parle en français ?

136 **Zohra** : oui, oui, il a même la nationalité française, c'est quelqu'un de poli, tu vois, c'est
137 normal parce que je veux apprendre la langue

138 **Nahla** : penses-tu que c'est plus facile d'entrer en contact avec des étrangers qu'avec des
139 Libyens ?

140 **Zohra** : oui, beaucoup plus facile, avec des Libyens c'est plus compliqué et formel, et quand
141 tu dis que tu as envie de faire connaissance avec un tel leurs pensées vont très loin.

142 **Nahla** : aurais-tu aimé qu'il y ait des Français dans le groupe avec qui vous pourriez parler et
143 discuter ?

144 **Zohra** : oui, oui, j'aurais aimé.

145 **Nahla** : veux-tu ajouter quelque chose avant qu'on termine ?

146 **Zohra** : puisqu'ils ne peuvent pas nous faire une excellente université, malheureusement, il
147 faut qu'ils nous donnent l'occasion d'aller étudier en France, au moins la moitié des étudiants,
148 oui, j'aimerais bien.

149 **Nahla** : oui, il faut qu'il y ait plus d'occasions de communication entre\
150 **Zohra** : ils peuvent choisir un nombre limité d'étudiants de chaque promotion, pas forcément
151 pour un séjour d'un an, même trois mois, deux mois, peu importe, c'est juste pour s'habituer à
152 la langue. En 2010, j'ai participé à un concours organisé par l'Institut Culturel Français et j'ai
153 gagné le premier prix. Il y avait un lycéen qui a participé lui aussi, lui, il était le deuxième.
154 J'ai fait un reportage et lui avait fait une chanson de rap. Le prix était un séjour de 10 jours à
155 Paris, j'en étais très contente. Il y avait mon frère qui voulait partir avec moi à ses propres
156 charges, tu vois ma famille est très protectrice, alors il fallait absolument que quelqu'un de la
157 famille m'accompagne, mais ce n'était pas possible, les organisateurs de voyage ont refusé,
158 ma famille a refusé à son tour.

159 **Nahla** : j'espère que tu auras une autre chance.

160 **Zohra** : J'espère, j'espère.

161 **Nahla** : j'espère, oui, même pour trois semaines, je suis de genre à m'intéresser beaucoup aux
162 accents avec lesquels les gens parlent, même au niveau national, j'aime les cultures, je
163 pourrais prédire les origines des personnes à partir de leurs façons de parler. Mes amis me
164 demandent comment je fais. Les Français aussi ont différents accents. L'accent de Paris, par
165 exemple, je l'aime beaucoup.

166 **Nahla** : je te souhaite pouvoir t'y rendre un jour et merci beaucoup.

167 **Zohra** : merci, on se voit sur Facebook.

ENTRETIEN 4 (♀)

10 minutes et 35 secondes

1 **Nahla** : comment est-ce que tu as connu FB ?

2 **Malek** : au départ FB n'était pas très répandu +, mais + on utilisait Yahoo ou Skype. Quand
3 FB a fait son apparition, il est devenu plus populaire que Yahoo et Skype, du coup les gens ne
4 les utilisent plus comme avant. Tu trouves des personnes comme les professeurs, des
5 personnes utilisent Yahoo plus que d'autres outils + peut-être parce que les messages qu'on
6 envoie sur Yahoo [xx], ce n'est pas comme sur FB où tout le monde peut les voir et les lire +
7 Yahoo reste un outil qu'on peut contrôler + tout le monde s'est tourné vers FB et c'était
8 normal que je les suive. La période où on a beaucoup utilisé FB c'était pendant la Révolution
9 + et les jours qui l'ont précédé. J'étais parmi les gens qui créaient des groupes sur FB. Quatre
10 ou cinq jours avant le début de la Révolution, on entendait beaucoup parler +, mais puisque
11 FB n'était pas assez répandu, mais la majorité l'utilisait ++ comme je te l'ai dit ils se sont
12 tournés vers FB.

13 **Nahla** : depuis combien de temps as-tu un compte sur FB ?

14 **Malek** : sur FB ? Ça ne fait pas très longtemps, depuis deux ans à peu près.

15 **Nahla** : c'était avant la Révolution ?

16 **Malek** : oui, un an avant la Révolution, ça fait maintenant presque deux ans et demi.

17 **Nahla** : tu passes approximativement combien de temps sur FB ?

18 **Malek** : pas beaucoup, il ne me prend pas beaucoup de temps, un petit peu le soir, le plus souvent c'est le soir où je peux aller sur FB pour voir ce qu'il y a de nouveau, s'il y a une petite discussion, une photo que je commente, sinon je me déconnecte.

19 **Nahla** : est-ce que ton utilisation de FB a changé depuis la Révolution ?

20 **Malek** :

21 **Malek** : c'est sûr

22 **Malek** : au départ + je n'y trouvais pas beaucoup d'intérêt, j'allais sur Nimbuzz où on se rencontrait et bavardait avec des amis, mais FB n'avait pas beaucoup d'utilité, je ne lui accordais pas d'importance + pendant la Révolution nous lui avons accordé d'importance, on y cherchait des informations et on y déposait des photos.

23 **Nahla** : et après la Révolution ?

24 **Malek** : après la Révolution je n'ai pas du tout tiré profit de FB, c'est juste une perte du temps, aucun intérêt.

25 **Nahla** : comment tu l'utilises pour l'apprentissage du français ?

26 **Malek** : celui qui dit qu'il apprend du français grâce à FB, est un menteur. Par exemple comme dans le groupe [je suis libyen et je parle français], si tu vas sur une page française là oui tu apprends. Tu pourrais commettre des erreurs puisque FB est basé sur la production écrite ++ l'écrit c'est l'essentiel, même les [XX] deviennent des abréviations, quand tu apprends une langue cela veut dire qu'il faut la parler, mais pas sur FB et Yahoo, sur Yahoo c'est un petit peu mieux, mais sur FB tout est écrit en abréviations, par exemple quand on écrit salut à quelqu'un il répond slt + ou même (...) + ou quand on écrit comment allez-vous ? Il répond (...). Les Français les utilisent aussi. Tu vas certainement sur des pages françaises, on les y utilise, alors c'est impossible d'apprendre.

27 **Nahla** : c'est à dire que FB n'est pas utile ou au moins pour toi.

28 **Malek** : il n'est pas utile ni pour moi, ni pour les autres pour l'apprentissage des langues.

29 **Nahla** : ça fait longtemps que tu es dans le groupe Je Suis libyen et Je Parle Français ?

30 **Malek** : non.

31 **Nahla** : ça fait combien de temps ?

32 **Malek** : quatre mois à peu près.

33 **Nahla** : lis-tu les messages que les autres publient et tu les commentes ?

34 **Malek** : oui, je lis les messages, la plupart des commentaires sont en français.

35 **Nahla** : et toi, tu ne commentes pas ?

36 **Malek** : non, je ne commente pas.

37 **Nahla** : tu ne publies pas non plus des messages ?

38 **Malek** : quand je publie (il réfléchit) c'est souvent des photos. On trouve une photo et les autres la commentent, des choses humoristiques, une photo des Champs Élysée ou (il réfléchit) de la tour Eiffel. On participe souvent sous forme de "j'aime" ou de commentaires en arabe, il n'y a pas de commentaires en français, et quand il y a quelque chose en français, il s'agit d'un texte très long dont on ne comprend rien, un texte d'une demi-page personne ne le

56 lira, sauf s'il y a quelqu'un qui n'a rien à faire, et en plus notre niveau en langue n'est pas
57 élevé. La plupart des textes sont des copier-coller, parfois même celui qui les dépose ne les
58 comprend pas. Les filles avec qui t'as fait les entretiens hier ont un bon niveau de français
59 [XX], mais dans d'autres groupes sur FB il y a des personnes qui écrivent des commentaires
60 sans savoir ce qu'ils veulent dire.

61 **Nahla** : penses-tu que s'il y avait d'autres nationalités dans le groupe ce serait mieux ?

62 **Malek** : des Français ?

63 **Nahla** : oui, par exemple, est-ce que ça serait mieux ?

64 **Malek** : oui, peut-être, peut-être, j'ai fait un séjour en Tunisie pendant quatre mois pour des
65 raisons médicales et là-bas j'ai fait connaissance avec plusieurs Tunisiens qui ont leurs
66 propres pages sur FB, je les ai regardées, elles sont mieux que le groupe, parce que les
67 Tunisiens parlent français, quand je parle à une professeure que je connais en Tunisie elle me
68 répond en français, elle comprend l'arabe, mais elle répond en français.

69 **Nahla** : as-tu fait connaissance avec de nouvelles personnes dans le groupe ?

70 **Malek** : non, ce sont les mêmes personnes qui sont ici

71 **Nahla** : pourquoi tu n'as pas essayé de participer à ce groupe en publiant des messages ?

72 **Malek** : comme je te l'ai déjà dit, il n'y a rien d'important, tous les messages qui sont sur le
73 groupe sont soit un copier-coller soit des photos que l'on commente.

74 **Nahla** : qu'est-ce que tu aimerais trouver dans ce groupe pour qu'il soit intéressant ? Qu'est-ce
75 qu'il manque au groupe ?

76 **Malek** : personne ne tirera profit de ce groupe, faire de clavardage est plus efficace. Quand je
77 fait du clavardage avec la professeure tunisienne dont je t'ai parlé, elle ne me parle qu'en
78 français, je prends mon temps pour réfléchir sur ce que je vais écrire, même quand je fais des
79 erreurs elle me comprend et elle essaie de me corriger. Mais sur FB + ils n'apprendront rien +
80 même s'il y a de nouvelles choses dans le groupe, ils n'apprendront rien, même s'il y avait des
81 Français ils ne les comprendraient pas, le langage de FB est devenu un langage de signes et
82 d'abréviations, pour dire « Comment -allez- vous ? » On utilise des abréviations, je ne les
83 connais pas, ou parfois on utilise des chiffres, le chiffre sept remplace un son [en arabe], cela
84 ne leur apporte rien.

85 **Nahla** : qu'est-ce que tu penses des réseaux sociaux en général ?

86 **Malek** : ils n'apportent rien + c'est juste une perte du temps, on va sur FB pour passer du
87 temps, et c'est pareil avec tout le monde, on voit ce qu'il y a de nouveau, des photos, on rigole,
88 on commente on "aime" et c'est tout

89 **Nahla** : alors, FB c'est juste un outil de passetemps, toi, tu l'utilises pour passer du temps et
90 pour t'amuser.

91 **Malek** : je vais sur des sites pour l'apprentissage du français, mais FB c'est juste pour
92 m'amuser, j'attends que quelqu'un dépose un nouveau message ou une photo.

93 **Nahla** : est-ce qu'il y a autre chose que tu veux ajouter, mais avant est-ce que tu penses que
94 FB est assez répandu en Libye ?

95 **Malek** : même (elle rit) les générations des années 2006 et 2007 le connaissent.

96 **Nahla** : et les professeurs ?

97 **Malek** : non, je t'ai dit que les professeurs ne l'utilisent pas beaucoup, ils préfèrent Yahoo, ils
98 nous demandent de leur écrire sur Yahoo mieux que sur FB, la communication sur Yahoo est

99 mieux malgré le fait que FB soit très connu et populaire le piratage est plus facile. Parfois on
100 pirate ton compte sans que tu le saches, mais les comptes sur Yahoo restent plus difficiles à
101 pirater, en plus il y a d'autres choses comme Twitter et Skype qui sont mieux que FB.
102 **Nahla** : mieux que FB ?
103 **Malek** : mieux que FB.
104 **Nahla** : pourquoi ?
105 **Malek** : parce qu'ils sont plus sécurisés, leurs usages sont clairs : c'est pour envoyer un
106 message ou + FB est une perte du temps, pas plus que.
107 **Nahla** : merci Malek

ENTRETIEN 5 (♂)

7 minutes et 13 secondes

1 **Nahla** : est-ce que tu te rappelles quand tu as créé un compte ? Et pourquoi ?
2 **Lotfiya**: j'ai créé un compte sur FB pour pratiquer la langue française, et même quand je me
3 suis inscrite j'ai choisi une interface en français. Je n'ai pas choisi l'interface arabe, je n'ai
4 découvert l'interface en arabe que récemment et je l'ai trouvée un peu bizarre ++ et j'ai
5 commencé à chercher sur FB tout ce qu'il me vient à l'esprit en français pour trouver des
6 groupes et des pages, je lisais, je piquais des publications en français d'autres pages pour les
7 déposer dans mon profil.
8 **Nahla** : alors, en principe tu es inscrite pour (hésitation)\
9 **Lotfiya**: pour améliorer mon français.
10 **Nahla** : et est-ce que tu te rappelles quand c'était ?
11 **Lotfiya**: c'était en 2008.
12 **Nahla** : est-ce que ton utilisation a changé depuis la création du compte jusqu'à aujourd'hui ?
13 **Lotfiya**: j'y vais moins souvent parce que je n'ai pas d'Internet, c'est la seule raison, mais je
14 l'utilise toujours.
15 **Nahla** : quelles sont les pages auxquelles tu es abonnée pour pratiquer la langue ?
16 **Lotfiya**: ce sont des pages algériennes, libanaises et quelques pages libyennes comme Je Suis
17 Libyen et Je Parle Français.
18 **Nahla** : est-ce que t'as appris des choses grâce au groupe ?
19 **Lotfiya**: oui, autour de la production écrite, par exemple quand il y a une discussion et que tu
20 veux y participer t'es obligé parfois de chercher dans le dictionnaire pour trouver le mot
21 correct, et tu apprends aussi des autres quand ils publient des choses.
22 **Nahla** : est-ce que tu publies des messages et y participes ?
23 **Lotfiya**: je lis plus de ce que je publie.
24 **Nahla** : tu lis les publications et les commentaires.
25 **Lotfiya**: oui, je lis. Je ne publie pas parce que ma connexion d'Internet est très faible.
26 **Nahla** : est-ce que tu vas dans le groupe assez souvent pour voir ce qu'il y a de nouveau ?
27 **Lotfiya**: oui, parfois plusieurs fois par jour.

28 **Nahla** : est-ce que ça fait longtemps que tu as rejoint le groupe ?
29 **Lotfiya**: ça fait presque un an maintenant.
30 **Nahla** : gardes-tu toujours le même enthousiasme pour le groupe ?
31 **Lotfiya**: non, cela a beaucoup diminué, la participation au sein du groupe a beaucoup diminué
32 aussi.
33 **Nahla** : et c'est pourquoi à ton avis ?
34 **Lotfiya**: je ne sais pas, mais c'est souvent comme ça, au début de la création d'un groupe on y
35 trouve beaucoup de participation et au fil du temps ça diminue, je ne sais pas pourquoi, mais
36 je l'ai constaté plusieurs fois quel que soit le groupe : français, arabe ou autres, je ne sais pas
37 (Silence)
38 **Nahla** : quels sujets attirent plus ton attention ?
39 **Lotfiya**: (réfléchir) je ne sais pas ++ je n'ai pas bien compris.
40 **Nahla** : tu réponds à quels genres de publications ?
41 **Lotfiya**: par exemple à des sollicitations de correction ou par exemple une publication qui
42 contient des erreurs.
43 **Nahla** : as-tu fait connaissance avec de nouvelles personnes dans le groupe ?
44 **Lotfiya**: oui, j'ai fait connaissance avec de nouvelles personnes, mais ce n'était pas dans ce
45 groupe, j'essaie de faire connaissance avec des Algériens ou des Tunisiens, des personnes qui
46 ne parlent qu'en français pour pratiquer la langue.
47 **Nahla** : quelle relation entretiens-tu avec les autres membres ? Est-ce que tu les considères
48 comme des amis ? Est-ce qu'il y en a quelques uns qui sont dans ta liste d'amis ?
49 **Lotfiya**: oui, il y en a quelques uns qui sont dans ma liste d'amis.
50 **Nahla** : est-ce que tu demandes de l'aide pour les devoirs dans le groupe ?
51 **Lotfiya**: oui, je demande de l'aide quand il y a une chose que je ne comprends pas et ils me
52 répondent, comme je te l'avais indiqué c'est pour cela que ce genre de messages m'intéresse
53 (sonnerie de portable), oui + ou quand je veux faire un sujet de recherche je demande de l'aide
54 aussi.
55 (Silence)
56 **Nahla** : est-ce que t'as des comptes sur d'autres réseaux sociaux ?
57 **Lotfiya**: j'ai un compte sur Twitter, mais je n'y vais pas, c'est aussi un problème d'Internet.
58 **Nahla** : qu'est-ce que tu penses de FB ?
59 **Lotfiya**: c'est bien.
60 (Silence)
61 **Nahla** : pourquoi t'as rejoint le groupe ?
62 **Lotfiya**: tout d'abord parce que c'est en français, je m'intéresse à n'importe quelle page en
63 français, et après parce que c'est une page faite par les Libyens et pour les Libyens
64 francophones.
65 **Nahla** : est-ce que tu préférerais qu'il y ait des Français dans le groupe ?
66 **Lotfiya**: oui, bien sûr pour améliorer la langue, pas forcément des Français même des Arabes
67 francophones.
68 **Nahla** : tu avais dit que tu es abonnée à des pages maghrébines, est-ce que tu en as tiré profit
69 plus que les pages libyennes ?

70 **Lotfiya:** oui, beaucoup, j'en ai beaucoup tiré profit, mais reste le problème du langage SMS,
71 le langage des abréviations, c'est un peu difficile.
72 **Nahla :** est-ce que tu l'as appris ?
73 **Lotfiya:** le langage SMS ?
74 **Nahla :** oui.
75 **Lotfiya:** oui, plus ou moins, un petit peu.
76 **Nahla :** tu es étudiante en master, c'est ça ?
77 **Lotfiya:** oui, je suis étudiante en master et institutrice d'école.
78 **Nahla :** est-ce que tu aides les autres étudiants puisque tu es étudiante en master et
79 institutrice ?
80 **Lotfiya:** oui, plus ou moins, quand quelqu'un pose une question et que je connais la réponse
81 oui, j'essaie d'aider
82 **Nahla :** une chose que tu veux ajouter peut-être ?
83 **Lotfiya:** non, merci

ENTRETIEN 6 (♀)

12 minutes et 04 secondes

1 **Nahla :** Comment t'as commencé avec Facebook ?
2 **Gerorges :** oui, c'est-à-dire ?
3 **Nahla :** pourquoi t'as créé un compte sur FB ?
4 **Gerorges :** ah, particulièrement FB, en général mon utilisation d'Internet est large, je vais sur
5 plusieurs sites et réseaux sociaux, jusqu'à ce que FB soit apparu en Libye, surtout pendant les
6 trois dernières années l'utilisation de FB a augmenté, alors on était obligé, donc j'ai décidé de
7 faire comme les autres et de créer un compte sur FB.
8 **Nahla :** est-ce que ton utilisation est toujours la même depuis la création du compte jusqu'à
9 maintenant ?
10 **Gerorges :** non, non, non, au début c'était juste comme (il réfélchit) n'importe quel autre
11 compte pour clavarder, pour ces choses habituelles, mais au fil du temps j'ai découvert qu'il y
12 avait d'autres utilisations, je participe à des pages en français, j'enrichis mes savoirs, je
13 participe en langue française. En fait mon utilisation a augmenté, j'organise des débats et des
14 choses comme ça
15 **Nahla :** penses-tu que FB t'a apporté des choses ?
16 **Gerorges :** en ce qui concerne la langue française ? Oui, et cela est dû à plusieurs raisons, sur
17 FB je lis en français et j'améliore ma compétence en production écrite, il y a une page qui
18 s'appelle les expressions idiomatiques, je ne sais si t'en avais entendu parlé + il y a d'autres
19 pages encore.
20 **Nahla :** Tu passes combien de temps à peu près sur FB ?
21 **Gerorges :** maintenant ou avant ?
22 **Nahla :** comment ça ?

23 **Gerorges** : avant ou maintenant ? Parce que maintenant\
24 **Nahla** : les deux, maintenant et avant et quel changement a eu lieu ?
25 **Gerorges** : en fait au départ je passais de trois à cinq heures sur FB comme n'importe quel
26 jeune qui y passe beaucoup de temps au départ, mais maintenant à cause de mon travail je ne
27 dépasse pas une heure.
28 **Nahla** : d'accord, tu as rejoint le groupe Je Suis Libyen et Je Parle Français.
29 **Gerorges** : oui, **j'étais avec le groupe.**
30 **Nahla** : tu étais un membre actif ?
31 **Gerorges** : oui, au début de sa création je me suis abonné et participais **en français** pas
32 toujours en arabe, tu vois, mais dernièrement + j'étais obligé + obligé de quitter le groupe à
33 cause de mon travail.
34 **Nahla** : c'est juste à cause de ton travail ou bien il y a d'autres raisons ?
35 **Gerorges** : à cause de mon travail et il y a aussi une autre chose c'est le groupe même ++ il y
36 a des choses que je n'ai pas (...)
37 **Nahla** : que tu n'as pas appréciées ?
38 **Gerorges** : des choses que je n'ai pas appréciées alors j'ai été obligé de prendre du recul
39 **Nahla** : à cause des problèmes personnels avec d'autres membres du groupe ?
40 **Gerorges** : oui, je pense qu'il y a des problèmes personnels parce que finalement chaque
41 personne a son propre point de vue, quand il y a une discussion les participants ne sont pas
42 tous d'accord.
43 **Nahla** : est-ce que tu étais un administrateur du groupe ?
44 **Gerorges** : non, j'étais un membre, mais ce qui s'est passé c'est qu'il y avait des personnes,
45 que je connais, et qui résident en France qui ont rejoint le groupe, alors il y avait (réfléchir),
46 comme une sorte de concurrence entre les membres, et les personnes d'ici étaient plus
47 intéressées par les personnes qui sont en France sans donner de chance aux autres étudiants et
48 je n'aime pas la discrimination. Peu importe que cette personne soit en France ou qu'elle soit
49 en train de faire un doctorat ou un master.
50 **Nahla** : veux-tu dire qu'on prête plus d'attention à certaines personnes au détriment des
51 autres ?
52 **Gerorges** : oui, et cela juste pour leurs diplômes et non pour leurs comportements, c'est pour
53 cela que j'ai pris du recul, je suis devenu un spectateur et après quelque temps j'ai quitté le
54 groupe définitivement.
55 **Nahla** : quand tu publies un message dans le groupe, est-ce que tu fais attention que la langue
56 soit correcte et sans erreurs ?
57 **Gerorges** : oui, oui bien sûr une langue correcte.
58 **Nahla** : et tu vérifies l'orthographe ?
59 **Gerorges** : avant de publier, je relis une, deux et trois fois, parce que je suis censé apprendre
60 de ce que j'écris, et franchement souvent ce que j'écris intéresse les autres. Tout à l'heure
61 quand je t'ai parlé de l'attention portée envers certaines personnes au détriment des autres je
62 ne parlais pas de moi. Je parlais des autres qui ne doivent pas faire de la discrimination en
63 fonction du lieu des études tu vois, en fin c'est mon avis personnel.
64 (Interruption par d'autres étudiants)
65 **Gerorges** : je me suis éloigné du sujet principal.

66 **Nahla** : as-tu des comptes sur d'autres réseaux sociaux ?
67 **Gerorges** : actuellement je vais plus souvent sur Twitter.
68 **Nahla** : dans le groupe même, est-ce que tu as fait de nouveaux amis ?
69 **Gerorges** : en fait, **il y a deux groupes Je Suis Libyen et Je Parle Français, est-ce que**
70 **vous ne connaissez pas ?**
71 **Nahla** : Non.
72 **Gerorges** : **Quel groupe ?**
73 **Nahla** : tout ce que je sais c'est qu'il y avait un groupe dont la responsable a changé.
74 **Gerorges** : il y a deux groupes qui portent le même nom.
75 **Nahla** : celui dont la responsable est Salwa est laquelle ?
76 **Gerorges** : c'est le premier groupe, j'ai un ami professeur ici qui s'appelle Mourad, si tu le
77 connais, il m'a dit qu'il y a avait un nouveau groupe, quand j'y suis allé je l'ai trouvé
78 différent, les responsables ne sont plus les mêmes, je ne sais pas de quel groupe tu parles,
79 mais je trouve que le deuxième est beaucoup plus intéressant.
80 **Nahla** : pourquoi ?
81 **Gerorges** : finalement ce que je dis c'est un point de vue personnel, je pense que les
82 mentalités ne sont pas les mêmes, le premier groupe avait tendance d'honorer plus les
83 personnes qui font leurs études à l'étranger, je ne leur en veux pas, mais j'aimerais bien que
84 les personnes qui sont en Libye apprennent mieux que les autres
85 **Nahla** : tu n'as pas essayé de profiter de l'expérience de ces étudiants qui font leurs études en
86 France ?
87 **Gerorges** : si, pour moi ils sont des référents.
88 **Nahla** : est-ce que tu leur demandes de l'aide ?
89 **Gerorges** : oui, bien sûr, je les déteste pas, j'aimerais bien de trouver quelqu'un qui m'aide,
90 on apprend toute la vie durant, il y a même une personne qui m'aidera à m'inscrire dans son
91 université en France une fois j'aurai fini mes études ici.
92 **Nahla** : Et est-ce que tu as connu cette personne dans le groupe ?
93 **Gerorges** : oui, je l'ai connu dans le deuxième groupe, parce qu'il y a beaucoup de personnes
94 qui font leurs études en France, il y en a qui sont à Tours et d'autres à Nantes.
95 **Nahla** : penses-tu que ton utilisation de FB a changé depuis la Révolution ?
96 **Gerorges** : oui, bien sûr, mon utilisation a beaucoup changé, avant on n'avait pas d'espace de
97 liberté où l'on pouvait s'exprimer, si quelqu'un disait un mot il pouvait être traqué, Internet
98 est contrôlé en Libye, et surtout FB pendant la période d'avant la Révolution, pendant la
99 Révolution FB a été censuré, mais il y avait une entreprise étrangère près de chez moi, alors
100 j'avais accès à leur Wifi, après le Révolution c'était la liberté d'expression totale.
101 **Nahla** : quels sont les sujets les plus intéressants pour toi qui sont abordés dans le groupe ?
102 **Gerorges** : tout ce qui est en arabe ne m'intéresse pas, parce que normalement dans ce groupe
103 l'arabe n'a pas de place, bah là aussi il y a un désaccord entre les membres, parfois il y a des
104 liens intéressants pour nous en tant qu'étudiants.
105 (Silence)
106 **Nahla** : est-ce qu'il y a des professeurs qui utilisent FB pour communiquer avec vous ?
107 **Gerorges** : si je dois parler de quelqu'un, ce sera sans doute Mme Soraya, c'est grâce à elle
108 qu'on est arrivé à ce niveau, avec elle on apprend différemment de nos camarades, on apprend

109 par Internet, on apporte nos ordinateurs portables avec nous, on utilise le vidéoprojecteur, on a
110 beaucoup avancé grâce à elle.

111 **Nahla** : aimerais-tu que les autres professeurs utilisent la même méthode qu'elle?

112 **Gerorges** : oui, normalement oui, parce qu'on est arrivé à un moment où on doit suivre le
113 mouvement, pas forcément à cent pourcent mais au moins ce serait mieux que la méthode
114 avec laquelle on apprend aujourd'hui, c'est vrai qu'au départ on a rencontré des difficultés,
115 avec elle, on est sorti de la classe, on fait des reportages, des vidéos. On a commencé à
116 s'intéresser plus à nos études, nous organiserons une fête de la fin d'année et tu es invitée.

117 **Nahla** : merci, c'est gentil, y- a-t-il autre chose que tu veux ajouter ?

118 **Gerorges** : non, merci

ENTRETIEN 7(♀)

10 minutes et 42 secondes

1 **Nahla** : raconte-moi un petit peu tes débuts sur FB ! Si tu te rappelles depuis quand tu es sur
2 FB ?

3 **Ahmed**: je suis sur FB depuis 2010, c'était juste parce que mes amis étaient sur le réseau, je
4 me suis dit pourquoi pas ? J'ai créé un compte pour voir ce que c'était ? Au fil du temps j'ai
5 découvert qu'il y avait des pages et j'ai appris comment rejoindre les groupes. Au départ c'était
6 juste pour m'amuser, et ce jusqu'à 2011, puis les choses ont changé.

7 **Nahla** : pourquoi les choses ont changé ?

8 **Ahmed**: les choses ont changé après la Révolution, au début du mois de janvier 2011, il y
9 avait des pages qui abordaient le sujet de la Révolution, mais on ne l'utilisait pas ni pour les
10 études ni pour quoi que ce soit c'était juste pour s'amuser. Après on a entendu qu'il y aurait de
11 grandes manifestations le 17 février, après ça FB a été censuré ici à Tripoli, on ne pouvait plus
12 communiquer, mais à la fin de la guerre de la libération il a été réouvert et tout a changé
13 même l'usage.

14 **Nahla** : comment est-ce que l'usage a changé ?

15 **Ahmed**: l'usage ?

16 **Ahmed**: à plusieurs niveaux, on ne l'utilise plus beaucoup pour s'amuser, mais pour chercher
17 de l'information, pour l'apprentissage, pour participer à une discussion. Parfois on trouve des
18 débats ou des choses comme ça, il est devenu un outil de développement personnel + en plus
19 de la communication et de la diffusion de l'information, **so** il est devenu comme ça, après on
20 l'a introduit au sein de mon travail, le journalisme, on travaille beaucoup sur FB, les trois
21 quarts du travail sont sur FB, le reste est sur Internet et Google. Donc, le travail et
22 l'apprentissage sont sur Internet, après on a commencé à utiliser Internet et FB pour les
23 études, pour communiquer avec les professeurs, en fait ce n'est qu'avec une seule professeure
24 Mme Soraya.

25 **Nahla** : y a-t-il beaucoup de professeurs qui utilisent FB ?

26 **Ahmed**: peut-être.

27 **Nahla** : je veux dire avec les étudiants.

28 **Ahmed**: en général non, je ne pense pas, parce qu'ils n'ont pas cette idée d'utiliser Internet
29 avec les étudiants, je pense que la relation entre le professeur et l'étudiant s'arrête à la fin du
30 cours, après il n'y a plus de communication ou d'envie d'enseigner, à mon avis cela reflète
31 l'absence d'une réelle envie de transmission de la part des professeurs, s'il y avait une bonne
32 volonté, le professeur aurait pu chercher l'étudiant partout, sur FB, sur Internet, et c'est ça le
33 problème. Aujourd'hui l'apprentissage se fait par Internet, on va sur des pages françaises, on a
34 essayé et on essaie encore d'apprendre.

35 **Nahla** : quelles sont les pages ou les groupes auxquels tu es abonné pour l'apprentissage de la
36 langue ?

37 **Ahmed**: Pour
38 l'apprentissage de la langue ?

39 **Ahmed**: il y a le groupe Je Suis Libyen et Je Parle Français, il y a des pages tunisiennes,
40 beaucoup de groupes qui parlent de l'amour ou de la vie par exemple.

41 **Nahla** : des groupes qui ne sont pas forcément dédiés à l'apprentissage.

42 **Ahmed**: non, pas forcément. Récemment, on a appris que la langue qu'on apprend dans la
43 classe n'est pas la même que celle qu'on parle dans la rue, alors qu'est-ce qu'on a fait ? On a
44 commencé à aller dans des groupes, juste des personnes/ au départ quand je prends contact
45 avec des Français ou des Françaises et ils voient mes erreurs, je leur dis que je suis désolé et
46 que je suis un apprenant alors ils commencent à me corriger, mais maintenant avec le travail
47 je n'ai plus beaucoup de temps pour en profiter plus. Cet espace est intéressant pour
48 l'apprentissage, je peux faire connaissance avec des Français.

49 **Nahla** : est-ce que ça fait longtemps que tu as rejoint le groupe Je Suis Libyen et Je Parle
50 Français ou pas ?

51 **Ahmed**: ça fait un moment, deux mois peut-être, mais ça fait un moment.

52 **Nahla** : est-ce que ton enthousiasme envers le groupe a changé depuis ton inscription jusqu'à
53 maintenant ?

54 **Ahmed**: attends, je suis un peu confus, c'est le groupe dont Salwa est la responsable ?

55 **Nahla** : oui, c'est celui-ci.

56 **Ahmed**: elle m'a contacté et m'a invité pour m'inscrire au groupe, je l'ai observé, en réalité j'ai
57 trouvé des difficultés à lire en français, ce n'est pas comme l'arabe ou l'anglais, j'ai dû épeler,
58 mais après on a appris à lire, il devient de plus en plus **interesting** surtout quand Salwa est
59 devenue responsable, elle a travaillé dessus sérieusement.

60 **Nahla** : est-ce que tu es plus un lecteur ou tu publies aussi des messages ?

61 **Ahmed**: non, non, mon rôle est passif, je lis et "j'aime", de temps en temps je fais un simple
62 commentaire, je réponds à quelqu'un "**oui, c'est vrai**" (il rit) et c'est tout [XX] pas plus.

63 **Nahla** : et pourquoi tu ne participes pas plus ?

64 **Ahmed**: alors, en réalité c'était un petit peu la peur de commettre des erreurs, **oralement** je
65 peux parler, mais je suis un peu limité quand même, mais à l'écrit c'est très difficile d'écrire
66 quelque chose [X] et que ce soit correct, en plus le **Keyboard** n'aide pas non plus et ce n'est
67 que récemment que j'ai découvert comment on passe au français (il rit). Ça m'étonne qu'il y ait
68 des personnes, je ne les connais pas, qui écrivent très bien en français et qui soient Libyens, je
69 n'ai pas compris comment ils font.

70 **Nahla** : as-tu fait connaissance avec de nouvelles personnes ?

71 **Ahmed**: non, pas dans le groupe, comme je te l'ai déjà dit communiquer m'angoisse encore,

72 quand je prends contact avec quelqu'un et qu'il répond en français, je commence à faire des

73 erreurs, et c'est (il rit) la honte (il rit).

74 **Nahla** : s'il y a avait d'autres personnes et d'autres nationalités que des Libyens penses-tu que

75 tu serais plus à l'aise ? Puisqu'il y a des étudiants que tu connais dans le groupe ?

76 **Ahmed**: oui, oui, dans d'autres groupes tunisiens par exemple je me sens plus à l'aise. Je

77 participe et ils me corrigent, même s'ils ne me corrigent pas je rends compte de mes erreurs

78 parce qu'il y a quelqu'un qui reprend la même phrase correctement, je ne ressens aucune

79 honte. Mais ici, il y a des membres dans le groupe qu'on rencontre à l'université, les gens

80 commencent à dire " ah toi, tu fais semblant être intelligent et tu ne sais même pas écrire", tu

81 vois, c'est ça, FB est devenu une réalité, c'est-à-dire que quand je fais quelque chose sur FB

82 elle va me suivre dans la vie réelle.

83 **Nahla** : Est-ce que tu préfères qu'il y ait d'autres nationalités que des Libyens dans ce

84 groupe ?

85 **Ahmed**: non, je préfère que ce groupe reste entre les Libyens, en plus il faut qu'on se

86 débarrasse de l'idée d'avoir honte de se tromper, on pourrait créer un autre groupe où il y a

87 d'autres nationalités pour échanger les expériences.

88 **Nahla** : est-ce que les étudiants s'entraident pour les devoirs dans le groupe ?

89 **Ahmed**: oui, mais pas dans le groupe, on forme des groupes de clavardage avec des personnes

90 qu'on connaît et on discute par exemple avec Salwa, Miryam, et Nouna. »

91 **Nahla** : ces étudiantes sont dans le groupe ?

92 **Ahmed**: oui, elles sont dans le groupe. C'est difficile de demander de l'aide dans le groupe,

93 par contre on peut publier un message sur une thématique bien précise, des maximes, alors on

94 doit (...)

95 **Nahla** : quels sont les sujets qui attirent le plus ton attention ?

96 **Ahmed**: les **maximes**, parfois on publie des proverbes, ce genre de choses est facile, en arabe

97 je ne les regarde même pas, mais je les aime en français.

98 **Nahla** : combien de temps passes-tu approximativement sur FB ?

99 **Ahmed**: beaucoup de temps, tout à l'heure une voiture m'a failli percuté parce que j'étais en

100 train de naviguer là-dessus, partout, au cours, pendant que le professeur explique, c'est tout le

101 temps, je ne peux pas lui accorder des heures précises, je le consulte avec mon téléphone, mon

102 ordinateur, je le consulte **toujours**.

103 **Nahla** : as-tu des comptes sur d'autres réseaux sociaux ?

104 (Interruption par un personnel de service de sécurité universitaire)

105 **Ahmed**: oui, j'ai un compte sur Twitter, mais ce n'est pas très actif.

106 **Nahla** : c'est différent de FB.

107 **Ahmed**: oui, oui, très différent.

108 (Silence)

109 **Nahla** : quels sont les sujets qui pourraient te faire réagir et répondre à une publication ?

110 **Ahmed**: les actualités nationales, des sujets concernant la vie universitaire ou l'apprentissage

111 de la langue, ce sont les trois sujets qui pourraient vraiment me faire réagir, mais quant aux

112 maximes je (...)

- 113 **Nahla** : aimerais-tu que les professeurs utilisent davantage FB avec les étudiants ?
114 **Ahmed**: j'aimerais bien, tu sais j'aimerais bien que de nouveaux professeurs arrivent et qu'ils
115 aient déjà l'habitude de travailler avec FB, parce que les professeurs qui sont là ont une
116 mentalité un petit peu démodée et vont pas renoncer à ce qu'ils font.
117 **Nahla** : veux-tu ajouter quelque chose ?
118 **Ahmed**: je veux te remercier et te souhaiter une bonne continuation.

ENTRETIEN 8 (♂)

17 minutes et 04 secondes

- 1 **Nahla** : comment as-tu connu FB ?
2 **Nawal** : je l'ai connu tardivement, parce que je n'utilise pas beaucoup l'ordinateur + je ne
3 l'aime pas beaucoup, mes amies et mes sœurs sont toutes sur FB, donc j'ai décidé de créer un
4 compte. Je ne savais pas comment faire, j'ai commencé à ajouter mes amies et mes sœurs
5 dans ma liste d'amis, je ne voulais pas ajouter des personnes que je ne connaissais pas, mais
6 petit à petit j'ai fait connaissance avec de nouvelles personnes et j'ai trouvé des personnes que
7 j'avais connues il y a très longtemps, on faisait des études ensembles quand on était petites
8 et j'ai trouvé ça sympa, je pensais que je n'aurais jamais pu les rencontrer encore une fois. J'ai
9 découvert un nouvel outil, tu vois, on fait du clavardage avec des personnes qu'on n'aurait
10 jamais imaginé pouvoir les rencontrer, des personnes qu'on connaît depuis le primaire, ou le
11 collège, c'est comme ça que j'ai connu FB, mes amies ont créé un groupe, je me suis dit
12 pourquoi pas essayer, je l'ai essayé et je l'ai aimé.
13 **Nahla** : ça fait combien de temps que tu es sur FB ?
14 **Nawal** : ça fait deux ans et demi, deux ans et trois mois.
15 **Nahla** : Avant la Révolution ?
16 **Nawal** : oui, oui, avant la Révolution.
17 **Nahla** : est-ce que tu penses que ton utilisation de FB a changé depuis la création de ton
18 compte jusqu'à maintenant ?
19 **Nawal** : oui, elle a changé, parce qu'au début je n'avais pas d'amis, je n'avais pas l'habitude,
20 je ne lui accordais pas beaucoup d'attention, mais au fil du temps j'ai fait plus d'amis, même
21 quand je pars en voyage je prends [X] avec moi pour que les gens puissent me contacter. Je
22 suis impatiente de voir qui m'appelle surtout quand tes proches et ta famille sont loins [XXX],
23 parfois on attend une nouvelle, c'est un outil de communication très pratique et efficace,
24 maintenant je me connecte très souvent.
25 **Nahla** : combien de temps tu passes sur FB ?
26 **Nawal** : en réalité quand je faisais des études je ne me connectais pas très souvent, maintenant
27 puisque j'ai terminé mes études ou pendant les vacances ou le weekend je reste connectée tout
28 le temps.
29 **Nahla** : est-ce tu te sers de FB pour l'apprentissage du français ?

30 **Nawal** : il y a des sites sur Internet dont je me sers pour l'apprentissage du français, mais pas
31 FB, parce qu'il n'y a pas + il n'y a pas beaucoup de personnes qui vous répondent en français,
32 on leur écrit en français et elles répondent en arabe, sur certaines pages françaises on trouve
33 des personnes qui répondent, mais la majorité répond en arabe, parfois il y a des gens qui sont
34 fans de pages sans savoir de quoi elles parlent. Ils n'en comprennent rien. Sur certaines pages
35 on ne trouve pas beaucoup d'interactions, juste un mot ou deux, et parfois on y trouve des
36 photos et des commentaires sympas.

37 **Nahla** : toi, tu es inscrite au groupe Je Suis Libyen et Je Parle Français.

38 **Nawal** : oui.

39 **Nahla** : pour quelles raisons ? Qu'est-ce que tu en attendais ?

40 **Nawal** : j'étais en Grande Bretagne et à chaque fois j'entendais quelqu'un qui parlait français
41 j'en étais ravie. J'ai travaillé à l'école britannique ici, tout était en anglais bien sûr et je ne
42 parle pas très bien l'anglais et il y avait une maîtresse qui parlait français je discutais avec elle
43 tout le temps parce que c'est très rare qu'on trouve quelqu'un qui parle français et alors quand
44 j'ai trouvé ce groupe je m'y suis inscrite sans hésitation en espérant trouver des personnes
45 avec qui je pourrais parler et échanger.

46 **Nahla** : est-ce que t'as trouvé ce que tu cherchais ?

47 **Nawal** : non, je n'ai pas trouvé grand-chose, des petits mots comme oui, non, c'est tout, des
48 mots simples.

49 **Nahla** : est-ce que tu publies des choses dans le groupe ?

50 **Nawal** : oui, oui, je publie des choses et je fais des commentaires.

51 **Nahla** : qu'est-ce que tu publies comme messages ?

52 **Nawal** : je n'envoie pas de messages privés aux personnes que je ne connais pas, mais quand
53 je trouve quelqu'un qui a publié quelque chose je le taquine un petit peu.

54 **Nahla** : et est-ce qu'il répond ?

55 **Nawal** : oui, quand je trouve (bruit) une discussion j'y participe en espérant qu'un **dialogue**
56 s'établisse entre nous.

57 **Nahla** : est-ce que tu lis ce qui est publié dans le groupe ?

58 **Nawal** : oui, je lis les commentaires, oui, oui, bien sûr que je lis, j'essaie de comprendre de
59 quoi ils parlent, j'essaie de trouver des personnes en ligne pour communiquer, je ne trouve
60 personne et je me déconnecte ++ il n'y a pas beaucoup de pages françaises, j'essaie souvent
61 d'en trouver, je cherche sur FB, je n'en trouve pas beaucoup, même celles que je trouve n'ont
62 pas beaucoup de participants.

63 **Nahla** : il y a des pages tunisiennes et algériennes où on parle français et dont tes camarades
64 m'ont parlé.

65 **Nawal** : je ne les connais pas, je ne connais pas ces pages.

66 **Nahla** : aimerais-tu que le groupe rassemble des personnes d'autres nationalités ?

67 **Nawal** : oui, pour mettre un peu d'**ambiance**, par exemple chacun pourrait raconter (...), ou
68 on poserait une question et chacun répondrait en fonction de son pays, ou on publierait une
69 photo de quelque chose et chacun dirait comment on l'appelle chez soi, on connaîtrait d'autres
70 cultures, d'autres habitudes et d'autres langues [XX] ce serait mieux comme ça.

71 **Nahla** : c'est mieux que tous les membres soient des Libyens ?

72 **Nawal** : oui, c'est mieux qu'ils soient tous Libyens ou tous Égyptiens ou tous Français,
73 comme ça il y n'aurait plus d'intérêt.

74 **Nahla** : quand tu publies un message, cherches-tu dans le dictionnaire pour vérifier le sens et
75 l'orthographe des mots avant de publier - ou tu ne prêtes pas attention aux erreurs

76 **Nawal** : en réalité.

77 **Nawal** : non, non, j'essaie de ne pas commettre d'erreurs, quand j'écris quelque chose je le
78 vérifie avant de le publier, je ne le publie pas comme ça sans vérification, on utilise des mots
79 simples pas trop **difficiles**, parfois quand il y a un **dialogue** avec quelqu'un et qu'il me pose
80 une question à laquelle je ne peux pas répondre c'est normal que je cherche sur Google ou
81 dans un dictionnaire.

82 **Nahla** : est-ce que tu as fait de nouveaux amis dans le groupe ? Est-ce que tu as fait
83 connaissance avec de nouvelles personnes ?

84 **Nawal** : oui, j'ai fait connaissance par hasard avec des personnes qui faisaient des études à
85 l'Institut Culturel Français, et d'autres ici au Département, je ne les connaissais pas, mais j'ai
86 fait leur connaissance dans le groupe. Il y a une fille qui s'appelle Farah et qui est devenue
87 mon amie, elle a fini ses études et elle s'est mariée maintenant elle ne va pas très souvent sur
88 FB, il y a une autre fille qui s'appelle Tamara avec laquelle j'ai fait connaissance par hasard et
89 elle faisait ses études dans le même établissement que moi.

90 **Nahla** : as-tu appris des choses dans le groupe ?

91 **Nawal** : en fait, comme je te l'ai dit il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on parle ou
92 échange, mais quand on publie un message et on cherche des mots dans le dictionnaire on
93 apprend, mais finalement on n'apprend pas grand-chose pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas
94 beaucoup de personnes en ligne, il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on peut
95 communiquer.

96 **Nahla** : est-ce que ton enthousiasme envers le groupe a diminué ?

97 **Nawal** : non, mon enthousiasme a augmenté pourquoi ? Parce qu'au départ je n'avais pas
98 d'amis, mais maintenant j'ai des amis qui m'envoient des messages (elle réfléchit) j'essaie
99 d'apprendre plus avec le groupe, mais maintenant c'est mieux qu'avant, c'est normal.

100 **Nahla** : quels sujets attirent ton attention ?

101 **Nawal** : j'aime bien quand il y a des sujets dont on peut discuter, par exemple n'importe quel
102 sujet dont tu peux parler [XXX].

103 **Nahla** : la politique par exemple ?

104 **Nawal** : non, non je n'aime pas cela, parce que la politique amène à d'autres choses, amène à
105 des problèmes avec les autres, des points de vue différents sur certaines personnalités
106 publiques créent des malentendus, même quand il s'agit des artistes, moi j'aime cet artiste toi
107 tu ne l'aimes pas, je dis qu'il est beau, toi tu le trouves laid, cela crée des malentendus. On
108 peut aborder des thématiques traitant de la culture générale, par exemple on parle d'une autre
109 culture ou quelque chose comme ça, tu me parles de quelque chose que je ne connais pas, tu
110 m'apportes quelque chose, c'est là que les sujets deviennent intéressants.

111 **Nahla** : est-ce que ton regard à l'égard de FB a changé après la Révolution ?

112 **Nawal** : non, je porte toujours le même regard, je sais que FB a joué un rôle très important
113 pendant la Révolution et c'est quelque chose de bien, après la Révolution il sert d'outil de
114 diffusion de l'information par écrit, parfois quand on entend une chose on ne lui prête pas

115 attention, mais quand on le lit et on voit une photo qui confirme l'information les gens vont
116 forcément le croire. J'ai su beaucoup de choses grâce à FB. En plus c'est facile de dire si la
117 photo est réelle ou retouchée, ça se voit.

118 **Nahla** : fais-tu confiance à FB ?

119 **Nawal** : oui, oui, mais pas beaucoup, parce qu'il y a [XX], il y a des gens qui ne sont pas
120 fiables, d'autres qui veulent attirer l'attention sur une information. Mais il y a des informations
121 qu'on peut croire, à part la politique et la Révolution, par exemple tu vois une photo des
122 personnes pauvres qui n'ont rien à manger, cela indique que le taux de la pauvreté a augmenté
123 dans le pays, ou bien des photos des produits qu'on peut acheter. Maintenant les gens achètent
124 plus sur Internet qu'en magasin, FB apporte des choses à tous les niveaux, mais ça dépend
125 comment les personnes l'utilisent et ce qu'ils croient et ce qu'ils ne croient pas. Pour certaines
126 personnes FB est devenu une maladie, sur FB on ne doit pas fréquenter n'importe qui, il y a
127 des garçons qui se font passer pour des filles, il faut être vigilant.

128 **Nahla** : comment juges-tu ton utilisation de FB ? C'est une utilisation sociale ou éducative ?

129 **Nawal** : en effet, j'aimerais bien qu'elle soit éducative, je souhaiterais trouver des personnes
130 qui m'apportent des choses, quelqu'un qui me donne des adresses de sites Web par exemple,
131 mais malheureusement il n'y en a pas beaucoup comme ça.

132 **Nahla** : aimerais-tu que les professeurs utilisent FB avec vous ?

133 **Nawal** : bien sûr, bien sûr, parfois on n'arrive pas à parler à son professeur ici à l'université,
134 au moins on peut lui parler sur FB pour demander des clarifications, maintenant j'ai une
135 professeure qui est la seule qui utilise FB avec ses étudiants, même les devoirs on lui envoie
136 par mail ou on les dépose sur FB. J'aimerais bien que les professeurs utilisent FB, comme ça
137 on peut toujours garder une trace écrite qui reste, quand on rend un devoir sur un papier on le
138 perd parfois ou le professeur ne le rend pas, mais comme ça les étudiants aussi bien que les
139 professeurs gardent une copie, oui, j'aimerais bien que tout le monde l'utilise.

140 **Nahla** : est-ce que tu es pour l'idée que chaque professeur crée un groupe bien à lui ou dédié
141 à son cours par exemple ?

142 **Nawal** : oui, oui, bien sûr, c'est pour communiquer avec mes camarades et mes professeurs.

143 **Nahla** : est-ce que le fait qu'il y a des personnes dans le groupe que tu les connais hors ligne
144 te rend plus sensible à commettre des erreurs ?

145 **Nawal** : non, ça ne se passe pas comme ça, on est tous susceptibles de commettre des erreurs,
146 même les professeurs, les grands savants commettent des erreurs, mais c'est pour soi qu'il ne
147 faut pas faire des erreurs, c'est normal même les professeurs commettent des erreurs sur le
148 tableau et parfois ce sont les étudiants qui les corrigent, toute personne fait des erreurs quels
149 que soient ses diplômes.

150 **Nahla** : as-tu des comptes sur d'autres réseaux sociaux ?

151 **Nawal** : non, non, je suis le plus souvent sur FB.

152 **Nahla** : Twitter ?

153 **Nawal** : je n'ai même pas compris comment il fonctionne.

154 **Nahla** : est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter à propos des réseaux sociaux ?

155 **Nawal** : comme je te l'avais dit j'espère que les professeurs, les magasins l'utilisent,
156 maintenant dans les pays développés on fait tout sur Internet, en Libye aussi les gens
157 commencent à acheter sur Internet surtout avec les bouchons cela facilite les choses. En plus

158 cela permet plus de communication entre les gens qui ne se rendent plus visite les uns aux
159 autres comme avant. Je souhaite qu'on fasse un bon usage d'Internet parce qu'il y a des gens
160 qui en font un mauvais usage, et c'est tout.
161 **Nahla** : je te remercie Nawal.

ENTRETIEN 9 (♂)

15 minutes et 28 secondes

1 **Nahla** : est-ce que tu te rappelles de tes premiers pas sur FB ? Comment est-ce que tu l'avais
2 connu et pourquoi as-tu créé un compte ?
3 **Samera** : c'était en 2006, ma sœur venait juste d'entrer à l'université, donc elle a trouvé que
4 beaucoup de ses amies dans le lycée avaient des comptes, et nous avons beaucoup de proches
5 expatriés ayant des comptes sur FB et elle communiquait avec eux, alors j'ai décidé de créer
6 un compte.
7 **Nahla** : est-ce que ton utilisation de FB a changé depuis la création de ton compte jusqu'à
8 maintenant ? Ou c'est toujours la même ?
9 **Samera** : non, bien sûr mon utilisation a évolué depuis, j'ai fait connaissance avec des
10 personnes que je ne connaissais pas avant, c'est vrai que je ne fais pas connaissance avec
11 n'importe quelle personne, ce sont souvent des personnes qui font leurs études ici, en plus je
12 me suis abonnée à plusieurs pages scientifiques, alors j'apprends des choses.
13 **Nahla** : qu'est-ce que tu penses de FB ?
14 **Samera** : (elle réfléchit) en fait ça dépend des personnes, maintenant surtout après la
15 Révolution il y a de plus en plus des jeunes gens qui publient tout et n'importe quoi.
16 Personnellement, je n'ai pas eu de problèmes.
17 **Nahla** : tu es un membre du groupe Je Suis Libyen et Je parle Français, pourquoi as-tu rejoint
18 le groupe ?
19 **Samera** : en fait l'une de mes camarades de classe m'a ajoutée au groupe, et franchement j'en
20 étais très contente, parce que quand il y a une publication j'apprends de nouveaux mots, des
21 structures de phrases, j'essaie de commenter certains sujets et j'essaie d'utiliser le plus grand
22 nombre de mots, j'essaie de chercher de nouveaux sujets, mais [XX] même quand je ne sais
23 pas une chose [XX] je cherche dans le dictionnaire.
24 **Nahla** : est-ce que tu lis plus que tu publies ?
25 **Samera** : oui, je lis plus, j'aime lire, quand je lis j'apprends, parfois quand je trouve qu'il n'y
26 a rien de nouveau j'essaie de les inciter.
27 **Nahla** : lis-tu les contributions des autres et ce que chacun a écrit ?
28 **Samera** : oui.
29 **Nahla** : penses-tu que ton enthousiasme pour le groupe a diminué ?
30 **Samera** : non, non, je pense que c'est toujours le même, j'aime bien leurs contributions, je les
31 trouve bien, l'idée même de créer le groupe est très intéressante, on apprend des choses.
32 **Nahla** : y a-t-il d'autres groupes que celui-ci auxquels tu es abonnée ?

33 **Samera** : il y a des pages, mais pas de groupes.

34 **Nahla** : est-ce que tu préfères qu'il y ait des autres nationalités que la nationalité libyenne
35 dans le groupe ?

36 **Samera** : oui, j'y ai beaucoup pensé, peut-être parce qu'il n'y a que des Libyens alors les
37 contributions ne sont pas importantes, il n'a y pas beaucoup de membres libyens, s'il y avait
38 d'autres nationalités [XX] il serait plus efficace.

39 **Nahla** : à quelle fréquence tu consultes le groupe à peu près ?

40 **Samera** : tous les jours.

41 **Nahla** : quels sont les sujets les plus intéressants pour toi ?

42 **Samera** : tous les sujets, en général il y a certains pages et groupes que je préfère à d'autres,
43 j'y vais tous les jours pour voir ce qu'il y a de nouveau, je lis les commentaires pour
44 apprendre comment répondre.

45 **Nahla** : est-ce que t'as fait de nouveaux amis dans le groupe ?

46 **Samera** : non, parce que la plupart des membres du groupe sont des étudiants ici au
47 Département, je les connais je les vois, mais je ne les ai pas ajoutés dans ma liste d'amis, et je
48 ne suis pas non plus allée plus loin dans nos relations .

49 **Nahla** : et les professeurs, est-ce qu'ils utilisent FB ?

50 **Samera** : oui, il y a des professeurs qui ont des comptes sur FB.

51 **Nahla** : aimerais-tu que les professeurs utilisent davantage FB avec vous ?

52 **Samera** : oui, j'aimerais bien, parce que maintenant tous les étudiants ont des comptes sur
53 FB, avoir un compte sur FB devient une nécessité, un besoin quotidien. Peut-être que cette
54 méthode serait plus intéressante et plus ludique que des cours magistraux.

55 **Nahla** : penses-tu que FB est assez répandu parmi les étudiants ?

56 **Samera** : oui, c'est très répandu, non pas seulement parmi les étudiants, mais parmi tout le
57 monde, on est dans [XX]

58 **Nahla** : est-ce que l'utilisation a changé depuis la Révolution ?

59 **Samera** : actuellement et après la Révolution, les commentaires et les publications sont tous
60 politiques, on parle de tel ou de tel, parfois il y a des sujets politiques où chacun peut donner
61 son avis, mais après la Révolution j'ai remarqué que même la génération de 2000 s'y est mis.

62 **Nahla** : tu penses qu'ils sont encore jeunes ?

63 **Samera** : oui, ils sont jeunes. Moi, quand j'ai créé mon compte j'étais en terminal.

64 **Nahla** : est-ce que ton utilisation de FB est sociale, c'est-à-dire pour communiquer avec vos
65 amis, ou tu l'utilises aussi pour des raisons pédagogiques ?

66 **Samera** : oui, je l'utilise pour des raisons sociales, mais je pense que je l'utilise davantage
67 pour des raisons pédagogiques. Je consulte différentes pages, je cherche des enregistrements
68 audios pour améliorer ma compréhension orale, parfois je trouve des livres.

69 **Nahla** : as-tu fait connaissance avec des personnes étrangères sur FB ?

70 **Samera** : non, les seules personnes que j'ai connues sont deux Palestiniennes.

71 **Nahla** : et elles parlent français ?

72 **Samera** : non, non.

73 **Nahla** : je voulais dire des personnes étrangères avec qui tu parles français.

74 **Samera** : il y a avait deux Algériennes dans un groupe avec qui j'ai échangé quelques mots,
75 mais pas plus que ça.

76 **Nahla** : qu'est-ce qu'il manque au groupe pour qu'il soit plus efficace ?
77 **Samera** : j'aimerais bien qu'il y ait plus de membres pour plus d'interactions et il faut que tout
78 soit en français, c'est vrai qu'il y a beaucoup de publications en français, mais parfois il y en a
79 aussi en arabe.
80 **Nahla** : est-ce qu'il y a un lien entre ce qui se passe en classe et ce qui est publié dans le
81 groupe, par exemple vous discutez d'une nouvelle leçon ?
82 **Samera** : oui, ça peut arriver.
83 **Nahla** : est-ce que cela arrive ou tu souhaites que cela arrive ?
84 **Samera** : je souhaite que cela arrive, on peut dire des blagues, mais aussi on laisse de l'espace
85 pour les études.
86 **Nahla** : est-ce que tu souhaites qu'il y ait plus de liens entre les études et le groupe ?
87 **Samera** : oui, pour que chacun échange ses informations avec les autres.
88 **Nahla** : est-ce que tu souhaites qu'il y ait plus d'échanges entre les étudiants ?
89 **Samera** : oui, oui.
90 **Nahla** : c'est ce qu'il manque au groupe ?
91 **Samera** : oui, bien sûr.
92 **Nahla** : s'il y avait un groupe dédié à chaque cours, un groupe pour la grammaire un autre
93 pour l'expression écrite par exemple, est-ce tu les rejoindrais ?
94 **Samera** : oui.
95 **Samera** : j'ai vu des groupes, pour la faculté de médecine et de l'ingénierie, qui fonctionnent
96 de cette façon, ma sœur fait des études en médecine et ils ont des groupes dédiés à chaque
97 cours, j'ai trouvé cela pas mal, mais au Département de français les étudiants ne sont pas
98 nombreux, il n'y aurait pas beaucoup d'inscrits, ce serait peut-être plus intéressant de faire un
99 groupe qui regroupe tous les cours.
100 (Silence)
101 **Nahla** : le fait que tu connais les membres du groupe hors ligne, est-ce que cela influe ce que
102 tu publies, par exemple \

103 **Samera** : non, en revanche, comme je les connais, je sais à qui je m'adresse.
104 **Nahla** : cela t'encourage ?
105 **Samera** : oui, cela m'encourage.
106 **Nahla** : peux-tu demander de l'aide à quelqu'un dans le groupe ?
107 **Samera** : oui, pourquoi pas.
108 **Nahla** : tu demandes en public ou tu t'adresses à certaines personnes en privé ?
109 **Samera** : [XX] je n'ai pas encoé demandé, mais je pourrais demander à mes amies que je
110 connais, mais je lis des publications des autres personnes qui demandent de l'aide, oui, c'est
111 possible.
112 **Nahla** : tu pourrais aider les autres aussi.
113 **Samera** : oui, oui, et même parfois quand quelqu'un te demande une chose et tu ne sais pas tu
114 fais l'effort pour aller chercher la réponse.
115 **Nahla** : avant de publier, est-ce que tu prends ton temps pour relire et vérifier que tout est
116 correct ?

117 **Samera** : oui, quand je veux écrire une publication ou même quand je pique une publication
118 d'un autre groupe, ou d'une autre page, je prends le temps de vérifier la **grammaire**, les mots,
119 même s'ils ont commis des erreurs moi je ne veux pas en faire.
120 **Nahla** : il y a quelque chose que tu veux ajouter à propos de l'utilisation des réseaux sociaux ?
121 Qu'est-ce qu'il faut ajouter au groupe pour qu'il soit plus efficace ?
122 **Samera** : il faut que la page ou le groupe soit lié à l'université ou au département de français,
123 je pense qu'il y a une page consacrée au département dont l'administratrice est l'une des
124 professeures, mais elle n'est pas active. Voilà, j'espère qu'il y ait une page ou un groupe plus
125 formel où on apprend mieux.
126 **Nahla** : merci Samera.

ENTRETIEN 10 (♂)

30 minutes et 20 secondes

1 **Nahla** : comment étaient tes débuts avec FB ? Comment tu l'avais connu ? Est-ce qu'il y a
2 quelqu'un qui t'en a parlé ?
3 **Rima** : (elle réfléchit) oui, il y a une personne qui m'en a parlé, ma camarade de classe, dans
4 un stage de langue française, elle avait un compte sur FB et c'était elle qui m'a incitée à m'en
5 créer un. C'était en 2007 + ça fait un bon moment.
6 **Nahla** : comment tu t'en servais ? Comment tu l'utilisais ?
7 **Rima** : non, j'étais (...) j'avais un peu peur des catégorisations, j'avais un peu peur des
8 réseaux sociaux, on entend de drôles d'histoires, mais au bout de quelque temps ça allait. Au
9 début je faisais très attention après + je m'y suis habituée et j'ai su comment bien l'utiliser, je
10 fais la différence entre ça et ça + j'ai eu de l'expérience + et finalement c'est un autre +
11 monde.
12 **Nahla** : est-ce que ton usage de FB a changé depuis ?
13 **Rima** : a beaucoup changé + beaucoup. Au début comme je te l'avais déjà dit je ne l'utilisais
14 ni pour découvrir ni pour faire connaissance avec personne + je n'aimais parler à personne, je
15 ne sais pas, je veux dire que c'est comme ça + après je m'y suis mise + j'ai su qu'il fallait (...)
16 c'était une occasion pour faire connaissance avec des personnes qui pourraient être, je ne sais
17 pas en Chine ou n'importe où dans le monde + parce qu'il t'ouvre les yeux et l'esprit, tu fais
18 connaissance avec de nouvelles personnes, tu vois d'autres personnes, même des personnes
19 dans la société libyenne, c'est bien de connaître des personnes qu'on ne pourrait pas
20 rencontrer forcément dans notre vie de tous les jours, elles ne feraient pas les mêmes études
21 que nous. Il y a beaucoup de gens que j'ai rencontré sur FB, toi par exemple, beaucoup de
22 gens qu'il m'aurait paru difficile de les rencontrer dans la rue, ou dans mon cercle de
23 connaissances, ils ne font pas partie de ma famille, peut-être qu'ils n'appartiennent pas à ma
24 classe sociale non plus, ils ne pensent pas de la même façon que moi, tu découvres une variété
25 culturelle en Libye même. D'habitude on vit parmi la famille et les amis, on connaît des gens
26 qui nous ressemblent +, mais sur FB tu découvres qu'il existe des personnes totalement

27 différentes de toi et tu découvres qu'il existe une variété même en Libye + nous avons tous
28 cette idée fermée et étroite que nous nous ressemblons tous.

29 **Nahla** : d'après tes paroles et d'après ce que j'ai compris, ton usage premier de FB est la
30 communication sociale.

31 **Rima** : oui, c'était au début.

32 **Nahla** : et maintenant est-ce que cela a changé ?

33 **Rima** : actuellement je l'utilise pour la communication sociale, mais pas dans le sens premier
34 du terme, parce que je crois que les personnes que tu rencontres te font connaître, à leur tour,
35 d'autres personnes qui te font ouvrir les yeux sur de nouvelles choses et tu comprends plus de
36 choses et élargis tes pensées, et ils te permettent peut-être de mieux planifier. Je considère
37 qu'il <FB> contribue plus ou moins à la construction de l'identité, c'est par exemple ++
38 comme faire des études, les études aussi construisent l'identité des gens, quand tu rencontres
39 des nouvelles personnes, ils t'apprennent des choses, c'est une expérience humaine. Peut-être
40 à cause de la société et de l'environnement où nous vivons qu'il est difficile de rencontrer des
41 personnes qu'on ne connaît pas, mais FB te facilite la tâche, il permet de rencontrer des gens
42 différents et tu apprends davantage. Tu apprends à tous les niveaux, tu apprends des choses
43 sur la vie, sur les autres cultures, sur les langues. FB est un outil de découverte plus qu'autre
44 chose.

45 **Nahla** : combien de temps passes-tu à peu près sur FB ?

46 **Rima** : (elle rit) ça dépend, ça dépend du temps libre, quand les études commencent les
47 heures consacrées à FB diminuent, mais en été je passe des heures et des heures ; cinq ou six
48 heures.

49 **Nahla** : par jour ?

50 **Rima** : (elle rit) oui.

51 **Nahla** : as-tu des comptes sur d'autres réseaux sociaux ?

52 **Rima** : j'utilise le plus souvent FB, Twitter je n'ai pas trop aimé peut-être parce que je me suis
53 habituée à FB, et parce qu'aussi FB est plus répandu que d'autres réseaux, je sens qu'il y a
54 plus d'expérience avec FB que sur d'autres sites. J'ai un compte sur Google Reads mais il est
55 peu répandu et un compte sur Tumblr aussi, je n'y vais pas trop souvent. C'est FB que
56 j'utilise très souvent.

57 **Nahla** : est-ce que ton regard porté sur FB a changé après la Révolution libyenne ?

58 **Rasah** : (elle réfléchit) j'ai constaté qu'avant personne ne parlait de politique, on avait peur de
59 s'exprimer + c'était avant la Révolution, parce que tout le monde avait peur que quelque
60 chose lui arrive, maintenant c'est la liberté, on s'exprime plus + c'est la seule différence.
61 Avant FB était utilisé en Libye pour des raisons très superficielles surtout parmi les jeunes, ils
62 l'utilisaient pour des raisons très superficielles. Il est difficile de trouver quelqu'un qui [XX]
63 veut se cultiver ou chercher de l'information, avant la Révolution personne ne peut aborder
64 n'importe quel sujet sur FB ou sur Internet en général. Maintenant après la Révolution il y a
65 des personnes qui n'ont pas la chance de s'exprimer à la télévision [XX] se servent de FB,
66 avant personne ne pouvait parler. C'est la différence entre la Libye avant la Révolution et
67 après.

68 **Nahla** : est-ce que tu penses que les raisons pour lesquelles les gens utilisent FB sont
69 devenues plus variées ?

70 **Rima** : oui, il y a d'autres utilisations de FB, avant, l'utilisation était (...) soyons honnêtes,
71 pour rencontrer un mec ou avoir une relation amoureuse passagère (sonnerie de téléphone
72 portable), mais maintenant on pourrait s'en servir pour d'autres raisons.

73 **Nahla** : toi, tu es la créatrice du groupe Je suis libyen(enne) et je parle français, comment as-
74 tu eu l'idée de créer ce groupe ?

75 **Rima** : au départ, parce que je parle français, mes frères et sœurs parlent français, ma cousine
76 parle français, j'ai une autre cousine qui étudie le français, mon cousin qui souhaite apprendre
77 le français, et j'ai fait connaissance avec une fille qui parle français, là je me suis dit pourquoi
78 nous les Libyens [XX]. Je connais beaucoup de monde qui parle anglais, mais je ne connais
79 pas autant qui parle français, au départ c'était [XX] de savoir combien de personnes
80 s'intéressent à la langue française, des personnes qui parlent français et qui s'intéressent à la
81 culture française, combien y a-t-il de personnes ? Je voulais savoir s'il y en a beaucoup. Ça a
82 été le début, le but était de savoir combien il y avait de personnes, mais après j'ai découvert
83 qu'il y avait d'autres gens qui essaient d'apprendre le français, d'autres qui souhaitent
84 l'apprendre, d'autres qui ont un niveau élevé en français, d'autres qui (...), il y a beaucoup de
85 personnes que je ne vois pas, que je ne connais pas. Toute l'idée est la rencontre et que je ne
86 sois pas seule **i am not alone**.

87 **Nahla** : c'était l'idée de départ.

88 **Rima** : oui, après j'ai découvert que la majorité des membres étaient des étudiants, tous, la
89 majorité sont des étudiants au Département de français, alors + ils peuvent s'en servir + c'est
90 pour ça j'étais soucieuse de leur interdire de parler arabe dans le group, **en français s'il vous**
91 **plait**, toujours.

92 **Nahla** : est-ce qu'ils se sont engagés à ne pas parler en arabe ?

93 **Rima** : oui, oui, parce qu'ils ont trouvé que cela était une occasion intéressante pour eux, le
94 temps qu'ils passent sur FB est un temps mort.

95 **Nahla** : est-ce que t'as reçu des retours de la part de certains étudiants ? Y a-t-il des étudiants
96 qui vous ont contacté pour te dire ce qu'ils en pensaient ?

97 **Rima** : certains étudiants que j'ai rencontrés après, tous, ce qu'il leur plait le plus c'est le fait
98 que c'est une occasion pour pratiquer la langue, **on pratique le français qu'on apprend**,
99 c'est-à-dire que finalement on utilise la langue, parce qu'ils ne l'utilisaient pas avant, ils me
100 disent "soit sévère avec nous, oblige-nous à parler toujours en français."

101 **Nahla** : penses-tu que les étudiants ont tiré parti de ce groupe ?

102 **Rima** : je ne sais pas, mais j'espère, j'espère qu'ils ont appris quelque chose ++, car
103 l'apprentissage des langues est la chose la plus importante, c'est important pour moi de les
104 aider parce que je sais à quel point c'est important d'apprendre une langue étrangère pour le
105 pays, pour soi-même. Chaque langue étrangère que tu apprends contribue à élargir tes
106 pensées, elle te permet de découvrir des choses que tu ne connaissais pas auparavant, elle te
107 fait sortir du cocon où tu vis, je veux dire le cocon de la société où tu vis.

108 **Nahla** : as-tu réussi à atteindre ton but avec la création du groupe ?

109 **Rima** : non, je n'ai pas réussi à atteindre le but que je voulais, peut-être parce que j'ai mis la
110 barre haut.

111 **Nahla** : quels étaient tes objectifs, qu'est-ce que tu avais dans la tête ?

112 **Rima** : j'espérais que le groupe continuerait, dernièrement ils n'étaient plus sérieux, les
113 étudiants n'ont pas pris le groupe au sérieux, je ne sais pas, mais c'est ce que je sentais en tout
114 cas, ils ne savent pas l'importance de / peut-être ils ont aimé l'idée qu'ils utilisent la langue,
115 mais pas plus que ça.

116 **Nahla** : est-ce que l'enthousiasme des étudiants a changé ?

117 **Rima** : oui, beaucoup, il a beaucoup changé.

118 **Nahla** : j'ai entendu que t'avait fermé le groupe et après on l'a réouvert, pourquoi ?

119 **Rima** : [XXX] je n'ai pas senti (...), et c'est la chose qui m'a attristée la plus, je ne savais plus
120 comment faire, j'ai trouvé qu'ils l'utilisaient pour maintenir des relations personnelles qui
121 n'ont pas de place dans le groupe, j'ai essayé plusieurs fois de les mettre en garde, mais ils ne
122 m'écoutent pas.

123 **Nahla** : et toi tu voulais que l'objectif soit éducatif plus que social ?

124 **Rima** : oui, plus que social. Mais ils ne veulent pas, et c'est difficile qu'une seule personne
125 impose ses règles à une centaine, au début ils formaient un petit groupe, c'était plus facile de
126 leur imposer des règles, mais après c'est devenu plus compliqué et ++ [XX] j'avais deux
127 choix soit je les laisse tranquilles et il font ce qu'ils veulent, soit je le ferme, j'ai senti/ parce
128 que je suis habituellement/ je suis de nature très affective quand je m'accroche à quelque
129 chose et quand il y a une chose que je n'aime pas j'y renonce. Je n'aime pas quand quelque
130 chose ne va pas bien [XX] c'est vrai ils ont réouvert le groupe et ont continué à y discuter,
131 mais je me suis éloignée, ce n'est pas ça ce que je voulais.

132 **Nahla** : j'ai su qu'ils t'ont contacté pour réouvrir le groupe, pourquoi à ton avis ?

133 **Rima** : c'est un groupe de filles que je connais et elles m'ont dit ++ qu'elles voulaient
134 réouvrir le groupe, je n'ai pas de problème, elles peuvent le réouvrir mais sans moi.

135 **Nahla** : donc tu n'es plus l'administratrice du groupe.

136 **Rima** : je ne le suis plus, et ce que je voulais je n'ai pas pu le réaliser. C'était difficile parce
137 que j'ai senti que je n'étais pas capable de leur imposer des règles. En plus ce n'est pas mon
138 rôle d'imposer quoi que ce soit, je n'aime pas imposer mon avis, si c'est ce qu'ils veulent, ils
139 sont libres, j'ai commencé le projet et ils le finiront comme ils veulent, mon rôle est terminé,
140 et puisque je n'ai pas pu /c'est vrai que mes objectifs personnels ne sont pas atteints, mais je
141 leur ai donné une idée qu'ils peuvent la compléter comme ils veulent, ils ont leur propre
142 vision, je n'ai plus de rôle à jouer.

143 **Nahla** : est-ce que t'as souhaité qu'il y ait plus de communication entre les membres, d'après
144 ce que j'ai compris les personnes qui se connaissent hors ligne continuent à se communiquer
145 au sein du groupe.

146 **Rima** : oui, plus ou moins, et il y a d'autres choses qui se sont passées, par exemple des
147 dragues et je n'ai pas aimé cela au sein du groupe. Ce n'est pas l'endroit propice pour des
148 choses pareilles. Je les ai mis en garde, je leur ai dit qu'il y avait des outils bien spécifiques
149 pour ce genre de choses : les messages privés, ce n'est pas la peine que tout le monde sait, si
150 vous voulez communiquer allez-y, mais hors du groupe, chacun fait ce qu'il veut, mais au
151 sein du groupe ce n'est pas autorisé (elle rit).

152 **Nahla** : toi, tu voulais que l'objectif soit pédagogique ou éducatif.

153 **Rima** : oui, quand je l'ai créé, le groupe me tenait à cœur, peut-être ils ne le comprennent pas,
154 mais quand je l'ai créé j'avais une image dans la tête, mais après j'ai senti que cette image
155 personne ne l'a acceptée (elle rit) je me suis dit ok c'est bon.

156 **Nahla** : à ton avis sur le plan pédagogique pourquoi les étudiants n'ont pas essayé de tirer
157 profit au maximum de ce groupe ?

158 **Rima** : à mon avis, c'est à cause de notre culture, la culture de nos étudiants + je ne sais pas,
159 mais j'ai senti, parce que je connais mes camarades. Nous voulons tous réussir l'examen et
160 c'est tout. La majorité des étudiants ne veulent pas vraiment apprendre, ils n'apprennent pas
161 parce qu'ils aiment apprendre ou parce qu'ils aiment parler la langue française, mais parce
162 qu'ils veulent terminer les études et décrocher un diplôme, parce que le système scolaire
163 même. Depuis le tout début quand tu reentres à l'école, tout est basé sur l'idée de réussir les
164 examens et c'est tout, peut-être parce que finalement ceux qui décrochent le diplôme ne
165 peuvent pas beaucoup (...) je veux vivre et c'est tout. L'apprentissage en lui-même n'est pas
166 leur priorité, leur priorité est autre chose.

167 **Nahla** : quand tu étais administratrice, est-ce que tu essayais de faire des publications
168 pédagogiques ? Que représentait exactement ton rôle en tant qu'administratrice ?

169 **Rima** : j'essayais de + j'ai essayé dans la mesure du possible de faire des publications
170 éducatives et culturelles, des publications concernant la culture française, la culture
171 francophone. La culture englobe tout, la religion, les vêtements et même la cuisine, je veux
172 dire que j'ai essayé comme je pouvais de leur ouvrir une fenêtre, mais quand tu affrontes des
173 personnes qui ne l'apprécient pas et pensent que ce genre de choses est ennuyeux et qui
174 veulent aller sur FB pour s'amuser un peu et lire des blagues et c'est tout. En effet je les ai
175 laissé raconter des blagues. J'ai essayé de créer un équilibre entre le sérieux et le ludique, mais
176 c'était très difficile parce qu'ils pensaient que je voulais leur imposer des choses et que je
177 prétendais tout connaître et tout comprendre. J'avais juste l'intention de créer un équilibre,
178 finalement celui qui rigole tout le temps n'apprendra rien et celui qui est toujours sérieux sa
179 vie sera monotone [XXX] il faut qu'il y ait un équilibre entre les deux, et moi j'essayais de
180 représenter la partie sérieuse des choses pour que celui qui consulte le groupe trouve les deux
181 et ne sente pas que c'est un espace monotone pour l'apprentissage. Mais c'était difficile, ils
182 vont sur FB pour d'autres objectifs, même s'ils veulent apprendre la langue ++ [XX] ils
183 utilisent la langue avec (elle réfléchit) avec la moindre réflexion possible ou peut-être je ne
184 sais pas, les méthodes et les objectifs (...), enfin on n'était pas d'accord, c'était difficile
185 d'arriver à un point d'accord, peut-être que c'est un échec personnel.

186 **Nahla** : est-ce qu'il y a des étudiants qui t'ont contacté que ce soit en privé ou en public pour
187 demander de l'aide concernant leurs devoirs puisque tu étais l'administratrice et que tu parles
188 français ?

189 **Rima** : il n'y en avait pas beaucoup, une ou deux fois au début de la création du groupe,
190 comme je te l'ai dit ils ont d'autres objectifs en tête je ne sais pas, et avec l'augmentation du
191 nombre des participants cela est devenu plus compliqué. Au départ les premiers participants
192 [XXX], les premiers jours, demandaient de l'aide parce qu'ils se connaissaient et qu'ils étaient
193 dans la même classe donc ils discutaient dans le groupe : donne-moi une idée de recherche par
194 exemple ou aidez-moi, etc. C'est vrai que je suis contre l'idée que quelqu'un fasse les devoirs
195 à ta place, ce n'est pas bien, que vas-tu apprendre dans ce cas? En même temps je ne leur ai

196 pas interdit de poser des questions, mais au bout d'un certain temps on ne trouve plus de
197 demandes pareilles, dernièrement j'ai senti que les choses avaient changé, j'ai une amie qui vit
198 en Belgique actuellement, il me semble qu'elle est l'une des responsables de ce nouveau
199 groupe, elle m'a dit que le groupe n'était plus pareil, au début il était sympa, comme tous les
200 autres groupes, c'est comme [XXX].

201 **Nahla** : et pour toi, est-ce que le groupe t'a apporté quelque chose ?

202 **Rima** : moi, oui

203 **Nahla** : est-ce qu'il t'a apporté quelque chose par rapport à l'apprentissage du français ?

204 **Raha** : oui, parce qu'ici en Libye je n'utilise pas ma langue française, le groupe m'a permis de
205 lire, de réviser ma grammaire, car quand quelqu'un te demande quelque chose ou quand je
206 vois / j'observais les constructions des phrases qu'ils écrivaient non pas pour les corriger, mais
207 parce que je fais de l'anglais et que je sais que quand on observe des gens qui parlent ou qui
208 écrivent on apprend. Je lisais chaque commentaire, je lisais tout ce qu'ils écrivaient, peut- être
209 qu'ils ne savaient pas que je les observais [XX] j'ai appris beaucoup de choses, et je faisais des
210 efforts pour ne pas commettre des erreurs, j'ai révisé toute la **grammaire, la conjugaison**, j'ai
211 révisé tout ce que j'ai appris il y a quatre ans. Puisque je n'ai pas utilisé la langue depuis
212 quatre ans, à part la lecture de quelques romans pour réviser le vocabulaire. J'ai oublié la
213 conjugaison, quand je parle la conjugaison sort toute seule, mais je ne connais pas la règle, ça
214 y est c'est disparu, je ne me rappelle plus de la grammaire, mais le groupe m'a permis de tout
215 réviser.

216 **Nahla** : tu utilises FB **pour pratiquer la langue, que ce soit le français ou l'anglais.**

217 **Rima** : oui, je l'utilise assez souvent dans ce but, même toi tu me connais sur FB plus que
218 hors ligne, j'essaie sérieusement, même la langue arabe je l'utilise parce que je n'utilise pas la
219 langue arabe littéraire et quand on apprend, je ne sais pas si tous les étudiants pensent ainsi,
220 mais quand on apprend une langue étrangère on prend également conscience de l'importance
221 de sa langue maternelle et on commence à l'aimer de plus en plus. Quand j'apprenais l'anglais
222 je ne pensais pas comme ça, peut- être parce que je l'ai appris toute petite, mais quand j'ai
223 commencé l'apprentissage du français je suis retournée vers l'arabe, j'ai commencé à lire
224 beaucoup en arabe, je révisais la grammaire arabe, pourtant [XX] la grammaire , je révisais le
225 vocabulaire et je l'enrichissais, **le vocabulaire arabe**, non pas seulement **le vocabulaire**
226 **français ou anglais** [XXX], j'ai commencé à lire, enrichir ma langue maternelle pour pouvoir
227 ensuite enrichir la langue étrangère. Le processus d'apprentissage est un processus où tout est
228 connecté, la langue est une culture, j'essaie dans la mesure de possible [XXX] de faire
229 quelque chose que je ne peux pas faire dans la vie de tous les jours : parler anglais, français ou
230 même arabe littéraire. Sur FB j'essaie de pratiquer l'arabe littéraire, je lis de la poésie en arabe,
231 en français et en anglais. Puisque je passe beaucoup de temps sur FB, entre cinq et six heures,
232 il vaut mieux en profiter de manière plus efficace et plus rentable, je trompe moi-même.

233 **Nahla** : c'est-à-dire ?

234 **Rima** : l'Homme est d'une nature paresseuse, il aime le repos et n'aime pas les études de
235 manière classique ou traditionnelle qui est fatigante, mais quand tu t'oblige à faire quelque
236 chose de manière indirecte, en quelque sorte c'est une tromperie, mais pour la bonne cause.

237 **Nahla** : au niveau personnel, utilises-tu FB pour des objectifs sociaux ou éducatifs ?

238 **Rima** : les deux à la fois, comme je te l'ai dit, puisque je perds du temps sur FB, le temps est
239 quelque chose de + ça veut dire quand une demi-heure passe elle ne reviendra jamais.
240 L'Homme parfois regrette le temps perdu, j'essaie de créer un équilibre. Je ne veux pas
241 m'enfermer dans une chambre, ne pas aller sur FB, travailler et regarder le JT et des émissions
242 [X] à la télé tout le temps, écouter ce qu'un tel ou tel dit, lire des bouquins compliqués, etc. Je
243 veux apprendre, mais sans me sentir que je suis en train d'apprendre, comme des enfants, je
244 lui < un enfant > apprends des choses sans qu'il sache qu'il est en train d'apprendre, peut-être
245 parce que je suis paresseuse (elle rit).

246 **Nahla** : est-ce que tu sens que l'utilisation de FB est vraiment répandue parmi vos camarades?

247 **Rima** : je pense que oui, très répandue, très répandue, surtout parmi la jeune génération,
248 maintenant les générations des années quatre-vingt-seize et quatre-vingt-dix-huit ont des
249 comptes sur FB, mon petit frère qui est né en 2001 a un compte sur FB, il a (...), je me
250 demande ce qu'il fait, lui, sur FB. Qu'est ce qu'il a vu dans sa vie ? Ils ont grandi, tous mes
251 amis ont des comptes.

252 **Nahla** : y a-t-il autre chose que tu veux ajouter concernant les réseaux sociaux, leur diffusion
253 et leur utilisation ?

254 **Rima** : je veux dire (elle réfléchit) que leur utilisation est quelque chose de bien et de mauvais
255 à la fois. Au départ [XX] il y a avait beaucoup de choses qui n'étaient pas bien, mais
256 dernièrement je trouve qu'il y a des changements, d'énormes changements. J'avais une
257 mauvaise idée à propos de l'utilisation que font les jeunes libyens des réseaux sociaux, avant
258 la Révolution je ne voyais pas les jeunes discuter. Je ne pensais même pas qu'ils avaient des
259 opinions, après la Révolution tu découvres qu'il y a beaucoup de gens (...).

260 **Nahla** : penses-tu que la Révolution a changé les pratiques des jeunes sur les réseaux sociaux?

261 **Rima** : Ce n'est pas la Révolution en elle-même, mais l'espace restreint de la liberté qu'on
262 avait, maintenant on est convaincu que faire entendre sa voix est important et que son opinion
263 est importante. Je trouve, franchement, même si ++ on ne peut pas se comparer à d'autres pays
264 plus développés ayant un espace de liberté beaucoup plus grand, mais la culture de
265 l'utilisation de FB peut être répandue et il peut être utilisé comme vecteur de diffusion des
266 savoirs au lieu de l'utiliser à la légère. Je sais que c'est difficile ++ et que FB peut conduire à
267 des mauvaises choses, parce qu'il y a tout sur FB, il n'y a pas de contraintes, on peut écrire
268 n'importe quoi, en même temps ++ je suis optimiste sur le fait que les gens vont sur FB pour
269 voir le monde, pour apprendre quelque chose.

270 **Nahla** : au département d'anglais où tu fais tes études y a-t-il des professeurs qui intègrent FB
271 dans les cours ?

272 **Rima** : au département d'anglais non, mais à la faculté d'ingénierie où mon frère étudie
273 chaque professeur a son propre groupe, et les étudiants peuvent y déposer leurs devoirs et le
274 professeur les corrige dans le groupe.

275 **Nahla** : et est-ce que ton frère a tiré profit de cette méthode ?

276 **Rima** : j'ai bien aimé cette idée parce que chaque étudiant peut prendre la parole, en classe
277 certains étudiants n'aiment pas prendre la parole surtout quand ils sont nombreux, sur FB
278 chaque étudiant parle et le professeur est là pour orienter et guider. J'aimerais bien que cela
279 soit comme ça chez nous (bruit de klaxon), c'est bien d'utiliser FB comme ça. À la faculté
280 d'ingénierie c'est surtout les jeunes assistants qui utilisent FB plus que les professeurs, ils ont

281 un groupe et ils y déposent des références ++ ils recommandent certains livres aux étudiants,
282 ils posent des questions, j'aimerais que cela soit comme ça à notre faculté, peut-être que nos
283 professeurs ne vont pas sur FB je ne sais pas, ou peut-être qu'ils ne l'utilisent pas où qu'ils
284 l'utilisent mal. J'aimerais bien avoir un professeur qui va sur FB et nous dépose des
285 références, nous explique, nous ajoute quelque chose ou nous donne des informations
286 supplémentaires.
287 **Nahla** :merci

ENTRETIEN 11(♀)

10 minutes et 27 secondes

1 **Nahla** : Anas, comment as-tu connu FB ? Et pourquoi as-tu créé un compte ?
2 **Anas** : en fait FB, déjà moi je n'utilisais pas beaucoup Internet, je regardais davantage la télé
3 pour voir l'actualité, mais j'ai commencé avec FB en 2010, je suis parti en France pour un
4 stage, et là j'ai commencé à utiliser FB pour communiquer avec la famille et les amis, et je
5 l'utilise toujours.
6 **Nahla** : est-ce que ton utilisation de FB est toujours la même ou a t-elle évolué ?
7 **Anas** : elle a évolué, c'est comme dans n'importe quel domaine, au départ on n'est pas
8 forcément habile, mais après on apprend petit à petit, à chaque fois tu apprends une nouvelle
9 chose, alors j'apprends une chose d'un site ou je vois comment les autres personnes l'utilisent,
10 tu apprends petit à petit, mais maintenant je l'utilise bien [XXX], maintenant je suis inscrit au
11 groupe JSLJPF, tout y est en français, un petit peu d'arabe [XXX] moi j'aime le foot et parfois
12 j'ai un commentaire en arabe dans la tête, mais je voudrais le dire en français, alors je cherche
13 des mots dans le dictionnaire, je construis des phrases, ça aide à progresser au niveau des
14 études.
15 **Nahla** : à quelle fréquence à peu près tu vas dans le groupe?
16 **Anas** : ce groupe-là, quand je l'ai rejoint, ça fait maintenant peut-être six mois, c'est vrai au
17 début c'était difficile parce qu'ils parlent en français, après petit à petit j'ai commencé à jouer
18 le jeu moi aussi, j'ai commencé à apprendre des choses, à m'améliorer.
19 **Nahla** : et tu lis les commentaires des autres.
20 **Anas** : oui, oui, leurs avis, leurs commentaires, oui, oui, j'essaie toujours de suivre l'actualité.
21 **Nahla** : publies-tu des choses dans le groupe ?
22 **Anas** : oui, je publie, parfois je partage une publication dans le groupe que je trouve sur une
23 autre page.
24 **Nahla** : quand tu publies quelque chose, fais-tu attention à la grammaire et à l'orthographe ou
25 non ?
26 **Anas** : oui, je fais attention à la grammaire, c'est l'essentiel, je ne m'en fiche pas, c'est
27 important surtout que je suis étudiant en français, je dois avoir un certain niveau, je suis en
28 quatrième année.

29 **Nahla** : aimerais-tu que le groupe soit multinational, s'il y avait des Français par exemple ?
30 **Anas** : oui, oui, bien sûr, on apprend des choses [XXX], c'est leur langue maternelle, en plus
31 nous pouvons leur apprendre des choses aussi, nous partageons nos savoirs.
32 **Nahla** : est-ce que tu es inscrit dans d'autres groupes à part\
33 **Anas** : oui, il y a un autre groupe [XXX] c'est un groupe français, mais l'arabe est plus utilisé
34 que le français, il y aussi une autre page (il réfléchit) je ne me rappelle plus de son nom, je
35 pense qu'elle s'appelle Pourquoi On S'aime ou quelque chose comme ça, c'est une page
36 intéressante, c'est une page tunisienne, son responsable est tunisien, mais ils parlent en
37 français. Leur problème reste l'utilisation des abréviations, ils ne sont pas comme nous, on fait
38 très attention à la grammaire, franchement parfois je ne comprends rien.
39 **Nahla** : penses-tu que ton enthousiasme envers le groupe est toujours le même ou il a changé
40 depuis le début ?
41 **Anas** : oui, oui, j'essaie toujours de suivre ce qu'il y a de nouveau, il y a beaucoup de bonnes
42 personnes, des personnes qui parlent bien le français, il y a ma camarade Salwa qui a un très
43 bon niveau en français, il y a aussi Mme Soraya, je ne sais pas si elle fait partie du groupe ou
44 pas, de toute façon elle a sa propre page, nous sommes des amis, elle utilise FB, elle nous aide
45 [XXX]. Mme Soraya est disponible tous les jours sur FB de neuf heures à dix heures du soir
46 pour répondre à nos questions s'il y en a, elle nous aide.
47 **Nahla** : souhaiterais-tu voir tous les professeurs comme elle ?
48 **Anas** : oui, je souhaiterais, mais Mme Soraya +++ (il réfléchit) sa mentalité est différente des
49 autres professeurs, plus ouverte, ses méthodes d'enseignement sont différentes, elle nous
50 amène à faire des activités, il s'agit pas seulement de transmettre un contenu sur le tableau et
51 c'est tout, on travaille en groupes et quand on rentre chez soi on la trouve sur FB, c'est bien
52 comme ça, les autres professeurs donnent les cours et une fois sortis de la salle de classe, ça y
53 est.
54 **Nahla** : est-ce que tes relations avec les autres membres du groupe\
55 **Anas** : oui, j'entretiens de bonnes relations, déjà parce que nous sommes des camarades, la
56 majorité d'entre eux sont des camarades, et j'entretiens de bonnes relations.
57 **Nahla** : y a-t-il de nouvelles personnes avec lesquelles t'as fait connaissance ?
58 **Anas** : oui, il y a de nouvelles personnes, il y a quelqu'un qui vit là-bas et qui nous donne des
59 conseils.
60 **Nahla** : demandes-tu de l'aide aux autres personnes ?
61 **Anas** : oui, bien sûr, personne n'a la science infuse.
62 **Nahla** : dans le groupe, ou en privé ?
63 **Anas** : non, non, dans le groupe, parce qu'en groupe il y a plus de réponses, parfois j'ai une
64 question et la réponse n'est pas précise, comme ça j'aurais plus d'avis et plus d'opinions.
65 **Nahla** : tu reçois donc des réponses.
66 **Anas** : oui, oui.
67 **Nahla** : est-ce que ton utilisation a changé depuis la Révolution ?
68 **Anas** : oui, avant la Révolution c'était pour communiquer avec ma famille et mes amis quand
69 je suis parti en France, après la Révolution les gens ont eu plus de liberté, avant ils avaient
70 peur, il y a beaucoup de différences avant et après la Révolution.

71 **Nahla** : combien de temps tu passes sur FB ?
72 **Anas** : en fait+en fait une fois les cours finis, je vais au travail et je rentre après le coucher de
73 soleil, souvent le soir [XXX]
74 **Nahla** : il y a quelque chose que tu aimes ajouter, est-ce que tu as d'autres comptes sur
75 d'autres réseaux sociaux ?
76 **Anas** : j'en ai un sur Yahoo c'est tout.
77 **Nahla** : penses-tu que FB est assez répandu parmi ta génération ?
78 **Anas** : non, non, c'est la génération la plus jeune qui l'utilise plus, la génération des années 94,
79 95 et 97, ce sont eux qui l'utilisent plus parce qu'ils ont ouvert les yeux sur ces choses, nous,
80 quand nous étions petits on jouait [XXX] Il y a une grande différence, ils ont appris ces
81 choses, ils les avaient même étudiées.
82 **Nahla** : est-ce qu'il y a autre chose tu aimerais ajouter avant de terminer ?
83 **Anas** : j'espère que les gens qui passent beaucoup de temps sur les réseaux sociaux en tirent
84 profit et que ce ne soit pas seulement une perte de temps.
85 **Nahla** : merci.
86 **Anas** : bon courage.
87

2. Grille détaillée de l'analyse des entretiens

Thématique	Sous-thématique	Discours
Usages de Facebook	Raisons de la création du compte Facebook	<p>« Tout le monde s'est tourné vers FB et c'était normal que je les suive. » (Malek)</p> <hr/> <p>« J'ai créé un compte sur FB pour pratiquer la langue française, et même quand je me suis inscrite j'ai choisi une interface en français. » (Leila)</p> <hr/> <p>« ...jusqu'à ce que FB soit apparu en Libye, surtout pendant les trois dernières années, l'utilisation de FB a augmenté, alors on était obligé, donc j'ai décidé de faire comme les autres et de créer un compte sur FB. » (Gerorges)</p> <hr/> <p>« Je suis sur FB depuis 2010, c'était juste parce que mes amis étaient sur le réseau, je me suis dit pourquoi pas ? » (Abdelwahab)</p> <hr/> <p>« Je l'ai connu tardivement, parce que je n'utilise pas beaucoup l'ordinateur + je ne l'aime pas beaucoup, mes amies et mes sœurs sont toutes sur FB, donc j'ai décidé de créer un compte. » (Nawal)</p> <hr/> <p>« Oui, il y a une personne qui m'en [Facebook] a parlé, une camarade à moi, dans un stage de langue française, elle avait un compte sur FB et c'était elle qui m'a incitée à m'en créer un. C'était en 2007 + ça fait un bon moment. » (Rima)</p> <hr/> <p>« J'ai commencé avec FB en 2010, je suis parti en France pour un stage, et là j'ai commencé à utiliser FB pour communiquer avec la famille et les amis, et je l'utilise toujours. » (Anas)</p>

	Évolution des usages	<p>« Au départ c'était juste pour passer du temps avec mes amies, je ne savais pas qu'il y avait des pages ou des groupes intéressants, c'était juste pour m'amuser » (Salwa)</p> <hr/> <p>« Quand je suis entrée à l'université au département de français, j'ai commencé à m'abonner à des pages en français, les premières pages étaient algériennes ou tunisiennes... » (Salwa)</p> <hr/> <p>« En fait, j'ai commencé à partir de ma deuxième année à chercher/ en première année je n'ai pas vraiment cherché à apprendre ou à pratiquer la langue sur FB. En deuxième année je prenais un cours à l'Institut Français [XXX] (bruit), j'ai trouvé un groupe de l'Institut sur FB et j'ai commencé à voir les pages de l'Institut en Algérie ou dans d'autres pays. J'ai commencé à chercher des pages concernant la langue française. » (Salwa)</p> <hr/> <p>« Non, en fait j'ai commencé à utiliser Internet en général de manière plus éducative avec notre professeure Soraya, on travaille beaucoup sur Internet » (Salwa)</p> <hr/> <p>« À l'époque on n'y trouvait pas beaucoup de personnes, personne n'en parlait, mais maintenant quand je suis entrée à l'université et que j'ai commencé à faire des stages tout le monde en parle, avant je n'avais même pas quatre amis dans ma liste d'amis, aujourd'hui j'en ai quatre-vingt-quatre. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« ...au lycée, je n'y allais pas très souvent, j'utilisais Yahoo avec mes amies, j'avais une amie qui s'appelait Valérie et c'est elle qui m'a fait connaître FB et elle m'a encouragée à créer un compte, mais je me connectais une fois tous les deux ou trois mois parce qu'à l'époque <Internet> n'était pas très accessible... » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Maintenant les choses ont un petit peu changé, je me suis abonnée à des pages de cuisine, pages de genre do it yourself, parfois des pages de mode. Je rejoins des groupes créés par mes amis, des pages variées, des pages libyennes, étrangères et surtout françaises. » (Zohra)</p> <hr/> <p>« La période où on a beaucoup utilisé FB c'était pendant la Révolution + et les jours qui ont précédé la Révolution. » (Malek)</p>
--	----------------------	---

« il [Facebook] a été répandu après la Révolution et d'une manière très forte... » (Zohra)

« Non, non, non, au début c'était juste comme (il réfléchit) n'importe quel autre compte pour clavarder, pour ces choses habituelles, mais au fil du temps j'ai découvert qu'il y avait d'autres utilisations, je participe à des pages en français, j'enrichis mes savoirs, je participe en langue française. En fait mon utilisation a augmenté, j'organise des débats et des choses comme ça. » (Gerorges)

« Oui, bien sûr, mon utilisation a beaucoup changé, avant on n'avait pas d'espace de liberté où l'on pouvait s'exprimer, si quelqu'un disait un mot il pouvait être traqué, Internet est contrôlé en Libye, et surtout FB pendant la période d'avant la Révolution, pendant la Révolution FB a été bloqué, mais il y avait une société étrangère près de chez moi, alors j'avais accès à leur Wifi, après le Révolution c'est la liberté d'expression totale. » (Gerorges)

« Au fil du temps j'ai découvert qu'il y avait des pages et j'ai appris comment rejoindre les groupes. Au départ c'était juste pour m'amuser, et ce jusqu'à 2011, puis les choses ont changé. » (Abdelwahab)

« Les choses ont changé après la Révolution, au début du mois de janvier 2011, il y avait des pages qui abordaient le sujet de la Révolution, mais on ne l'utilisait pas ni pour les études ni pour quoi que ce soit c'était juste pour s'amuser. Après on a entendu qu'il y aurait de grandes manifestations le 17 février, après ça FB a été censuré ici à Tripoli, on ne pouvait plus communiquer, mais à la fin de la guerre de la libération il a été réouvert et tout a changé même l'usage. » (Abdelwahab)

« Oui, elle [l'utilisation] a changé, parce qu'au début je n'avais pas d'amis, je n'avais pas l'habitude, je ne lui ai pas accordé beaucoup d'attention, mais au fil du temps je me suis fait plus d'amis, même quand je pars en voyage je prends [X] avec moi pour que les gens puissent me contacter. Je suis impatiente de voir qui m'appelle surtout quand tes proches et ta famille sont loin [XXX], parfois on attend une nouvelle, c'est un outil de communication très pratique et efficace,

	<p>maintenant je me connecte plus souvent. » (Nawal)</p> <hr/> <p>« Non, bien sûr mon utilisation a évolué depuis, j'ai fait connaissance avec des personnes que je ne connaissais pas avant, c'est vrai que je ne fais pas connaissance avec à n'importe qui, ce sont souvent des personnes qui font leurs études ici, en plus je me suis abonnée à plusieurs pages scientifiques, alors j'apprends des choses. » (Samera)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que ton usage de FB a changé depuis ?</p> <p>Rima : a beaucoup changé + beaucoup. Au début comme je te l'avais déjà dit je ne l'utilisais ni pour découvrir ni pour faire connaissance avec personne + je n'aimais parler à personne, je ne sais pas, je veux dire que c'est comme ça + après je m'y suis mise (...) »</p> <hr/> <p>« J'ai constaté qu'avant personne ne parlait de politique, on avait peur de s'exprimer + c'était avant la Révolution, parce que tout le monde avait peur que quelque chose lui arrive, maintenant c'est la liberté, on s'exprime plus + c'est la seule différence. Avant FB était utilisé en Libye pour des raisons très superficielles surtout parmi les jeunes, ils l'utilisaient pour des raisons très superficielles. » (Rima)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que ton utilisation de FB est toujours la même ou a t-elle évolué ?</p> <p>Anas : elle a évolué, c'est comme dans n'importe quel domaine, au départ on n'est pas forcément brillant, mais après on apprend petit à petit, à chaque fois tu apprends une nouvelle chose, alors j'apprends quelque chose d'un site ou je vois comment les autres personnes l'utilisent, tu apprends petit à petit, mais maintenant je l'utilise bien »</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que ton utilisation a changé depuis la Révolution ?</p> <p>Anas : Oui, avant la Révolution c'était pour communiquer avec ma famille et mes amis quand je suis parti en France, après la Révolution les gens ont eu plus de liberté, avant ils avaient peur, il y a beaucoup de différences avant et après la Révolution. »</p> <hr/>
--	--

		<p>« Oui, il y a d'autres utilisations de FB, avant l'utilisation était (...) soyons honnêtes, pour rencontrer un mec ou avoir une relation amoureuse passagère (sonnerie de téléphone portable), mais maintenant on pourrait s'en servir pour d'autres raisons » (Rima)</p> <hr/> <p>Nahla : Comment l'usage a changé ?</p> <p>Ahmed: L'usage ?</p> <p>Ahmed: À plusieurs niveaux, on ne l'utilise plus beaucoup pour s'amuser, mais pour chercher de l'information, pour l'apprentissage, pour participer à une discussion. Parfois on trouve des débats ou des choses comme ça, il est devenu un outil de développement personnel + en plus de la communication et des informations, <i>so</i> il est devenu comme ça, après on l'a introduit au sein de mon travail, le journalisme, on travaille beaucoup sur FB, les trois quarts du travail sont sur FB, le reste est sur Internet et Google. Donc, le travail et l'apprentissage sont sur Internet, après on a commencé à utiliser Internet et FB pour les études, pour communiquer avec les professeurs, en fait ce n'est qu'avec une seule professeure Mme : Soraya.</p>
	<p>Motifs d'usages de Facebook</p>	<p>« Nahla : Alors [au début] c'était pour la communication sociale ?</p> <p>Salwa : exact, pas plus que ça. »</p> <hr/> <p>« Je l'utilise pour tout, premièrement pour la communication sociale, et deuxièmement comme source d'information, quand je ne vais pas sur FB c'est comme si je ne savais rien de ce qui se passe à l'extérieur, quand j'entends qu'il y un problème je cours pour aller voir FB, je trouve toutes les actualités, et troisièmement pour la langue, et c'est très efficace. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« ...c'est une source d'information et un outil de communication... » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Au départ je cherchais des amis. Mon premier ami dans la liste était un ami originaire de Misrata et il était opposant aussi, petit à petit je me suis abonnée à des pages qui diffusent les actualités de la Révolution, tout était autour de la Révolution. » (Zohra)</p> <hr/>

		<p>« Nahla : Comment tu juges ton utilisation de FB ? C'est une utilisation personnelle et sociale pour communiquer avec les autres ou c'est une utilisation éducative et pédagogique ?</p> <p>Zohra : Oui, c'est pour l'information, c'est la deuxième option.</p> <p>Nahla : La deuxième option c'est-à-dire utilisation pédagogique ?</p> <p>Zohra : Oui, parce que la communication sociale est [XX], dans une famille libyenne il n'y a qu'une seule personne ou deux qui a un compte sur FB. »</p> <hr/> <p>« Au départ + je n'y trouvais pas beaucoup d'intérêt, j'allais sur Nimbuzz où on se rencontrait et bavardait, mais FB n'avait pas beaucoup d'utilité, je ne lui accordais pas d'importance + pendant la Révolution nous lui avons accordé d'importance, on y cherchait des informations et on y déposait des photos. » (Malek)</p> <hr/> <p>« Oui, je l'utilise pour des raisons communicationnelles, mais je pense que je l'utilise davantage pour des raisons pédagogiques. Je vais sur différentes pages, je cherche des enregistrements audios pour améliorer ma compréhension orale, parfois je trouve des livres » (Samera)</p> <hr/> <p>« Nahla : Tu utilises FB pour pratiquer la langue, soit le français ou l'anglais ?</p> <p>Rima : oui, je l'utilise assez souvent dans ce but, même toi tu me connais sur FB plus que hors ligne, j'essaie sérieusement, même la langue arabe je l'utilise parce que je n'utilise pas la langue arabe littéraire et quand on apprend, je ne sais pas si tous les étudiants pensent ainsi, mais quand on apprend une langue étrangère on prend également conscience de l'importance de sa langue maternelle et on commence à l'aimer de plus en plus. »</p>
	Temps passé	<p>« Oui, l'été dernier j'ai publié une quantité énorme de publications, j'étais assise devant l'ordinateur et publiais, mais maintenant avec le début des études j'ai calmé le jeu. »(Salwa)</p> <hr/> <p>« Peut-être parce que j'étais disponible (elle rit), je n'étais pas prise ni par des études ni par autre chose, d'habitude je suis souvent prise par les stages et les</p>

études, mais après la Révolution les études n'ont pas repris tout de suite, alors je participais beaucoup à ce groupe et il y avait une concurrence qui publiait le plus grand nombre de publications, mais maintenant on n'a plus beaucoup de temps. » (Salwa)

« Toute ma journée se déroule sur FB et Twitter. »

«... Maintenant je suis vingt-quatre sur vingt-quatre sur FB, presque toutes mes journées se déroulent autour de FB. » (Miryam)

« En fait + pas beaucoup, disons deux heures, parce qu'avant j'utilisais l'ordinateur de mon frère, donc il ne me laissait pas beaucoup de temps, mais maintenant j'ai mon propre ordinateur. » (Zohra)

« J'y vais moins souvent parce que je n'ai pas d'Internet c'est la seule raison, mais je l'utilise toujours. » (Leila)

« En fait au départ je passais de trois à cinq heures sur FB comme n'importe quel jeune qui y passe beaucoup du temps au départ, mais maintenant à cause de mon travail je ne dépasse pas une heure. » (Gerorges)

« Beaucoup de temps, tout à l'heure une voiture m'a failli percuté parce que j'étais en train de naviguer là-dessus, partout, au cours, pendant que le professeur explique, c'est tout le temps, je ne peux pas lui accorder des heures précises, je le consulte avec mon téléphone, mon ordinateur, je le consulte toujours. » (Abdelwahab)

« En réalité quand je faisais mes études je ne me connectais pas très souvent, maintenant puisque j'ai terminé mes études ou pendant les vacances ou le weekend je reste connectée tout le temps. » (Nawal)

« Nahla : Tu passes à peu près combien de temps sur FB ?

Rima : (elle rit) Ca dépend, ça dépend du temps libre, quand les études commencent les heures que j'y passe diminuent, mais en été je passe des heures et des heures ; cinq ou six heures. »

		<p>« Nahla : Combien de temps tu passes sur FB ?</p> <p>Anas : En fait+en fait une fois les cours finis, je vais travailler, et je rentre après le coucher du soleil, souvent le soir [XXX] »</p>
<p>Perceptions générales à l'égard de FB</p>		<p>« Oui, je pense qu'il est bénéfique, il n'est pas seulement un passetemps, par exemple il y a des pages scientifiques [X], il y a des pages sociales où on partage et échange les expériences... » (Salwa)</p> <hr/> <p>« Nahla : est-ce que tu penses que c'est utile ? Salwa : Oui, oui, bien sûr. »</p> <hr/> <p>« Après la Révolution je n'ai pas du tout tiré profit de FB, c'est juste une perte de temps, aucun intérêt. » (Malek)</p> <hr/> <p>« Ils [les réseaux sociaux] n'apportent rien + c'est juste une perte de temps, on va sur FB pour passer du temps, et c'est pareil avec tout le monde, on voit ce qu'il y a de nouveau, des photos, on rigole, on commente on "aime" et c'est tout. » (Malek)</p> <hr/> <p>« Parce qu'ils [Yahoo et Skype] sont plus sécurisés, leurs usages sont clairs : c'est pour envoyer un message ou + FB est une perte de temps ni plus ni moins. » (Malek)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que ton regard à l'égard de FB a changé après la Révolution ?</p> <p>Nawal : Non, je porte toujours le même regard, je sais que FB a joué un rôle très important pendant la Révolution et c'est quelque chose de bien, après la Révolution il sert d'outil de diffusion de l'information par écrit, parfois quand on entend une chose on ne lui prête pas attention, mais quand on le lit et on voit une photo qui confirme l'information les gens vont forcément le croire. J'ai su beaucoup de choses grâce à FB. En plus c'est facile de dire si la photo est réelle ou retouchée, ça se voit. » (Nawal)</p> <hr/> <p>« Je considère qu'il <FB> contribue plus ou moins à la construction de l'identité, c'est comme par exemple ++ comme faire des études, les études aussi construisent</p>

		l'identité des gens, quand tu rencontres de nouvelles personnes, ils t'apprennent des choses, c'est une expérience humaine. » (Rima)
Apports perçus à l'égard de FB liées à l'appropriation du français	Facebook comme outil de contact avec la langue authentique	<p>« parfois on dit que le fait de clavarder c'est une perte de temps, mais non, tu peux connaître de nouveaux mots, personnellement la majorité des mots et des expressions familières que je connais viennent des commentaires des gens sur FB. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Dernièrement on a appris que la langue qu'on apprend dans la classe n'est pas la même que celle qu'on parle dans la rue, alors qu'est-ce qu'on a fait ? On a commencé à aller dans des groupes, juste des personnes/ au départ quand je prends contact avec des Français ou des Françaises et qu'ils voient mes erreurs je leur dis que je suis désolé et que je suis un apprenant alors ils commencent à me corriger, mais maintenant avec le travail je n'ai plus beaucoup de temps pour en profiter plus. Cet espace est intéressant pour l'apprentissage, je peux faire connaissance avec des Français. » (Abdelwahab)</p> <hr/> <p>« Oui, il y a quelqu'un dans le groupe et il me semble qu'il fait ses études en France et qui commente en utilisant la langue française familière et c'était un petit peu difficile à comprendre, j'étais obligée de chercher les mots. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Mais sur FB + ils n'apprendront rien + même s'il y a des nouvelles choses dans le groupe ils n'apprendront rien, même s'il y avait des Français ils ne les comprendraient pas, le langage de FB est devenu un langage de signes et d'abréviations, pour dire « Comment -allez- vous ? » On utilise des abréviations, je ne les connais pas, ou parfois on utilise des chiffres, le chiffre sept remplace un son <en arabe>, cela ne leur apporte rien. » (Malek)</p> <hr/> <p>« Oui, beaucoup, j'en ai beaucoup tiré profit, mais reste le problème du langage SMS, le langage des abréviations, c'est un peu difficile. » (Leila)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que t'as reçu des retours de la part de certains étudiants ? Y-a-t-il des étudiants qui vous ont contacté pour te dire ce qu'ils en pensent ?</p>

		<p>Rima : Certains étudiants que j'ai rencontrés après, tous, ce qu'il leur plaît le plus c'est le fait que c'est une occasion pour pratiquer la langue, on pratique le français qu'on apprend, c'est-à-dire que finalement on utilise la langue, parce qu'ils ne l'utilisaient pas avant, ils me disent "soit sévère avec nous, oblige-nous à parler toujours en français. »</p> <hr/> <p>« Ce groupe-là, quand je l'ai rejoint, ça fait maintenant peut-être six mois, c'est vrai au début c'était difficile parce qu'ils parlent en français, après petit à petit j'ai commencé à jouer le jeu moi aussi, j'ai commencé à apprendre des choses, à m'améliorer.» (Anas)</p>
	<p>Facebook comme outil d'amélioration de l'écrit</p>	<p>« Et en plus, c'est très utile pour pratiquer la langue, par exemple il y a des publications en français alors on est obligé d'y répondre en français, on est obligé d'appliquer ce qu'on apprend en classe, je me suis abonnée à plusieurs pages de journaux français, il y a des articles en français, je fais des commentaires afin de pratiquer la langue. FB est le seul moyen pour utiliser la langue mis à part parler avec des amis. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce tu te sers de FB pour l'apprentissage du français ?</p> <p>Nawal : Il y a des sites sur Internet dont je me sers pour l'apprentissage du français, mais pas FB, parce qu'il n'y pas + il n'y a pas beaucoup de personnes qui vous répondent en français, on leur écrit en français et elles répondent en arabe, sur certaines pages françaises on trouve des personnes qui répondent, mais la majorité répond en arabe, parfois il y a des gens qui sont abonnés à des pages sans savoir de quoi elles parlent. Ils n'en comprennent rien. Sur certaines pages on ne trouve pas beaucoup d'interactions, juste un mot ou deux, et parfois on y trouve des photos et des commentaires sympas. »</p> <hr/> <p>« En ce qui concerne la langue française ? Oui, et cela est dû à plusieurs raisons, sur FB je lis en français et j'améliore ma compétence en production écrite... » (Gerorges)</p> <hr/> <p>Oui, dans la production écrite, par exemple quand il y une discussion et que tu veux y participer t'es obligé parfois de chercher dans le dictionnaire pour trouver le</p>

		<p>mot correct, et tu apprends aussi des autres quand ils publient des choses. » (Leila)</p> <hr/> <p>« Nahla : est-ce qu'il t'a apporté quelque chose par rapport à l'apprentissage du français ?</p> <p>Rima : oui, parce qu'ici en Libye je n'utilise pas ma langue française, le groupe m'a permis de lire, de réviser ma grammaire, car quand quelqu'un te demande quelque chose ou quand je vois / j'observais les constructions des phrases qu'ils écrivaient non pas pour les corriger, mais parce que je fais de l'anglais et que je sais que quand on observe des gens qui parlent ou qui écrivent on apprend. Je lisais chaque commentaire, je lisais tout ce qu'ils écrivaient, peut-être qu'ils ne savaient pas que je les observais [XX] j'ai appris beaucoup de choses, et je faisais des efforts pour ne pas commettre des erreurs, j'ai révisé toute la grammaire, la conjugaison, j'ai révisé tout ce que j'ai appris il y a quatre ans. Puisque je n'ai pas utilisé la langue depuis quatre ans, à part la lecture de quelques romans pour réviser le vocabulaire.</p> <hr/> <p>« En fait l'une de mes camarades de classe m'a ajoutée au groupe, et franchement j'en étais très contente, parce que quand il y a une publication j'apprends de nouveaux mots, des structures de phrases, j'essaie de commenter certains sujets et j'essaie d'utiliser le plus grand nombre de mots, j'essaie de chercher de nouveaux sujets, mais [XX] même quand je ne sais pas une chose [XX] je cherche dans le dictionnaire. » (Samera)</p> <hr/> <p>« En fait, comme je te l'ai dit il n'a y a beaucoup de personnes avec qui on parle ou échange, mais quand on publie un message et on cherche des mots dans le dictionnaire on apprend, mais finalement on n'apprend pas grand-chose pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas beaucoup de personnes en ligne, il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on peut communiquer. » (Nawal)</p>
	<p>Facebook comme outil de communication hors classe</p>	<p>« Nahla : aimerais-tu que les professeurs utilisent FB avec vous ?</p> <p>Nawal : Bien sûr, bien sûr, parfois on n'arrive pas à parler à son professeur ici à l'université, au moins on pourrait lui parler sur FB pour demander des clarifications, maintenant j'ai une professeure qui est la seule à utiliser FB avec ses étudiants, même les devoirs on lui envoie par mail ou on les dépose sur FB.</p>

		<p>J'aimerais bien que les professeurs utilisent FB, comme ça on peut toujours garder une trace écrite qui reste, quand on rend un devoir sur un papier on le perd parfois ou le professeur ne nous le rend pas, mais comme ça les étudiants aussi bien que les professeurs gardent une copie, oui, j'aimerais bien que tout le monde l'utilise.»</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que tu aimerais que les autres professeurs utilisent FB dans leurs cours, par exemple pour vous envoyer des documents ?</p> <p>Zohra : Mme. Soraya nous envoie des documents, mais j'aimerais que les professeurs s'y mettent aussi, il y aurait plus de communication, par exemple j'écris un paragraphe je l'envoie et le professeur me corrige. » (Zohra)</p>
Pratiques déclarées liées au groupe	Thématiques abordées	<p>« En général j'aime publier des maximes, parfois quand je rentre à la maison, je pense à ma journée et j'écris de petits mots dans le groupe. »(Salwa)</p> <hr/> <p>« Alors, par exemple les poèmes en français j'adore, (réfléchir) j'adore les proverbes français, quand je tombe sur un proverbe en français je le lis systématiquement parfois j'aime lire des blagues. » (Zohra)</p> <hr/> <p>« Les maximes, parfois on publie des proverbes, ce genre de choses est facile, en arabe je ne les regarde même pas, mais je les aime en français. » (Abdelwahab)</p> <hr/> <p>« Non, non je n'aime pas, parce que la politique amène à d'autres choses, amène à des problèmes avec les autres, des points de vue différents sur certaines personnalités publiques peuvent créer des malentendus, même quand il s'agit des artistes, moi j'aime cet artiste toi tu l'aimes pas, je dis qu'il est beau, toi tu le trouves moche, cela crée des malentendus. On peut aborder des thématiques traitant de la culture générale, par exemple on parle d'une autre culture ou quelque chose comme ça, tu me parles de quelque chose que je ne connais pas, tu m'apportes quelque chose c'est ici que les sujets sont intéressants. » (Nawal)</p>
	Attention particulière à la forme	<p>« Avant de publier je relis une, deux et trois fois, parce que je suis censé apprendre de ce que j'écris, et franchement souvent ce que j'écris intéresse les autres. » (Gerorges)</p>

		<hr/> <p>« Non, non, j'essaie de ne pas commettre d'erreurs, quand j'écris quelque chose je le vérifie avant de le publier, je ne le publie pas comme ça sans vérification, on utilise des mots simples pas trop difficiles, parfois quand il y a un dialogue avec quelqu'un et qu'il me pose une question à laquelle je ne peux pas répondre c'est normal que je cherche sur Google ou dans un dictionnaire. » (Nawal)</p> <hr/> <p>Samera : Oui, quand je veux écrire une publication ou même quand je pique une publication d'un autre groupe, ou d'une autre page je prends le temps pour vérifier la grammaire, les mots, même s'ils ont commis des erreurs moi je ne veux pas en faire. »</p> <hr/> <p>« Oui, je fais attention à la grammaire, c'est l'essentiel, je ne m'en fiche pas, c'est important surtout que je suis étudiant en français, je dois avoir un certain niveau, je suis en quatrième année. » (Anas)</p>
	<p>Entraide</p>	<p>« Nahla : Est-ce que cela arrive que tu demandes de l'aide aux devoirs à quelqu'un ou que quelqu'un te demande de l'aide ?</p> <p>Salwa : Oui, cela m'est arrivé une fois, j'ai demandé de l'aide à une personne qui s'appelle Mounir, et je pense qu'il travaille ou il fait des études en France, on a échangé des messages privés, son niveau de langue est meilleur que le mien, au départ je me suis dit que ça serait compliqué parce qu'il n'écrit qu'en français, mais au fur et à mesure je me suis bien débrouillée. »</p> <hr/> <p>Lotfiya: Oui, je demande de l'aide quand il y a une chose que je ne comprends pas et ils me répondent, comme je te l'avais indiqué c'est pour cela que ce genre de messages m'intéresse (sonnerie de portable), oui + ou quand je veux faire un sujet de recherche je demande de l'aide aussi. » (Leila)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que les étudiants s'entraident pour les devoirs dans le groupe ?</p> <p>Ahmed: Oui, mais pas dans le groupe, on forme des groupes de clavardage avec des personnes qu'on connaît et on discute comme par exemple avec Salwa, Miryam, et Nouna. » (Abdelwahab)</p>

		<p>« Nahla : est-ce que tu peux demander de l'aide à quelqu'un dans le groupe ?</p> <p>Samera : Oui, pourquoi pas.</p> <p>Nahla : Tu demandes en public ou tu t'adresses à certaines personnes en privé ?</p> <p>Samera : [XX] je n'ai pas demandé, mais je pourrais demander à mes amies que je connais, mais je lis des publications des autres personnes qui demandent de l'aide, oui, c'est possible »</p> <hr/> <p>« Il n'y en a avait pas beaucoup, une ou deux fois au début de la création du groupe, comme je te l'ai dit ils ont d'autres objectifs en tête je ne sais pas, et avec l'augmentation du nombre des participants cela est devenu plus compliqué. Au départ les tout premiers participants [XXX], les premiers jours, ils demandaient de l'aide parce qu'ils se connaissent et qu'ils sont dans la même classe donc ils discutaient dans le groupe : donne-moi une idée de recherche par exemple ou aidez-moi, etc. » (Rima)</p> <hr/> <p>« [je demande de l'aide] dans le groupe, parce qu'en groupe il y a plus de réponses, parfois j'ai une question et la réponse n'est pas précise, comme ça j'aurais plus d'avis et plus d'opinions. » (Anas)</p>
	Faible participation	<p>« Je suis une lectrice, je fais beaucoup de "j'aime", je ne fais pas de commentaires, mais je fais beaucoup de "j'aime", je vais dans le groupe quotidiennement pour voir ce qu'il y a de nouveau » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Oui, le plus souvent je lis les messages, je fais un " j'aime " mais je n'ai pas encore publié. » (Zohra)</p> <hr/> <p>« Si je commente par exemple j'écris c'est joli, c'est magnifique, c'est tout » (Zohra)</p> <hr/> <p>« Non, je ne commente pas. » (Malek)</p> <hr/> <p>« Quand je publie (réfléchir) c'est souvent des photos » (Malek)</p>

		<p>« Je lis plus que je publie. » (Leila)</p> <hr/> <p>« Non, non, mon rôle est passif, je lis et "j'aime", de temps en temps je fais un simple commentaire, je réponds à quelqu'un "oui, c'est vrai" (elle rit) et c'est tout [XX] pas plus. » (Abdelwahab)</p> <hr/> <p>« Oui, je lis davantage, j'aime lire, quand je lis j'apprends, parfois quand je trouve qu'il n'y a rien de nouveau j'essaie de les inciter. » (Samera)</p>
<p>Indicateurs de la constitution d'une communauté</p>	<p>Faire de nouvelles connaissances</p>	<p>« Il y a des personnes que je ne connais pas, d'autres sont des lycéens avec lesquels j'ai fait connaissance, et j'ai quelques amis. » (Salwa)</p> <hr/> <p>« Et il y avait une lycéenne qui s'appelle Nadine qui m'ajoutée dans sa liste d'amis, on échangeait en français, mais maintenant on est devenu des amies alors on échange en arabe. » (Salwa)</p> <hr/> <p>« Oui, il y a des personnes au Département que je ne connaissais pas avant, elles m'ont dit qu'elles faisaient leurs études au département et après j'ai fait leur connaissance ici. »</p> <hr/> <p>« Oui, oui, il y avait une fille qui s'appelait Françoise, elle faisait ses études ici, je la voyais tous les jours ici, mais on ne n'avait jamais échangé de paroles et je l'ai connue sur FB elle était aussi originaire de Benghazi et faisait partie de mes proches. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Nahla : as-tu fait connaissance avec de nouvelles personnes ?</p> <p>Ahmed: Non, pas dans le groupe, comme je te l'ai déjà dit communiquer m'angoisse encore, quand je prends contact avec quelqu'un et qu'il répond en français, je commence à faire des erreurs, et c'est (il rit) la honte (il rit). »</p> <hr/> <p>« Oui, j'ai fait connaissance par hasard avec des personnes qui faisaient des études à l'Institut Culturel Français, et d'autres ici au département, je ne les connaissais pas, mais j'ai fait leur connaissance dans le</p>

		<p>groupe. Il y a une fille qui s'appelle Farah et qui est devenue mon amie, elle a fini ses études et elle s'est mariée maintenant elle ne va pas très souvent sur FB, il y a une autre fille qui s'appelle Tamara avec laquelle j'ai fait connaissance par hasard et elle faisait ses études dans le même établissement que moi.» (Nawal)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que t'as fait de nouveaux amis dans le groupe ?</p> <p>Samera : Non, parce que la plupart des membres du groupe sont des étudiants ici au département, je les connais je les vois, mais je ne les ai pas ajoutés dans ma liste d'amis, et je ne suis pas non plus allée loin dans notre relation. »</p> <hr/> <p>« Oui, il y a de nouvelles personnes, il y a quelqu'un qui vit là-bas et qui nous donne des conseils.» (Anas)</p>
	Appartenance affective	<p>« Parce que le fait de consulter ce qu'il y a de nouveau sur le groupe est devenu une habitude, j'étais choquée quand le groupe a été fermé, c'était sympa. » (Salwa)</p> <hr/> <p>« Je vais dans le groupe quotidiennement pour voir ce qu'il y a de nouveau.» (Miryam)</p> <hr/> <p>« j'y vais trois fois par jours.» Leila</p> <hr/> <p>« Nahla : à quelle fréquence vas-tu dans le groupe à peu près ?</p> <p>Samera : Tous les jours »</p>
	Gestion des conflits	<p>« Nahla : est-ce que tu étais un administrateur du groupe?</p> <p>Gerorges : Non, j'étais un membre, mais ce qui s'est passé c'est qu'il y avait des personnes, que je connais, et qui résident en France qui ont rejoint le groupe, alors il y avait (réfléchir), comme une sorte de concurrence entre les membres, et les personnes d'ici étaient plus intéressées par les personnes qui sont en France sans donner de chance aux autres étudiants et je n'aime pas la</p>

		<p>discrimination. Peu importe que cette personne soit en France ou qu'elle soit en train de faire le doctorat ou le master. »</p> <hr/> <p>« Tout ce qui est en arabe ne m'intéresse pas, parce que normalement dans ce groupe l'arabe n'a pas de place, bah là aussi il y a un désaccord entre les membres, parfois il y a des liens intéressants pour nous en tant qu'étudiants. » (Gerorges)</p> <hr/> <p>« [XXX] Je n'ai pas senti (...), et c'est la chose qui m'a attristée le plus, je ne savais plus comment faire, j'ai trouvé qu'ils l'utilisaient pour maintenir des relations personnelles qui n'ont pas de place dans le groupe, j'ai essayé plusieurs fois de les mettre en garde, mais ils ne me n'écoutent pas. » (Rima)</p> <hr/> <p>« Nahla : Donc tu n'es plus l'administratrice du groupe Rima : Je ne le suis plus, et ce que je voulais je n'ai pas pu le réaliser. C'était difficile parce que j'ai senti que je n'étais pas capable de leur imposer des règles. »</p>
	<p>vers la phase de transformation de la communauté</p>	<p>« Salwa : Au départ j'étais enthousiaste, j'appréciais le groupe, mais maintenant c'est retombé. Nahla : Pourquoi à ton avis l'enthousiasme a diminué est-ce que les sujets ne sont plus\ Salwa : Peut-être parce que j'étais disponible (il rit), je n'étais pas prise ni par des études ni par autre chose, d'habitude je suis souvent prise par les stages et les études, mais après la Révolution les études n'ont pas repris tout de suite, alors je participais beaucoup à ce groupe et il y avait une concurrence qui publiait le plus grand nombre de postes, mais maintenant on n'a plus beaucoup de temps. »</p> <hr/> <p>« Non, ce n'est comme avant. C'est juste que l'activité dans le groupe a diminué, il n'y a pas beaucoup de nouvelles publications. » (Miryam)</p> <hr/> <p>« Nahla : L'activité du groupe a beaucoup diminué, au début il y avait beaucoup de sujets, de vidéos, mais pas maintenant. Nahla : Pourquoi à ton avis ? Zohra : Je pense que la responsable du groupe est</p>

		<p>occupée, moi aussi je le suis [XX], je ne m'intéresse plus beaucoup à FB, je me concentre sur les études. » (Zohra)</p> <hr/> <p>« Lotfiya: Non, cela a beaucoup diminué, la participation au sein du groupe a beaucoup diminué aussi.</p> <p>Nahla : et c'est pourquoi à ton avis ?</p> <p>Lotfiya: Je ne sais pas, mais c'est souvent comme ça, au début de la création d'un groupe on y trouve beaucoup de participation et au fil du temps ça diminue, je ne sais pas pourquoi, mais je l'ai constaté plusieurs fois quel que soit le groupe : français, arabe ou autres, je ne sais pas. » (Leila)</p> <hr/> <p>« Oui, non, mon enthousiasme a augmenté pourquoi ? Parce qu'au départ je n'avais pas d'amis, mais maintenant j'ai des amis qui m'envoient des messages (réfléchir) j'essaie d'apprendre plus avec le groupe, mais maintenant c'est mieux qu'avant, c'est normal. » (Nawal)</p> <hr/> <p>« Nahla : Est-ce que l'enthousiasme des étudiants a changé ?</p> <p>Rima : Oui, beaucoup, il a beaucoup changé. »</p>
--	--	---

Tableau 46 : grille d'analyse des entretiens

3. Revue de la littérature des études existantes sur Facebook

Auteur(s)	Domaine de référence (rattachement)	Langue	Contexte et participants	Types de données	Résultats principaux
Aydin (2014)	Sciences de l'éducation	Anglais	Le public visé est les étudiants de département de didactique de l'anglais dans une université turque. Ces étudiants ont ajouté leurs professeurs à leurs listes d'amis.	Questionnaire (121 retours)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiantes sont plus à l'aise à interagir avec leurs professeurs sur FB que les étudiants ; 2. les étudiants de troisième et quatrième année sont plus à l'aise à interagir avec leurs professeurs sur FB que leurs pairs en première et deuxième année ; 3. les étudiants préfèrent une attitude discrète vis-à-vis de leurs professeurs sur FB.
Alm (2015)	Non-identifié	Anglais	L'étude explore : les pratiques des étudiants des langues sur FB, ainsi que leurs perceptions	Questionnaire (= 190)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants avec un niveau avancés en langue s'efforcent de s'exposer à la L2 sur FB plus que que les étudiants avec un niveau débutant ; 2. les étudiants avancés communiquent plus avec des natifs de la langue cible que les étudiants débutants. 3. les étudiants avancés sont plus impliqués dans des groupes d'intérêts sur FB en langue cible que les étudiants débutants
Blattner et Lomicka (2012)	Sciences du langage	Anglais	Mise en place d'un projet de télécollaboration en langues via FB entre	Deux questionnaires administrés avant (=21) et après le projet (=23) + crous d'échanges en	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants avaient une attitude positive vis-à-vis de l'utilisation de FB en classe ; 2. les étudiants perçoivent le projet de télécollaboration comme bénéfique à leur

			des étudiants français apprenant l'anglais et des étudiants américains apprenant le français.	ligne	apprentissage ; 3. les étudiants apprécient l'aspect « contracté » des discussions sur FB.
Blattner et Fiori (2011)	Sciences du langage	Anglais	Expérience d'utilisation des échanges sur FB comme un corpus d'apprentissage pour améliorer la compétence socio-pragmatique des étudiants d'espagnol (13 participants)	corpus d'échanges des étudiants dans un groupe FB et des entretiens.	<ol style="list-style-type: none"> 1. En analysant les échanges se déroulant sur FB des natifs de la langue cible, les apprenants se sensibilisent à l'aspect socio-pragmatique de langue apprise ; 2. les étudiants se déclarent avoir appris de nouveau lexique .
Bowman et Akcaoglu (2014)	Sciences de l'éducation sciences de l'information	Anglais	Un groupe FB a été créé pour accompagner un cours en présentiel. La participation au groupe n'est pas obligatoire.	corpus d'échanges dans le groupe FB consacré au cours (283 publications initiatives rédigés par les étudiants)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les échanges sur FB sont notamment liés aux thématiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • les examens ; • l'administration ; • partage des hyper liens relatifs aux études ; • soutien entre pairs ; • humour ; • exprimer des affects envers la classe ou l'enseignant ; • patage des hyper liens non relatifs aux études. 2. Les étudiants qui ont rejoint le groupe ont obtenu une moyenne plus élevée que ceux qui ne l'ont pas.
Buzzeto-More (2012)	Département de business et de management	Anglais	Étude des effets de l'utilisation de FB dans un cours de management dispensé	Questionnaire et corpus traces d'échanges en ligne.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants perçoivent FB comme utile pour l'apprentissage ; 2. FB est propice pour construire une communauté d'apprentissage et pour

			dans une université américaine.		l'aspect socioaffectif, tandis qu'une plateforme d'apprentissage est plus propice pour déposer des annonces et du contenu de cours.
Carpi (2014)	Didactique des langues étrangères	Anglais	Mise en place d'un projet qui propose des tâches complémentaires au cours en présentiel dans un groupe Facebook aux étudiants de première année de japonais langue étrangère dans une université à Milan (=48)	Questionnaire (en amont et en aval du projet), corpus d'échanges en ligne et testes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants ont déclaré que le fait de participer au groupe FB a amélioré leurs compétences en langue ; 2. les étudiants qui ont participé activement au groupe Facebook ont eu une moyenne plus élevée que leurs pairs qui ont y participé moins activement.
Combe Celik (2012)	Sciences du langage (didactique du FLE)	Français	Étude des échanges des apprenants du FLE et de leur enseignante dans un groupe Facebook créé pour la classe.	Corpus d'échanges en ligne (123 publications initiatives au total)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le bouton « j'aime » est le degré minimum d'interactivité et il marque l'assentiment ; 2. l'enseignante avait un rôle socioaffectif et socio-cognitif important ; 3. le groupe constitue un espace de partage, d'échange, d'humour.
Combe Celik (2015)	Sciences du langage (didactique du FLE)	Français	Étude descriptive des pratiques discursives de trois groupes différents de FB des apprenants du FLE.	Corpus de traces d'échanges.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La présence de l'enseignant n'est pas facteur déterminant pour la cohésion du groupe ; 2. une trop forte incitation à la participation induit un ethos d'apprenant scolaire traditionnel et conduit à des échanges peu spontanés ; 3. FB est un espace qui offre une liberté aux apprenants pour s'exprimer et permet de renforcer des liens communautaires.
Donlan (2014)	École de tourisme et de	Anglais	Suite à une création de trois pages et	Questionnaire en ligne (n=112 retours) et des	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants utilisent FB principalement pour :

	sport (la technologie éducative)		quatre groupes sur FB en lien avec des cours dispensés dans une école du tourisme et du sport au Grande Bretagne, un questionnaire a été distribué aux participants (112 réponses).	entretiens.	<ul style="list-style-type: none"> • voir les profils des leurs amis ; • actualiser leurs profils ; • clavarder ; • organiser des évènements. <p>2. Certaine résistance à utiliser FB pour des raisons académiques est rapportée, et cela parce que les étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • jugent FB comme inadapté pour un usage académique ; • se sentent mal à l'aise que leurs professeurs voient leurs profils ; • utilisent FB pour leur vie privée et non académique. <p>3. les étudiants utilisent les groupes FB principalement pour poser des questions sur des devoirs ou des questions administratives ;</p> <p>4. les étudiants participent passivement aux pages FB. Ils consultent les ressources publiées par leurs tuteurs, mais ne les commentent pas.</p>
Grosbeck, Bran et Tiru (2011)	Sociologie et psychologie	Anglais	Étude des perceptions des étudiants en Roumanie vis-à-vis de l'utilisation de Facebook pour l'apprentissage.	Questionnaire en ligne (n=131)	<p>1. Facebook est devenu une habitude chez les étudiants ;</p> <p>2. la moitié des étudiants ne sont pas d'accord avec l'idée d'avoir deux comptes : un privé et un autre académique et ils sont favorables à l'idée que les professeurs doivent accepter les demandes d'amitié de la part des étudiants ;</p> <p>3. les étudiants pensent que les groupes sur Facebook n'ont pas de valeur éducative importante.</p>

Hamada (2013)	Management	Anglais	Mise en place d'un projet de télécollaboration entre des étudiants japonais apprenant l'anglais dans une université japonaise, et des apprenants de japonais dans une Université américaine. Un groupe Facebook dédié a été créé.	Questionnaire administré aux étudiants japonais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants pensent que le projet a amélioré leurs compétences à l'écrit (vocabulaire et grammaire) ; 2. le projet a également favorisé les interactions entre les étudiants ; 3. les étudiants ont déclaré que le projet a favorisé leur autonomie.
Johnston, Chen et Hauman (2013)	Non-identifié	Anglais	Cette étude expose les résultats d'une enquête menée en 2011 à l'université de Cape Town en Afrique de Sud et les compare avec d'autres études menées dans d'autres contextes (Lampe et al. 2008 ; Johnston et al. 2013)	Questionnaire (n=489 retours)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les résultats montrent que le nombre des étudiants inscrits sur FB en 2011 a augmenté par comparaison à d'autres études conduites en 2008 ; 2. le temps passé sur Facebook a grimpé de 10-30 minutes/jour en 2008 à 30-60 minutes/jour en 2011 ; 3. les étudiants utilisent de plus en plus FB pour répondre aux besoins liés à leurs études ; 4. Les étudiants utilisent principalement FB pour garder le contact avec des amis hors ligne.
Jong, Lai, Hsia, Lin et Liao (2014)	Sciences de la communication et de l'information	Anglais	L'étude vise à étudier l'usage que font les étudiants de FB, et quels sont ses plus-values éducatives par rapport à d'autres applications.	Questionnaire en ligne (Taiwan) (n=387)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les motifs d'utilisation de Facebook sont : <ul style="list-style-type: none"> • maintenir le contact avec des amis ; • passer du temps ; • se divertir ; • discuter avec les pairs autour des études ; • appartenir à une communauté virtuelle ; • avoir des amis (componionship) ;

					<ul style="list-style-type: none"> • être branché ; <ol style="list-style-type: none"> 2. Facebook est plus adapté qu'un BBS⁴⁷ et qu'une plateforme d'apprentissage pour : <ul style="list-style-type: none"> • le partage des ressources éducatives ; • l'immédiat des échanges ; • les interactions avec les pairs ; 3. Facebook a une plus-value éducative quand les relations entre les camarades de la classe sont fortes ; 4. 48% des étudiants ont déclaré que l'ajout de leurs professeurs à la liste d'amis affecte leurs usages.
Junco (2011)	Le développement académique et la consultation	Anglais	L'étude explore le lien entre la fréquence d'usage de FB et l'engagement des étudiants dans une université américaine.	Questionnaire (n=2369 réponses)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le temps passé sur FB est négativement corrélé avec l'engagement des étudiants ; 2. les activités communicatives sur FB (commenter et créer des événements) sont positivement corrélées avec l'engagement des étudiants ; 3. les activités non communicatives (jouer et consulter les profils des amis) sont négativement corrélées avec l'engagement des étudiants ; 4. aucune relation entre le temps passé sur FB et le temps passé pour préparer la rentrée

⁴⁷ BBS désigne « bulletin board systems » populaire à la fin des années 1970 qui consiste en un serveur équipé d'un logiciel offrant des services d'échange de messages et de fichiers, de stockage, de jeux via un ou plusieurs modems reliés à des lignes téléphoniques.

					<p>des classes ;</p> <p>5. le temps passé sur FB est positivement corrélé avec le temps passé pour faire des devoirs ;</p> <p>6. les activités non communicatives (jouer et consulter les profils des amis) sont négativement corrélées avec le temps passé pour les devoirs ;</p> <p>7. les activités communicatives sur FB (commenter et créer des évènements) sont positivement corrélées avec le temps passé pour faire les devoirs ;</p>
Kabilan, ahmad et Abdin (2010)	Sciences de l'éducation	Anglais	300 étudiants de l'Université Sains Malaysia ont participé à l'étude sur leurs pratiques pour l'apprentissage de l'anglais et sur leurs perceptions sur Facebook.	Questionnaire (=300 retours)	<p>1. Les étudiants perçoivent Facebook comme un outil qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • favorise la pratique de l'écrit ; • favorise la motivation ; • favorise les bonnes attitudes d'apprentissage (découvrir de nouveaux mots) ; • favorise la confiance en soi.
Krischner et Karpinski (2010)	Sciences de l'éducation et de la technologie	Anglais	Étude sur la relation entre l'usage de FB et la performance académique des étudiants dans une université américaine.	Questionnaire (=219)	<p>1. Les non-utilisateurs de Facebook rapportent une moyenne générale plus élevée que les utilisateurs ;</p> <p>2. une corrélation négative entre la moyenne générale des étudiants et le temps passé sur Facebook est rapportée;</p> <p>3. le temps moyen passé sur Internet par les utilisateurs et les non-utilisateurs de Facebook est quasi-égale ;</p> <p>4. les utilisateurs de Facebook rapportent qu'ils passent moins d'heures pour la révision des cours.</p>

Lampe, Ellison et Steinfield (2008)	Sciences de l'information et de la communication	Anglais	L'étude explore les perceptions des étudiants dans une université américaine vis-à-vis de FB et leurs changements durant trois ans.	Questionnaire (en 2006 =288, en 2007 468, et en 2008 =419) et 18 entretiens.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facebook est utilisé surtout pour maintenir le contact avec des amis hors ligne et non pas pour faire de nouvelles connaissances ; 2. une modification de l'interface de Facebook ou un changement du statut social de l'étudiant pourraient engendrer des changements dans les usages, les attitudes et les perceptions de ce dernier concernant Facebook; 3. les nouveaux arrivants inscrits sont plus méfiants à l'égard des gens qu'ils ne connaissent sur FB que les anciens.
Lampe, Whonvatak, Ellison et Wash (2011)	Sciences de l'information et de la communication	Anglais	L'étude explore les pratiques collaboratives informelles des étudiants sur FB. L'échantillon a été choisi de manière aléatoire dans une université américaine	Questionnaire en ligne 1 =302, questionnaire en ligne 2 =214)	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'étude distingue deux types de collaboration : positive et négative ; 2. plusieurs éléments prédictent une éventuelle pratique de collaboration positive entre les pairs via FB : l'intensité d'usage de FB au quotidien et la consultation des profils de professeurs, tandis que des facteurs psychologiques comme : l'estime de soi et la satisfaction de la vie universitaire ne sont pas prédicteurs des pratiques collaboratives ; 3. les étudiants avec moins d'estime de soi ont tendance de collaborer négativement. 4. une corrélation est relevée entre le sexe de l'utilisateur et les pratiques collaboratives (les hommes ont plus tendance de collaborer positivement que les femmes).
Lin, Hou, Wu, et Chang (2014)	Sciences de l'information et de la communication	Anglais	L'étude vise à explorer le processus cognitif des apprenants lors des activités collaborative	Pré-test, post-test et corpus d'échanges en ligne.	<ol style="list-style-type: none"> 1. À travers une analyse quantitative de contenu des publications sur FB, la recherche révèle que les processus cognitifs analyse et application sont les plus présentes ;

			de de résolution des problèmes. Un groupe FB est utilisé comme support.		2. FB rend le processus cognitif des étudiants plus susceptible d'être étudié.
Lamy (2011)	Sciences du langage	Français	Des échanges de neuf apprenants d'italien étaient suivis sur un forum institutionnel et dans un groupe FB qui a permis de comparer leurs choix linguistiques dans les deux espaces.	Deux corpus d'échanges en ligne (FB et un forum institutionnel).Ce corpus contient 20 246 mots.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les éléments chiffrés montrent une prépondérance de messages écrits en langue cible sur FB et une prépondérance de messages écrits en langue maternelle sur le forum ; 2. les échanges de nature institutionnelle (discussion à propos du module, les dépannages techniques et des échanges liés à la vie estudiantine) se déroulent majoritairement sur le forum. 3. FB est préféré pour parler de la culture italienne ou pour partager des photos ou des liens culturels italo-centrés. 4. la langue cible est utilisée pour se présenter, les salutations et les vœux et les thématiques légers. Quant à la langue maternelle, elle est largement préférée pour parler des sujets sérieux (maladie, accidents)
Liaw et English (2013)	Sciences du langage	Anglais	Un projet de télécollaboration a été mis en place entre des étudiants apprenant l'anglais en France et en Taïwan. L'étude explore les productions des étudiants dans deux espaces différents : un forum institutionnel	Corpus d'échanges sur deux espaces différents (FB et forum institutionnel)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La majorité des échanges dans le forum est liée aux devoirs demandés et la communication est unidirectionnelle ; 2. les échanges sur FB sont plus interactifs 3. une plus grande richesse lexicale est observée dans le forum.

			et FB.		
Madge, Meek, Wellens et Hooley (2009)	Département de géographie	Anglais	L'étude explore comment FB aide les étudiants à l'intégration à l'université en Grande-Bretagne.	Questionnaire en ligne n=213	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plus que la moitié des étudiants ont déclaré que leurs usages de Facebook ont changé après leur entrée à l'université et ce changement concerne principalement : <ul style="list-style-type: none"> • maintenir le contact avec d'anciens amis ; • planifier des événements sociaux ; • tisser des liens sociaux avec d'autres étudiants à l'université. 2. La majorité des étudiants ont déclaré que consulter Facebook est devenu une routine quotidienne. 3. Facebook est un outil important pour l'intégration à l'université et pour faire des amis en ligne ; 4. Facebook n'est pas adapté à l'apprentissage formel tandis qu'il peut être un outil intéressant pour l'apprentissage informel et pour des discussions entre pairs.
Mazer, Murphy et Simonds (2007)	Sciences de la communication	Anglais	Une expérience a été mise en place pour explorer l'effet de dévoilement de soi de la part de l'enseignant sur FB sur : la motivation des étudiants, l'apprentissage et l'ambiance en classe.	Questionnaire administré après la mise en place de l'expérience (=133)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le dévoilement de soi de la part de l'enseignant (publier ses photos et des informations personnelles) à un effet positif sur la motivation et l'apprentissage des étudiants ; 2. le dévoilement de soi de la part de l'enseignant a un effet positif sur l'ambiance de la class ; 3. les étudiants perçoivent de manière positive les attitudes de dévoilement de soi de la part de l'enseignant sur Facebook sans pour autant négliger un éventuel effet négatif sur sa crédibilité et son professionnalisme.
Mazman et Usluel (2010)	Sciences de l'éducation	An glais	L'objectif de l'étude est de développer un	Questionnaire en ligne (=606)	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'utilité de FB perçue de la part des usagers constitue un facteur important pour son

			modèle structural expliquant comment FB est utilisé pour des objectifs éducationnels de la part de ses utilisateurs.		<p>adaptation ;</p> <ol style="list-style-type: none"> l'usage principal de FB est relatif à la communication sociale. L'usage de Facebook est relatif à la communication, la collaboration et le partage des ressources ; la relation entre l'adoption de Facebook et son usage éducatif est indirectement liée tandis que la relation entre son adoption et les motifs de communication sociale est directement liée.
O'Bannon, Beard et Britt (2013)	Sciences de l'éducation	Anglais	L'étude explore l'efficacité de l'intégration de FB pour la formation des futurs enseignants. Elle explore l'usage des participants aux groupes créés pour les cours. 77 futurs enseignants ont participé à cette étude dans une université américaine.	un pré et post test géré par Blackboard + deux questionnaires administrés (avant et après)	<ol style="list-style-type: none"> En utilisant le <i>test t</i>, les résultats ont montré une augmentation de la moyenne générale de post-test (M= 43.92, SD=2.86) par rapport au pré-test (M= 37.00, SD=4.35) ; les étudiants utilisent FB moins pour faire de nouvelles rencontres que pour maintenir des relations déjà existantes, partager des photos et communiquer ; la participation des apprentis-enseignants dans le groupe FB se manifeste notamment par la lecture des questions, commentaires et par la fonctionnalité « j'aime ».
Pasek, More et Harigttai (2009)	Sciences de l'information et de la communication	Anglais	Trois différentes données ont été récoltées pour explorer la relation entre la performance académique et l'usage de Facebook.	Analyse quantitative de trois données différentes : un questionnaire destiné à 1 060 étudiants en première année universitaire à Chicago, une enquête conduite	<ol style="list-style-type: none"> Aucune corrélation négative n'est trouvée entre la performance académique et l'usage personnel de Facebook chez les trois échantillons .

				avec un échantillon national représentatif de jeunes américains de 14 à 22 ans et les résultats et une enquête longitudinale issue de NASY ⁴⁸	
Pempek, Yermolayeva et Calvert (2009)	psychologie	Anglais	Étude descriptive des usages des étudiants dans une université américaine. Les participants sont des étudiants en psychologie.	Journal de bord et questionnaire (=92)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consulter FB est une activité qui fait partie de la vie des étudiants avec en moyen 30 min par jour ; 2. les étudiants utilisent FB surtout pour rester en contact avec leurs amis ; 3. les activités de production (publier un message, mis à jour de profil, commenter une photo) restent des activités marginales par rapport aux activités de « lurking » comme consulter les profils des autres ; 4. la forme d'interactions la plus utilisée est d'écrire sur le mur d'un ami, tandis qu'interagir avec un groupe auquel on est inscrit est peu fréquent.
Prescotte, Wilson et Becket (2013)	Pharmacie	Anglais	L'étude explore les perceptions des étudiants sur Facebook comme outil d'apprentissage. Les enquêtés sont des étudiants en	Questionnaire en ligne (n= 595)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facebook est un outil qui contribue à l'intégration des étudiants à l'université ; 2. les étudiants apprécient l'utilisation de Facebook pour l'apprentissage informel surtout en ce qui concerne la discussion entre pairs ; 3. Facebook est outil de communication

⁴⁸ Annuel National Annenberg Survey of Youth publié par The Annenberg Public Policy Center de l'Université de Pennsylvanie <http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/aci/>

			pharmacie et de l'infirmierie dans une université britannique.		immédiat.
Roblyer MacDaniel, Webb, Herman et Witty (2010)	Sciences de l'éducation	Anglais	L'objectif de l'étude est de comprendre l'usage des étudiants et des professeurs de FB.	Questionnaire en ligne (n= 120 étudiants et n=62 professeurs) (États-Unis)	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'usage social est l'usage le plus répandu chez les professeurs et les étudiants. 2. Les étudiants sont plus favorables à utiliser Facebook pour des raisons éducatives que leurs professeurs ; 3. les étudiants consultent leurs mails et leurs comptes Facebook avec la même fréquence tandis que les professeurs consultent plus leurs mails.
Sheldon (2008)	Sciences de la communication	Anglais	La recherche étudie la relation entre et l'usage de Facebook et le <i>unwillingness-to-communicate</i> .	Questionnaire= 172	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants avec un profil extraverti sont les étudiants qui communiquent plus sur FB et qui ont plus d'amis ; 2. les motifs d'utiliser FB sont : <ul style="list-style-type: none"> • maintenir des relations personnelles déjà existantes ; • passer du temps ; • appartenir à une communauté virtuelle; • se divertir ; • être branché ; • faire des amis
Sánchez, Cortijo, et Javed (2014)	Sciences économiques et management	Anglais	L'étude explore les raisons qui motivent les étudiants à utiliser FB pour des objectifs éducatifs dans une université espagnole.	Questionnaire = 214	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'utilité, l'utilisabilité, l'identité communautaire et l'influence sociale sont des prédicateurs de l'utilisation éducative de FB de la part des étudiants ; 2. l'influence sociale est le facteur le plus important dans l'utilisation de FB.
Selwyn (2009)	Sciences de l'éducation	Anglais	L'étude explore l'usage des étudiants de FB.	Analyse qualitative des publications de 909 étudiants sur leurs profils	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les thématiques des échanges des étudiants sont classées en plusieurs catégories : <ul style="list-style-type: none"> • retour et réflexion sur l'expérience

				Facebook.	<p>universitaire ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • échanger des informations pratiques ; • échanger des informations académiques ; • montrer un désengagement envers des études ; • humour
Sockett (2011)	Sciences du langage (didactique de l'anglais)	Français	Analyse processus cognitifs mis en œuvre par des apprenants d'anglais (Lansad) à l'Université de Strasbourg pour une participation efficace au réseau FB.	Analyse quantitative (questionnaire).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les différentes fonctionnalités de FB présentent des outils propices pour mettre en œuvre deux catégories de processus cognitifs : l'attribution d'un statut et la transformation.
Rebecca Vivian (2011)	Sciences de l'éducation	Anglais	Étude de l'usage de FB chez des étudiants, dans une université australienne, pour l'apprentissage informel.	Analyse qualitative des réponses à 23 questions ouvertes posées dans un groupe Facebook.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les avantages de l'utilisation de FB pour l'apprentissage sont : <ul style="list-style-type: none"> • la facilité d'y accéder ; • disponibilité des pairs en ligne ; • la nature quasi immédiate de la communication ; 2. l'un des désavantages de FB le plus important est la distraction ; 3. les étudiants sont plus à l'aise de poser des questions qu'ils jugent peu appropriées, sur FB que sur une plateforme institutionnelle. 4. l'étude définit trois profils des étudiants et leurs usages de FB lors des examens : des étudiants qui consultent FB de manière illimitée, des étudiants qui consultent FB de manière limitée et des étudiants qui ne consultent pas FB ; 5. les étudiants créent souvent des Groupes FB

					en parallèle des espaces institutionnels.
Wang, Woo, Quek, Yang et Liu (2012)	Sciences de l'éducation	Anglais	un Groupe de Facebook a été utilisé en tant que plateforme d'apprentissage lors de deux cours différents dispensés à l'institut de l'éducation à Singapore.	Questionnaire = 28	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facebook peut être utilisé comme alternative d'une plateforme institutionnelle. Il est adapté pour ; <ul style="list-style-type: none"> • le partage des ressources ; • le dépôt des annonces ; • l'annonce des évènements. 2. Facebook est moins adapté pour une discussion structurée. 3. les étudiants n'apprécient pas que leurs vies privées et scolaires ne soient amalgamées.
Wang, Lin, Yu, Wu, Gung (2013)	Sciences du langage	Anglais	Deux classes d'anglais, dans une université taïwanaise, ont participé à l'expérimentation. Une classe contrôle (57 participants) et une classe expérimentale (134 participants). La classe expérimentale a reçu une formation basée sur les méthodes instructives et interactives en utilisant FB. La classe contrôle a reçu une formation sans l'utilisation de FB.	Analyse quantitative (approche expérimentale + questionnaire + pré test et post test)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le clavardage et la consultation des photos sont les deux activités les plus populaires sur FB ; 2. l'étude montre une corrélation entre le sexe de l'utilisateur et le temps passé sur FB (122 min. pour les femmes contre 103 min. pour les hommes) ; 3. dans le Groupe FB consacré au cours, les commentaires et les « j'aime » sont les activités les plus répandues; 4. une corrélation modérée est trouvée entre le degré d'engagement dans les activités de FB et la moyenne générale des étudiants ; 5. parmi les différentes activités de FB, initier un projet sur FB et mettre en ligne une vidéo sont positivement liées à la moyenne générale; 6. l'utilisation de Facebook favorise les interactions entre les apprenants même, et entre les apprenants et les professeurs.
Wells (2008)	Études anglophones	Français	L'étude expose un retour d'une	Questionnaire (=17)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les étudiants ont déclaré avoir progressés en anglais et avoir appris de nouveaux mots

			<p>expérience informelle concernant des étudiants au département des études anglophones à l'Université de Limoges qui clavardeaient spontanément avec leur professeur en anglais.</p>		familiers.
--	--	--	---	--	------------

Tableau 47: récapitulatif des études sur Facebook

4. Programme de formation dispensé au département de français à l'université de Tripoli

SEMESTRE 1	
Nombre d'heures hebdomadaires : 30 Nombre total de crédits : 14	
Matière	N d'heures
Français général	96
Grammaire 1	48
Expression orale 1	24
Expression écrite 1	48
Lecture et Compréhension écrite 1	24
Compréhension orale 1	24
Orthographe / dictée 1	24
Phonétique 1	24
Langue arabe 1	24
Langue italienne 1	24

SEMESTRE 2	
Nombre d'heures hebdomadaires : 30 Nombre total de crédits : 14	
Matière	N d'heures
Français général 2	96
Grammaire 2	48
Expression orale 2	24
Expression écrite 2	48
Lecture et Compréhension écrite 2	24
Compréhension orale 2	24
Orthographe / dictée 2	24
Phonétique 2	24
Langue arabe 2	24
Langue italienne 2	24

SEMESTRE 3	
Nombre d'heures hebdomadaires : 28 Nombre total de crédits : 14	
Matière	N d'heures
Français général 3	72
Grammaire 3	48
Compréhension et expression orale 1	48
Compréhension et expression écrite 1	48
Découverte de la littérature	24
Phonétique 3	24
Orthographe / dictée 3	24
Langue arabe 3	24
Langue italienne 3	24

SEMESTRE 4	
Nombre d'heures hebdomadaires : 28 Nombre total de crédits : 14	
Matière	N d'heures
Français général 4	72
Grammaire 4	48
Compréhension et expression orale 2	48
Compréhension et expression écrite 2	48
Textes littéraires 1	24
Phonétique 4	24
Orthographe / dictée 4	24
Langue arabe 4	24
Langue italienne 4	24






SEMESTRE 5	
Nombre d'heures hebdomadaires : 30	
Nombre total de crédits : 16	
Matière	N d'heures
Grammaire 5	48
Compréhension et expression orale 3	48
Compréhension et expression écrite 3	48
Orthographe / dictée 5	48
Textes littéraires 2	48
Initiation à la traduction 1	48
Phonétique 5	24
Méthodes de recherches 1	24
Culture islamique/ en arabe	24






SEMESTRE 6	
Nombre d'heures hebdomadaires : 30	
Nombre total de crédits : 16	
Matière	N d'heures
Syntaxe 1	96
Compréhension et expression orale 4	48
Compréhension et expression écrite 4	24
Orthographe / dictée	48
Littérature française 1	24
Initiation à la traduction 2	24
Phonétique 6	24
Méthodes de recherches 2	24
Initiation à la linguistique	24

SEMESTRE 7	
Nombre d'heures hebdomadaires : 30	
Nombre total de crédits : 16	
Matière	N d'heures
Syntaxe 2	48
Techniques de l'écrit 1	48
Techniques de l'oral 1	48
Traduction 1	24
Linguistique 1	24
Littérature française 2	48
Initiation à la didactique de FLE 1	48
Français professionnel 1	48
Traduction spécialisée 1	24






SEMESTRE 8	
Nombre d'heures hebdomadaires : 30	
Nombre total de crédits : 17	
Matière	N d'heures
Syntaxe 3	72
Techniques de l'écrit 2	48
Techniques de l'oral 2	48
Traduction 2	48
Linguistique 2	24
Littérature française 3	24
Initiation à la didactique de FLE 2	24
Français professionnel 2	24
Traduction spécialisée 2	24
Mémoire de fin d'études	

5. Messages à forte réaction

N°	Réf.	Message
1	43	 <p>Basma, bienvenue à nos nouveaux membres Si Si M Si ^ _ ^</p> <p>Like · Comment · Follow Post · April 7, 2012 at 12:57am</p>
2	277	 <p>Medo pourquoi je ne peux pas chatter avec les membres de groupe?!?!?!?</p> <p>Like · Comment · Follow Post · April 30, 2012 at 3:58pm near Tripoli</p>
3	386	 <p>Naser mer6 pour m'ajoute;;a ce groupe</p> <p>Like · Comment · Follow Post · May 23, 2012 at 12:15am</p>
4	403	 <p>Salem essaye pour voir!</p>  <p>Votre Téléphone a un nom ! Prenez les trois derniers chiffres de votre numéro (Exemple : ** ** *6 26) Ecrivez les comme ça : @[626:0] dans les commentaires en dessous et appuyez sur Entrée. Son nom apparaîtra !</p>

	483	 <p>Basma où est le chat ??? — with :</p> 
6	599	 <p>Aya Quel est le pays le plus beau à visiter ??? Like · Comment · Follow Post · June 23, 2012 at 4:05pm</p>
7	666	 <p>Mohamad quel est votre parfum préféré ? moi 1 Millions</p>
8	728	 <p>Libya</p> <div style="border: 2px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Qui veut entrer dans mon cœur, qu'il le fasse doucement parce que ma mère s'en dort à l'intérieur</p> </div>

9	731	<div data-bbox="459 212 550 302" data-label="Image"></div> <p data-bbox="558 246 1244 280">Juste pour les intelligents.....Quel est le nombre manquant? pourquoi?</p> <p data-bbox="558 302 702 336">Mohamad</p> <div data-bbox="558 302 1109 873" data-label="Diagram"> </div> <p data-bbox="558 884 1069 918">Like · Comment · Follow Post · July 1, 2012 at 8:06pm</p>
10	739	<div data-bbox="459 952 550 1041" data-label="Image"></div> <div data-bbox="574 952 1316 1064" data-label="Text"> <p>Ahmad Alzaruk : Une joie hystérique de l'entraîneur del Bosque, comme le montre la photo, après la victoire de l'Espagne (traduit de l'arabe)</p> </div> <div data-bbox="566 1064 1085 1792" data-label="Image"> </div>

15	799		<p>Honey Cool : Regardez mon doigt il est trop content merci Dieu j'ai élu, quelle bonheur (traduit de l'arabe) (traduit de l'arabe)</p> 
16	806		<p>Bee :: Bonsoir demain j'ai un examen de dissertation et bien sur malgré les efforts je me sens comme si je ne travaillais pas, c'est un cours très compliqué bref priez pour nous et merci (traduit de l'arabe).</p>
17	829		<p>Medo : Vu l'approche imminente des examens de nouvelles règles ont été mises en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est formellement interdit de surfer sur le groupe plus d'une heure par jour ; • Il est autorisé de publier seulement 3 messages par étudiant et par jour ; • Il est autorisé de rédiger seulement 4 commentaires par étudiant et par jour ; • Il est autorisé de faire 5 « like » par étudiant et par jour. • Il est formellement interdit de clavarder pour des raisons autres que les études. <p>Toute personne ne respectant pas les règles sera sanctionnée, nous n'avons pas encore utilisé la force, et il est interdit de se rebeller (ce n'est pas parce que vous avez participé aux élections qu'il n'y a plus de contrôle), sachant que le groupe est sous haute surveillance. Bon courage à tous les étudiants. L'agent de sécurité du groupe » (traduit de l'arabe).</p>
18	877		<p>Kitty : je voudrais dire devant tout le monde sur Facebook, tu me manques beaucoup, je ne t'ai jamais oublié, ça y est tu t'éloigne plus de moi, cher hiver (traduit de l'arabe).</p>

19	908	 <p>Basma écrivez en français s'il vous plaît, vous avez changé la règle >_< Like · Comment · Follow Post · July 21, 2012 at 2:06am</p>
----	-----	---

Tableau 48: messages à très forte réaction