



HAL
open science

La médiation informationnelle au travers de plateformes de réseaux sociaux : l'application de Facebook lors de l'apprentissage du français langue étrangère en Thaïlande

Bruno Marchal

► **To cite this version:**

Bruno Marchal. La médiation informationnelle au travers de plateformes de réseaux sociaux : l'application de Facebook lors de l'apprentissage du français langue étrangère en Thaïlande. Sciences de l'information et de la communication. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMR116 . tel-02089374

HAL Id: tel-02089374

<https://theses.hal.science/tel-02089374>

Submitted on 3 Apr 2019

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.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Préparée au sein de « Université de Rouen Normandie »

La médiation informationnelle au travers de plateformes de réseaux sociaux : l'application de Facebook lors de l'apprentissage du français langue étrangère en Thaïlande

**Présentée et soutenue par
Bruno MARCHAL**

**Thèse soutenue publiquement le 17 décembre 2018
devant le jury composé de**

M. Eric DELAMOTTE	Professeur / Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
M. Sombat KHRUATHONG	Professeur / Prince of Songkla University Thailand	Codirecteur de thèse
M. Philippe LANE	Professeur / Université de Rouen Normandie	Président
Mme Cécile DESOUTTER	Professeure / Université de Bergame Italie	Rapporteur
M. Laurent PETIT	Professeur / Université Paris-Sorbonne	Rapporteur

**Thèse dirigée par Éric DELAMOTTE et Sombat KHRUATHONG (co-directeur)
Laboratoire GRHIS EA 3831**



REMERCIEMENTS

En rédigeant ces lignes, nous pensons à toutes celles et ceux sans qui nous n'aurions pu accomplir ce chemin de croix qu'est l'écriture d'une thèse lorsque l'on travaille et que l'on a la charge d'une famille. C'est vers celle-ci que notre gratitude s'adresse d'abord, sachant le prix à payer parfois difficile lorsqu'il faut choisir entre le temps consacré à ses proches et les profondeurs dans lesquelles une thèse vous absorbe, sans que la fin du tunnel ne vous apparaisse toujours clairement. C'est alors à ces moments que vos parents, vos amis et les gens aimants soignent les maux du doute par leur présence sans faille.

De nombreuses personnes auraient à être citées dans cette partie intitulée « remerciements » dont le titre ne reflète que partiellement l'importance et la qualité des soutiens apportées. Cependant s'il faut nominativement n'en citer que quelques-unes, ce serait M. Eric DELAMOTTE, notre directeur de thèse et notre co-directeur thaïlandais M. Sombat KHRUATHONG. On ne soulignera jamais assez aux doctorants que la direction de leur travail se conduit non pas « sous » mais « avec » et que le choix d'un directeur est déterminant. Son humanité et sa disponibilité lui valent notre plus grand respect.

Nous remercions également Nassira HEDJERASSI de l'Université Sorbonne Université, Christian DEPOVER de l'Université de Mons (Belgique), Georges-Louis BARON de l'Université Paris Descartes, TRAN Thi Mai Yen du Centre régional francophone d'Asie-Pacifique (Vietnam), Pierre MARTINEZ professeur émérite de l'Université Paris-VIII qui, à un moment ou un autre de l'élaboration de cette recherche, ont apporté des soutiens ou des conseils précieux. De même nous tenons à remercier nos rapporteurs et membres du jury qui ont bien voulu relire ce travail.

Dans la partie thaïlandaise, nous ajoutons bien évidemment tous nos étudiants, ceux qui ont participé de près ou de loin à cette recherche et dont certains sont allés plus loin qu'une simple participation, offrant leur temps et leur aide précieuse, par gentillesse et un grand sens du devoir, qualités que nous devons reconnaître à ce pays qui nous a adopté et aux gens qui le peuplent.

De l'autre côté du Mékong, au pays des Khmers, nous devons également nos remerciements à nombre de collègues cambodgiens ou français, travaillant de près ou de loin avec l'AUF. Ils se reconnaîtront. Et puis, un peu plus à l'Est encore, nos collègues des Universités à Hanoï et Hué, ainsi que l'équipe du CREFAP/OIF à Ho Chi Minh, qui ont accompagné tout notre parcours de recherches collectives, fondateur de notre envie de construire cette thèse.

Enfin nous remercions nos lecteurs, qui trouveront peut-être dans ces lignes matière à discussion, à réflexion et nous l'espérons, des pistes à explorer.

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Résumé : Le propos contenu dans cette recherche concerne les plateformes interactives et réticulaires peuplant désormais notre quotidien, et qui se présentent d'abord à nous sous la forme d'objets techniques, mais dont les usages construisent des représentations sociales. Des médiations informationnelles s'y développent que nous avons voulu étudier en capturant celle du français dans le contexte de ses apprenants thaïlandais à l'Université, pour une langue réputée difficile, non apparentée et distante.

Une double analyse quantitative et qualitative menée en partie avec le logiciel NVivo nous a permis de mettre à jour le fait que, sous certains aspects et dans certains environnements, un réseau socio-numérique comme Facebook pouvait faciliter un apprentissage informel participant à une économie de la connaissance. Nous avons identifié des usages et des pratiques spécifiques qui ne sont pas ceux d'une plateforme d'enseignement à distance conçue comme telle. Ainsi, une certaine créativité s'y exercerait dans la construction de documents scripto-audio-visuels sur des dispositifs techniques médiateurs et multiplateformes où l'autonomie de l'utilisateur y serait culturellement et socialement située par les identités, appartenances, perceptions, habitus et autres dispositions qui structurent sa relation au monde et vont conditionner son envie, sa manière ainsi que sa capacité pratique à s'approprier des éléments d'apprentissage de la langue.

Mots clés : réseau social ; médiations ; apprentissage informel ; hybridation ; autonomisation ; capital social et culturel ; français langue étrangère ; NVivo

Abstract: The subject of this research concerns the interactive and reticulated pattern platforms that now populate our daily lives, and which first appear to us in the form of technical objects, but whose uses build social representations. We studied Informational mediations developed there by focusing on French in the context of its Thai students at the University, since French is a language deemed difficult, unrelated and distant.

A double quantitative and qualitative analysis conducted in part with the NVivo software allowed us to update the fact that, in certain aspects and in certain environments, a digital social network like Facebook could facilitate informal apprenticeship participating in an economy of knowledge. We have identified specific uses and practices that are not those of a distance education platform designed as such. Thus, a certain creativity would be exercised in the

construction of scripted audio-visual documents on mediating and multiplatform technical operational systems where the autonomy of the user would be culturally and socially situated according to identities, group memberships, perceptions, habits and other factors that structure its relationship to the world and will condition its desire, its manner and its practical ability to appropriate elements of language learning.

Key words: social networking; mediations; informal learning; hybrid learning; empowerment; social and cultural capital; French as Foreign Language; NVivo

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE : Le vouloir des médiations	8
1. Avant-propos	8
2. Construction de la thèse	10
2.1. Thématiques et positionnement en SIC	10
2.2. Démarche et choix méthodologique	13
3. Plan de la thèse.....	17
3.1. Partie 1 : discussions des éléments de théories disciplinaires sollicités	17
3.2. Partie 2 : analyses.....	20
4. Des composites au pouvoir des médiations.....	22
ENTRÉES NOTIONNELLES – Médiations informationnelles, quelques notions utiles	24
1. De la médiation informationnelle.....	24
2. De Medium à Médiation	26
PARTIE I : PLATEFORMES ET RESEAUX SOCIAUX NUMERIQUES : DEFINITIONS ET FONDEMENTS THEORIQUES	32
CHAPITRE 1 – Dispositif informationnel et interactionnel engageant des usages et des pratiques dans un processus de construction identitaire : une plateforme de réseau social	35
1. Plateformes et réseaux, quelles convergences et quelles différences ?.....	35
1.1. Qu'est-ce qu'un dispositif ?.....	45
1.2. Une plateforme d'apprentissage à distance est un dispositif	46
1.3. La formation à distance, véritable enjeu d'un dispositif d'apprentissage.....	49
1.4. Un dispositif médiatique et socio-technique qui intègre des documents numériques.....	51
1.5. L'interaction des acteurs, des ressources et des savoirs permet une diffusion de connaissances « tacites » et « explicites » autour d'un dispositif informationnel.....	57

2. Que résulte-t-il a priori de toutes ces interactions entre divers contextes dans la médiation de l'information ?	61
2.1. Autonomisation mais sans addiction	61
2.2. Individualisation accompagnant un processus de création	63
2.3. Savoirs et connaissances formels ou informels	66
3. Conclusion : vers quels concepts devons-nous nous diriger ?	71

CHAPITRE 2 – Entre autonomie et interactions sociales, un changement de paradigme au sein du dispositif né de l'hybridation des espaces : proximité informationnelle et communicationnelle

1. Un système complexe au travers duquel est présumé un certain degré d'autonomie et d'interaction sociale.....	81
1.1. Autonomisation.....	84
1.2. Un système complexe qui relie le réel au virtuel par un déplacement sur un continuum spatio-temporel de présence/absence et proximité/distance	91
1.3. Présence sociale et transactionnelle, notions de proximité(s).....	93
1.4. Vers un concept hybride de proximité intégrant présence sociale et présence transactionnelle ?.....	99
2. L'hybridation, un concept évolutif née d'une vision économique.....	102
3. L'hybridation, un modèle à (re)définir au sein du système institutionnel	111

CHAPITRE 3 - LMS vs SNS : plateformes numériques pédagogiques en apprentissage formel et institutionnel face aux réseaux socionumériques en apprentissage informel et communautaire dans l'apprentissage des langues

1. Les changements liés à l'épistémologie numérique ont un impact dans les façons d'appréhender les langues au travers des technologies	130
1.1. Des changements qui peuvent créer des tensions dans une logique d'imposition...	132
1.2. Une seconde logique, celle de l'appropriation, pour réconcilier les réfractaires	137
2. Des changements épistémiques dans les usages et les pratiques, qui fondent l'existence de communautés.....	139
2.1. Tentative de définition des usages, dans une perspective historique.....	139

2.2. Du côté des pratiques et communautés	146
3. Les usages et pratiques communautaires développent l'existence d'un capital et une intelligence construite collectivement, en réseau	159
3.1. Notions attachées à celle du capital	160
3.2. Une intelligence collective capitalisée.....	165
4. Du réseau, social puis numérique vers l'apprentissage en langues.....	167
4.1. Différents apports théoriques définissant la structure d'un réseau	169
4.2. Une structure impliquant des traces identitaires	175
4.3. Définition d'un réseau particulier : le réseau socionumérique	181
5. En conclusion : vers un réseau social au sein d'un dispositif d'apprentissage en Asie du Sud-Est, du français langue étrangère	186
PARTIE II : PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET TERRAIN DE RECHERCHE	199
CHAPITRE 4 – Construction de la méthode	199
1. Réflexion épistémologique.....	199
2. Objet de la recherche.....	201
3. Enjeux ontologiques.....	203
4. Cadre conceptuel et élaboration d'une méthodologie	204
4.1. Considérant la médiation technologique.....	207
4.2. Considérant la médiation sociale	210
4.3. Considérant la médiation documentaire.....	211
4.4. Croisement de méthodes de recueil de données	213
5. Délimitation des terrains de la recherche	217
5.1. Le réseau social numérique Facebook	219
5.2. La plateforme numérique d'apprentissage Moodle	223
5.3. Contextes du terrain de l'innovation.....	226
6. Position de l'observateur.....	229
CHAPITRE 5 – Données et résultats dans le contexte thaïlandais	232

1. Brève histoire du statut du français en Thaïlande	232
2. Données sur les littératies des Thaïlandais et le système éducatif conduisant à l'Université 234	
3. Enquête quantitative préliminaire exploratoire	239
3.1. L'identité réelle et numérique	241
3.2. Le profil et la représentation de soi.....	249
3.3. Le réseautage et la connectivité	254
3.4. Les usages et pratiques.....	263
4. Conclusion de l'étude préliminaire	272
CHAPITRE 6 – Méthodologie de l'analyse qualitative sous NVivo	275
1. Rappel des choix méthodologiques.....	275
1.1. Encodage et catégorisation	279
1.2. Mise à jour de relations et de significations.....	280
1.3. Modélisation et confrontation théorique	282
2. Choix d'un logiciel dans ses contraintes et limites	284
3. Périmètre de l'analyse	288
3.1. Les conditions de l'observation	289
3.2. Les conditions de l'analyse	293
4. Construction de l'analyse au regard des médiations	308
4.1. Indices de médiation documentaire	309
4.2. Indices de médiation sociale	314
4.3. Indices de médiation technologique.....	320
5. Conclusion – vers les résultats	323
CHAPITRE 7 – Résultats obtenus, au prisme des indicateurs retenus	326
1. Introduction	326
2. Approche graphique des indices ayant émergé de l'échantillonnage théorique	327
2.1. Visualisation de l'encodage par diagramme	329
2.2. Cas représentatif de Moodle	330

2.3. Du Lu et Vu vers le Su.....	346
3. Traces de médiations.....	347
3.1. Médiation technologique.....	347
3.2. Médiation sociale.....	372
3.3. Médiation documentaire.....	406
4. Conclusion.....	438
CONCLUSION GÉNÉRALE – Le pouvoir des médiations.....	449
BIBLIOGRAPHIE.....	470
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	507
ANNEXES.....	508
1. Questionnaire d'étude quantitative préliminaire.....	508
2. Journal de bord.....	518
3. Guide pour l'entretien.....	520
4. Ensemble des codes dans le double processus d'encodage.....	523

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le vouloir des médiations

1. Avant-propos

Les premières pages qui ouvrent cette thèse visent à éclairer le lecteur à la fois sur les prémices de cette recherche et sur la construction d'un questionnement en objet de recherche. La genèse thaïlandaise se fonde sur un constat de départ clair : nous sommes dans une région du monde où la langue française est soumise à une rude concurrence face à des mastodontes linguistiques et économiques tels que l'anglais et le chinois. Le premier a les faveurs du jeune public d'Asie du Sud-Est, soutenu par le vecteur omniprésent de l'internet, tandis que le second est culturellement assis depuis des siècles, soutenu par plusieurs vagues de diasporas. Mais d'autres langues s'installent plus ou moins durablement. Ainsi, le japonais tire sa notoriété et sa puissance des centaines d'entreprises qui commercent dans la région dans un contexte technologique dont les Asiatiques sont particulièrement friands. Le coréen se voit aurolé d'une culture musicale populaire et de ses conglomérats de l'électronique et de la téléphonie. Avec l'entrée en vigueur de l'Association des nations d'Asie du Sud-Est (ASEAN), d'autres langues commencent à doucement grignoter la part du français dans cette région du monde encore marqué par les colonisations. Dans quel contexte universitaire de l'enseignement des langues étrangères le français se positionne-t-il alors ? L'unité nationale fondée autour du monolinguisme par le thaï dans un pays qui n'a jamais été colonisé a longtemps été un frein à l'enseignement d'autres langues (Yanaprasart, 2001). Celui-ci était plus un moyen de distinction pour les élites et la prédominance de l'écrit dans l'apprentissage du français a conforté cette position, en restreignant sa diffusion dans le monde rural. Aujourd'hui les politiques gouvernementales mettent en avant un principe d'utilité des langues comme moyen de communication et un facteur de développement économique pour la Thaïlande. Or, à l'heure de la rédaction de cette thèse, nous y sommes enseignant de français depuis près de 20 ans, sa présence est donc pour nous un impératif pour continuer à en vivre. De fait, cette thèse est portée par des valeurs où il faut distinguer les valeurs épistémiques, celles qui ont un rapport direct avec la façon de produire des connaissances, valeurs de cohérence, d'adéquation avec les

données empiriques. Et les valeurs non-épistémiques, celles qui influencent indirectement l'élaboration des connaissances et dont la portée peut être très large.

Rétrospectivement, ma trajectoire professionnelle explique l'entrée en recherche. En 2009 soit une année après avoir complété à distance un Master Pro en Sciences de l'Éducation sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation et la formation (UTICEF), nous avons cherché à le valoriser. Pour cela, il nous fallait penser des innovations techno-pédagogiques pour faire exister – et peut-être aussi résister – le Français Langue Etrangère (FLE) en Thaïlande, en tentant d'être attractif. En nous associant avec d'autres chercheurs francophones du Vietnam, nous avons ainsi développé une recherche-action soutenue par l'antenne locale de l'OIF¹. La structure pédagogique du projet sous une forme de cascade de neuf situations-problèmes, prenait appui sur la nécessité d'une plateforme technologique. Or, les expériences que nous avons eues les uns des autres sur ce type de plateforme universitaire ne nous permettaient pas de croire aux interactions telles que nous les voulions dans une approche actionnelle des langues (Lions-Olivieri & Liria, 2010).

Ce projet de recherche collective s'est retrouvé mis en perspective la même année avec un projet privé de plateforme numérique d'enseignement du français, développé avec un partenaire en double ingénierie pédagogique et aéronautique. Pour nous faire connaître à l'époque, nous avons créé une page Facebook pour présenter le « produit » sur le marché du FLE et c'est donc cette dichotomie entre le privé et la recherche universitaire qui nous a fait nous tourner vers un réseau social plutôt qu'une plateforme traditionnelle. Le réseau social n'était plus un simple réseau social, il était devenu dans notre esprit une « plateforme de réseau social » sur laquelle s'est installée l'évidence d'en apprendre plus sur les transferts de l'information et de connaissances entre des apprenants, des enseignants et l'univers réticulaire des objets communicationnels. Pour réaliser cet objectif, le moyen était d'en approfondir les tenants et aboutissants au travers d'une thèse en Sciences de l'Information et de la Communication en déterminant cette transmission comme un phénomène complexe, socialement et culturellement contextualisé, mettant à disposition du sens par un dispositif de médiations (Douyère, 2012, p.8). Le titre de notre étude s'est donc imposé naturellement, résultant d'une logique de recherches entamée depuis une dizaine d'années et ancrée dans notre actif professionnel et

¹ Le Centre régional francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP) a été créé le 18 septembre 1993, sur décision du Ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation. Il est basé à l'Université de Pédagogie de Hochiminh-ville, Vietnam.

universitaire. Ce fut donc « La médiation informationnelle au travers de plateformes de réseaux sociaux : L'application de Facebook à l'enseignement du français langue étrangère. »

2. Construction de la thèse

Dans cette introduction, nous voulons présenter au lecteur les points principaux et résumés des étapes, des intuitions et des réflexions qui ont conduit tout le travail de notre thèse. Plus loin dans celle-ci, lors de la partie deux qui nous permettra de présenter les analyses réalisées, nous reviendrons plus complètement et en détail sur le parcours effectué vers notre sujet, la médiation informationnelle en langue étrangère. Cette médiation informationnelle, nous l'avons ainsi voulue telle qu'elle sous-entendait l'accès aux savoirs par le biais du dispositif que représente un Réseau Social Numérique et par l'implication de ses acteurs dans les processus d'émission /diffusion /réception de l'information. Cette perspective nous a permis de dégager peu à peu un premier point essentiel, le fait que l'étudiant apprenant en langue étrangère devient lui-même producteur de contenu et que la production langagière est externalisée « vers un schéma complexifié de productions des ressources » (Delamotte, Liquète & Frau-Meigs, 2013, p.152) autrement dit, que ces apprenants se tournent vers d'autres dispositifs technologiques que ceux proposés de manière institutionnelle par leur établissement.

2.1. Thématiques et positionnement en SIC

À ce point de notre présentation, il nous paraît intéressant de revenir sur le dispositif tel que l'a pensé le créateur de Facebook, Mark Zuckerberg. En septembre 2005, soit une année après que le réseau social soit fondé en février 2004, le blogueur et journaliste Michael Arrington, spécialiste des nouvelles technologies pour le site Techcrunch, s'intéresse² au réseau social pour le développement exponentiel qu'il pressent, grâce à l'ouverture du réseau aux lycéens. L'auteur y fait mention d'une ascension fulgurante à venir, du fait d'un constat : Facebook est présent dans 882 universités aux États-Unis en 2005, sur un total de 2 000 en incluant les collèges universitaires (cycle universitaire court de 2 ans, ressemblant aux IUT en France). 85% de ces étudiants possèdent un profil FB ce qui représente environ 3,85 millions de membres. 60% d'entre eux entrent sur le site quotidiennement ; 85% une fois par semaine et 93% au moins une fois par mois. En permettant aux lycéens de s'affilier au réseau, cela fait une cible potentielle de 22 000 lycées et de centaines de milliers de lycéens aux États-Unis. Et, à ce

² Arrington (2005, 8 septembre). 85% of College Students use FaceBook [Billet de blogue]. Repéré à <https://techcrunch.com/2005/09/07/85-of-college-students-use-facebook/>. Page consultée le 27/08/2018

moment-là, on ne parlait pas encore d'ouverture au monde de l'individu « lambda » ni d'internationalisation...

Dans ses mêmes lignes, on y apprend aussi que le réseau s'est adjoint deux investisseurs de poids, l'un, Peter Andreas Thiele, financier américain d'origine allemande co-fondateur de Paypal poids lourd du e-commerce mondial et du paiement en ligne, et ancien étudiant à l'université Stanford, là même où étudiait Marc Zuckerberg ; l'autre, Accel Partners, une société de capital-risque se consacrant au soutien des entrepreneurs qui possèdent la capacité de transformer des industries et d'initier des révolutions importantes dans les technologies, et dont les bureaux sont situés notamment à Palo Alto dans la Silicon Valley californienne où est également enregistré la société Facebook, avec 32 employés en 2004 à Palo Alto et 4 à Boston.

Or en février 2004, au moment où Alan J. Tabak décrit³ ce nouveau venu du Web dans le quotidien de Cambridge au Massachusetts « The Harvard Crimson », Mark Zuckerberg avait déjà dans l'idée que les étudiants qui allaient se connecter à son réseau allaient pouvoir chercher les autres étudiants de leurs classes afin de « se ramifier pour former des amitiés et des groupes d'études. » (Notre traduction).

Ces deux éléments accréditent l'idée que les fondateurs du réseau social avaient non seulement l'intention d'en faire un site générateur de profits mais encore de penser cet objet de communication comme le produit d'industries culturelles et informationnelles pour des étudiants contextualisés socialement. Notre démarche s'inscrit donc dans un champ très large, formalisée par des chercheurs comme Pierre Mœglin (1999, 2012) ou Bernard Miège (2004⁴, 2005) et qui considère les dispositifs communicationnels tels des systèmes à part entière (Picard & Marc, 2013), avec des enjeux socio-économiques et culturels redéfinissant les apprentissages et la formation.

Précisément il s'agit de produire des recherches pour « rendre compte des changements des sociétés contemporaines » (Miège, 2005, p.9). Car si la question des technologies constitue une part non négligeable de notre thématique, la technologie n'est pas pour nous au cœur du

³ Tabak (2004, 9 février). Hundreds Register for New Facebook Website [Article]. Repéré à <https://www.thecrimson.com/article/2004/2/9/hundreds-register-for-new-facebook-website>. Page consultée le 27/08/2018

⁴ Miège, B. (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Liège : De Boeck.

système, contrairement à ce que peut affirmer Gaëtan Tremblay lorsqu'il suggère que « placer la technique au cœur du procès d'industrialisation, c'est poser qu'il s'agit d'utiliser des appareils fabriqués industriellement, qui impliquent des dépenses en capitalisation et dont on attend une certaine automatisation du processus d'apprentissage » (Tremblay, 1998, p.56). La panoplie des instruments s'est en effet agrandie avec le Web 2.0, accompagnée d'une plus grande implication des internautes, une très forte dissémination d'informations et les milieux de la formation universitaires qui commencent à s'intéresser vers d'autres formes d'apprentissages moins formalisés. Notre démarche s'élargit alors vers d'autres approches. Ainsi, pour nous, communication et information étant définitivement liées, il ne peut y avoir d'échanges informationnels que s'il y a relations, fortes ou faibles, engageant des interactions selon une échelle de densité pouvant aller jusqu'à la non-interaction, et se traduisant sous des formes diverses (Nizet & Rigaux, 2014) pour produire de la connaissance via une plateforme numérique (Willaime & Hocquet, 2015). Ces interactions sont médiées par des outils technologiques (Dimitracopoulou & Bruillard, 2006) mais également par des acteurs sociaux, ce qui pourrait nous affilier à une approche de cognition distribuée qui prend en compte les technologies cognitives et la coordination sociale (Conein, 2004). Cependant, nous croyons qu'il faut aussi penser l'objet informationnel que constitue le document porteur de l'information comme un élément fondamental des médiations en tant qu'il revêt des formes et s'inscrit sur des supports variés, intégrant des processus scripto-audio-visuels. Ces thématiques ancrent cette thèse dans un travail en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et non pas spécifiquement dans les sciences de l'information ou dans les sciences de la communication. Ce positionnement se réfère aux débats qui se sont tenus dans l'histoire des SIC et leur place dans les sciences sociales et humaines⁵, et à la définition qu'en donne le Conseil national des universités (CNU) qui est de comprendre les « processus d'information et de communication relevant d'actions organisées, finalisées, prenant ou non appui sur des techniques, et participant des médiations sociales et culturelles⁶ » (Fondin, 2001, p.117). En effet, les racines des SIC sont pluridisciplinaires (Breton & Proulx, 2002⁷) et elles construisent désormais « leur objet de recherche sur la complexité et l'hétérogénéité intrinsèque des objets sociotechniques autour et à travers lesquelles se constituent les pratiques sociales analysées » (Monnoyer-Smith, 2008).

⁵ Delcambre, P. (2007). Institutionnalisation sociale et cognitive des sic en France. Des méthodes pour des concepts. *Questions de communication* n° 12. Récupéré de <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/2370>. Consulté le 31 août 2018.

⁶ Conseil national des universités, 71e section (Sciences de l'Information et de la Communication).

⁷ Breton P & Proulx S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris : La Découverte.

Léo Coutellec⁸ (2015) propose d'interroger notre époque avec deux questions : comment reconnaître la science lorsque celle-ci nous est donnée en mélange ? Comment penser la science au pluriel ?

Pour notre part, nous adoptons le positionnement épistémologique de la complexité pour étudier un système tel que peut l'être un Réseau Social Numérique (RSN). La complexité peut se comprendre de divers points de vue et nous l'envisageons comme systémique ou interactionniste parce que nous nous interrogeons sur la manière selon laquelle le phénomène que nous voulons étudier s'inscrit avec les autres phénomènes pour lesquels il se trouve en relation dans un environnement (Mucchielli, 1996, p.5) et que son principe fondamental fait que « rien n'existe que par et dans des relations » (Mucchielli & Paillé, 2013, p.45).

Nous aurions pu le penser comme un système complexe vivant tel que peut le décrire Robert Rosen (Laurent, 2011), car il présente en effet des similitudes mais il n'est pas auto-organisationnel⁹ ; il ne peut s'adapter de soi-même tel un être vivant aux pratiques des usagers qui le façonneraient ainsi, même si un principe d'évolvabilité ou d'adaptabilité évolutionnaire est sous-jacent. Il n'est pas non plus modélisable parce que c'est un « complexe hétérogène de pratiques, de savoirs, d'organisations, de machines etc. » (Davallon, 2004, p.34). Nous préférons le penser à la manière de Pierre Bourdieu, non déterminé et permettant d'inventer des pratiques mais appartenant à un « habitus » culturellement et socialement ancré (Grange, 2009, p.7), ainsi que dans sa « multidimensionnalité », comme pour Edgar Morin (1988, p.16). Nous le pensons également comme un cas, non pas comme un cas exceptionnel ou d'école mais comme un cheminement, des allers-retours « du réel à l'irréel ou, si l'on préfère, de l'empirique à la formalisation » (Petit, 2008, p.144), ce qui a guidé notre choix méthodologique.

2.2. Démarche et choix méthodologique

Pour cadrer notre problématique au début de notre thèse, notre première intuition portait sur les usages du français médiés au travers d'un RSN en contexte thaïlandais, thème large qui s'inscrivait plus dans une logique de sciences de l'Éducation ou de Didactique des langues en

⁸ Coutellec, L. (2015). *La science au pluriel*, Paris : Quae

⁹ Bautier, R. (2007). Rallier les sciences de l'information et de la communication dans les années 70. *Questions de communication* n° 12. Récupéré de <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/2361>. Consulté le 31 août 2018.

tant que praticien de l'enseignement de la langue que nous sommes et auquel nous pouvions répondre par une logique d'analyse du discours. Pourtant c'est bien dans la pratique que se découvrent les problèmes ou se constatent des phénomènes qu'il devient alors intéressant d'étudier (Becker, 2002). Redéfinissant le problème de recherche, nous avons voulu le poser dans d'autres termes, ceux permettant de nous inscrire vraiment dans un travail en Sciences de l'Information et de la Communication, en le contextualisant à notre environnement de travail. Ainsi, nous avons pu constater en 2012 qu'un RSN comme Facebook était un élément de réseautage social au travers duquel un grand nombre de Thaïlandais échangeait quotidiennement, s'appropriant des éléments de langue, les détournant, composant des formes médiatiques inédites. De même, au travers de ce réseau, toujours suivant nos propres observations, un apprenant de français langue étrangère en Thaïlande échangeait a priori plus d'informations dans la langue qu'il étudiait comparativement à d'autres types de plateformes comme Moodle, qui sont pourtant dédiées à l'apprentissage et en accès dans les universités, et qui offrent une mise en ligne de parcours constitués dans cet objectif.

Une première question s'est imposée ainsi que les questions qui la sous-tendent : quels usages de la langue d'apprentissage cet apprenant thaïlandais de français fait-il d'un Réseau Social Numérique et au travers de quelles modalités ? Comment circule une information francophone ? Par quel type de contributions et quel type de contributeurs ? Quelle place occupe une plateforme d'apprentissage formel par rapport à un réseau social ?

Pour y répondre, nous aurions pu choisir une méthode quantitative, mais cela ne nous a pas semblé suffisant pour cerner à la fois les usages des utilisateurs et leurs pratiques en tant qu'usagers. Le fait est que les démarches qualitatives centrées sur les pratiques, sur la construction des significations et des savoirs, se sont multipliées depuis quelques années et qu'elles apparaissent apporter des solutions intéressantes. La notion de représentations sociales est en effet selon nous au cœur de ce mouvement, elle place les phénomènes liés à l'usage dans le champ des savoirs sociaux. Il est donc précieux de proposer une construction de l'usager qui ne soit pas simplement celle d'un agent soumis à des déterminismes sociaux, économiques et techniques tout en s'interrogeant sur le bien-fondé de la remplacer par celle d'un acteur autonome, entrepreneur de sa propre vie, s'appropriant les technologies de l'information et de la communication à des fins d'émancipation.

Un second questionnaire s'en est suivi dès lors : dans quelle mesure y a-t-il développement d'une autonomie de l'utilisateur thaïlandais francophone et francophile ? Peut-on imaginer une médiation informationnelle qui soit désenclavée des procédures des dispositifs techniques, des identités, appartenances, perceptions, habitus et autres dispositions qui structurent sa relation au monde et vont conditionner, son envie, sa manière ainsi que sa capacité pratique à s'approprier tel ou tel dispositif technique ? Y a-t-il le développement d'une culture d'apprentissage informel autonomisant ?

Et de ce questionnaire nous avons émis trois hypothèses :

H1 : les utilisateurs thaïlandais du Réseau Social Numérique Facebook en font un usage qui côtoie d'autres réseaux sociaux. La langue française semble ajouter une spécificité dans cet usage étant donné les outils, la navigabilité, la visibilité et la facilité des échanges informels. Elle contribue à un sentiment d'appartenance à une communauté culturelle francophone des élites.

H2 : il y a certes une utilisation du français sur Facebook en Asie du Sud-Est et en Thaïlande en particulier, formalisée de multiples médiations, dépendantes d'usages et de la qualité des contributions et contributeurs.

H3 : les Réseaux Sociaux Numériques sont des plateformes informelles au travers desquelles des acteurs interagissent et diffusent des informations dont certaines pourraient se transformer en connaissances selon un processus à définir. Il existerait une littératie langagière autour de ces échanges.

La finalité d'une recherche étant aussi la production de connaissances « professionnelles », soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux, soit par une analyse et une interprétation renouvelée d'une problématique (Blanchet, 2011), elle implique une réflexion épistémologique sur l'acquisition et le processus d'acquisition des connaissances. Or, si pour produire une connaissance c'est chercher à comprendre l'environnement humain, le tissu des relations et les interactions que ces humains entretiennent à la fois entre eux mais aussi avec leur environnement et réciproquement, le fait de prendre comme champ d'études un média social à des fins techno-pédagogiques dans un contexte d'apprentissage des langues sans espace géographique engendre un questionnement qui nous oblige à sinon choisir un domaine, du moins à aborder plusieurs domaines de recherches qui sont concernés par notre sujet. Il nous a semblé alors évident de compléter l'étude par une analyse qualitative des divers processus, en

s'armant d'indicateurs théoriques émergeant à la fois de nos discussions et d'un panel de données complémentaires qui pouvaient être recueillies.

En conséquence, le recours à une démarche plurielle, éclectique ou composite (Le Marec, 2002), semblait heuristique car, pour prétendre participer à l'élaboration d'un savoir scientifique, il faut bien tenter de discipliner, de discriminer les approches selon qu'elles sont des objets et des techniques existant dans la sphère scientifique, ou des pratiques vécues en continu par chacun de nous dans des contextes indifférents à l'existence de cette sphère scientifique – même si par ailleurs, on ne « croit » pas en cette possibilité d'installer la coupure épistémologique dans les communications. Car les usages sociaux des TIC s'insèrent dans des rapports sociaux qui constituent la matrice de leur production et le terrain comme ensemble de situations de communication en train de se construire est « un lieu qui a une pertinence sociale comme lieu de pratiques qui se mettent volontairement en rapport les unes avec les autres » (Le Marec, 2002, p.12).

Le caractère multidimensionnel et pluridisciplinaire de notre travail nous a donc logiquement placé dans une démarche de type empirico-inductive pour laquelle la logique de la découverte permet de construire progressivement les connaissances (Mucchielli, 2012, p.4). Notre posture est compréhensive lorsqu'elle cherche à saisir les faits humains et sociaux qui sont véhiculés au sein du dispositif représenté par un RSN, entre tous ses acteurs, et selon leurs modes d'échanges et de productions informationnelles. A la fin de l'étude, on doit pouvoir donner une interprétation de l'ensemble, « c'est-à-dire qui mettent en interrelation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal » (Mucchielli & Paillé, 2013, p.40).

Nous schématisons sa construction ainsi (figure 1) :

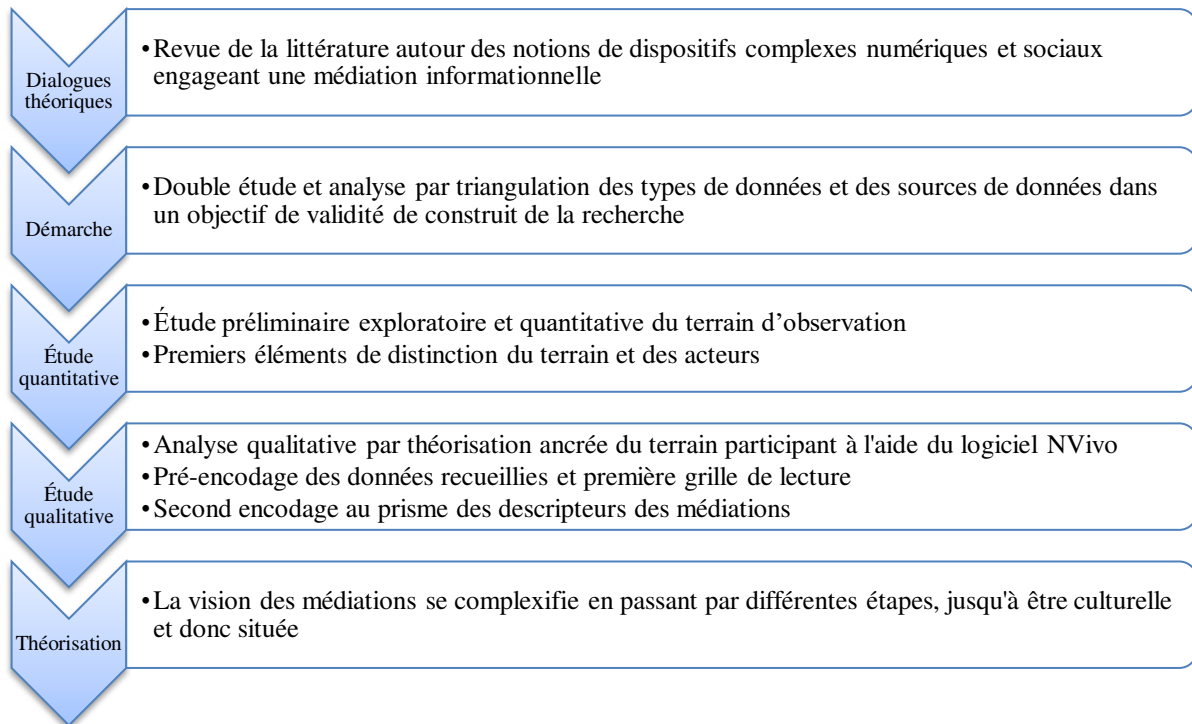


Figure 1 - Schématisation de la recherche

3. Plan de la thèse

Notre étude est ainsi divisée en deux parties. La première se présente sous la forme d'un dialogue ou plus exactement de dialogues pluriels d'auteurs et de disciplines transversales qui illustrent notre processus de réflexion, le tout en trois chapitres. La seconde prend en compte le contexte socioculturel, économique et éducatif du public défini par une première étude quantitative, affinée par une seconde étude qualitative ancrée sur notre terrain, passé au crible de descripteurs et indicateurs encodés dans le logiciel NVivo.

3.1. Partie 1 : discussions des éléments de théories disciplinaires sollicités

Dans le premier chapitre, l'approche historique de la distance dans la formation et l'enseignement (Perriault, 1981 ; Dieuzeide, 1982 ; Albero, 2004 ; Peraya, 2010 ; Mœglin, 2012) nous incite à penser le terme de médiation comme le plus souvent associé à celui de dispositif dans les SIC parce que le dispositif technique est considéré comme médiateur de l'apprentissage. D'où l'idée généralement admise qu'un dispositif médiatique vecteur d'apprentissage doit se concevoir au sein d'une action institutionnelle de formation construite pour un public (Pothier, 2003 ; Demaizière, 2008) et formalisée autour d'un outil technologique sérieux.

Mais cette approche purement technique a évolué vers une approche plus anthropocentrée dès lors que le Web 2.0 et les plateformes numériques se sont immiscés dans le quotidien faisant place à d'autres médiations comme celle du document (Pédauque, 2003) dans l'exercice de la mémoire (Lamizet, 1992 ; Pédauque, 2006 ; Patrascu, 2010), ou celle qui s'énonce comme sociale voire cognitive (Bouvier, 2002) dans l'interaction entre acteurs (Willaime et Hocquet, 2015) et permettant ainsi de s'appuyer « sur des dispositifs à la fois matériels et humains en capacité de joindre usager et information » (Gardiès, 2012, p.145), donc plus ouverts et moins formalisés. Dans le même temps, le modèle transmissif et vertical qui accompagnait les dispositifs au travers de plateformes pédagogiques d'apprentissage s'est progressivement délité au profit d'un autre modèle fondé, lui, sur de nouvelles normes. De ce modèle « préfigure une nouvelle économie de l'information dans laquelle les rôles des producteurs et des consommateurs s'échangent. » (Delamotte, 2012, p.23). De plus, la nouvelle accessibilité à l'information (Liquète, 2015) facilitée par les interactions entre un réseau d'acteurs que sont les objets informationnels et les membres communautaires du réseau a engendré deux phénomènes : d'une part, un monde informationnel réservoir d'informations et de connaissances se déclinant en dispositifs, outils et systèmes d'information pour rendre disponible ce bien commun (Guyot, 2009) ; et d'autre part, « un accroissement de la dispersion et de la décentralisation des processus de création de connaissance » par des usagers experts de leur propre contexte ou situation (Foray, 2004) pour le passage des données brutes à celui des savoirs (Nonaka, 1994 ; Davenport et Prusak, 1998 ; Karsenti, 2013).

Dans le deuxième chapitre, poursuivant notre cheminement, nous nous sommes alors interrogé sur le système complexe qu'est un dispositif numérique et dans lequel il y a cette circulation entre données brutes, informations, connaissances et savoirs vers laquelle tend une activité de transformation, production et de création, une « praxis » qui existe au niveau du tout social et culturel (Morin, 1988) ou technologique (Perriault, 2011) et qui revient sur les parties pour permettre le développement des individus. Dans cet ordre d'idées, Serge Proulx suggère que l'idée de culture participative ou contributive, alliée à l'omniprésence d'Internet et des technologies numériques pour faire surgir de nouvelles pratiques de communication et d'échange, devient ainsi « la source possible de formes nouvelles d'une puissance d'agir [...] parmi les utilisateurs de ces plateformes numériques. » (Proulx, 2011, p.49), (Maury, 2011).

Cela pose bien évidemment la question des formes de l'autonomisation (Bourdages, 1996 ; Demaizères, 2000 ; Linard, 2001, 2003 ; Bal, 2007 ; Liquète et Maury, 2008 ; Paquelin, 2011) ainsi que celle des dichotomies entre distances et présences lorsqu'un dispositif se situe dans une perspective éducative s'il émane d'une Institution ou bien socio-organisationnelle voire socio-cognitive lorsqu'il se constitue hors institutions, au travers des acteurs et des communautés réseautées (Garrison, 2004 ; Anderson, 2005 ; Jézégou, 2010). Repensant la distance (Jacquinot, 1993), ces perspectives ont ouvert la voie vers des modèles de transaction sur la base des travaux de John Dewey comme la distance transactionnelle (Moore 1993 ; Moore et Marty, 2013, 2015) ou une approche transactionnelle de l'action (Payeur et Zacklad, 2007) conduisant à « un amenuisement de la distinction présence/distance au profit d'un processus de généralisation de l'hybridation » (Peraya, 2014).

Le troisième chapitre termine sur ces changements profonds qui ont eu des incidences sur les pratiques informationnelles, en déplaçant le paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (Tardif, 1998) afin de répondre désormais à une logique économique d'un apprentissage tout au long de la vie et rendu possible par les nouvelles formes de médiation. Ainsi, les bouleversements technologiques ont cassé les mécanismes habituels du traitement de l'information « décloisonnant et modifiant les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010, p.2). Ceux-ci ont suscité l'émergence d'échanges au travers de communautés dites de pratique (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2003), virtuelles (Dillenbourg, 2003) ou d'apprentissage (Henri, 2011). Les pratiques ont elles-mêmes permis que les usages acquièrent de nouvelles dimensions, non plus seulement liées à l'objet technique et sa représentation parfois détournée comme pour Michel de Certeau, mais faisant circuler des savoirs culturels et sociaux (Devallon et Le Marec, 2000). Ces nouveaux usages placent définitivement l'utilisateur au centre du dispositif selon un construit social qui peut être un processus de construction identitaire selon Dominique Pasquier (Flichy, 2008, p.155), ou une création d'un monde social à part (Metton, 2004), « partagé avec les pairs et interagissant selon des valeurs et des formes de communication qui leur sont propres » (Fluckiger, 2007, p.19). Le Réseau Social Numérique intervient dorénavant dans le cadre de ces usages. Prenant appui sur la définition d'un RSN telle que l'ont définie Dana Michele Boyd et Nicole Batt Ellison dès 2007 et affinée en 2013, et dans une approche anthropocentrée, nous suggérons alors que c'est par des médiations multiples que se jouent désormais les apprentissages en langue étrangère : d'abord double, la médiation étant « à la fois technique,

car l'outil utilisé structure la pratique » et « aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, 1993, p.101 ; 2000, p.497), elle devient triple lorsque la pratique documentaire permet de faire passer ou partager une information par un document dématérialisé afin de contribuer à l'existence d'une « intelligence collective augmentée » [...] « par une mise en commun des activités de contribution de la part du plus grand nombre d'internautes » (Proulx, 2014, p.3).

3.2. Partie 2 : analyses

Afin de mettre en exergue ce pouvoir des médiations que nous pressentions à la revue de la littérature de la partie précédente, nous avons voulu une démarche sur les deux axes que sont le volet quantitatif et le volet qualitatif d'une analyse à partir de la constitution de plusieurs types de données. Cette partie est constituée de 4 chapitres : le premier précise plus en détails notre positionnement et la méthodologie suivie ; le deuxième contextualise l'étude de notre population ; le troisième explicite les conditions de l'analyse qualitative ; le quatrième et dernier restitue les résultats et apporte de nouveaux éléments de théorie.

La première étude quantitative, nous l'avons menée afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse H1 plus haut dans ces lignes que nous avons d'avoir un Thaïlandais francophone qui soit utilisateur de sa langue d'apprentissage au travers d'une construction identitaire numérique, d'une représentation de soi, d'un réseautage et qui ait des usages de la langue sinon réguliers, du moins existants. Nous l'avons voulue comme une étude préliminaire délimitant un type d'utilisateur moyen avec lequel nous pouvions ensuite asseoir notre terrain sociétal et complétant notre compréhension de la population socio-culturelle des étudiants que nous voulions plus particulièrement observés.

À partir de cette primo-étude, nous avons pu identifier plusieurs éléments utiles servant de descripteurs pour la constitution de plusieurs objets de collecte de données, à savoir un journal de bord à distribuer à une population choisie, des consignes et une organisation de captures d'images provenant des écrans de cette population, les grandes lignes d'un questionnaire d'entretien à suivre après cette première collecte. Une étude qualitative de type théorisation ancrée s'est avérée nécessaire pour révéler la complexité systémique permise par la richesse des données recueillies. Pour cela, nous avons procédé à un double encodage de ces données en utilisant un logiciel permettant de traiter des matériaux aussi différents que des images numériques, des journaux de bord remplis à la main et des enregistrements sonores. Le premier

encodage s'est fait de manière intuitive, en fonction de l'ensemble de ce qui a été chargé dans le logiciel ; le second encodage s'est réalisé autour des indicateurs théoriques mis à jour au fil des éléments de théorie discutés dans la première partie, traduites au prisme des médiations retenues. Ce qui donne le plan de recherche suivant :

<u>Démarche de recherche</u>	Approche d'inspiration systémique (Morin, 1999) et inductive (Charreire et Durieux, 2007) : elle part de l'observation de cas particuliers pris dans un environnement représentatif vers une modélisation, une extension formulée par une hypothèse ou confirmation d'hypothèse grâce à des facteurs tels que l'interdisciplinarité, l'interactionnisme et les médiations de l'information. L'approche systémique de la pensée complexe permet un dialogue et des allers-retours entre ordre, désordre et organisation dans un mouvement et changement perpétuels			Double étude et analyse - Triangulation des types de données et des sources de données dans un objectif de validité de construit de la recherche dont la « traçabilité visible du travail de codage » (Krief et Zardet, 2013, p.218) par le logiciel NVivo et la précision du travail d'encodage. Validation externe par soumission à différents experts (communications en colloques internationaux) et discussions régulières et évolutives avec le directeur de thèse.
	Étude préliminaire exploratoire et quantitative du terrain d'observation	Analyse qualitative développée par l'École de Montréal, par théorisation ancrée du terrain participant		
<u>Temporalité</u>	Questionnaire en ligne de mai à juillet 2015	Septembre 2015 (journaux de bord et captures d'écran) Octobre 2015 (entretiens de validation)		
<u>Terrain d'étude</u>	Étudiants de licence de la section de français de l'Université Thammasat, département des langues et cultures occidentales, faculté des Arts libéraux, campus de Rangsit, Pathum Thani, Thaïlande			Analyse quantitative préliminaire définissant un environnement représentatif
<u>Enquêtés répondants</u>	30 étudiants : 20 en 3 ^e année et 10 en 4 ^e			Modélisation théorisante après un premier encodage des captures, catégorisation par indicateurs issus de la revue théorique, second encodage et application au reste du matériel
<u>Collecte</u>	2 800 captures écran	60 journaux de bord	10 entretiens semi-directifs + 1 référentiel	
<u>Traitement</u>	Logiciels de bureautique Excel et d'analyse qualitative NVivo 11 version Pro étudiant. Procédure par double codage			

<i>Restitution</i>	Recherche de relations et modélisation. Tableaux détaillant récapitulatifs du processus d'encodage et de recherche de nœuds	Étayage et vérification par des entretiens Cohérence interne et logique des éléments relationnels mis à jour
--------------------	---	---

Au terme de ce long processus de codage, et de recherche d'éléments de description des pratiques observées pour étayer nos différentes hypothèses, nous avons pu modéliser par théorisation des logiques d'usages informationnels que nous laissons découvrir aux lecteurs de ce travail de thèse.

4. Des composites au pouvoir des médiations

Grâce à différentes approches et perspectives sur les considérations des systèmes de communication de transfert d'informations, entre savoir et connaissances distribués, médiés et médiatisés, depuis quelques années, de nombreuses interrogations se sont développées sur les dispositifs et leur implication dans un contexte universitaire (Peraya, 2002 ; Charlier et al., 2006 ; Docq et al., 2008), les traces numériques laissées au gré de la navigation (Merzeau, 2009 ; Perriault, 2009) et les usages que l'on peut observer et décrire sur ces dispositifs (de Certeau, 1980 ; Proulx, 1994 ; Davallon & Le Marec, 2000). D'autres recherches se sont penchées sur les identités (Licata, 2007 ; Granjon, 2014) et les formes de présence (Cardon, 2008 ; Licoppe, 2012) tandis que de nouvelles perspectives sur le développement des littératies (Liquète & Delamotte, 2012), de la cognition (Jonassen & Land, 2000 ; Conein, 2004), d'une intelligence collective et connectée (Lévy, 1994 ; Siemens, 2005 ; Stiegler, 2008) et des formes de la distance par des phénomènes d'hybridation (Graham, 2005 ; Richard et al., 2005) en milieu universitaire. Elles se sont toutes regroupées ou « interconnectées » avec l'avènement des Réseaux Sociaux Numériques omniprésents (RSN), voire omnipotents créant des interventions et des opportunités d'observations particulièrement intéressantes pour les chercheurs qui s'intéressent aux sciences humaines et sociales et aux sciences de l'Information et de la Communication en particulier car « une approche SIC permet d'analyser tout espace ou dispositif documentaire comme un dispositif d'influence, qui n'a pas pour seul enjeu l'intercompréhension des acteurs » autour de « méthodologies d'analyses de processus de construction du sens qui prennent en compte récursivement l'interprétation de contenus et la mobilisation de contextes spatiaux, temporels, normatifs, identitaires, relationnels. » (De Lavergne, 2008, p.1). Les recherches réalisées dans le domaine des usages des médias et des

technologies se caractérisent donc par une grande variété, à la fois dans les objets de recherches privilégiés, les problématiques développées et dans les positions théoriques qui les fondent.

Pour résumer en quelques mots, notre propos dans cette thèse est donc de nous servir des approches des chercheurs dans notre discipline mais aussi dans des disciplines transversales pour définir le processus de médiation informationnelle propre à notre propre terrain d'observation et de travail. Nous voulons affiner le pouvoir des médiations qui sont mises en œuvre pour caractériser les usages informationnels dans le tissu socio-culturel thaïlandais particulier des apprenants de français langue étrangère ou seconde.

Médiations informationnelles, quelques notions utiles

1. De la médiation informationnelle

Notion à la fois ancienne et récente, par les domaines qu'elle traverse et dont elle se nourrit au fil des apports théoriques d'auteurs qui la pressentent comme centrale dans divers dispositifs, la médiation comprend tout un ensemble de notions lorsqu'elle s'intéresse au processus de communication. Elle peut être outil de médiation lorsque les technologies œuvrent comme médias d'apprentissage entre des objets, des personnes et des idées (Basque, 2005, p37 ; Karsenti et Collin, 2013, p.81), sociale lorsqu'elle considère un arbitrage ou bien les interactions (Meunier et Peraya, 2010), culturelle et psychologique si, comme Lev Vygotsky l'on s'intéresse aux processus d'acquisition de connaissances, religieuse et sociologique pour Émile Durkheim qui voit la médiation comme l'ensemble des rites et croyances (Liquète, 2010), sensori-motrice, sémiotique et technologique (Meunier et Peraya, p.416). Elle est donc multiforme et protéiforme et présuppose des médiateurs qui sont sociaux naturels, comme des normes ; humains tels que des négociateurs ou des chefs et enfin des dispositifs complexes pouvant être matériels, organisationnels ou techniques (propos de Mucchielli repris par Liquète, 2010), dispositifs que Michel Foucault signalait déjà comme des réseaux qu'on peut établir entre des éléments dits et non-dits (Foucault, 1984, p.299). Vincent Liquète ajoute également que la médiation de l'information (ou informationnelle) et des connaissances est une nouvelle forme de médiation qui se distingue non plus par le document, mais par le (re-) traitement qui est opéré par l'utilisateur lui-même.

Si la médiation est un élément de structuration de l'espace de communication, et peut favoriser la circulation de l'information, elle se met en place grâce à un tiers, des interfaces qui accompagnent l'utilisateur et facilitent les usages. Elle permet de créer un lien et de concilier deux choses jusque-là non rassemblées pour établir une communication et un accès à l'information. (Liquète, 2010, p.5)

Médiation, information et communication, c'est déjà ce qu'évoquait Alex Mucchielli en 1995 lorsqu'il proposait sa propre définition « La médiation informationnelle est un ensemble de processus de transformation des communications qui ont lieu par et à travers l'usage d'un objet ou dispositif médiateur » (Mucchielli, 1995, p. 83) dans laquelle il plaçait l'objet ou dispositif médiateur au centre d'un ensemble communicationnel dans lequel le prisme de la médiation transformait les communications. Quelques années plus tard en 1999, Jean-Pierre Meunier met également en perspective ce concept de dispositif avec celui de la communication en envisageant la valeur sémantique du terme dans celui d'une perspective encyclopédique pour laquelle le « concept de dispositif est sous la forme d'un réseau de sens interreliés », où « tous les nœuds et relations d'un réseau comportent eux-mêmes une certaine complexité parce que pouvant référer à des domaines différents ». Or, « le concept de communication est lui-même un réseau de sens interreliés. » Meunier ajoute que si l'aspect fortement technique contenu dans la définition que donne du terme « dispositif » dans le dictionnaire s'estompe à un haut niveau d'abstraction lors de dispositifs contenant peu d'arrangements techniques et plus d'arrangements humains, au contraire,

C'est à des niveaux inférieurs des réseaux que le contact peut s'établir, là où intervient la technique. Car dans beaucoup de ses formes concrètes, le rapport de communication implique diverses techniques. (Meunier, 1999, p.84)

Ainsi, comme il le note encore :

On peut considérer les techniques de communication comme des dispositifs, comportant un arrangement fonctionnel d'instruments et même d'êtres humains, mais, tant que la source et la destination des messages (pour parler comme Shannon et Weaver) qu'ils véhiculent leur restent extérieures, l'expression « dispositif de communication » ne fait que dénoter un assemblage fortuit et les deux concepts restent sans influence l'un sur l'autre. (*Ibidem*)

Il faut alors, pour envisager un véritable dispositif de communication que la clôture spatiale, « un dedans constituant le dispositif lui-même et un dehors où se trouve l'entité intentionnelle poursuivant un but » et l'arrangement instrumental se rapprochent et s'assimilent même, du dehors vers le dedans. Il distingue alors plusieurs dispositifs qui tendent à être de véritables dispositifs de communication comme les dispositifs de représentation-construction du réel tels qu'on peut les observer dans la communication cinématographique ; les dispositifs cognitifs intégrant le constructivisme piagétien où « toute signification (d'une chose, d'un événement, d'un comportement ...) s'élabore sur fond d'une expérience passée inscrite dans notre regard, notre langage et ... nos dispositifs de représentation et de communication » :

L'image, en annihilant la distance, en induisant cohésion au perçu et confusion (entre intérieur et extérieur, entre perception et représentation), facilite du même coup l'appréhension corporelle/mimétique des choses ainsi que les processus d'association métaphorique ou métonymique par lesquels le réel perçu fait sens. De ce point de vue, tout support de communication (film, texte, livre, multimédia ...) est un microdispositif de construction du sens. Les médias dans leur ensemble sont un macrodispositif intégrant une grande quantité de microdispositifs technosémiotiques dont le fonctionnement est, non pas de rendre compte, mais d'élaborer un sens du réel. (Meunier, 1999, p.89)

Enfin, il distingue encore les dispositifs relationnels pour lesquels les individus communicants sont une préexistence à leur mise en relation, dont le « dispositif de communication comprend au moins un arrangement spatial et un arrangement semiotique - une combinaison de textes, d'images, de sons » et qui crée grâce à cette interdépendance entre la relation et la technique une relation interpersonnelle entre les acteurs oscillant entre fusion et différenciation d'une part, entre centration et décentration d'autre part (Meunier, 1999, p.87 citant Meunier et Peraya, 1993, p. 201-208).

Ces dispositifs sont donc un élément central de la médiation informationnelle qui « facilite l'échange d'informations et de connaissances par le partage des mêmes valeurs, tant au niveau de l'expression que de l'interprétation des besoins. Ce type de médiation assure une régulation et une cohésion sociale entre les acteurs » (Boulesnane, 2008, p. 67).

2. De Medium à Médiation

Quelle peut être en conséquence cette médiation informationnelle qui assurerait une cohésion sociale ? Reprenons le terme de « médiation ». Formé à partir du latin « medium », ce terme a une origine déjà ancienne :

D'un point de vue étymologique, les mots médiation et médiateur apparaissent dans notre langue au XIIIème siècle ; ils sont empruntés au bas-latin : Médiateur : 1265, Jean de Meung, du bas-latin mediator, média et médius qui est au milieu. Médiation : XVème mystère du Vieil Testament, du bas-latin mediatio. Mais il faut remonter aux civilisations antiques du Moyen-Orient, d'Egypte et des Hébreux pour trouver la source de l'utilisation de "médiateur" et de "médiation". (Richard, 2001, p.28)

Pour Bélisle, le mot est d'origine anglo-saxonne et était déjà utilisé au XVIIe dans le sens de moyen et son pluriel désignera au XXe siècle les nouveaux moyens de communication de masse avec cependant une connotation négative, incluse dans *mass media* du fait des analyses issues de l'école de Francfort sur la société passive et vide, urbaine et industrielle. (Bélisle, 1999). Ces moyens que sont la presse illustrée, la radio, le cinéma et la télévision constituent de véritables

univers qui rendent possibles des interactions et modélisent le réel avec un rapport au concret. Ils rendent possibles de ce fait pour les usagers des médias des habitudes mentales et des et « attentes cognitives nouvelles ». (Bélisle, 1999, p.204). Le terme de *mass media* finira par disparaître au profit de « media » dans les années 1960 puis de sa francisation dans les années 70 par l'ajout d'un accent aigu sur le « e » et d'un « s » final, suite aux thèses de Marshall McLuhan qui englobe dans le mot tout l'environnement technologique communicationnel.

En s'imposant, le mot rejoignait son étymologie : un média est d'abord un moyen – un outil, une technique ou un intermédiaire – permettant aux hommes de s'exprimer et de communiquer à autrui cette expression, quel que soit l'objet ou la forme de cette expression. Mais un média se définit également par son usage, lequel désigne un rôle ou une fonction ayant fini par s'imposer, ainsi que la meilleure façon de remplir ce rôle ou cette fonction. (Balle, 2013, p.10)

Partant de cette étymologie, « médiateur » et « médiation » conservent aujourd'hui ces deux sens, d'un côté l'arbitre ou l'arbitrage, de l'autre, l'intermédiaire, et la médiation suppose au moins trois approches au XXI^e siècle :

D'abord, la médiation sociale, qui est celle qui nous vient immédiatement à l'esprit et qui représente le fait de régler des conflits, qu'ils soient entre personnes physiques ou morales. La médiation sociale n'est pas une négociation, ni même une résolution de conflits (Richard, 2001) mais serait plus proche d'une conciliation au sens juridique et « concerne les personnes publiques aussi bien que les particuliers, les individus aussi bien que les groupes, les activités nationales, transnationales et internationales. » (Guillaume-Hofnung, 2012, p. 7).

Puis Vygotsky fait passer cette médiation sociale vers une médiation relevant plus du domaine de la psychologie : le fonctionnement mental de l'homme est intrinsèquement social parce qu'il incorpore des outils humains socialement évolués et socialement organisés.

Le mot social revêt une grande importance lorsqu'il est appliqué à notre sujet. Dans le sens le plus large du mot, il signifie que tout ce qui est culturel est social. La culture est le produit de la vie sociale et de l'activité sociale humaine. Voilà pourquoi tout en soulevant la question de l'évolution culturelle du comportement, nous introduisons directement le plan social du développement. (Thomson, 2013, p. 249 citant Vygostky, notre traduction)

Pour lui, la conscience humaine est associée à l'utilisation d'outils « psychologiques » ou « signes ». Au lieu d'agir d'une manière directe, sans intermédiaire dans le monde social et physique, notre contact avec le monde se fait par une médiation par signes que sont l'utilisation

d'objets culturels, d'outils, de symboles, la langue, qui vont tous jouer un rôle crucial dans le développement des capacités intellectuelles humaines. Cette médiation pédagogique se définit comme une zone proximale de développement (Bélisle, 1999) qui est la distance entre le niveau réel de développement déterminé par la résolution de problèmes de manière indépendante et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problème à l'aide d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents. (Thompson, 2013 citant Vygotsky, notre traduction). C'est un apprentissage vicariant qui procède par observation et découverte progressive dans une sorte de tâtonnement expérimental. Jérôme Bruner, le théoricien de cet apprentissage par la découverte, propose lui-aussi ce concept de médiation mais sous l'appellation *d'étayage* ou *tutorat*. Puis Reuven Feuerstein développe des concepts où l'on évalue les procédures cognitives, c'est-à-dire le processus d'acquisition des connaissances pour d'une part y trouver des failles possibles et d'autre part, les corriger sous forme de médiations ou de remédiations pour les déficiences cognitives les plus importantes. Peraya et Meunier introduisent quant à eux la médiation sociale dans les apports de Vigotsky puis de Piaget menant aux travaux de Jean-Paul Bronckart, parce qu'ils adoptent un point de vue éducatif et socio-éducatif, ce qui montrerait a priori le rapprochement des deux médiations, sociale et pédagogique. (Peraya et Meunier, 2010, p. 414). Dans ce même ordre d'idées, Joseph Rézeau nous rappelle que le point de vue qui implique la notion de l'intervention d'un médiateur pour faciliter la résolution d'un conflit entre deux parties « est en résonance avec les pédagogies de l'apprentissage qui mettent en avant la notion de « conflit cognitif » et, par ricochet, insistent sur le rôle médiateur de l'enseignant dans la résolution de conflits de ce type. » (Rézeau, 2002, p.35).

Enfin, comme les outils psychologiques de Vygotsky, les outils technologiques, médias en tant qu'artefacts, déjà pressentis par McLuhan comme changeant profondément les comportements, les perceptions, les systèmes de pensées et de cultures vont permettre une approche dite médiation technologique. Cette médiation technologique ou médiatisation pour le monde anglo-saxon, qui passe par un dispositif d'affichage et de restitution de l'information qui fait que l'accès aux informations est déterminé par l'action de l'utilisateur selon « sa curiosité, son intérêt et son propre cheminement » dans un système « multi-utilisateur et multi-auteur, ouvert et infini » (Peraya et Meunier, 2010, p.418) comme Internet. La médiatisation est une médiation par des outils cognitifs externes technologiques, en l'occurrence un outil informatique ou un environnement informatisé, qui sont autant de ressources intelligentes avec lesquelles

l'apprenant collabore de manière cognitive dans la construction de ses connaissances. Par conséquent, plutôt que de développer pour l'apprentissage du matériel informatique et multimédia surpuissant, il vaut mieux développer des outils qui facilitent le processus de la réflexion dans tout environnement médiatisé.

La notion de médiatisation suggère aussi une référence implicite à deux autres concepts qui permettent d'en cerner et d'en comprendre les différentes interprétations. Il s'agit :

* du médium, cet intermédiaire obligé qui rend la communication médiée entre le professeur et les apprenants : il s'agit toujours de documents imprimés ou électroniques, d'images et de texte, de plages visuelles considérées souvent à tort comme de simples illustrations, etc. donc de représentations matérielles; on ne peut donc parler de communication médiatisée sans se référer aux théories psychologiques de la représentation d'une part, aux théories du sens et de la signification (la sémiopragmatique) d'autre part ;

* des médias au sens de moyens de communication de masse. Cette interprétation, quasiment spontanée, peut se comprendre dans la mesure où, historiquement, l'usage éducatif des médias ; principalement la radio et la télévision ; ainsi que la création d'un genre et d'un style éducatif ; didactique ; ont été à l'origine du concept de communication éducative médiatisée. (Peraya, 2001)

Cette médiation est au cœur de la pratique médiatique pour Claire Bélisle, et représente une médiation technologique que sa dénomination *médiatisation* permet de distinguer de la médiation en tant qu'intervention d'un tiers, sensé « régler un conflit ou faciliter la communication », (Bélisle, 1999, p.201), ce qui nous renvoie à la médiation sociale telle que nous l'avons défini plus haut. Bélisle propose en outre de revenir à des résultats de chercheurs tels que Gavriel Salomon pour qui les pratiques médiatiques et l'appropriation d'un média dans des situations médiatisées permettent, pour les acteurs, d'internaliser les codes des médias qu'ils utilisent ensuite pour « extraire de l'information pertinente et développer des habilités à partir des messages médiatiques » (Bélisle, 1999, p.203). Cette approche nous intéresse puisqu'elle se penche sur le processus de restitution de l'information, de son accès, de sa quantité distribuée à et par l'utilisateur dans un univers tourné vers le Web 2.0, où l'utilisateur est devenu un contributeur et où la contribution de l'information peut passer par plusieurs niveaux, suscitant un apprentissage de la langue par le biais de cette médiation et médiatisation. Nous y décelons

alors une médiation qui pourrait être attachée au porteur- transmetteur de cette information, autrement dit le document.

Pour conclure sur ces brefs rappels, les deux sens de la médiation désormais se rejoignent dans d'une part, les notions de « arbitrage, conciliation, entremise, intermédiaire, intervention. » et d'autre part le « processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final ». (Rézeau, 2002, p.35). Il aura fallu plusieurs décennies et plusieurs domaines de recherches pour tenter de concilier des notions qui n'étaient pas toutes à vrai dire envisageables au premier abord :

Chacun de ces deux ancrages – les médias et le médium –, a déterminé la terminologie tout en entretenant un usage longtemps hésitant voire ambigu des concepts de référence. (Meunier & Peraya, 2010, p.411).

A priori les réflexions portant sur la technique et celles portant sur la médiation sociale et culturelle ne sont pas appelées à se rejoindre. » (Miège, 2005, p.60).

Et pourtant, explorant des théories qui semblaient inconciliables, des chercheurs en linguistique, sociologie, anthropologie, SIC, etc. ont réussi à y trouver des points communs ou construire des ponts appelés à faire se rejoindre ces théories dans une perspective interdisciplinaire :

Les SIC sont le lieu où et d'où ce travail de compréhension s'effectue le plus lisiblement grâce à son cadre conceptuel et historique orienté par le passage, le lien et l'entre-deux, grâce à la « mutualisation » des disciplines depuis lesquelles on peut aborder au mieux les phénomènes de transmission culturelle ou, pour le dire en termes ici convoqués, de médiation culturelle. (Régimbeau, 2007)

Les Sciences de l'Information et de la Communication ont désormais un rôle primordial à jouer dans l'épistémologie, car si l'enseignement en Asie du Sud-Est privilégie souvent l'acquisition de connaissances rationalistes acquises par le raisonnement déductif platonicien et l'enseignement ex-cathedra, les réseaux sociaux semblent plus adaptés à l'acquisition de compétences et la coconstruction des savoirs empiriques, selon un schéma plus inductif, plus aristotélien. Les Technologies de l'Information et de la Communication inciteraient en effet à participer à des réseaux de savoirs construits et partagés, dans des continuums de temps et d'espace scolaires éclatés où des communautés d'apprentissage se créent et où prend vie une intelligence collective. Elle pourrait être le moteur d'une croissance économique et sociale encadrée dans un habitus culturel solide dans un pays tel que la Thaïlande, façonné par des générations de bouddhisme et de monarchisme.

PREMIÈRE PARTIE

PLATEFORMES ET RESEAUX SOCIAUX NUMERIQUES : DEFINITIONS ET FONDEMENTS THEORIQUES

Résumé de la partie

La diversité des notions théoriques impliquées dans notre thèse et l'absence d'un cadre théorique unique nous pousse à établir plusieurs dialogues entre auteurs dont les approches parfois très similaires montrent aussi qu'il existe des différences entre le monde francophone et le monde anglo-saxon, le tout dans des perspectives asiatiques où les modèles pédagogiques sont centrés sur l'enseignant, « seul » dépositaire du Savoir et « maître absolu », ce qui pose évidemment des questions quant à l'assimilation de certains concepts culturellement éloignés des préoccupations des différents acteurs.

Dans cette première partie, nous nous intéresserons à la notion de dispositif, en nous interrogeant sur ce qui fait qu'une plateforme d'apprentissage est un dispositif médiatique et sociotechnique mettant à la disposition des acteurs de ces dispositifs des documents numériques et des savoirs. L'enjeu principal qui est la distance dans le cas des plateformes pédagogiques conventionnelles, semble ne plus être la seule dimension dans une société qui prend la voie d'un monde informationnel participant d'une économie de la connaissance, thème récurrent dans les sociétés occidentales et qui commencent à s'imposer en Asie du Sud-Est. Un système complexe qui offre dans ses interactions des perspectives de développement vers des principes d'autonomisation et diverses formes de présence à distance semble être aujourd'hui l'hybridation des dispositifs, qui pourrait être une piste d'intégration au sein des institutions ainsi que vers les étudiants et enseignants. Il est en effet de plus en plus difficile de séparer aujourd'hui le monde personnel du monde professionnel ou de fermer la porte à des pratiques du monde de l'apprenant vers celle du monde éducatif. D'une part, ce serait mettre sous silence des apports qui peuvent être déterminants dans la construction des connaissances individuelles au service des savoirs collectifs, dans l'idée d'une capitalisation sociale et culturelle des langues. D'autre part, ce serait nier les changements de paradigme de l'enseignement vers

l'apprentissage. La mise en place d'une plateforme d'apprentissage à partir d'un réseau social est un moyen d'intégration dans le cadre institutionnel du cursus universitaire d'un cours, d'un type d'apprentissage dit « informel » et un moyen d'acculturation avec les usages et les pratiques qui se mettent en place.

CHAPITRE 1

Titre : *Dispositif informationnel et interactionnel engageant des usages et des pratiques dans un processus de construction identitaire : une plateforme de réseau social*

Résumé : Ce premier chapitre a pour but de s'interroger sur ce qu'est aujourd'hui l'enseignement / apprentissage à distance, dans une perspective historique pour en comprendre les évolutions et confrontée aujourd'hui aux réalités économiques du XXIème siècle et à la circulation de l'information autour du document numérique. Pour cela, nous chercherons à définir les notions de dispositifs informationnels en ayant à l'esprit que des connaissances peuvent s'y construire et des compétences s'y développer.

Plan :

1. Plateformes et réseaux, quelles convergences et quelles différences ?
 - 1.1 Qu'est-ce qu'un dispositif ?
 - 1.2. Une plateforme d'apprentissage à distance est un dispositif
 - 1.3. La formation à distance, véritable enjeu d'un dispositif d'apprentissage
 - 1.4. Un dispositif médiatique et socio-technique qui intègre des documents numériques
 - 1.5. L'interaction des acteurs, des ressources et des savoirs permet une diffusion de connaissances « tacites » et « explicites » autour d'un dispositif informationnel
2. Que résulte-t-il a priori de toutes ces interactions entre divers contextes dans la médiation de l'information
 - 2.1. Autonomisation mais sans addiction
 - 2.2. Individualisation accompagnant un processus de création
 - 2.3. Savoirs et connaissances formels ou informels
3. Conclusion : vers quels concepts devons-nous nous diriger ?

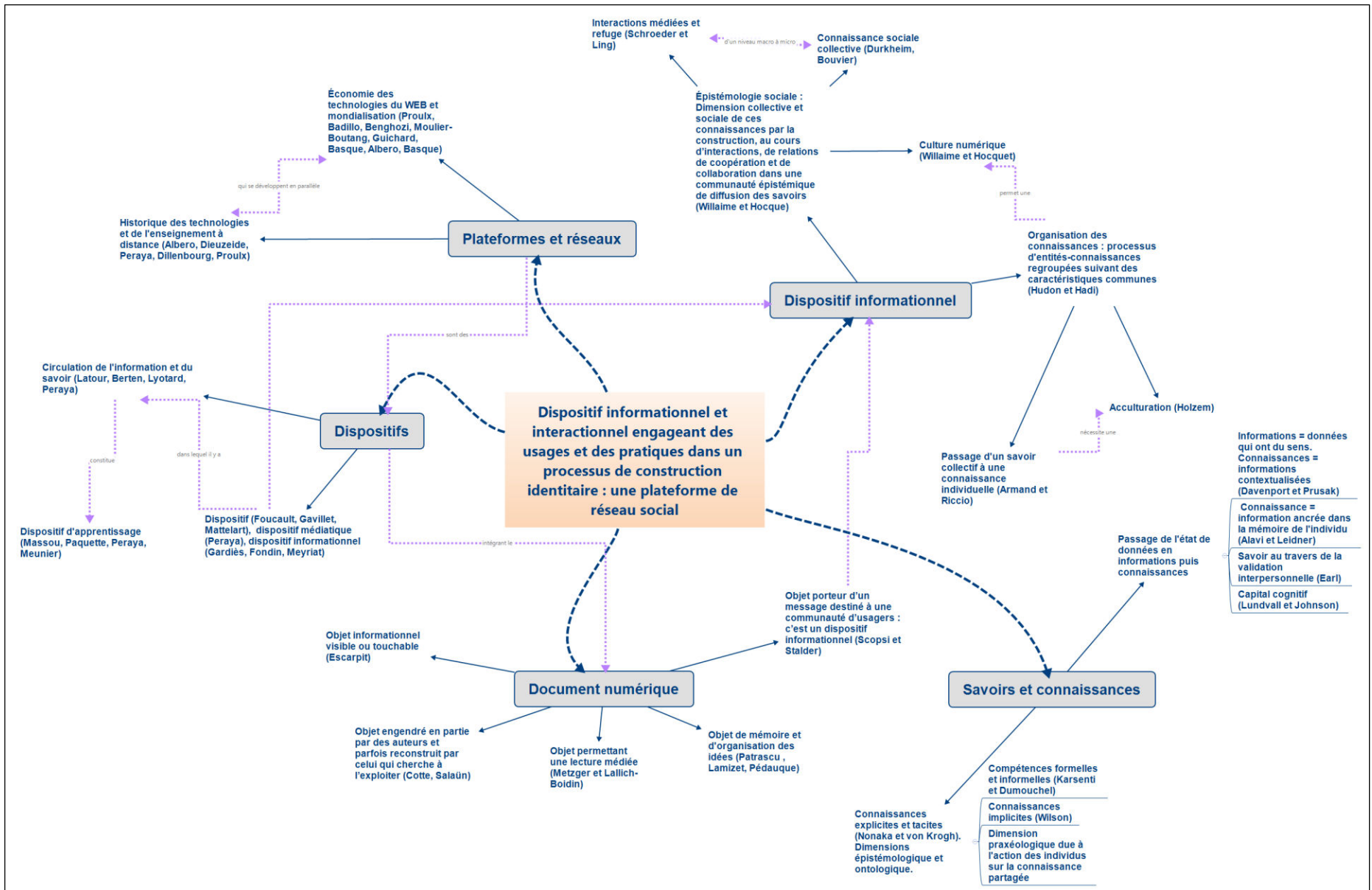


Figure 1 – Carte conceptuelle des concepts et théories mis en perspectives pour le chapitre 1

Dispositif informationnel et interactionnel engageant des usages et des pratiques dans un processus de construction identitaire : une plateforme de réseau social

« Être hors de chez soi et pourtant se sentir partout chez soi ; voir le monde, être au centre du monde et rester caché au monde » Charles Baudelaire, Le flâneur

1. Plateformes et réseaux, quelles convergences et quelles différences ?

L'essor des plateformes d'enseignement à distance puis des réseaux, est lié à des bouleversements tout à la fois économiques, politiques et sociétaux accompagnant les évolutions des technologies et des médias, dont le pouvoir industriel a tant vanté les mérites depuis plusieurs dizaines d'années. C'est véritablement depuis les années 1930 à 40 selon Pierre Moeglin, qu'une véritable « prise de conscience de l'emprise à grande échelle de l'industrie sur la photographie, le cinéma, l'architecture, la radio et la presse » s'est installée puis renforcée « du fait de la concentration et de l'internationalisation accélérée des structures de production, de l'implication croissante du capitalisme financier, de l'hyperdivision du travail artistique et intellectuel, du poids grandissant des logiques marchandes sur la création et de l'accentuation du préformatage et de la standardisation des contenus. » (Moeglin, 2012). Sur un volet plus pédagogique que culturel, mais dans le même ordre d'idées, Henri Dieuzeide évoque le pouvoir de l'inventeur industriel qui propose une innovation en tant que progrès dont on ne peut se passer, persuadant les uns et les autres que ce progrès technologique va résoudre tous les problèmes, même ceux qui n'ont pas encore d'existence. Ces « marchands et prophètes » de l'innovation vont d'abord chercher à vendre ces innovations dans le système éducatif mais comme il le fait remarquer « 2 à 3 % du budget seulement sont disponibles pour l'innovation », puis à la formation professionnelle et « les divers débouchés autodidactiques ». (Dieuzeide, 1982, p.78). Daniel Peraya constate lui-aussi que les technologies sont souvent présentées comme indispensables dans les évolutions de la pédagogie et « qu'en raison de cette origine technologique, l'usage pédagogique des médias et des technologies s'appuie très souvent sur

une conception technocentrée, sur une illusion techno-déterministe vantant les bienfaits des innovations techniques ». (Paraya, 2010, p.26).

De même, Jacques Perriault propose une perspective qui intègre innovation technologique et éducation. Pour lui, à l'apparition d'une nouvelle technologie, celle-ci est mise au service des besoins sociaux dont en premier lieu, l'éducation, même si les lenteurs de l'administration font qu'elle met du temps à être intégrée. Mais pour qu'il y ait vraiment admission, il faut deux critères : « La perception d'une articulation entre l'outil et un projet pédagogique, d'une part, et la caution sociale de son bien-fondé de l'autre ». (Perriault, 1981, p.7). Il cite ainsi le mouvement Freinet¹⁰ qui, en 1927, veut faire adopter l'audiovisuel didactique pour les cours de géographie, ce qui lui fait écrire que « la conception de l'innovation n'est pas interne au système scolaire mais liée à des mouvements sociaux, non pas croissante linéairement mais fluctuante. » (Ibidem)

Dans une tentative de chronologie de ces évolutions, Brigitte Albero fait correspondre ces innovations techniques des technologies et des médias dans le monde de l'enseignement à 5 « vagues » : la première, née avec les années 60, qui voit naître « les médias audiovisuels, la télévision éducative associée au télé-enseignement » et qui correspond à un intérêt institutionnel et organisé pour tout ce qui peut être considéré comme un « auxiliaire d'enseignement » dans une époque de massification de l'éducation accompagnant le baby-boom ; la deuxième, dans les années 70 qui consacre « l'entrée de l'informatique avec le développement de la micro-informatique, associée à l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) et l'enseignement à distance (EAD) » grâce à la miniaturisation des processeurs, ayant eu pour conséquence une meilleure productivité informatique et une forte diminution du coût économique des minis puis micros ordinateurs ; la troisième, apparue dans les années 1980 voient apparaître le « multimédia, les nouvelles technologies et les technologies de l'éducation » associées à l'« enseignement intelligemment assisté par ordinateur » (EIAO) et à la formation

¹⁰ Au sortir de la Première Guerre mondiale, de nombreux enseignants tentent de construire une école pacifiste et beaucoup plus humaine, en introduisant des valeurs qui préfigurent l'école moderne telles que « l'École Active » et « les centres d'intérêt ». Passionné de pédagogie et de technologie, Célestin Freinet introduit dès 1920 dans sa classe du village de Bar-sur-Loup une imprimerie, avec laquelle il rend compte de ses expériences dans diverses revues. Ainsi est né le mouvement de l'Imprimerie à l'école. En 1927 se tient à Tours le premier Congrès international de l'Imprimerie à l'École, qui voit naître la « Cinémathèque Coopérative de l'Enseignement laïc » pour proposer des films pédagogiques. L'année suivante, au deuxième Congrès à Paris, les activités de l'imprimerie, de la radio et du cinéma se regroupent au sein de la « Coopérative de l'Enseignement Laïc » (C.E.L.) afin d'offrir des méthodes nouvelles et du matériel pédagogique innovant. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/celestin-freinet-et-son-mouvement>, Page consultée le 20/7/2016

à distance » (FAD) » ; la quatrième, dans les années 90 est celle du développement de nouveaux acronymes dans les « technologies de l'information et de la communication (TIC), pour l'éducation (TICE), et technologies numériques, associées à la formation ouverte et à distance (FOAD) » ; une cinquième vague se développe dans les années 2000 autour des « plates-formes numériques [...] et des espaces numériques de travail » (ENT), et notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, à celui des « campus numériques ». (Albero, 2004, p.19-20)

Mais les mentalités et les institutions sont en train d'évoluer comme le constate en 2009 la même Brigitte Albero dans un article de *Distances et Savoirs* co-signé avec Arnim Kaiser de la faculté de pédagogie de l'Université de Munich :

Depuis la décennie 1990, la triple conjonction de l'émergence d'une nouvelle économie, de mutations importantes dans le monde du travail et d'un rythme d'innovation technique inédit dans l'histoire humaine, bouleverse le terrain de la formation des personnes. Dans ce contexte, des notions apparaissent comme porteuses de promesses : flexibilité, distance, autoformation. Après l'échec, récurrent et avéré, d'une offre radicale de mise à disposition de ressources de formation sans suivi pédagogique, la formation ouverte et à distance (FOAD) (blended learning) est apparue à de nombreux acteurs sociaux comme une solution mixte plus raisonnable. L'alternance de moments de regroupement des personnes en formation (ou « phases présentielles ») et de moments d'apprentissage « à distance » (ou « phases distancielles ») apparaît comme une formule permettant de répondre aux impératifs socio-économiques, mais aussi aux besoins de suivi des apprentissages. (Albero & Kaiser, 2009, p.31)

De la même façon, en 2009 dans un Forum consacré aux technologies de l'information et de la communication, Pierre Dillenbourg le prédit de manière provocatrice : c'est la fin du e-learning. Non pas définitivement la fin de l'enseignement à distance, mais celle d'une vision industrielle du e-learning qu'il considère comme « froid » parce que distant, du fait en grande partie de l'aspect trop « technologique » des plateformes d'enseignement à distance mais aussi parce que les universités ont considéré que l'on pouvait apprendre par soi-même, parfois sans intervention de l'enseignant. « Vous ne nous voyez pas dire à nos étudiants : Lisez tout Wikipedia, revenez dans cinq ans et vous serez ingénieurs » (extrait de la vidéoconférence Dillenbourg 2009). Si Dillenbourg oppose l'outil « froid » aux pratiques « chaudes », ce n'est pas pour autant que le e-learning va disparaître mais les outils technologiques doivent se fondre dans l'environnement d'apprentissage et permettre ainsi à l'enseignant d'accepter plus facilement les outils si tant est

qu'ils soient intégrés, qu'ils enrichissent la classe et que lui-même se transforme en facilitateur.
« Après le "distance learning", le "blended learning" voilà l'ère de l'"integrated learning". »

Quand j'enseigne au tableau noir, je ne fais pas du 'chalk-based teaching'. Le médium ne définit pas mon enseignement. J'utilise les outils autour de moi, le tableau noir ou le tableau blanc, le beamer, des documents, des objets divers et bien sûr quelques ordinateurs. Le e-learning atteindra sa maturité lorsqu'il disparaîtra de l'avant de cette scène, se fondant dans une variété d'activités de formation. Notre approche consiste à intégrer l'ensemble des activités, avec ou sans ordinateur, dans des scénarios pédagogiques. Notre objectif n'est pas l'enseignement à distance. Notre but est d'exploiter les technologies pour accroître l'effervescence de nos campus, pour enrichir les interactions dans les auditoriums et les salles d'exercices, pour amener la vie et pas pour installer le monde virtuel et austère du e-learning. Ces technologies digitales ne sont pas forcément ces affreux ordinateurs gris et rectangulaires mais une variété d'autres objets (tables, lampes, ...) augmentés de propriétés computationnelles, que je présenterai. (Dillenbourg, 2009¹¹)

C'était trois ans après les débuts publics de Facebook et l'on ne parlait pas encore ou très peu des réseaux socio-numériques intégrés dans l'enseignement. Les universités n'avaient pas non plus de page pour entretenir des relations avec leurs étudiants ; les sites restaient encore très institutionnalisés et donc peu vivants aux yeux des futurs étudiants potentiels. Force est de constater en effet, que « Le développement des réseaux socionumériques met aujourd'hui lourdement à l'épreuve l'ensemble de l'économie tout autant que les capacités d'intervention des pouvoirs publics » (Benghozi, 2011, p.31 reprenant Benghozi, Gille et Vallée, 2009). Mais ces bouleversements industriels et économiques ne datent pas seulement de l'avènement des réseaux socio-numériques. Internet et le Web 2.0 participatif ont été des accélérateurs d'une économie libérale pratiquée depuis le XXe siècle dans une mondialisation galopante où le poids de l'information et de la connaissance prend une place grandissante.

Ainsi, dans ce contexte technologique, économique, sociétal et géo-politique en (r)évolution, le modèle industriel de surinvestissement et d'acquisition d'objets technologiques qui alimente le secteur de l'économie depuis la seconde moitié du XXe siècle, s'est accompagné d'une explosion des moyens de communication transformant non seulement le rapport aux technologies dans les modes de vie du quotidien mais aussi à un niveau macro, celui des politiques gouvernementales et des institutions éducatives.

¹¹ Dillenbourg, P. (2009). La fin du e-learning [Visioconférence]. Forum des Technologies de l'Information et de la Communication. CampusNumerique.be. Repéré à <https://www.campusnumerique.be/videos/video/latest/la-fin-du-e-learning-visioconference-pierre-dillenbourg-forum-tic-2009.html>. Page consultée le 5/9/2016

Les universités sont aussi concernées parce que celles-ci y voyaient un moyen de rendre les étudiants plus autonomes comme le rappelait Pierre Dillenbourg. A l'interventionnisme de Keynes, pour lequel l'État doit apporter un cadre au laisser-faire prôné par un capitalisme sans freins, dans la mesure où « une forme de contrainte est nécessaire pour la liberté de tous » (Busch, 2014, p.16), le néolibéralisme des années 80 propose à l'opposé et une auto-régulation sans État-providence, avec le désengagement de celui-ci jusque dans les fondements de tous les secteurs de l'activité humaine y compris celui de l'Éducation universitaire vers le voie de la privatisation partielle voire totale des établissements, et la déréglementation.

Cette perspective néo-libérale suggère que les marchés se construisent toujours sur l'équilibre, que les individus utilisent toutes les informations dont ils disposent grâce à l'accès permanent à celles-ci et que, par voie de conséquence le « marché » des institutions les plus faibles, les moins productrices de savoirs finissent par muter, soit par une disparition pure et simple, soit par la création de nouvelles entités parfois construites sur les cendres des premières. Comme dans le monde industriel ou commercial des entreprises, l'enseignement et la recherche doivent faire face à la compétition permanente et à la pression des lois du marché issu d'une mondialisation dont les adeptes disent qu'elle est inéluctable. Ce « coup d'envoi » de la mondialisation de la communication, Patrick-Yves Badillo et Serge Proulx la font remonter à un événement essentiel, en janvier 1984, lorsque « la plus grande entreprise mondiale de son époque, American Telegraph and Telephone (AT&T), qui compte un million d'employés, est démantelée » avec pour corrolaire immédiat des centaines de milliers d'employés se retrouvant dans de nouvelles entreprises aux stratégies et objectifs divers. Les conséquences en sont multiples : prise de contrôle de réseaux de télécommunications dans le monde, notamment en Amérique du Sud et en Europe de l'Est, déréglementation dans tous les secteurs économiques, explosion des marchés, mouvements de concentration, fusion et absorption des entreprises, renforcement du multimédia et mondialisation de tous les services d'information et de communication. (Badillo et Proulx, 2006, p.49). Ces mouvements sont à l'origine d'une véritable économie de réseau donnant naissance à de nouveaux modèles économiques comme ont su les développer les quatre géants du numérique Google, Apple, Facebook et Amazon désignés sous l'acronyme de GAFAM. « Google, les réseaux sociaux, le produire en réseau, le

peer-to-peer, le cloud computing sont des instruments qui révolutionnent la production » selon l'économiste Yann Moulier-Boutang.¹²

Mais au cœur de cette mondialisation de la communication et de l'information, tous les acteurs ne sont pas égaux et en capacité de faire jouer la concurrence. En ce qui concerne la recherche et le développement : « les industries des technologies de l'information et de la communication (TIC) concentrent une part élevée de la recherche-développement dans les pays développés. » (Badillo et Proulx, 2006, p.50). Dans ce contexte mondialisé qui voit donc naître des « infos-riches » et des « infos-pauvres », les universités des pays émergents et des nouveaux pays industrialisés (NPI) cherchent donc à se démarquer face aux plus anciennes institutions de la « vieille Europe » ou du monde anglo-saxon traditionnel représenté par les pays du Commonwealth et les États-Unis. Ainsi, l'Université de Pékin, les universités nationales de Singapour ou de Taïwan comptent parmi les plus prestigieuses en Asie et sont régulièrement citées dans les classements mondiaux des meilleures universités. Elles internationalisent leur enseignement en important des programmes et des étudiants étrangers, façonnent leur universalité par des accords internationaux et des échanges universitaires. Face à une compétition aussi prestigieuse, la Thaïlande tente elle, de se positionner comme « hub » pour les pays de l'Asie du Sud-Est, et notamment dans la toute récente communauté des pays de l'ASEAN.

Pour être les plus attractives et développer sur leur sol un capital humain, ces universités tentent désormais de se différencier en se situant sur le terrain des programmes universitaires dynamiques et interactifs. Dynamiques pour face à un nombre croissant de lycéens prêts à entrer à l'université pour y chercher les diplômes les plus valorisants leur permettant un accès rapide et sûr au marché du travail ; interactifs pour rester en phase avec les évolutions des sociétés, liées de près aux moyens technologiques et aux usages qu'en font les plus jeunes.

Ainsi se dessine un double paradigme avec des composantes de natures différentes mais complémentaires, à savoir, en premier lieu, un marché concurrentiel de l'enseignement supérieur basé notamment sur l'innovation ; c'est ce que constate par exemple Fumi Kitagawa :

Depuis quelques années, les responsables politiques de nombreux pays voient dans les universités le socle du développement des connaissances indispensables à l'économie du savoir [...]. Dans beaucoup de pays,

¹² Entretien avec Yann Moulier-Boutang du 12 septembre 2010, « Economie de la pollinisation » réalisé par Emmanuel Moreira. Repéré à <http://laviemanifeste.com/archives/351>. Page consultée le 12/7/2017.

le gouvernement a reconnu le rôle fondamental que les universités jouent dans l'économie car elles constituent un puissant moteur de l'innovation et du changement économique. Le débat sur ce sujet se déroule avec pour toile de fond le constat selon lequel la production de connaissances et la contribution de ces établissements au développement de l'économie ainsi que du prestige et de l'influence des pays, sont en train de transformer rapidement un système d'enseignement supérieur autrefois désintéressé en un marché concurrentiel. (Kitagawa, 2004, p.61)

C'est le même constat que notent Louise Upton, Brian McKenna et Mark Di Nello dans un rapport¹³ pour l'entreprise canadienne Deloitte, publié en septembre 2015 par l'Institut de la Francophonie pour la Gouvernance Universitaire (IFGU) :

En 2011, l'Inde a majoré de 30 % ses dépenses dans le domaine de l'enseignement supérieur, tandis que le gouvernement chinois s'est récemment donné pour but d'atteindre 500 000 inscriptions internationales (le double du nombre d'inscriptions actuel et plus que le nombre total d'étudiants qu'elle envoie à l'étranger) dans son système d'enseignement supérieur d'ici 2020. [...] De fortes pressions sont aujourd'hui exercées sur les établissements d'enseignement supérieur pour qu'ils attirent et conservent les étudiants, et les enjeux sont plus élevés que jamais. Dans ce nouveau secteur hybride, les étudiants sont à l'évidence des clients, et les établissements d'enseignement sont contraints de se mesurer les uns aux autres pour attirer à la fois clients et financement. Un collège communautaire aux États-Unis a déjà compris l'atout que représente la technologie pour attirer les étudiants. Ces trois dernières années, le Montgomery County Community College (MCCC) s'est classé au sommet des collèges communautaires du pays pour l'usage qu'il fait de la technologie afin d'appuyer et d'améliorer l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. (Upton, McKenna & Di Nello, 2015, p.3)

En France, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a mis en place depuis 1999, le concours national annuel d'aide à la création d'entreprises de technologies innovantes (i-LAB), dans le but de « détecter et faire émerger des projets de création d'entreprises s'appuyant sur des technologies innovantes ; de favoriser le transfert des résultats de la recherche vers le monde économique¹⁴. »

En Thaïlande, le *National Education Act* de 1999, ainsi que le *National Education Plan* de 15 ans (2002-2016) servent de feuilles de route pour le système éducatif dans son ensemble, y

¹³ « L'enseignement supérieur en pleine mutation », rapport Deloitte analysant les modèles de gouvernance universitaire et leurs impacts sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Repéré à <http://ifgu.auf.org/documents/lenseignement-superieur-en-pleine-mutation/> Page consultée le 21/7/2016

¹⁴ Chiffres clés 2015. « Palmarès 2015 du 17^e Concours national d'aide d'entreprises de technologies innovantes », ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/29/2/Palmares_2015_web2_445292.pdf Page consultée le 21/7/2016

compris pour l'enseignement supérieur dans lequel les institutions ont été largement dominées par le secteur public depuis la Deuxième Guerre mondiale. Cependant, le secteur privé y joue un rôle de plus en plus important depuis les années 80 grâce au boom économique des pays émergents mais aussi notamment suite à la crise économique asiatique de 1997, qui a fortement ébranlé les fondations de la société. Par ailleurs, les technologies de l'Information et de la Communication sont petit à petit intégrées depuis les années 90 dans les stratégies pour l'enseignement supérieur parce qu'elles sont considérées comme une opportunité de développement social et de croissance économique pour la société thaïlandaise :

The explosion of knowledge and extensive global connectivity should be seen as a great opportunity, rather than threat, on the Thai society, culture and economic growth. (Kirtikara, 2001)

En second lieu, au sein du double paradigme, nous sommes en présence d'un nouveau modèle économique que l'on appelle souvent économie de la connaissance et qui pour certains économistes est de type « réseau ». Or ces réseaux auraient une variation d'un niveau hiérarchique et centralisé comme peut l'être un pouvoir, à un niveau sans hiérarchie où chacun de ses membres est affilié, comme l'est « un filet de pêche », selon Eric Guichard :

En effet, les formes du réseau peuvent varier entre deux extrêmes : hiérarchique, souvent centralisé, par exemple en étoile ou en flocon de neige et au service d'un pouvoir. Le réseau de routes d'un empire est un tel cas de réseau au service d'une souveraineté. À l'opposé, il y a le réseau dont aucun élément-sommet n'est en relation de subordination avec un autre, comme les nœuds d'un filet de pêche. (Guichard, 2012, p.111)

Chaque nœud, chaque maillon va donc permettre de créer une véritable économie de réseau au sein de plateformes interactionnelles où l'information est distribuée par une multitude de contributeurs, ceux-ci pouvant apporter des solutions innovantes pouvant même être économiquement intéressantes pour les entreprises, tel le *crowdsourcing* par exemple :

Ces plateformes d'interaction et de coopération (collaboration) donnent lieu à l'invention de modèles économiques et de modèles d'affaires (business models) originaux fondés sur des agrégations capitalistiques de contributions souvent minimes fournies individuellement. [...] Nous sommes devant un système de production de la valeur économique par un recours à une "logique du grand nombre". [...] Le capitalisme informationnel et cognitif se construit de cette façon, en s'appuyant sur les multitudes de contributeurs. (Proulx, 2012, p.12)

Ce capitalisme informationnel et cognitif comme le suggère Yann Moulier-Boutang¹⁵, résulterait d'un passage « d'une économie du savoir (*knowledge*) à une économie du savoir en train de se faire (*knowing*) », dans laquelle ce qui est important, plus que des produits, ce sont « des processus, des procédures, de l'intelligence » résultat « d'un apprentissage, de la transmission, de la coopération ». Ces éléments « sont désormais au cœur de la valeur et de l'innovation ». La Chine, par exemple, est « en train de passer du *made in China* au *designed in China*, de la fabrication à la conception. » En échangeant, en contribuant sur des dizaines de plateformes, chaque individu devient un « pollinisateur » interactionnel produisant de l'information et de l'intelligence.

Pour Gabriel Gallezot, Ghislaine Chartron et Jean-Max Noyer, la situation actuelle est « l'occasion de remettre en chantier la question des économies politiques des savoirs. La question n'est pas seulement celle des modèles économiques et financiers en débat et en confrontation, elle est fondamentalement celle des modèles socio-cognitifs et des types de pratiques intellectuelles possibles à présent, sous les conditions des mémoires hypertextuelles en réseau. Elle est celle de la possibilité de maintenir ouvert le creusement intensif des modes de circulation, de diffusion et de percolation des savoirs¹⁶ ».

Des réalités évoquées plus haut, une notion se dégage, celle d'une interaction qui faciliterait une nouvelle forme d'apprentissage à distance, moins austère que celui d'un enseignement à distance institutionnel, et qui fonctionnerait dans un système intégré d'un réseautage d'acteurs participant d'une économie de la connaissance que l'on pourrait nommer « réseau social » même s'il semble que le terme ne soit pas tout le temps approprié ou même métonymique pour Éric Guichard :

Aussi, malgré les engouements publicitaires, médiatiques et de plus en plus universitaires pour les réseaux sociaux de l'internet, de nombreux graphes représentant des interactions éphémères, aléatoires ou sans enjeu entre des individus, ne relèvent pas de ces types de réseaux. Car de tels échanges ne participent pas de la construction de relations pertinentes pour expliquer le fonctionnement d'un collectif, d'une société, ses normes, ses relations de domination. Cela n'empêche nullement des statisticiens de faire des mesures sur de tels graphes, mais il est alors préférable d'entendre l'expression réseau social comme un abus de langage, sinon comme une métonymie : quand les réseaux sociaux évoquent des groupes de personnes

¹⁵ Entretien de Yann Moulier-Boutang réalisé par Blaise Mao, rédacteur en chef adjoint pour le magazine Usbek & Rica, le 24 janvier 2014. Repéré à <http://usbek-et-rica.fr/yann-moulier-boutang/>. Page consultée le 15/8/2016

¹⁶ Gallezot, G., Chartron, G. & Noyer, J.M. (2002). Une archive ouverte des publications en InfoCom. Repéré à <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/>. Page consultée le 15/8/2016

dont les échanges se constituent ou se délient essentiellement avec l'internet, sans que leur temporalité ni leur qualité ne soient prises en compte. (Guichard, 2012, p.111)

Nous sommes alors face à la perspective d'une épistémologie complexe encouragée par Laurence Le Monnoyer-Smith lors du Congrès de la SFSIC de 2008 : « Si l'on reconsidère donc les SIC à l'aune du paradigme de la complexité, il apparaît que c'est bien grâce à son point de vue spécifique sur l'objet technique et les pratiques sociales dans lequel il s'inscrit que notre discipline peut, sans doute plus que d'autres disciplines des SHS, être sensibilisé à la question de l'articulation de son regard avec celui d'autres approches. En portant une attention particulière à l'objet technique au sein des dispositifs de communication, on peut dès lors mesurer ce qui s'y trouve plié : pratiques, savoirs, organisations, machines, pouvoir, *etc.* »¹⁷. Et Monnoyer-Smith de préciser une fois ce postulat posé, qu'il implique pour les SIC de « construire des concepts permettant de penser les formes de l'individuation technique, de l'enchevêtrement des pratiques et des dispositifs, et de construire avec d'autres disciplines scientifiques une vision du social comme inscrite dans les dispositifs techniques qu'ils sont amenés à développer. »

Il y aurait bien des enjeux scientifiques dans l'élaboration de ces connaissances au travers de ces maillages réseautés, mais pour les comprendre, dans un contexte d'évolution des innovations trop rapide pour toutes les saisir, il faudra prendre en compte d'autres aspects que ceux liés aux technologies et à la pédagogie :

Si on n'ouvre pas l'enquête à des perspectives plus systémiques intégrant les macro-dimensions (politique et économique, d'organisation du travail et de finalité sociale, *etc.*) dans leurs rapports spécifiques aux activités concernées (produire des savoirs, élaborer des connaissances, transmettre une culture, entraîner à des savoir-faire, *etc.*), on peut produire des monographies locales, des enquêtes d'usages fonctionnels, des descriptions de dispositifs, mais on ne peut ni comprendre ni expliquer les dynamiques globales à l'œuvre. (Albero, 2013, p.3)

Cela paraît d'autant plus important que, pour faire face à la mondialisation des échanges et une exigence de professionnalisation de l'université, des solutions hybrides mêlant apprentissage individuel (production de connaissances) et apprentissage collectif (production de savoirs) peuvent coexister grâce aux technologies de l'information et de la communication. Les « TIC

¹⁷ Laurence Monnoyer-Smith, L. (2008). Pour une épistémologie complexe des SIC. In *Epistémologie des SIC : émergences, opportunités, affirmations*. 16ème Congrès SFSIC 2008. Récupéré de http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article78

» qui évolueront en l'acronyme de « TICE » dès lors qu'ils apparaissent dans leur usage appliqué dans l'enseignement, sont un ensemble de « technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines » (Basque, 2005, p.34).

De ce que nous venons de rappeler, deux questions cruciales se posent désormais et auxquelles nous allons tenter de répondre dans les points suivants :

1. D'une part, ce que l'on entend par plateforme et par réseau numériques en termes de dispositifs d'apprentissage à l'université. Va-t-on vers une coexistence entre des dispositifs FOAD et les réseaux sociaux, voire une hybridation ? ;
2. D'autre part, sur la circulation de l'information au sein de ces plateformes et réseaux. Par quelle médiation ? Pour quels savoirs ?

1.1. Qu'est-ce qu'un dispositif ?

De ces questions émergent la notion de dispositif, parce que ce sont des dispositifs à partir desquels se produisent le savoir et la médiation du savoir, comme le rappelle André Berten, citant en cela les travaux de Bruno Latour qui propose dans *La science en action* d'analyser la science en train de se réaliser, plutôt que celle déjà faite. Ainsi, pour Latour, la création, la diffusion, l'implantation et l'acquisition du savoir évolue au fil de la circulation dans des dispositifs où se jouent des stratégies d'acteurs construisant des « boîtes noires », consistant :

en des opérations de liaison et d'assemblage, de constitution et de stabilisation de réseaux, d'affaiblissement et de renforcement des multiples associations dont ces réseaux sont faits ; elle est sociale dans la mesure où elle instaure, conforte et stabilise des liens ; (Quéré, 1989, p.97)

Or,

le lien social étant dans la machine, et vice versa, il n'y a plus lieu de maintenir la distinction habituelle entre l'objet technique et le monde social - ce ne sont là que deux fictions corrélatives - ni de concevoir l'innovation comme émergence et diffusion dans un milieu socioculturel, à consistance propre, de quelque chose qui serait en soi dépourvu de socialité et de culture. (Quéré, 1989, p.97)

Suivront de la même façon des interrogations sur la circulation de l'information et des savoirs, au travers de notions que distinguent Jean-François Lyotard et repris par Daniel Peraya (Peraya, 2012 d'après Lyotard, 1979), entre savoirs scientifiques et savoirs narratifs véhiculés par le

média qu'est le document. Pour les reconnaître, Daniel Peraya propose trois points essentiels : la notion de vrai dans le savoir, apportée par la preuve ; le savoir appanage des institutions notamment de l'Université et non pas du simple lien social et enfin, la non implication « éthique, morale, comportementale » du chercheur créateur de savoir. Mais Daniel Peraya ajoute que l'on « doit admettre qu'il existe d'autres types de savoir pour lesquels le consensus d'un corps social en fonderait la valeur de vérité » et il suggère alors que ce qui rend valide le document sur Internet et notamment le Web 2.0, c'est l'incessant va-et-vient entre les usagers tour à tour lecteur et producteur de documents, ceux-ci se nourrissant de « réutilisation de fragments et de contenus [...] dans un processus d'auto-renforcement. » (Peraya, 2012, p.97). C'est pour lui le processus de circulation et la répétition des contenus documentaires qui assurent leur validation au sein d'une communauté de pratiques et d'utilisateurs même si ces savoirs sont empreints de « subjectivité, d'expression personnelle, de jugements de valeurs, de prescriptions, etc. » (Peraya, 2012, p.97)

1.2. Une plateforme d'apprentissage à distance est un dispositif

Pour comprendre la manière dont circulent les contenus dans tout environnement d'apprentissage, André Bertin propose de « réfléchir la médiation ». Elle est pour lui un moyen de « prendre en compte les éléments de l'environnement cognitif (au sens large du terme) comme milieu potentiel de développement des compétences, des savoirs, des savoir-faire. »

La médiation suppose en effet un entre-deux dont aucun des termes (l'enseignant et l'élève par exemple) n'est vraiment maître, un moyen terme qui a sa propre autonomie, son propre fonctionnement. C'est dans cet entre-deux ou cet espace potentiel, comme l'appelle Winnicott, que surgissent les objets transitionnels que nous désignerons comme dispositifs ». (Bertin, 1999, p.41).

Pour ce philosophe enseignant, un dispositif intervient donc comme partie intégrante du milieu dans lequel un individu se trouve, pour une situation d'apprentissage qui lui est « aménagée comme environnement à la fois cognitif et affectif » et dans le même temps « qu'il s'est aménagé et ménagé lui-même comme médiation avec l'environnement ». Ces dispositifs qui n'admettent ni dissociation technique, ni immédiateté, rendent le processus d'acquisition des savoirs « étrange » parce que non familier, mais « l'étrangeté est la condition du développement et des apprentissages » lorsqu'elle est « apprivoisée, médiatisée : dans le langage, les gestes, les objets et les espaces de l'entre-deux. » C'est parce que « la société contemporaine renvoie à un renforcement inouï des médiations techniques, dispositives et objectales » et que « les médiations techniques sont elles-mêmes informationnelles » que « les dispositifs médiatiques,

ceux qui nous entourent continuellement, sont simultanément production et consommation, technique et symbolique, travail et jeu. » (Berten, 1999, p.38)

Un dispositif est un agencement d'éléments, organisé selon une intention plus ou moins visible et cherchant à atteindre des effets (objectifs, finalités). Il n'est pas isolé. Il dépend « d'objets de même nature qui le précédent et qui le suivent ». Un dispositif est composé d'éléments stables et intangibles auxquels se greffent des procédures, des actions de médiation et des outils dérivés de leur fonction première (guides, annuaires, diverses ressources, etc.). Les dispositifs sont considérés comme des réseaux de médiation du savoir, où sont en tension des échanges, des transmissions et des productions (Médiations, 2010, glossaire p.153)

Au sens où nous l'entendons, celui des enseignants et des institutions, plusieurs autres chercheurs ont tenté de définir le terme de dispositif par rapport à leur discipline associé à l'informatique et aux technologies du numérique. Ainsi, selon Michel Bernard, spécialiste de littérature, c'est « un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s). En cela, il prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une microculture » (Pothier, 2003, p.82). Ce serait donc pour lui un système qui s'appuie essentiellement sur un organisme éducatif préexistant. Françoise Demaizière, spécialiste de didactique des langues et des TIC s'appuie sur d'autres chercheurs pour tenter de définir le dispositif en termes de système de formation : selon Bernard Blandin un dispositif d'apprentissage est d'abord, « un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter un processus d'apprentissage » (Demaizière, 2008) ; pour Maguy Pothier, « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (*Ibidem*) ou bien, de la même façon pour Nicolas Guichon un « objet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage en ligne et une logique externe avec un accompagnement pédagogique » (*Ibid.*).

Toutes ces définitions du dispositif d'apprentissage se valent, et on peut considérer une plateforme d'apprentissage comme un « dispositif médiatique » car il est une forme de communication médiatisée par l'ordinateur tel que le définit Daniel Peraya, dans sa double acceptation actuelle, celle « d'un sous-domaine des sciences de la communication ayant comme objet les formes de communication utilisant un média quel qu'il soit » et celle de « toute forme ou processus de communication qui se développe sur la base de l'utilisation d'un média »

(Peraya, 2010, p.35). Cependant le terme de dispositif n'appartient à l'origine ni au champ de l'éducation ni à celui de la communication, mais à celui de la technique, comme il nous le rappelle (Peraya, 2001).

Mais comme nous l'avons évoqué dans le chapitre d'introduction, le premier à s'être confronté à la notion de dispositif fut Michel Foucault, pour qui le concept de dispositif regroupe « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit¹⁸ » (Foucault, 1977 : 62-93) et que cite Isabelle Gavillet – comme beaucoup de chercheurs d'ailleurs car c'est une définition depuis communément admise –, mais qui ajoute aussi que ce « n'est qu'une partie de la formulation du concept qui couvre l'ensemble des analyses du philosophe – sous les termes de formation discursive, épistémè, discours – et, rien de plus qu'une réponse transitoire qu'il formule ici à la demande explicite de ses interlocuteurs » (Gavillet, 2010, p.22). Effectivement, dans ce même entretien dont la référence bibliographique n'est pas si aisée, Foucault précise le sens de dispositif sur plusieurs pages en ajoutant cette phrase qui nous semble importante dès lors que nous nous intéressons aux savoirs : « C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux. » (Foucault, 1977 : 62-93). Il semble donc qu'il y ait bien cette notion de « savoir » qui fasse partie intégrante du dispositif, qui suivrait un ensemble de codes et de conventions propres à « un système de rapports de force et de sens entre des groupes et des classes » (Mattelart A. et M., 2004 reprenant Bourdieu et al., 1965) et que Foucault considère comme un pouvoir qui contrôle l'espace et le temps, « surveille continuellement l'individu et assure la production positive de comportements », selon un modèle d'organisation en « panoptique », (Mattelart A. et M., 2004, p.65). Ce « panoptisme, issu du panopticon de Bentham (1780), repose sur les principes de la visibilité continue et du confinement dans l'espace, qui amènent l'individu à penser qu'il peut être surveillé en permanence. Se sachant surveillé, le sujet intègre lui-même les contraintes du pouvoir, et devient ainsi le principe de son propre assujettissement. » (Leclercq-Vandelannoitte et Isaac, 2013). Le savoir devient alors

¹⁸ « Le jeu de Michel Foucault », entretien de Michel Foucault réalisé en juillet 1977 pour la revue *Ornicar*, avec Colas, D. Grosrichard, A. Le Gaufe, G. Livi, J. Miller, G. Miller, J. Miller J.-A. Millot, C. Wajeman. *Bulletin périodique du champ freudien*, n° 10, p. 62-93. (Repris dans le recueil posthume de divers articles et entretiens du philosophe, *Dits et Ecrits II. 1976-1979*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des sciences humaines », 1994, texte n° 206, p. 299). Disponible en ligne à l'adresse <https://fr.scribd.com/document/82277445/Le-Jeu-de-Michel-Foucault>

double : d'une part, il émane de ceux qui contrôlent l'architecture des plateformes, leur organisation interne et les services ou outils qu'ils proposent ; d'autre part, il émane des flux continuels d'informations échangés par les utilisateurs tour à tour émetteurs et récepteurs dans le dispositif informationnel. Si j'ai bien compris, le dispositif avec son flux permanent définit le sujet, celui-ci intégrant les normes (contraintes) qui lui sont imposées. Ces injonctions pouvant être de collaborer, d'échanger et d'être autonome... De sorte que dans un régime industriel ou « en réseau » la place et le rôle de l'apprenant sont configurés. Nous ne sommes pas dans un cas comme dans l'autre face à une éducation libertaire.

Ce serait dans le cadre d'un système ou d'un dispositif informationnel que pourrait alors se développer « une rencontre virtuelle entre un producteur d'information et un chercheur d'information, recherche souvent médiatisée par des outils, des spécialistes et des lieux.» (Gardiès, 2012 reprenant Fondin, 2002).

Pour Jean Meyriat, l'information et la connaissance se rencontrent au sein d'un dispositif informationnel cognitif, car il est porteur d'informations transformables en connaissances. De plus, Jean Meyriat considère l'information en circulation comme « le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (propos de Meyriat, 1983 repris par Gardiès, 2012) c'est à dire « qu'une information au sein de l'organisation ne prendra sens que dans son partage (impliquant une pratique sociale) et dans son activation à réception, qui enclenchera un processus de signification et donc de construction de connaissance pour l'individu. » (Gardiès, 2012)

1.3. La formation à distance, véritable enjeu d'un dispositif d'apprentissage

En mars 2000, le Collectif de Chasseneuil élabore une définition de la Formation Ouverte et à Distance au terme d'une conférence de 3 jours et de 4 mois de discussions. Cette définition, reprise par Luc Massou (Massou, 2010) et qui semble être admise par la plupart des théoriciens et praticiens de la FOAD, énonce qu'« une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »

Pour la compléter, Luc Massou ajoute sept éléments (« objectifs, savoirs et compétences, activités d'apprentissage, activités d'évaluation, ressources informationnelles didactisées ou non, activités régulation, activités de production, activités de planification, de gestion et de suivi du parcours et des activités ») tirés d'un article de Didier Paquelin dans la revue *Distance et Savoirs* de 2004 : « *Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif.* » Ainsi, si l'on résume, la FOAD devrait se composer de savoirs pré-requis et d'objectifs en termes de compétences soutenus en cela par des activités d'apprentissage et d'évaluation accompagnées de ressources informationnelles et régulées par des outils de planification, de gestion et de suivi du parcours et des activités. Mais, outre ces « caractéristiques primordiales qui semblent relever de l'espace et de l'instrumentalité », Jean-Pierre Meunier note que chacun de ses dispositifs « peut recevoir d'autres spécifications additionnelles selon toutes sortes de dimensions relatives, entre autres choses, aux fonctions qu'il assure. Par exemple, un dispositif pédagogique peut être caractérisé non seulement sur le plan de l'efficacité mais aussi sur celui de l'équilibre affectif des participants, etc. » (Meunier, 1999, p.84). Dans cette optique, les campus virtuels apparaissent comme un modèle privilégié. (Peraya, 2002). C'est aussi une tendance vers laquelle se dirigeait Gilbert Paquette dans ces mêmes années, pour qui une plateforme était un dispositif socio-technique permettant un apprentissage à distance médiatisé représentant un véritable campus virtuel. Celui-ci repose sur « la mise en réseau d'acteurs et de ressources » et « vise à offrir aux apprenants un accès, en direct ou en différé, à diverses ressources d'apprentissage : formateurs et tuteurs (pédagogie, animation, évaluation pédagogique, conseil, monitoring), experts de contenu (connaissances), gestionnaires (organisation, coordination, accréditation), professeurs-concepteurs (mise à jour continue des ressources d'apprentissage). » (Paquette, 1997, p.2).

Qu'est-ce qu'un média éducatif ? (Peraya, Perriault, Moeglin...) ou Qu'est-ce qu'un dispositif éducatif médiatisé ? Il nous semble qu'historiquement, nous avons changé de représentations, à savoir de l'émergence de médias éducatifs (EAD) tels que courrier, radio, télévision à des dispositifs qui sont par nature plus hybrides et plus hétérogènes. De sorte que la nature industrielle de la FOAD est questionnée.

Sans revenir plus loin encore, aux tous débuts de la formation à distance née des cours à distance en Angleterre au XIXe siècle et de son développement qui a suivi l'invention du timbre-poste, la fiabilité croissante du service postal et la distribution du papier bon marché, c'est bien à partir

de l'évolution des médias et des différents dispositifs technologiques qu'elle a utilisés que la formation à distance, par la médiation technologique des plateformes, a pu répondre aux nouvelles demandes de diffusion de la connaissance et de la construction des savoirs au niveau de l'individu apprenant.

L'entrée par le dispositif invite à considérer des éléments plus élémentaires comme celui de document.

1.4. Un dispositif médiatique et socio-technique qui intègre des documents numériques

Lorsque dans sa *Théorie générale de l'information et de la communication* Roger Escarpit étudie la relation information et document, il distingue le document comme un « objet informationnel visible ou touchable » qui possède une double indépendance dans le temps du fait d'un principe de synchronie d'une part, parce qu'il permet des traces inscrites contrairement à un message radiophonique par exemple qui serait diachronique, c'est-à-dire constitué d'une suite linéaire d'événements ; et d'autre part, d'un principe de stabilité puisqu'il peut être « conservé, transporté et reproduit » sur un support matériel permettant d'en inscrire la trace. Un livre ou un journal permettant une lecture est alors considéré comme un document. Tout ce qui ne possède pas cette double propriété ne peut prétendre à ce terme mais à celui de semi-document parce qu'il serait l'objet au mieux, d'une perception, c'est-à-dire « au sens le plus courant du terme, une réception sensorielle conceptualisée » (Escarpit, 1976, p.137). De cette définition, le document numérique au même titre qu'un disque, film, une bande magnétique sonore ou vidéo serait donc selon Escarpit un « semi-document » et non un document. Par ailleurs, c'est également parce que le document est basé sur le texte remplissant trois fonctions permettant la synchronie et la stabilité comme des fonctions iconique, discursive et documentaire que l'information est stabilisée dans le temps et que sa trace laissée sur un livre ou un journal imprimé permet une immédiateté d'appréhension sans l'apport d'un dispositif de médiation ou d'un médium (*Ibidem*, p.121). Or, le livre est le produit d'une publication résultant d'un dispositif technique d'imprimerie comme le souligne Dominique Cotte :

C'est oublier que, même manipulable physiquement sans aucun moyen technique, le livre est lui-même produit d'un dispositif technique et non des moindres si l'on considère que l'imprimerie fut l'une des toutes premières branches d'industrie moderne dans l'Europe de la Renaissance. Paradoxalement, ce sont les écrans, non plus des téléviseurs, mais des ordinateurs qui ont permis de rendre à nouveau visible cette évidence, en la remettant au centre du dispositif de lecture. Avant d'être un document imprimé, le texte fait l'objet de manipulations techniques qui, à partir des années 1980, soit plus de cinq siècles après la

Bible à 42 lignes de Fust et Gutenberg, se situent dans la sphère de l'informatique, donc du numérique.
(Cotte, 2004, p.35)

Certains chercheurs regrettent que le document ait fait peu l'objet de recherches critiques en Sciences de l'Information et de la Communication, les chercheurs préférant se consacrer à l'information « comme si le contenu prévalait sur le contenant » (Salaün 2004)¹⁹. Ce désintéressement serait dû au caractère familier de l'objet. Le document est une notion « encore mal étudiée aujourd'hui. Il est, en effet, des objets ou des phénomènes qui nous sont tellement familiers, tellement omniprésents, que nous ne les voyons plus, ou plutôt que nous ne nous interrogeons pas sur leur fonction, qui semble aller de soi » (Salaün 2012)²⁰. Le chercheur le regrette d'autant plus que, selon lui, le concept de document est bien plus à même de rendre lisible des phénomènes que celui d'information (Salaün, 2004)²¹.

Émergeant de ces considérations, il apparaît bien une donnée permettant de distinguer un document et a fortiori un document numérique, c'est l'aspect technique nécessaire à sa lecture. On ne peut cependant pas totalement considérer la lecture d'un texte imprimé sur un journal, un magazine ou un livre comme résultant d'un appareil technique de lecture, même si on considère la main, les yeux et le cerveau comme éléments d'un appareillage. Ce serait plutôt un dispositif de type « organique », selon elle. (*Ibidem*, p.37)

À cette nécessité de l'intervention d'outil, d'un appareillage technique pour déchiffrer le document, Dominique Cotte distingue alors deux autres traits qui permettent de distinguer le document numérique : le premier est son ouverture, qui permet toutes les altérations et modifications possibles, y compris celui résultant du « copier-coller », contrairement au document traditionnel qui ne laisse pas de place à l'intervention du lecteur ; un deuxième est l'automacité, car, étant paramétrable, le document numérique permet un re-découpage pour l'édition et la création de méta-documents ou méta-textes, ce qui amène à des traits de plasticité et de recomposition. De la même façon, les membres de l'équipe DOCSI situe le document numérique non plus comme « un objet stable s'exprimant dans une entité physique aux formes

¹⁹ Salaün, J.-M. (2004). Chronique inachevée d'une réflexion collective sur le document. *Communication et Langages*, n°140

²⁰ Salaün, J.-M. (2012). *Vu Lu Su. Les architectes de l'information face à l'oligopole du Web*. Paris : La Découverte

²¹ Salaün, J.-M. & Charlet, M. (2004). Introduction : Un dialogue pluridisciplinaire pour penser le « document numérique ». *Information-Interaction-Intelligence* vol.4, n°1, pp. 7-17. http://www.irit.fr/journal-i3/volume04/numero01/revue_i3_04_01_01.pdf

connues, et déterminées par les processus d'édition, comme a pu l'être un document traditionnel » mais qu'il est « un objet engendré en partie par des auteurs et parfois reconstruit par celui qui cherche à l'exploiter. » qui serait « une reconstruction performante » que dans le cas où « les documents introduits par leurs producteurs dans un système d'information possèdent des caractéristiques qui leur permettent de se prêter à cette reconstruction. » (Collectif Chartron G., Guyot B., Lafouge T., Lainé-Cruzel S., Lallich-Boidin, Peyrelong M. F. et Jean-Michel Salaün J.-M., 2002).

Le document numérique est donc un objet construit techniquement, se pliant à toutes les reconstructions possibles et nécessitant pour cela un appareillage technique de modification et de lecture.

C'est aussi de cet aspect « lecture » que, pour Jean-Paul Metzger et Geneviève Lallich-Boidin, la notion de document va émerger. Cependant, ce n'est pas au niveau de l'appareillage mais plutôt de celui du lecteur que le concept peut s'établir car la notion de document numérique se définit comme « une relation quaternaire asynchrone entre un auteur, un discours, un support et un lecteur ». Or, d'après eux, l'objet matériel par lequel est médié un discours reste « un objet construit, un artefact » et non pas un document car il ne peut y avoir de document que s'il y a un lecteur, celui-ci recevant le discours inscrit sur le support et l'interprétant. Dans cette logique, il y a autant de documents possibles qu'il aura de types de lecteurs. (Metzger et Lallich-Boidin, 2004, p.12). C'est cette approche documentaire qui les conduit à définir la notion d'espace documentaire, lieu dans lequel s'organisent des collections de documents, car un document n'a de « valeur documentaire que parce qu'il participe à un ensemble documentaire plus vaste, à une collection », ensemble qui joue un rôle de mémoire, mettant en relation des éléments de documents ou des « unités documentaires ». Cet espace documentaire est un « support matériel de médiation entre les deux pôles de la communication qui sont la production-énonciation et la réception-interprétation (Metzger et Lallich-Boidin, 2004, p13). Pour ces deux chercheurs, cette mémoire matérielle documentaire évolue dans le temps, « au gré des ajouts, des oublis (effacements volontaires ou accidentels), des restructurations internes par des « personnes s'inscrivant dans l'univers social, intermédiaires entre les auteurs des documents et leurs lecteurs. » Les documents peuvent contenir non seulement des textes mais aussi des figures, des enregistrements de paroles, d'images animées qui sont perçus comme

étant des discours aux yeux du lecteur qui reconstruit alors son univers du discours (Metzger et Lallich-Boidin, 2004, p.14)

L'ensemble permet ainsi de créer un ensemble de liens intertextuels entre les trois univers tel que le montre la figure 2 ci-dessous.

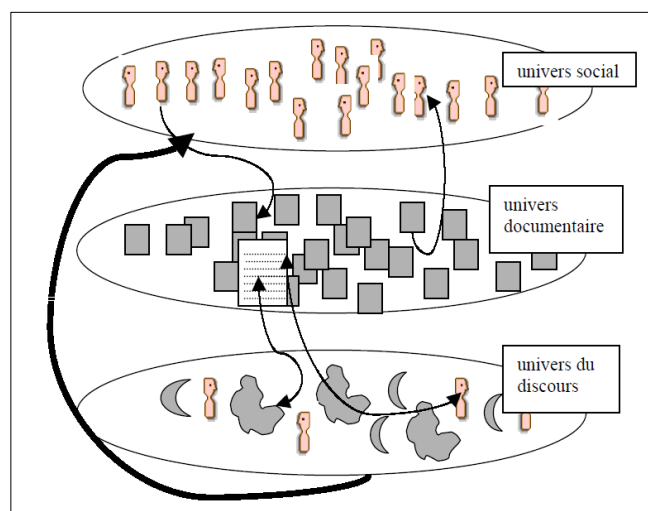


Figure 2 - Représentation des trois univers et de leurs interactions - Metzger et Lallich-Boidin 2004

C'est alors qu'un second aspect inhérent à la notion de document se dessine, celui de la mémoire comme le suggère également Marcela Patrascu qui soutient « que les objets techniques sont des dispositifs de médiation en tant que dispositifs de mémoire » et qu'elle « est ainsi conçue comme une médiation » (Patrascu, 2010, p.10) Pour cela, elle se fonde sur les travaux de Gilbert Simondon pour qui le groupe social naît autour de l'activité technique, selon une adaptation à des conditions de milieu et qu'ainsi « le travail est ce par quoi l'être humain est médiateur entre la nature et l'humanité comme espèce » (Gilbert Simondon, 1989, p.245) rapprochant l'objet technique tant au niveau de l'individu que celui du collectif ainsi que sur les travaux de Bernard Lamizet qui « considère que la question de la mémoire individuelle et collective est en lien direct avec celle de la culture » parce que si la mémoire est une expérience individuelle, la mémoire collective, elle, peut être envisagée comme un médiateur : « la mémoire est faite d'images, de représentations que nous avons en commun avec les autres ». (Patrascu, 2010, reprenant Lamizet, 1992, p. 140). La mémoire humaine a cela de particulier, que, du fait de ses propriétés de persistance inégale, il lui faut trouver des éléments cognitifs qui puissent l'étayer et qui soient stables. Les documents sous « forme de textes écrits, de schémas, dessins,

enregistrements et autres matériaux aptes à restituer l'information » servent de « prothèses de la mémoire humaine » pour rester « reliés à nos activités mentales passées, présentes et futures » (Pédauque, 2006, p.5).

Pour mieux définir ce que représente la notion de document, le collectif de recherches Roger T Pédauque²² se propose dès 2003 d'envisager le document sous trois notions, correspondant à trois cibles de recherches, chacune n'excluant pas les deux autres, mais constituant une dominante : la première est celle de la forme, dans laquelle on tente d'analyser le document en tant qu'objet matériel ou immatériel, observant sa structure pour mieux le manipuler et l'utiliser ; la deuxième tente une approche par le signe, c'est-à-dire en étudiant le sens, son intentionalité dans un système documentaire et de connaissances ; la troisième s'attache au statut de médium du document dans les relations sociales, parce qu'il est à la fois une trace et un « élément de systèmes identitaires, vecteur de pouvoir ». Une première définition se dessine, suivant les évolutions des supports, des formats et des formes, selon cette première approche :

Un document numérique est un ensemble de données organisées selon une structure stable, associée à des règles de mise en forme permettant une lisibilité partagée entre son concepteur et ses lecteurs. (Pédauque, 2003, p.10)

Puis une deuxième, découlant en particulier du traitement du contenu, permettant la recherche d'informations et le repérage du document :

Un document numérique est un texte dont les éléments sont potentiellement analysables par un système de connaissance en vue de son exploitation par un lecteur compétent. (Pédauque, 2003, p.16)

La troisième définition proposée par Pédauque, prenant au sens large le mot « médium » c'est-à-dire regroupant toutes les approches « qui analysent le document comme un phénomène social, un élément tangible de communication entre des personnes humaines », permet certes « une troisième dimension au contrat de lecture, celui de la sociabilité », mais ne permet pas une définition tout à fait précise de la notion de document :

Un document numérique est la trace de relations sociales reconstruites par les dispositifs informatiques. (Pédauque, 2003, p.24)

²² En 2003, le CNRS lance des Réseaux Thématiques Prioritaires (RTP) pour définir de nouvelles politiques de recherche. « RTP-doc », homonyme de Roger T. Pédauque, est le Réseau Thématique Prioritaire de recherche sur le document numérique animé par Jean-Michel Salaün. Le collectif « RT. Pédauque » va ainsi signer un ouvrage « Le Document à la lumière du numérique : forme, texte, médium : comprendre le rôle du document numérique dans l'émergence d'une nouvelle modernité ».

Pour ce collectif du CNRS, c'est en croisant ces trois perspectives et approches que l'on pourrait tenter une définition qui serait une réalité tangible de la notion de document :

Un document numérique ne serait finalement qu'un contrat entre des hommes dont les qualités anthropologiques (lisibilité – perception), intellectuelles (compréhension – assimilation) et sociales (sociabilité – intégration) fonderaient une part de leur humanité, de leur capacité à vivre ensemble. Dans cette perspective, le numérique n'est qu'une modalité de multiplication et d'évolution de ces contrats. (Pédauque, 2003, p.26)

Dans leur article de 2006, le collectif Roger T. Pédauque signe une révision sur la notion de document, nourrie de plusieurs réflexions et contributions, notamment par le fait que l'espace documentaire ou univers documentaire tel que le définissent Metzger et Lallich-Boidin dans la figure 2, suit les évolutions rapides de l'organisation sociale. Ainsi, l'activité documentaire suit un processus de numérisation, correspondant à une « seconde modernisation ». Elle fait suite à une première modernisation qui s'est accompagnée de « l'imprimé », caractéristique des sociétés modernes en cela qu'il a permis la diffusion industrielle et reproductible à l'identique du document papier, permettant de sécuriser par exemple « les contrats, les règles et les identités » (Pédauque, 2006, p.4). Cette seconde modernisation quant à elle, s'est accompagnée des outils numériques permettant de « générer, de suivre, de traiter, de calculer tous les éléments composant les sources du processus documentaire. »

Plus que sur le document, il convient de mettre l'accent sur la documentarisation généralisée de nos activités, de notre vie sociale. Les contributions, facilitées par la dissémination et la convivialité des outils numériques, ne sont plus réservées à quelques uns, mais que ce soit dans l'atelier pour les remontées des défauts ou dans les blogs, chacun est tenu de produire et même souvent d'indexer l'information qu'auparavant seuls quelques professionnels pouvaient générer et mettre en forme. (*Ibidem*)

Autrement dit, non seulement le document numérique suit le processus de développement de nouveaux outils permettant leur diffusion planétaire par le biais de l'internet, mais il suit par ailleurs le mouvement des structures sociales, permettant son expansion dans toutes les couches sociales, au travers d'une multitude d'acteurs en interaction, autour de contributions sans cesse renouvelées, augmentées voire déformées. Le rôle du document numérique est alors médiateur, parce qu'il satisfait à deux propriétés cognitives, celles « de mémorisation et d'organisation des idées. » (*Ibidem*, p.5)

De manière plus spécifique mais entrant dans ce cadre, le document technique tel que le décrit Angèle Stalder et dans son extension le document numérique, puisent leur élaboration et leurs

fonctions dans la réalisation de ces mêmes objectifs cognitifs. Document « de type procédural qui permet de dire quoi et comment faire », il est tourné vers une fonction pragmatique essentielle où sa lecture permet d'« apprendre à faire » aidée en cela par l'image, qui « aide à la visualisation d'un dispositif » pour une meilleure compréhension du texte. Mais l'image peut « également constituer une source d'informations à part entière » et « servir d'aide-mémoire pour une action que l'on doit répéter. » Angèle Stadler ajoute que le document technique où le texte et l'image fonctionnent en interaction est « aussi porteur d'un message destiné à une communauté d'utilisateurs : c'est un dispositif informationnel. » (Claire Scopsi et al., 2014, p.63-64)

1.5. L'interaction des acteurs, des ressources et des savoirs permet une diffusion de connaissances « tacites » et « explicites » autour d'un dispositif informationnel

Comme nous venons de le rappeler, des quatre fonctionnalités proposées par le collectif Pédauque, - mémorisation, organisation, création et transmission -, ce sont celles liées aux propriétés mnésiques et organisationnelles qui, lorsqu'elles sont placées dans une perspective de médiation, conserve toute leur importance. Roger T. Pédauque les classe ainsi :

Le document comme médium		Contextes de médiation		
		<i>Privé</i> <i>Pour soi</i>	<i>Collectif</i> <i>Pour nous, vous</i>	<i>Public</i> <i>Pour « on »</i>
Fonctions	Mnésique			
	Organisation			
	Poesis			
	Transmission			

Tableau 1 - Contexte et fonctions documentaires (Pédauque, 2006, p.8)

Et il précise pour chaque pôle le contexte de médiation. Lorsque celui-ci est privé, les documents sont de l'ordre de la bibliothèque ou lettres personnelles où l'écrit est une affirmation de son identité propre. Appliqué à la documentation numérique, il s'agit de son ordinateur, bureau et documents personnels. On peut imaginer que ce sont ceux-là même que l'on peut conserver sur une clé ou un disque dur protégé par un mot de passe, ou bien, appliqués au profil d'un réseau social, les documents photographiques de type « selfie » permettant de personnaliser ce profil. Lorsque le contexte est collectif, il s'agit de documents qui s'adressent à un ou des groupes précis, connus et reconnus pour leur activité ou leur intérêt communs liant

les membres du groupe. Le groupe possède alors un « patrimoine » constitué de l'ensemble des documents mis en commun au sein de ce groupe. Numériquement parlant, on y trouve les sites et forums communautaires mais aussi celui de l'intranet. Au sein des réseaux sociaux, les groupes privés semblent appartenir de fait à cette catégorie. Enfin, lorsque le contexte de médiation est public, on trouve les documents « diffusés ou mis à disposition, sans qu'il soit possible de repérer précisément leurs destinataires qui servent à la régulation de collectif large ou même de sociétés. » Plus clairement encore, le contexte du réseau social est l'environnement de transmission de toutes sortes de documents numériques, qu'ils soient de l'ordre du simple message ou commentaire à celui plus élaboré, de la vidéo créée avec l'outil intégré au réseau. C'est le cas de la vidéo en direct mise en place par le réseau social depuis quelques mois – *Facebook Live* – qui tente de placer au cœur du système un outil de direct tel que celui mis en place par Twitter avec son logiciel intégré « Periscope ». L'outil, très récent, ne suscite pas encore de véritables interactions entre les acteurs du réseau mais on peut imaginer dans un avenir très proche, l'intérêt qu'il peut avoir dans la diffusion d'informations instantanées ressemblant à s'y méprendre au direct télévisé des chaînes d'informations, sauf que, dans ce cas, les destinataires et receveurs peuvent donner non seulement voir mais aussi donner leur appréciation ou leur avis, engageant dès lors un fil communicationnel et interactionnel d'informations.

Deux pistes peuvent alors être évoquées, sur la diffusion de ces informations susceptibles de produire des savoirs informationnels collectifs puis des connaissances par apprentissage individuel : une première sur la nécessité d'une organisation des connaissances c'est-à-dire un processus de classification d'entités-connaissances regroupées en classes présentant une ou plusieurs caractéristiques communes (Hudon et Hadi, 2010, p.11) et une seconde sur l'épistémologie sociale c'est-à-dire sur la dimension collective et sociale de ces connaissances par la construction, au cours d'interactions, de relations de coopération et de collaboration dans une « communauté épistémique » de diffusion des savoirs (Willaime et Hocquet, 2015, p.68).

Pour passer d'un accès aux savoirs collectifs présents sur Internet à la réalisation d'une connaissance individuelle, Françoise Armand et Pierre-Michel Riccio proposent de s'appuyer sur quatre points qui nous semblent intéressants car ils « peuvent très bien être transposés dans d'autres domaines » (Armand et Riccio, 2014) que ceux d'une communauté de chercheurs :

1, la construction des connaissances en réseaux ; 2, la datation des informations ; 3, la validation par les pairs et enfin 4, l'apprentissage des modes d'appréhension de l'information. Ainsi, lorsque l'individu expose et explicite son point de vue dans l'apport d'une connaissance au sein d'un réseau, il participe à la construction collective de ses connaissances. La datation s'avère alors indispensable car on peut retrouver qui a produit quoi et à quel moment puisqu'une contribution est indexée chronologiquement. La pléthore d'informations qui se constitue conséquemment, à l'exactitude voire une authenticité parfois discutable devient immédiatement disponible au travers d'un moteur de recherche. Les « influenceurs et vecteurs d'opinion » – qui peuvent être des étudiants ou des enseignants par exemple – peuvent donner un avis et faire une première sélection. Il s'agit d'une transmission du « maître à l'élève », apprentissage « censé assurer un usage en connaissances » (Armand et Riccio, 2014)

Il faut cependant apporter un bémol, comme nous le rappelle Maryvonne Holzem pour qui l'organisation des connaissances et surtout leur appropriation dans un contexte mondialisé numérique suppose un phénomène d'acculturation au contraire d'un principe qui voudrait que l'on ne puisse « interpréter un écrit, une parole, un comportement que par référence à un arrière-plan commun » (Holzem, 2006, p.86). Elle fait observer que le Web sémantique se construit par des biais « informatiques, techniques mais aussi bien sûr commerciaux » sur une terminologie anglo-saxonne et de ce fait, participe à l'hégémonie de cette langue qui tend à installer un fonds commun techno et ethnocentré et qui écarte les différences culturelles, linguistiques ou notionnelles :

À l'heure d'une mondialisation de l'économie, le danger de l'universalisme dans ses tentatives de représentation uniforme des notions se fait de nouveau jour, mais à une échelle bien plus importante et même bien plus pernicieuse qu'à l'époque des classifications et terminologies papiers. (*Ibidem*)

Si l'on considère cette fois la dimension collective de construction de connaissances, alors nous versons vers une perspective épistémologique sociale. Émile Durkheim s'attache à décrire cette connaissance sociale comme déterminée, issue de rites qui constituent des « cadres solides qui enserrent la pensée ». Déterminée également pour Pierre Bourdieu, parce que cette connaissance collective serait fondée sur des « schèmes cognitifs si profondément intégrés par les savants durant leur période de formation qu'ils en deviennent invisibles ». Mais au-delà de ce déterminisme, force est de constater que le questionnement se fait là encore sur le rapport de la connaissance individu-collectif, essentiellement autour du fait de « savoir ce qui entre de social dans la connaissance et si une épistémologie purement individuelle est seulement

pensable » (Bouvier, 2002, p.40) et « de savoir si le social peut se construire à partir d'intentions individuelles ou s'il ne faut pas déjà disposer d'intentions collectives » (Bouvier, 2002, p.42). Que ce soit une épistémologie individuelle telle que Descartes la conçoit, « un archétype [...] pour la méthode de fondation de la connaissance introspective et uniquement centrée sur l'individu » (Willaime et Hocquet, 2015, p.74) « même si cet exemple n'est pas pur » du fait du recours à « la garantie divine pour s'assurer de la validité des évidences les plus primitives » (Bouvier, 2002, p.40), ou que ce soit une épistémologie sociale, les deux sont cognitives :

La social epistemology contient donc une sociologie du processus de connaissance, une sociologie qu'on peut appeler cognitive. De même que l'épistémologie simplement individuelle dont elle est le complément contient elle-même une psychologie cognitive comme l'une de ses composantes [...] (Bouvier, 2002, p.41).

En tout état de cause, les changements épistémiques évoluent avec l'émergence d'une culture numérique (Willaime et Hocquet, 2015) dans une société industrielle et mondialisée, réseautée et étoilée. Pour Pierre Willaime et Alexandre Hocquet, les outils du numérique et du WEB (*World Wide Web*, « Toile d'araignée mondiale ») ont un caractère nécessairement social dans le processus d'acquisition de la connaissance parce que les échanges de connaissances se font de manière libre et participative, résultante d'interactions. Pour Émile Durkheim, plus industrielle est la société, plus complexes et interdépendants deviennent les rôles joués par les individus. Ce qui a pour effet un déplacement de la cohésion sociale issue d'une solidarité de type mécanique, qui s'est créée autour d'une similitude de perspective et de situation vers une solidarité de type organique où chaque individu remplit différentes fonctions dans des interactions complexes au sein d'une société de plus en plus large. (Schroeder & Ling, 2013)

Seulement si Durkheim s'intéresse à la société de masse, Ralph Schroeder et Richard Ling se réfèrent plutôt à la notion de groupe et développent eux-aussi des notions intéressantes. Dans la société dans laquelle nous vivons, le monde s'industrialise de plus en plus et les spécialisations fleurissent. Dans la vision de Durkheim, cette société évolue nettement vers une solidarité de type organique. Or, pour Ralph Schroeder et Richard Ling, les terminaux mobiles de type smartphone privilégient les interactions en vis-à-vis, même lorsque les relations sont plus distantes. Nous sommes aussi capables de partager des interactions médiées avec nos proches par ce même smartphone, en étant assis à quelques mètres les uns des autres, au sein d'un groupe familial et d'amis ou d'un groupe professionnel. De la sorte, nous maintenons le sens d'une identité et d'une situation communes, soit un retour à une solidarité de type

mécanique. Pour Ralph Schroeder et Richard Ling, c'est une solidarité dite « néo-mécanique » capable de nous servir de refuge dans un monde rationalisé, vision plutôt pessimiste telle que la concevait Max Weber, à cause d'une *Globalization*, « mondialisation » qui homogénéise les cultures...

2. Que résulte-t-il a priori de toutes ces interactions entre divers contextes dans la médiation de l'information ?

Ces dispositifs actuels fortement médiatisés rendent possible tout acte de communication comme un acte social car « issue de la relation sociale, la communication forme, maintient ou transforme la relation » (Meunier et Peraya, 2010, p.201). Ils posent inévitablement la question de savoir « comment rendre compte de la présence d'un émetteur absent et du lien social propre à l'interaction entre celui-ci et un destinataire, co-présent au processus de communication. » (Peraya, 2010, p.44) C'est selon lui, la situation d'interlocution laissée par l'empreinte, les indices au travers du document médiatisé ou numérique qui constitue un des premiers éléments de réponse. Mais « de façon plus large, cela dessine les contours d'un monde informationnel, qui, à côté du monde réseau décrit par Boltanski (Boltanski 1999) aurait les caractéristiques suivantes : comme figure emblématique, celle du réservoir d'informations et de connaissances (local ou mondial) qui se décline en dispositifs, outils et systèmes d'information pour rendre disponible ce bien commun, selon certaines règles et comportements tant pour l'alimenter que pour en faire usage. » (Guyot, 2009, p.101)

2.1. Autonomisation mais sans addiction

Ce monde informationnel possède plusieurs caractéristiques liées à la circulation des documents. Tout d'abord, il participe à une autonomisation de ces acteurs même si l'on peut observer le développement de cette autonomie comme son contraire selon le point de vue choisi et c'est ce que rappelle Brigitte Guyot pour qui « une longue diversification d'outils et de systèmes d'information mettent l'utilisateur dans des positions de dépendance, d'autonomie ou de liberté, selon l'angle d'analyse sous lequel on se place. » (*Ibidem*, p.101). On peut voir en effet une relation de dépendance dans le fait d'être « collé » à l'interface de son terminal mobile, en attente du moindre « document » textuel émanant de ses réseaux. Mais on peut voir aussi un accroissement du potentiel autonome des individus et des collectifs grâce à la numérisation qui permet de « conserver et de gérer les productions sémiotiques de manière de plus en plus libre. » (Pédauque, 2006, p.9). En réalité c'est le domaine de la recherche qui va déterminer le point de vue selon que ce monde informationnel apparaît dans le sens d'une dépendance ou au contraire

celui d'une indépendance. Roger T. Pédaque cite le cas de l'anthropologie, en la personne du chercheur indo-américain Arjun Appadurai qui remarque une reconstruction communautaire par la médiation des médias de masse facilitant la libre circulation des œuvres culturelles, forgeant des liens qui perdurent malgré les migrations et l'urbanisation. Cela semblerait être également le cas dans le domaine de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, même s'il faut relativiser. Monique Linard pointe du doigt par exemple une autonomisation de l'apprenant qui nécessite cependant un accompagnement dans l'usage des technologies de l'information et de la communication, selon le niveau d'apprentissage : « Bien utilisées dans tous leurs potentiels cognitifs de manipulation, transformation, circulation et stockage des connaissances, elles peuvent aussi rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage à la conceptualisation. » (Linard, 2001, p.46). Mais, chez des débutants et des semi-débutants, des limites apparaissent et « il vient un moment où il faut " faire le point " et où une vision globale, synthétique, stabilisée et ordonnée du domaine devient indispensable ». (*Ibidem*)

Cédric Fluckiger fait un constat semblable, mais observe des différences au niveau des usages personnels et de ceux, beaucoup plus cadrés, du milieu institutionnel : « Ce décalage entre des usages personnels importants, vécus comme partie intégrante du processus d'autonomisation, et des usages scolaires rares et contraints s'exprime dans le fait que l'école peine à jouer un rôle dans la légitimation des pratiques culturelles numériques. » (Fluckiger, 2008, p.54). On observe que les institutions d'enseignement tentent d'intégrer le numérique, et des efforts importants sont faits depuis plusieurs années dans de nombreux pays, mais ils dépendent des budgets alloués à ce développement et surtout de la manière dont ces budgets sont distribués. Ainsi, en Thaïlande, un précédent gouvernement avait décidé d'offrir à chaque collégien une tablette numérique (chinoise) et des ordinateurs pour toutes les écoles de province, sans vérifier d'une part, que les élèves et leurs enseignants étaient capables d'obtenir les logiciels et applications éducatives permettant de construire un apprentissage raisonné et raisonnable, et d'autre part, que les écoles avaient un flux Internet suffisant pour tous ces terminaux connectés et même, si ces écoles disposaient d'un équipement électrique pour brancher les unités centrales informatiques, ce qui n'était pas une évidence et une garantie à l'époque. Ce fut un fiasco prédéterminé.

De l'autre côté, dans le domaine de la psychologie, on aurait tendance à voir ce monde informationnel comme un emprisonnement dans des pratiques et des usages, mais pas dans une véritable addiction, au sens médical et pathologique du terme. Si l'on se réfère à la définition anglo-saxonne de l'addiction comportementale telle qu'elle a été décrite par Goodman en 1990 et reprise par les spécialistes de la psychologie du comportement, celle-ci désignant « la répétition d'actes susceptibles de provoquer du plaisir mais marqués par la dépendance à un objet matériel ou à une situation recherchés et consommés avec avidité » (Varescon, 2009, p.11 reprenant les propos de Pédielli, Rouan & Bertagne 1997, p.8), on observe en effet que les jeunes peuvent passer beaucoup de temps sur les réseaux sociaux mais qu'il est lié à certaines applications de jeu intégrées dans l'interface du réseau social ou que cela correspond à une recherche d'évasion, de lutte contre l'ennui, de remède à la solitude ou encore d'un effet de procrastination, ce qui n'est pas considéré comme un trouble addictif. Il existe aussi certainement un aspect lié à la tenue de l'objet Smartphone, comme l'on se rattache à un lien matériel qui rassure. Dans un domaine plus sociologique, on peut observer par exemple dans la société thaïlandaise que la timidité très forte des gens les empêche d'aller vers les autres aussi facilement qu'on peut le faire dans une société européenne, africaine ou américaine. Le sourire, emblématique dans la société thaïe, est un moyen de cacher cette timidité et de ne pas avoir à répondre. Etre « accroché » à son téléphone, dans le sens littéral du terme et non pas dans le sens de dépendance « accro », est un moyen de se substituer à l'obligation de devoir répondre. Cela pose parfois problème ou du moins suscitent des interrogations par ailleurs, car le téléphone mobile dans les espaces publics peut provoquer des incivilités, voire des comportements qui cassent les relations sociales : il n'est pas rare par exemple de voir des couples de jeunes, assis à une même table de restaurant, et qui discutent non pas en vis-à-vis mais par l'intermédiaire de leur logiciel de clavardage préféré, dans leur bulle, sans même adresser un mot à leur partenaire assis de l'autre côté de la table. L'autonomisation mènerait-elle à une forme d'individualisation, lorsque la « foule est solitaire » ? (Flichy, 1997, p.211)

2.2. Individualisation accompagnant un processus de création

Reprenant ce qu'ont pu décrire dès le XVIIIe siècle de fins observateurs de la vie sociale tels que Edgar Poe avec « l'homme des foules » en 1840, Honoré de Balzac et le « théâtre-salon » dans *Illusions perdues* ou Charles Baudelaire, dont le personnage du flâneur est en citation à ce chapitre, Patrice Flichy fait état de changements de comportements lorsqu'il observe plus particulièrement la communication intime. Pour lui, « le développement de la communication repose sur l'interrelation des mouvements de la technique et de la société. » (Flichy, 1997,

p.210). Il fait mention de l'exemple des loges privées dans l'espace public de Balzac en leur opposant le spectacle public vers le domicile privé grâce à l'invention du « théâtrophone » qui a permis un doublement des abonnés parisiens du téléphone en 1882. L'expérience finira tout de même par un échec, notamment par l'invention quelques années plus tard, du phonographe qui permettra cette écoute à domicile sans besoin d'être en écoute simultanée d'un opéra mais au moment où l'on décide de poser l'aiguille sur les sillons d'un disque de cire. Si le cinéma reste le seul spectacle collectif et populaire dans le sens où il fut longtemps en France le lieu de communion des sens et des émotions partagées dans une salle, chaque nouvelle invention technologique apporte un resserrement de ces sentiments vers une sphère privée que Flichy appelle « bulle communicationnelle » qui serait d'abord née avec l'apparition du transistor puis du baladeur dans les années 1980, créant « un nouveau mode communication individuelle ». En comparant ce que suggère Flichy sur la musique et le mode de consommation d'un réseau socio-numérique, on retrouve des similitudes à plusieurs niveaux : dans l'ergonomie et le rapport à l'objet – baladeur et smartphone, « une sorte de prothèse [...] qui permet de créer de nouvelles connexions entre le corps et la musique » ; dans la pratique de cet objet technique, « une petite machine qui modifie les rapports parents-enfants » et « qui permet aux jeunes de se soustraire à la surveillance des adultes, tout en vivant avec eux » ; dans l'utilisateur qui se met dans une situation de repli sur soi tout en gérant certaines interactions sociales avec son entourage. (Flichy, 1997, p.231)

Il est également intéressant de constater que, par le pouvoir des médiations et dans les trois environnements contextuels cités par Roger T. Pédauque dans le tableau 1, la création est possible dans la construction des informations et leur acheminement vers des connaissances même si, pour Antoine Hennion, les grands courants de la sociologie s'intéressent moins dans l'œuvre elle-même ou le processus qui l'y amène, que dans le mécanisme social qui les fait se développer :

For most of the classical forms of sociology, for critical theory (Bourdieu 1984), for interactionist (Becker 1982) or constructivist (DeNora 1995) currents, the sociological analysis of art has always been less interested in creation, genius or the works 'in themselves', than in what makes these categories appear as such. (Hennion, p.2)

Le sociologue de la musique observe que le subjectivisme, le culte du génie et le discours auto-congratitatif des artistes s'accordent mal avec les principes de contraintes ou conventions sociologiques, le déterminisme social qui pousse vers la construction de chefs-d'œuvre. Que

penseraient donc les chercheurs de l'expérience créative, artistique et émotionnelle liée à la pratique du « selfie » ? Celui-ci, attaché au profil de l'acteur du réseau, est une véritable mise en scène parfois longuement travaillée dans tous ses aspects, du décor au costume, des mimiques à la posture, offrant la porte médiatrice vers l'univers individuel et individualisé que s'est construit le propriétaire d'un profil.

Understanding the work of art as a mediation, in keeping with the lesson of critical sociology, means reviewing the work in all the details of the gestures, bodies, habits, materials, spaces, languages, and institutions which it inhabits. Styles, grammar, systems of taste, programmes, concert halls, schools, entrepreneurs, etc.: without all these accumulated mediations, no beautiful work of art appears. (*Ibidem*)

André Bertin voit également la création dans les aspects sociologiques et anthropologiques du dispositif. Il rappelle que si la créativité est quelque chose de difficile à enseigner voire contradictoire avec les consignes qu'il faut suivre dans un processus d'apprentissage, y compris si celui-ci est autonomisant, elle peut se développer pour peu que le dispositif soit conçu comme une médiation. Ainsi, d'un point de vue anthropologique, sachant qu'un jeune apprenant a des compétences générales, affectives, corporelles et cognitives « largement indéterminées et potentiellement aptes à s'enrichir et à se complexifier », pour donner toutes ses chances à la création, il faut « reconnecter des compétences non spécifiques à un environnement disponible » afin que l'individu soit à même de « se situer dans son environnement, de l'appivoiser, le modifier, l'ingérer et le régurgiter ». D'un point de vue sociologique, si l'environnement composé d'artefacts quasi naturels – et l'on peut imaginer que des terminaux tels que des smartphones ressemblent quasiment à des extensions de la main – est envisagé comme un « paysage cognitif, tolérant à l'erreur », ainsi que bienveillant et qui « permette la relaxation provisoire et partielle des urgences du réel », alors les conditions sont requises pour que cet environnement soit propice à la création.

Pour que notre environnement — matériel, iconique, médiatique — offre les conditions d'une médiation créative, il faut savoir ce que cela veut dire d'être immergé dans le monde, de retrouver la liberté de disposer des choses sans les ne contraindre ni se laisser contraindre par elle. (Berten, 1999, p.45)

Mais la création se niche là où Ikujiro Nonaka et Gerog von Grogh décrivent un processus de mise à disposition et d'amplification des connaissances, dans un effet de cristallisation et de connexion à un système de connaissances d'une organisation, autrement dit une connaissance organisationnelle. Si l'on considère un réseau comme une organisation mettant en rapport divers acteurs, qui ne serait pas dominé par un paradigme qui considérerait uniquement l'organisation comme un dispositif informationnel dont la fonction principale serait la

résolution efficace de problèmes dans un environnement incertain et changeant, alors l'organisation-réseau crée tout à la fois de l'information et de la connaissance actives.

Any organization that dynamically deals with a changing environment should not only process information efficiently, but also create information and knowledge. (Nonaka et al., 1994, p.238)

C'est ce que note également Cécile Gardiès :

Une des propriétés essentielles des concepts scientifiques consiste en leur organisation en systèmes hiérarchisés ou en réseaux. En intériorisant une telle structure, l'acteur va amplifier les possibilités de sa pensée au travers d'un ensemble d'opérations intellectuelles. Cette structuration a des avantages évidents comparés aux pratiques fondées sur des expériences. L'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un réseau rendent possible le passage d'un concept à l'autre, et simplifient l'exécution des opérations intellectuelles. (Gardiès, 2012, p.9)

Autrement dit, cette connaissance organisationnelle est l'ensemble des connaissances des acteurs d'une organisation-réseau autour de l'utilisation, la transmission et l'appropriation des informations construites au sein de ce système informationnel. Elle va de la création de connaissances individuelles vers l'extérieur, celui de l'organisation-réseau, par le tri, la réorganisation, le partage des informations et validées par les interactions sociales, ce que nous allons définir ci-après à partir des travaux de Ikujiro Nonaka et de Cécile Gardiès sur la gestion de la connaissance ou du *Knowledge Management* et pour laquelle Ilkka Tuomi reprend cette définition généralement admise, distinguant les données brutes des informations et des connaissances : « Les données sont de simples faits qui deviennent de l'information dès lors qu'elles se combinent en structures significatives, qui deviennent conséquemment des connaissances à partir du moment où ces informations sont contextualisées et qu'elles peuvent être utilisés pour en tirer des perspectives. Ce point de vue considère les données comme préquis de l'information, elle-même un prérequis pour la connaissance. » (Tuomi, 1999, p.103, notre traduction).

2.3. Savoirs et connaissances formels ou informels

Pour bien comprendre le modèle défini par Ikujiro Nonaka, il faut passer par une différenciation sémantique entre ce qu'elle nomme "*explicit knowledge*" et "*tacit knowledge*" et par la définition de *knowledge* sur laquelle elle s'appuie :

We adopt a traditional definition of knowledge as "justified true belief." It should be noted, however, that while traditional Western epistemology has focused on "truthfulness" as the essential attribute of knowledge, we highlight the nature of knowledge as "justified belief...While traditional epistemology

emphasizes the absolute, static, and non-human nature of knowledge, typically expressed in propositions and formal logic, we consider knowledge as a dynamic human process of justifying personal belief toward the “truth.” (Nonaka et von Krogh, 2009, p.639)

Sans entrer dans les détails, ce concept de « croyances vraies justifiées » au sein de la théorie de la connaissance organisationnelle s’expliquerait par le fait que ces croyances peuvent être à chaque fois justifiées dans leur usage, à certains moments et en utilisant des modèles mentaux divers, ce qui les rendrait « vraies » parce qu’elles fonctionnent.

À partir de ce concept de base, les connaissances explicites (*explicit knowledge*) sont donc celles qui se développent dans un processus d’acquisition cognitive au travers la lecture et l’appropriation des documents informationnels que l’on peut trouver dans les bibliothèques ou les bases de données numériques telles que les encyclopédies, les ouvrages scientifiques, les sites institutionnels etc. On peut les définir en français par le terme simple de « connaissances ». On peut également les rapprocher du terme de « compétences informationnelles » distinguées par Thierry Karsenti et Gabriel Dumouchel comme « centrées sur l’exploitation de l’information, peu importe l’outil ou le support employé. » (Dumouchel et Karsenti, 2013, p.10) car les compétences sous-tendent la connaissance comme le rappelle Said El Moustafid :

Généralement, la compétence est vue comme « la capacité à mobiliser efficacement des connaissances dans un contexte donné afin de produire de l’action réussie » (Beyou 2003, p. 34). Quand on parle de compétence, on entre ainsi dans le domaine de l’action. D’ailleurs, Zarifian (2004) définit la compétence comme « une prise d’initiative et de responsabilité d’un individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté ». (Moustafid, 2014)

Les connaissances tacites (*tacit knowledge*) sont celles qui comportent à la fois une part cognitive, c’est-à-dire au travers des représentations du monde et une part qui est technique du fait de l’expérimentation technologique, les savoir-faire et les aptitudes ou dispositions. On peut les caractériser par la notion de « savoirs ». De la même façon, on peut les rapprocher de « compétences TIC » qui sont « celles avant tout instrumentales ou procédurales pour utiliser les technologies » (Dumouchel et Karsenti, 2013, p.10)

Le modèle de Nonaka suppose alors une spirale interactionniste entre connaissances explicites et tacites, connaissances et savoirs, afin de créer de la connaissance organisationnelle telle qu’on peut l’observer dans le schéma ci-dessous (figure 3) :

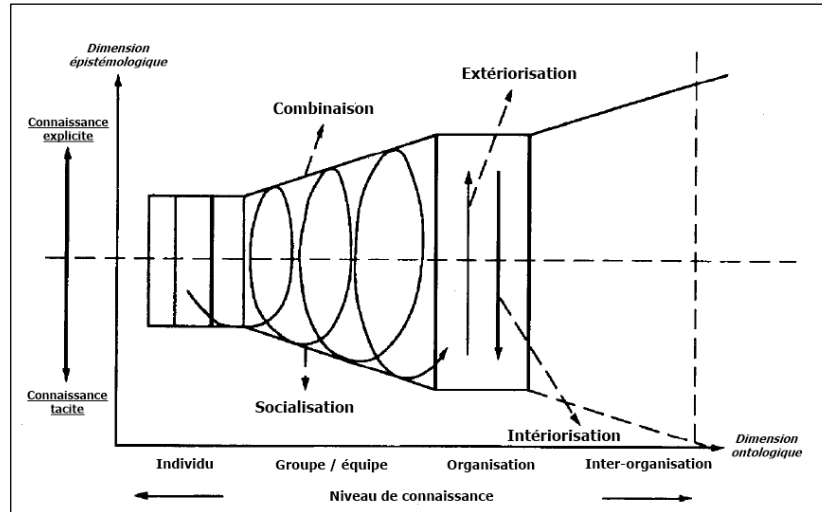


Figure 3 - Spirale de la création de connaissance organisationnelle, d'après Nonaka, Byosere, Borucki et Konno, 1994, p.342

- Le mode “*socialization*” ou socialisation commence généralement par la création d’équipes ou de champs interactionnels qui permettent de partager les expériences des différents membres et perspectives. Elle naît de l’observation voire de l’imitation ; c’est celui de la connaissance tacite à la connaissance tacite.
- Le mode “*externalization*” ou extériorisation²³ se construit au travers de dialogues variés et à différents niveaux, répétés ou reformulés, négociés. C’est celui de la connaissance tacite à la connaissance explicite.
- Le mode “*internalization*” ou intériorisation apparaît par l’expérimentation, les savoir-faire s’acquièrent du va-et-vient interactionnel entre les essais et les erreurs. On dira dans le monde des sciences de l’éducation et de la didactique des langues que c’est un apprentissage par l’action, une « perspective actionnelle ». C’est celui de la connaissance explicite à la connaissance tacite.
- Enfin, le mode “*combination*” ou combinaison, facilitée par la coordination entre les différents membres d’une équipe et l’existence d’une documentation technique, triée, catégorisée, archivée, numérisée et indexée. C’est celui de la connaissance explicite à la connaissance explicite. (Nonaka et al., 1994, p.341-342)

²³ Nous préférons utiliser les termes d’extériorisation et intériorisation à la traduction littérale choisie par Cécile Gardiès de « externalisation » et « internalisation », en ce sens que le premier terme signifie une action pour une entreprise de confier une partie de ses activités à des partenaires extérieurs et que le second est une inclusion dans les charges d’une entreprise du coût de certains effets externes de son activité (Larousse). Par ailleurs, en sociologie, ce phénomène est le processus par lequel sont adoptées des normes et des valeurs.

Aux deux dimensions de Nonaka, épistémologique, sur la construction des connaissances et ontologique, sur leur circulation, Cécile Gardiès en ajoute une troisième qui est « praxéologique en tant qu'action des individus autour de la connaissance partagée. » (Gardiès, 2012, p.93). Quant à Thomas D. Wilson, il distingue une connaissance implicite, qui serait de la connaissance tacite non exprimée mais exprimable (alors que la connaissance purement tacite ne l'est pas) et qui, lorsqu'elle est exprimée, devient de l'information. (Wilson, 2002)

Reprenant lui-aussi les travaux de Michael Polanyi²⁴ qui ont servi à Ikujiro Nonaka pour établir sa typologie des connaissances tacites et explicites, Shigehisa Tsuchiya définit la connaissance organisationnelle comme des connaissances individuelles autour d'un dialogue articulé et partagé dans laquelle, selon Michel Grundstein, « l'information ne devient connaissance que lorsqu'elle est comprise par le schéma d'interprétation du receveur qui lui donne un sens (sense-read). »

Although terms “datum”, “information”, and “knowledge” are often used interchangeably, there exists a clear distinction among them. When datum is sense-given through interpretative framework, it becomes information, and when information is sense-read through interpretative framework, it becomes knowledge. (Grundstein, 2002 reprenant des propos de Tsuchiya, 1993)

D'autres chercheurs (Bonnet & Gallibert, 2016) se sont penchés sur cette distinction données brutes – informations – connaissances afin de définir cette gestion des connaissances, entre construction et circulation, mais cette notion semble mieux convenir au monde de l'entreprise qu'à de celle de l'Université, même si nous constatons en Thaïlande une dérive sensible de la gestion institutionnelle universitaire vers des modèles économiques néo-libéraux qui cherchent à tirer du profit :

La gestion des connaissances ou Knowledge Management (KM) se définit comme le processus de capture et d'enregistrement de l'expertise collective d'une entreprise quel que soit l'endroit où cette dernière réside (les bases de données internes ou externes, les documents de toute nature et format ainsi que dans la « tête des individus ») puis de sa redistribution là où elle est susceptible de produire les meilleurs profits. (Crié, 2003, p.60)

Ainsi Thomas H. Davenport et Laurence Prusak²⁵ considèrent que les données deviennent de l'information à partir du moment où elles font sens. (Tuomi, 1999) et que la connaissance est « un mix évolutif d'expériences, de valeurs, d'informations contextualisées et d'expertises, qui

²⁴ Polanyi, M. (1966). *The tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd

²⁵ Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press

assure un cadre pour évaluer et incorporer de nouvelles expériences et informations » (Teissier et Bourdon, 2009, p.36). Maryam Alavi et Dorothy E. Leidner²⁶ voient la connaissance comme « une information que possède un individu (qui peut être nouvelle ou ancienne, elle est unique et utile) sur des faits, des procédures, des concepts, des interprétations, des idées, des observations et des jugements » (Booto Ekionea et al., 2010, p.253) et Michael H Zack²⁷ « définit les données comme des observations ou des faits, les informations comme des données relatives à un contexte et la connaissance comme une accumulation d'informations organisées et relatives à un contexte donné. » (Tessier et Bourdon, 2009, p.36). Russell Lincoln Ackoff²⁸ ajoute même un quatrième item en introduisant la sagesse tout en haut d'une pyramide dont la base est la donnée et qui constitue un modèle de gestion dans l'entreprise, le DIKW pour *Data, Information, Knowledge and Wisdom*. Ce modèle ne fait pas cependant l'unanimité notamment pour le fait qu'une étape supplémentaire « compréhension » apparaît dans ce modèle que beaucoup ne considèrent pas comme étape mais plutôt comme la transition de la connaissance vers la sagesse ou, comme Maryam Alavi et Dorothy E. Leidner le précisent, « l'information de la connaissance ne réside pas dans le contenu, la structure, la justesse ou l'utilité d'une supposée information ou connaissance » [...] mais « que la connaissance est une information ancrée dans la mémoire des individus. » (Moustafid, 2014, p.15). Quant à Michael J. Earl²⁹, il est plus dans une approche sociale car il considère l'émergence du savoir au travers de la validation interpersonnelle (Tuomi, 1999) au travers du comportement des acteurs et de leurs interactions.

Lorsqu'enfin on y associe un capital cognitif qui, selon Bengt-åke Lundvall et Björn Johnson se divise en 4, *know-what* pour les faits répondant à la question Quoi ; *know-how* pour les savoir-faire mis en œuvre dans un processus de production répondant à la question Comment ; *know-why* pour l'entendement des principes répondant à la question Pourquoi et *know-who* pour les mécanismes sociaux de types confiance, pouvoir et réputation répondant à la question Qui, alors se dessine la figure ci-dessous (figure 4) :

²⁶ Alavi, M. & Leidner, D-E. (2001). Review: knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundation and research issues. *MIS Quarterly* 25(1), 107-136

²⁷ Zack, MH. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review* 40(4), 45-58

²⁸ Ackoff, R. L. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16

²⁹ Earl, M.J. (1994). Knowledge as strategy: reflections on Skandia International and Shorko Films. In *Strategic Information Systems: A European Perspective*, (pp. 53-69). Ciborra, C. & Jelassi, T. (ed.) Chichester: John Wiley & Sons Ltd

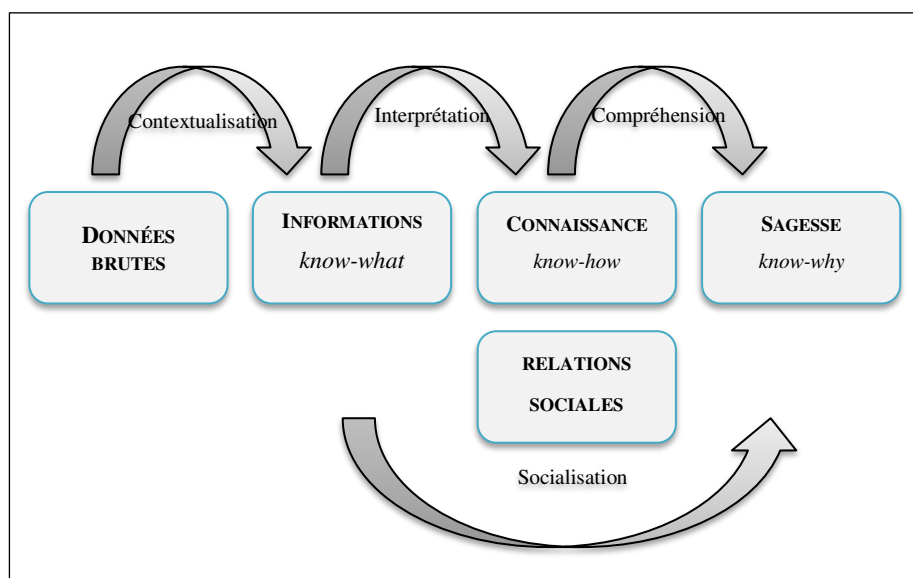


Figure 4 - Différentes notions dans la construction, gestion et capitalisation de connaissances, à partir de l'extraction de données et de leur passage à la notion d'information par le sens.

Si l'on s'en tient à l'extraction pure de connaissances à partir de données, celle-ci se définit alors comme « l'acquisition de connaissances nouvelles, intelligibles et potentiellement utiles à partir de faits cachés au sein de grandes quantités de données » (Crié, 2003, p.60 reprenant des propos de Fayyad et al., 1996). Le processus suit plusieurs étapes d'un « continuum », la première étant un passage des données qui « représentent des éléments bruts ou des ensembles de faits objectifs, *facts*, qui gagnent en valeur seulement une fois contextualisés » vers « l'information porteuse de sens » ; la seconde étape est le passage de cette information « en connaissance grâce à l'expérience, à l'observation, à l'étude ou à l'interprétation » (Mallowan, 2012). Ce « processus de création, d'acquisition, de transfert et d'utilisation des connaissances [...] est lié à deux types d'activités : (1) les activités par lesquelles on tente de documenter et de s'approprier les connaissances individuelles, et celles servant à diffuser ce savoir au sein de l'organisation et, (2) les activités qui facilitent les échanges humains, dans le cadre desquels on partage un savoir non codifié. » (Booto Ekionea et al., 2010, p.255). Cette gestion des connaissances et la connaissance organisationnelle qui en découle nous semblent donc tout à fait intéressantes car elle nous amène vers d'autres pistes proposées par d'autres chercheurs tentant de définir des communautés de pratiques autour d'un apprentissage de type informel, hors du cadre de la salle de classe et de l'espace convenu d'un cours.

3. Conclusion : vers quels concepts devons-nous nous diriger ?

Il apparaît donc bien que les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement à distance, comme toute technologie d'innovations, ont accompagné la société

industrielle dans ces propres développements technologiques, tentant de recréer un système économique centré sur les évolutions du matériel informatique, celui-ci devenant un « objet matériel » susceptible d'entrer dans une logique de libéralisme commercial. Mais force est de constater que depuis plusieurs dizaines d'années, « le poids croissant de l'immatériel, comme source de création de valeur, constitue une autre caractéristique forte des modèles industriels du secteur », par le fait que « les applications logicielles représentent une part prépondérante de la valeur finale des biens TIC³⁰ » allant jusqu'à 80 % de la valeur du produit. « Cette tendance va se poursuivre du fait de la numérisation croissante des produits TIC, notamment, des terminaux » (*Ibid.*, Zmiro, 2004, p.118) et nous songeons bien sûr à l'emploi de plus en plus intégré du smartphone.

Ce modèle transmissif et vertical s'est ainsi progressivement délité au profit d'un autre modèle économique fondé, lui, sur de nouvelles normes, suivant en cela les évolutions de l'internet et du Web. De ce modèle « préfigure une nouvelle économie de l'information dans laquelle les rôles des producteurs et des consommateurs s'échangent. » (Delamotte, 2012, p.23). Eric Delamotte prend ainsi l'exemple du message publicitaire et note que l'utilisateur n'est plus seulement un récepteur passif mais qu'il intervient au sein même du message, par l'ajout de commentaires sur l'utilisation du produit technologique proposé en permettant de souligner ses qualités ou défauts. Ceci a pour effet « une prescription horizontale qui semble court-circuiter l'injonction publicitaire devenue suspecte. » Ce nouveau modèle de participation et collaboration, porté par les évolutions du Web2.0 trouve son expression dans les plateformes proposées ; d'un côté, celles, institutionnelles et « sérieuses », portées par une scénarisation pédagogique et des professionnels de l'enseignement à distance, accompagnant l'apprentissage voire le tuteurant et de l'autre, des plateformes et réseaux libres et informels, où la quantité de l'information prend souvent le pas sur la qualité mais où le dispositif et la médiation documentaire sous-jacente ajoute des usages que permettent l'instantanéité et l'hyperconnectivité des systèmes et des utilisateurs. Se rapproche-t-on alors d'un système informationnel hybride ou de plusieurs systèmes en coexistence pacifique ? Une sorte de « mix » ou un enchevêtrement de dispositifs institutionnels formels et encadrés, scénarisés, médiés et médiatisés, en auto-apprentissage ou tutorés dont on connaît les usages et pour

³⁰ « La société de l'information », rapport 2004 pour le Conseil d'analyse économique, rédigé par Nicolas Curien et Pierre-Alain Muet. Complément B « La société de l'information : quels enjeux pour l'industrie des TIC », Didier Zmiro, Direction générale de l'industrie, des technologies de l'information et des postes. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000180-la-societe-de-l-information>. Page consultée le 25/7/2016

lesquels on peut tracer les usagers, à un système informationnel non cadré et informel, en autodidaxie³¹, « en dehors des dispositifs éducatifs officiels et sans intervention d'un éducateur formateur³² » ? Existe-t-il un système d'apprentissage ou quelque chose qui se rapproche d'un dispositif éducatif en ligne, hors des trois niveaux traditionnels d'offres éducatives en ligne que citent Viviane Glikman ?

1. des informations plus ou moins structurées sont accessibles sur Internet, abordant l'ensemble des domaines du savoir, aussi bien littéraires que scientifiques
2. des organismes de formation, ou des services de formation d'entreprises, proposent des cours en ligne, qui sont des produits de formation organisés selon une progression pédagogique, accessibles librement ou sur inscription, et utilisables en autoformation
3. des organismes de formation dispensent à leurs étudiants un service de formation à distance, dans lequel les cours sont accompagnés de ressources diverses et de médiations humaines, souvent accessibles sur des plates-formes de formation (Glikman, 2006, p.117)

Pour le vérifier, nous nous proposons d'utiliser un cadre théorique définissant des notions telles que distance et proximité, accessibilité, autonomisation, outils et pratiques, processus identitaires, traces de présence et d'absence, circulation d'informations, communautés, allers-retours de savoirs collectifs et connaissances individuelles, faisant appel à des auteurs de disciplines diverses mais qui se posent des questions d'évolution dans leur rapport aux technologies intégrées ou en cours d'intégration. Nous pensons qu'un dispositif informationnel souple et évolutif doit pouvoir s'inscrire dans une société aux transformations économiques, technologiques et institutionnelles multiples et rapides, celles-ci engendrant deux phénomènes, selon Dominique Foray :

1. l'accélération du rythme de création de la connaissance, qui concerne notamment (mais pas seulement) les domaines de la science, de la technologie et de l'ingénierie [...]
2. l'accroissement de la dispersion et de la décentralisation des activités de recherche et d'innovation. De nouvelles catégories d'agents sont impliquées en tant qu'experts de leur propre situation (utilisateur d'une technologie, usager, patient, citoyen), déterminant la formation de communautés de pratiques qui viennent compléter voire rivaliser avec les laboratoires et les organisations spécifiquement dédiées à la production des savoirs [...] (Foray, 2009, p.3)

31 Cité aussi par Pierre Moeglin dans « Entre service et self-service ». P. Moeglin (dir.). *Industrialisation de la formation. État de la question* (107-131), 1998. Paris : CNDP.

32 Définition proposée par le l'encyclopédie Larousse en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/autodidaxie/178846>. Page consultée le 25/7/2016

De ce que nous supposons, une hybridation, nous suggérons une intuition sous forme d'hypothèse qui sous-tend l'ensemble de notre travail sur les réseaux sociaux et la médiation informationnelle, et qui guidera l'élaboration des chapitres suivants :

H : Sous certains aspects et dans certains environnements, un réseau socio-numérique est un dispositif d'apprentissage informel participant à une économie de la connaissance et s'apparentant à une plateforme d'enseignement à distance avec des usages et des pratiques spécifiques, mais équivalent à une plateforme de réseau social ou par extension plateforme socionumérique.

Résumé des théories et concepts discutés dans le chapitre 1

Idées clés	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignement à distance (<i>e-learning</i>) industriel et froid (Dillenbourg) au travers de plateformes pédagogiques technocentrées (Peraya) a tendance à être détrôné :<ul style="list-style-type: none">○ au profit de plateformes se rapprochant de dispositifs socio-techniques permettant un apprentissage médiatisé accompagné (Meunier) proche d'un campus virtuel (Paquette)○ au profit d'un modèle en <i>blended-learning</i> de type réseau au sein de plateformes interactionnelles tournées vers un capitalisme informationnel et cognitif (Proulx, Moulrier-Boutang)• Une notion se dégage, celle d'interaction dans un système de réseautage d'acteurs participant d'une économie de la connaissance (Guichard)• L'apprentissage se dessine désormais au travers de dispositifs anthropocentrés dans lesquels se produisent les savoirs et la médiation du savoir (Latour) grâce à la circulation de documents numériques médiatiques• Un document est un objet informationnel indépendant qui possède un double principe de synchronie permettant une trace et de stabilité permettant la conservation, le transport et la reproduction (Escarpit) nécessitant un appareillage technique de lecture (Cotte)• Un document est un objet matériel médiatisant un discours nécessitant un lecteur pour le recevoir et l'interpréter (Metzger et Lallich-Boidin) et médiateur de la mémoire humaine (Patrascu, Lamizet, Pédaque).• Le document numérique est un objet construit techniquement, se pliant à toutes les reconstructions possibles et nécessitant un appareillage technique de modification et de lecture (Salaün). C'est un médium dans un contexte de médiation privé, collectif ou public (collectif Pédaque).
------------	--

- L'interaction des acteurs, des ressources et des savoirs dans un dispositif informationnel suggère une diffusion de données et de documents informationnels qu'il faut organiser et classer (Hudon et Hadi) et la construction au cours de ces interactions, de relations dans des communautés épistémiques de diffusion des savoirs qui favorise l'émergence d'une culture numérique (Willaime et Hocquet)
- Le passage des savoirs collectifs à la réalisation d'une connaissance individuelle suppose 1. La construction des connaissances en réseaux 2. La datation des ces informations 3. La validation par les pairs 4. L'apprentissage des modes d'appréhension de l'information (Armand et Riccio)
- Dans un contexte mondialisé numérique, l'organisation des connaissances et leur appropriation implique un phénomène d'acculturation d'où l'hégémonie d'une langue commerciale, informatique et technique (l'anglais) aux dépens des autres
- Que ce soit dans une dimension épistémique individuelle (Descartes) ou sociale (Durkheim, Bourdieu), la construction de la connaissance évolue dans une société mondialisée et réseautée. Elle déplace la cohésion sociale issue d'une solidarité organique (Durkheim) dans laquelle chaque individu remplit différentes fonctions dans des interactions complexes au sein d'une société de plus en plus large vers une solidarité néo-mécanique par le biais des terminaux mobiles de type smartphone rassurants (Schroeder et Ling)
- Le monde informationnel qui prend place en tant que réservoir d'informations et de connaissances participe à l'autonomisation de ces acteurs si l'on se place dans une approche de didactique des langues avec un accompagnement (Linard) ou éducative et personnelle (Fluckiger) mais peut aussi créer des relations de dépendance dans une approche psychologique (Verescon) ou sociologique dans ce qu'elle a d'individualisation (Flichy)
- Un processus individuel de création existe dans la construction des informations et leur acheminement vers des connaissances (Flichy, Bertin) ainsi que dans le tri, la réorganisation, le partage de ces

	<p>connaissances vers le réseau d'acteurs (Gardiès, Nonaka et von Grogh)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une connaissance organisationnelle est créée autour d'une spirale interactionniste entre des connaissances explicites [<i>explicit knowledge</i>] par l'appropriation de documents informationnels (Nonaka), centrées sur l'exploitation de l'information en tant que compétences informationnelles (Karsenti) et des connaissances tacites [<i>tacit knowledge</i>] par les savoir-faire et dispositions (Nonaka), centrées sur les compétences TIC procédurales pour l'utilisation des technologies (Karsenti) • Une donnée est un élément brut, un simple fait [<i>fact</i>] (Mallowan), une observation (Zack) et devient information lorsqu'elle fait sens (Davenport et Prusak). L'information est un ensemble de données contextualisées qui devient connaissance lorsqu'elle est accumulée, contextualisée et organisée (Zack) ou interprétée pour lui donner du sens (Grunstein), grâce à l'étude et l'expérience (Mallowan). On peut extraire et acquérir des connaissances nouvelles à partir de faits contenus dans un grand nombre de données (Fayyad, Crié)
<p>Postulats retenus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La nouvelle économie de la connaissance et son capitalisme informationnel cognitif font pencher l'étudiant-apprenant en langue vivante dans un système où les rôles qui lui étaient traditionnellement dévolus en tant que simple consommateur de produits éducatifs semblent se perdre au profit d'un modèle plus autonomisant et plus créatif dans lequel cet apprenant s'empare du document, le réorganise, se l'approprie voire (re)produit lui-même selon ses besoins pour en faire un objet de connaissance. Les dispositifs anthropocentrés et les terminaux mobiles permettant d'accéder facilement et quotidiennement à ces dispositifs facilitent cette navigation interactionnelle entre un réseau d'acteurs que sont les objets informationnels, les membres communautaires du réseau. • Concept de plateforme pédagogique de réseau social • H : Sous certains aspects et dans certains environnements, un réseau socio-numérique est un dispositif d'apprentissage informel

	<p>participant à une économie de la connaissance et s'apparentant à une plateforme d'enseignement à distance avec des usages et des pratiques spécifiques, mais équivalent à une plateforme de réseau social ou plateforme socionumérique.</p>
Questions	<ul style="list-style-type: none"> • Se rapproche-t-on d'un système informationnel hybride mêlant des dispositifs institutionnels formels et encadrés, traçables et des dispositifs non formels et non cadrés ? • Quel degré d'autonomie dans des dispositifs complexes ? • En quoi un dispositif de type « réseau » peut apporter des solutions à l'interaction, à la connaissance organisationnelle, au processus de création ?
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> • Distance et proximité, présence et absence, autonomisation, réseautage
Concepts non retenus	<ul style="list-style-type: none"> • Les composites caractérisent des processus sociaux, techniques et sémiotiques mobilisées dans le cadre d'une tâche professionnelle à travers les objets manipulés à cette occasion. Ce sont des savoirs incarnés dans les relations entre objets, représentations et discours. (Le Marec)

CHAPITRE 2

Titre : *Entre autonomie et interactions sociales, un changement de paradigme au sein du dispositif né de l'hybridation des espaces : proximité informationnelle et communicationnelle*

Objectif : Ce deuxième chapitre cherche à définir la représentation d'un nouveau rapport au savoir tel qu'il peut être au sein d'une institution, dans des modélisations définies et mesurables et celui, complexe et diffus, plus difficilement quantifiable et par lequel plusieurs formes d'autonomie se rencontrent au sein de réseaux numériques. Quelles sont-elles et quelles présences à distance dans un dispositif qui serait hybride entre espace physique et virtuel, entre plateforme pédagogique d'apprentissage et réseau social, entre enseignement et apprentissage ?

Plan :

1. Un système complexe au travers duquel est présupposé un certain degré d'autonomie et d'interaction sociale.
 - 1.1. Autonomisation
 - 1.2. Un système complexe qui relie le réel au virtuel par un déplacement sur un continuum spatio-temporel de présence/absence et proximité/distance
 - 1.3. Présence sociale et transactionnelle, notions de proximité(s)
 - 1.4. Vers un concept hybride de proximité intégrant présence sociale et présence transactionnelle ?
2. L'hybridation, un concept évolutif née d'une vision économique
3. L'hybridation, un modèle à (re)définir au sein du système institutionnel

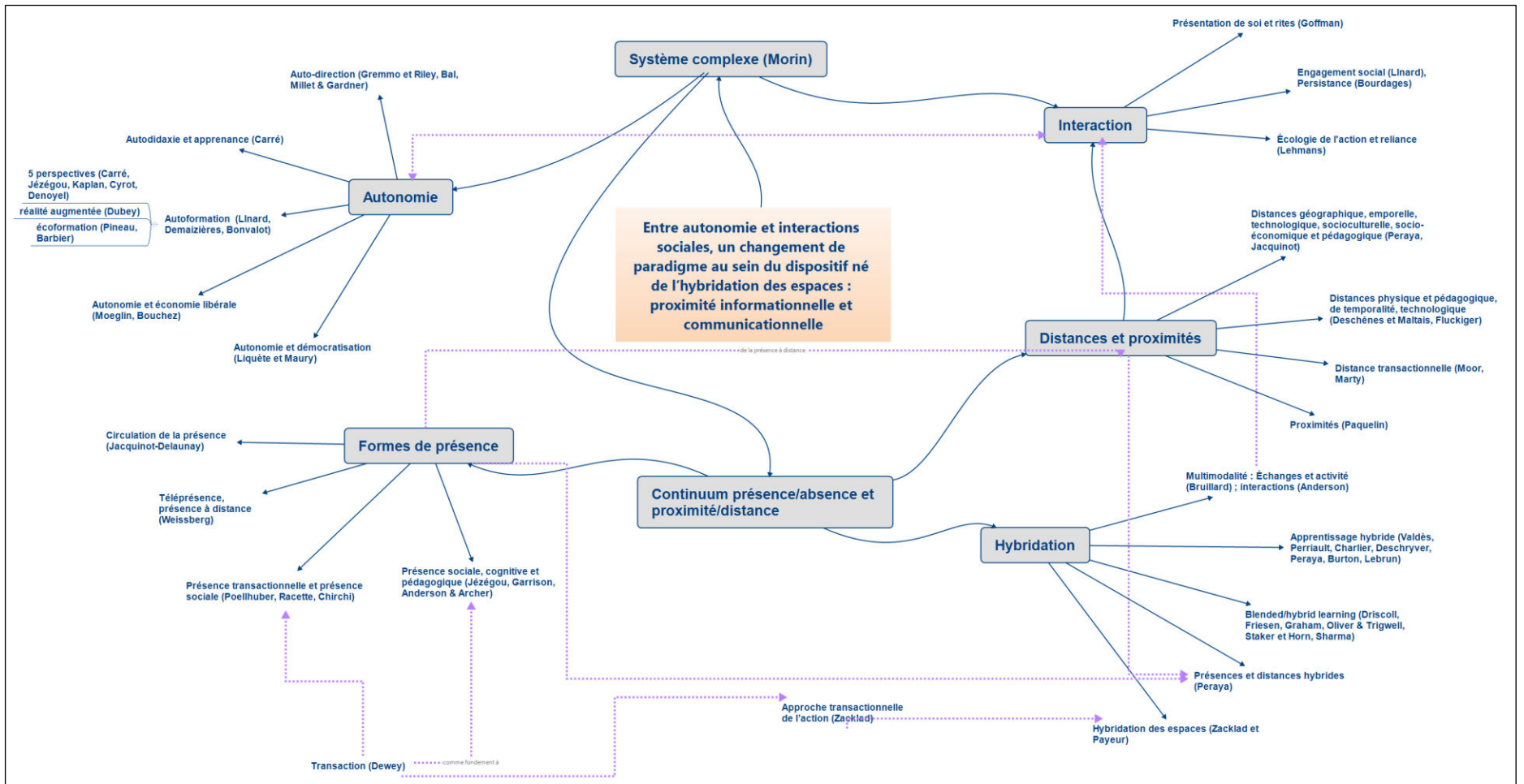


Figure 5 – Carte conceptuelle des concepts et théories mis en perspectives pour le chapitre 2

Entre autonomie et interactions sociales, un changement de paradigme au sein du dispositif né de l'hybridation des espaces : proximité informationnelle et communicationnelle

« Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » Œuvres de Blaise Pascal, Pensées, Seuil, 1963, p. 527

1. Un système complexe au travers duquel est présupposé un certain degré d'autonomie et d'interaction sociale.

Dans tout système impliquant une circulation entre information et connaissance, et particulièrement dans un dispositif où l'objectif est de faire acquérir des connaissances, il y a lieu de s'interroger sur la complexité des interactions qui lient à la fois des outils, des acteurs systémiques et des contributions. En réalité, un tel système engage des réflexions transdisciplinaires et des modalités multidimensionnelles par lesquelles il est possible d'entrer. Quoi de plus logique alors, pour introduire les divers points de vue que nous allons adopter pour envisager le dispositif auquel nous nous référons dans cette recherche, que de penser un réseau social au prisme d'un des penseurs de la complexité, Edgar Morin ? Il s'agit en effet de décroiser les savoirs engendrés par les différentes disciplines pour les faire dialoguer au sein d'un même système car on ne peut imaginer un système complexe tel un réseau social au simple fait que les différents connectés fonctionnent en tant qu'unités, indifféremment et indépendamment de l'ensemble du réseau. Dès qu'un membre se connecte, il est en quelque sorte « happé » par tout ce qui concourt à le faire rester le plus possible, se nourrissant d'abord de l'information qui lui est servie, la digérant puis la régurgitant, y apportant soi-même sa propre contribution créatrice. Il y a bien cette circulation entre données brutes, informations, connaissances et au final des savoirs, une sorte de « praxis » au sens d'Edgar Morin en tant

qu'activité de transformation, production et de création. À un niveau macro, de par la navigation sur la plateforme – qui pourrait apparaître désordonnée mais qui, en fait, répond à un certain ordre dicté par l'organisation des informations sur l'interface du réseau, semble émerger « une culture, un langage, une éducation, propriétés qui ne peuvent exister qu'au niveau du tout social, et qui reviennent sur les parties pour permettre le développement de l'esprit et de l'intelligence des individus. » (Morin, 1988, p.4). Et à un niveau micro, tout ordinateur et terminal informatique singulier contient potentiellement et virtuellement toute l'information et tous les savoirs disponibles gratuits d'Internet, ce qui fait que « la partie est ainsi dans le tout et le tout (virtuellement) dans la partie » (Perriault, 2011, p.118)

Pour comprendre tous les enjeux de cette complexité, on peut emprunter l'une des huit avenues dont parle Edgar Morin, dont l'une est celle de l'organisation, parce qu'elle est « un système à partir d'éléments différents ; elle constitue donc une unité en même temps qu'une multiplicité. » (Ibid). Or, qu'est-ce qu'un dispositif si ce n'est à la fois une unité et une multiplicité ? Il est en effet « acentrique » c'est-à-dire fonctionnant de manière anarchique par interactions spontanées comme peuvent le faire des étudiants, « polycentrique », avec plusieurs centres de contrôle (les enseignants, les tuteurs, les pairs expérimentés, les responsables techniques...) et centrique, avec un centre décisionnel (l'institution, le coordinateur du cours, le concepteur de la plateforme...). Enfin, Edgar Morin propose un regard sur la compréhension de l'autonomie au travers de sa complexité, ce qui éclaire le principe d'autonomisation des apprentissages réalisés sur une plateforme, quelle qu'elle soit :

Le concept d'autonomie ne peut se concevoir qu'à partir d'une théorie des systèmes à la fois ouverts et clos ; un système qui travaille a besoin d'énergie fraîche pour survivre et doit donc puiser cette énergie dans son environnement. Dès lors, l'autonomie se fonde sur la dépendance à l'égard de l'environnement et le concept d'autonomie devient un concept complémentaire à celui de dépendance bien qu'il lui soit aussi antagoniste. Par ailleurs, un système autonome ouvert doit être en même temps clos afin de préserver son individualité et son originalité. (Morin, 1988, p.8)

Ce principe d'autonomie est complexe, car il est à la fois réflexif, « de soi sur soi » comme le précise Monique Linard, et à deux niveaux : celui, élémentaire, des « réflexes et automatismes d'autorégulation fonctionnelle », et celui de la « conduite intentionnelle » qui est celui du choix et de la réflexion (Linard, 2003, p.241). Le second est une méta-compétence qui est nécessaire au développement de l'individu dans son apprentissage qui pose d'emblée une question : tout

apprentissage médié par ordinateur développe-t-il l'autonomie ou bien cette dernière doit être un présupposé, voir un pré-requis ?

Or, dans le système complexe que suggère Edgar Morin, « l'information est une matière première que la connaissance doit maîtriser et intégrer » et que plutôt que d'accumuler des savoirs, il faut à la fois « disposer d'une aptitude générale à poser et traiter des problèmes et de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner sens » (Aït Abdelmalek, 2004). C'est aussi la réflexion qu'apporte Philippe Perrenoud lorsqu'il s'interroge sur le « métier d'élève », dans un système éducatif où l'on oublie de donner du sens à l'apprentissage, car un élève – ou un apprenant aujourd'hui en Français Langue Étrangère – manipule et exerce les gestes de son « métier » la tête ailleurs, sans comprendre les raisons profondes pour lesquelles il est là, c'est-à-dire apprendre à connaître le savoir, ce qu'il est, comment s'en servir et pour en faire quoi (Perrenoud, 2003). Mais ces aptitudes et compétences ne s'acquièrent pas dans un environnement traditionnel où l'enseignement de type transmissif présuppose qu'ils ont déjà été acquis au cours du plus jeune âge ou bien dans un enseignement qui « disjoint les objets – et les disciplines – entre eux » (*Ibidem*). Il faut donc qu'elles soient prises en charge à un moment donné ou dans un environnement donné du dispositif en ligne.

Si la formation à distance veut prendre en charge cette autonomie, qui conditionne son existence, il faut qu'elle aide les apprenants à la développer à mesure, en cours de cursus. On ne va pas créer des " propédeutiques " en autonomie pour la FAD. On n'en a pas le temps, ce n'est pas rentable. La seule solution est d'intégrer l'apprentissage de l'autonomie à l'intérieur même du processus en renversant les priorités. En d'autres termes, on en revient au principe que la prise en charge et la stratégie pédagogique des moyens d'apprendre doit se concevoir avec, ou plutôt, avant l'implantation technique et la définition des cursus et des programmes. (Linard, 2001, p.42)

Monique Linard observe par ailleurs qu'en intégrant le principe d'une autonomisation dans le dispositif ou mieux encore, lorsqu'il est pris en charge avant, alors l'intérêt pour ce type de dispositif augmente et l'abandon a tendance à diminuer. Sinon, cela revient à une logique pure de consommation d'informations en tant que matière première dans une société de « marchandisation de la connaissance » alors que selon elle, « la connaissance n'est pas seulement un produit économique, c'est d'abord un organisateur d'identité individuelle et un ciment social » (Linard, 2001, p.43). Au-delà du facteur « autonomie » dans l'acquisition de la connaissance, il apparaît donc un second facteur déterminant, un « pilotage de soi par soi et engagement social » qui « conditionne chez les acteurs l'acte d'apprendre » (Linard, 2003, p.246) et qui détermine également le phénomène de persistance dans un dispositif

d'enseignement ou d'apprentissage à distance. Persistance ou « non-persistance », taux d'abandon, d'achèvement ou de persévérance sont tous des termes qui désignent la même idée, celle de poursuivre l'acte d'apprendre après décision d'apprendre. Louise Bourdages note aussi les termes anglo-saxons de « *nonpersisters, dropouts, non-graduate, stopouts, unsuccessful students* » pour le même phénomène, à ceci près que les auteurs qui l'étudient font des distinctions entre ceux qui ne terminent pas leur cursus ou bien qui arrêtent un temps pour le reprendre plus tard (Bourdages, 1996). En Thaïlande, dont le système est calqué sur le système anglo-saxon, on retrouve cette nomenclature mais il est beaucoup plus rare d'en arriver là, car le fait de pouvoir entrer après un difficile examen conditionne la réussite des 4 années de licence, à moins d'un accident de parcours sérieux ou d'un retrait partiel ou temporaire. Dans tous les cas, même si notre modèle n'est pas celui d'un enseignement à distance formalisé dans un dispositif EAD pris en charge par une institution universitaire, ou même en présentiel et de manière transmissive « *ex-cathedra* », il est intéressant d'observer les travaux des chercheurs sur la persistance en milieu universitaire, ce qui pourrait donner des éléments d'explication sur le besoin d'apprentissage informel. Ainsi, dans une approche interactionniste, Vincent Tinto³³ (Tinto, 1975 cité par Bourdages, 1996) propose d'expliquer cet abandon par l'intégration sociale « définie par l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, etc.) et est mesurée aussi par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement » mais Louise Bourdages ajoute plus loin que, « dans quelle mesure peuvent-ils s'appliquer aux études universitaires en formation à distance où la situation d'enseignement-apprentissage est sensiblement différente ? » (Bourdages, 1996, p.56)

1.1. Autonomisation

Tout dispositif complexe qu'il soit prévu pour l'apprentissage ou bien dont l'usage détourné l'envisage, suppose que les acteurs soient capables d'une certaine autonomie pour une forme d'enseignement qui soit en phase avec les technologies qui entrent désormais dans l'espace du cours :

Avec le numérique, c'est la pensée complexe, chère à Edgar Morin, qui entre dans la classe. Une forme d'enseignement qui considère le monde dans sa globalité, qui met l'élève en autonomie et en interaction pour établir des relations entre les connaissances, entre l'école et le monde, qui le responsabilise face à ses apprentissages. (Jouneau-Sion et Touzé, 2012, avant-propos)

³³ Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 1, 89-125.

C'est aussi le constat que font de nombreux didacticiens qui ont à imaginer des dispositifs pour l'enseignement des langues étrangères. Mais qu'est-ce que l'autonomie dans le cadre de l'éducation, et plus particulièrement dans celui d'un apprentissage médié par un dispositif en ligne ? Pour Henri Holec³⁴ l'autonomie n'est pas le fait de laisser faire un étudiant au principe de le lâcher dans la partie profonde d'une piscine et de lui dire « Et maintenant débrouillez-vous ! » mais il faut « donner aux apprenants les moyens de leur autonomie, et non pas de leur donner l'autonomie » (Holec, 1990). Ce ne serait donc pas simplement quelque chose de comparable à la liberté d'agir, comme une porte qui s'ouvre ou se referme mais plutôt quelque chose d'inné, présent au sein du propre système de l'étudiant, enfoui peut-être, mais dont celui-ci n'a pas conscience ou pas l'opportunité d'exercer. Pour tenter de mieux définir la notion d'autonomie, on peut chercher à la caractériser en tentant de la différencier par rapport à d'autres termes souvent utilisés dans la littérature, à savoir différencier les principes d'autoformation et d'auto-direction.

Autoformation

Le premier s'oppose à autodidaxie – que nous avons déjà vue dans le chapitre précédent – par le fait qu'il y a bien un parcours totalement personnel dans l'apprentissage mais qu'il reste cependant inscrit dans un cadre institutionnel. C'est la position de Monique Linard. Celle que défend dans son manifeste le Groupe de recherche sur l'autoformation en France (Graf) parle d'autoformation intégrale pour autodidaxie sur la base d'une autoformation qui serait alors :

un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue appropriation de savoirs, modes divers d'apprentissages, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et tout au long de la vie³⁵. (Graf, 2000)

Françoise Demaizière propose également la définition de l'autoformation par Guy Bonvalot³⁶, en incluant son principe inverse, l'hétéroformation, qui est le fait d'apprendre au travers des autres comme par la famille, à l'école, à l'université, au travail etc. :

³⁴ Conférence donnée lors des Rencontres de septembre 1990 par Henri Holec et publié dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 2 « Les auto-apprentissages » sous le titre « Autonomie et apprentissage auto-dirigé, quelques sujets de réflexion ». Récupéré de http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf

³⁵ Définition du Graf (2000), groupe informel de chercheurs accouplé à l'Association du Groupe de recherche sur l'autoformation (A-Graf) qui a pour objectif de contribuer au développement et à la diffusion des recherches, pratiques et débats relatifs à l'autoformation. Repéré à <http://lllearning.free-h.net/GRAF/>. Page consultée le 30/7/2016

³⁶ Définition reprise par Françoise Demaizière à partir de Bonvalot, G. (1995). Pour une autoformation 'permanente' des adultes. L'autoformation en chantiers. *Éducation Permanente*, n° 122, 139-146.

S'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. (Demaizière, 2000, p.17 d'après Bonvalot, 1995)

À ces deux notions s'ajoute encore le terme de « écoformation », à partir d'un concept né dans les années 80 et suggéré par Gaston Pineau sur une approche qui prend en compte « l'oïkos », l'habitat et que Gaston Bachelard a déjà défriché dans les rapports existants de l'homme à la matière. Pour le groupe de recherches en écoformation (GREF³⁷), autour de Gaston Pineau et René Barbier, l'écoformation se nourrit d'un double paradigme de l'écologie et de l'éducation dans les relations de l'homme à son environnement autour des éléments de l'eau, l'air, la terre et le feu.

Sur 25 années de recherches, Philippe Carré, Annie Jézégou, Jonathan Kaplan, Pascal Cyrot et Noël Denoyel repèrent au final 5 voies autour de l'autoformation :

- une perspective radicale qui renvoie à l'autodidaxie (ou autodidactisme) existante depuis plusieurs millénaires et au concept récent de « apprenance³⁸ ». Les auteurs la font remonter à la Grèce antique et la philosophie arabe, notent des périodes de désaffection ou d'évolutions par rapport aux classes sociales au cours des siècles puis un retour en grâce aujourd'hui, lié notamment aux nouvelles technologies ; elle est également porteuse de vastes opportunités de communication horizontale au travers des réseaux sociaux :

³⁷ Le Groupe de Recherches sur l'ÉcoFormation fait partie du Laboratoire des Sciences de l'éducation de l'Université François Rabelais de Tours et a son propre site sur lequel on peut lire différentes contributions des chercheurs affilié au groupe <http://www.barbier-rd.nom.fr/GREFDCottereau2002.html>. Celui-ci n'a pas été actualisé depuis 2004. Page consultée le 2/8/2016

³⁸ Le concept d'apprenance né dans le milieu des années 90 aux États-Unis et développé en France depuis une quinzaine d'années prend en compte dans la formation des adultes notamment le fait de l'engagement du formé – de l'apprenant, comme acteur de sa formation. Il est lié aux notions de VOULOIR (intention, avec une fonction conative), POUVOIR (adaptation, avec une fonction affective) et SAVOIR (représentations, avec une fonction cognitive) apprendre. Philippe Carré en donne cette définition dans un ouvrage de 2005 : « L'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Carré P., (2005), « L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir » Paris : Dunod. Voir également le site de l'équipe de recherche « Apprenance et Formation des Adultes » travaillant « sur la compréhension du rapport adulte à la formation et sur l'optimisation des dispositifs d'apprentissage en formation à destination de ce public ». Repéré à <http://apprenance-ipfa.net/>. Page consultée le 2/8/2016

Nevertheless, self-teaching is seldom considered through the relationships which support it. If we focus on self-teaching sociabilities, we can easily identify that self-teachers' social networks are very important throughout past and contemporary independent learning phases (Cyrot, 2007). Furthermore, the new social networking websites (FaceBook, Hi5...) bring this issue to the fore. Through vastly increased possibilities of high-speed horizontal communication between peers, opportunities for group autodidacticism are soaring. (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot, Denoyel, 2011, p.9)

- une perspective socio-cognitive, qui représente l'auto-direction dans l'apprentissage, en termes de choix, motivation, conscientisation de ses compétences. Cette perspective formule l'autoformation comme une interaction dynamique entre auto-détermination (un désir libre, authentique et autonome d'apprendre), une auto-régulation (dans l'exercice d'une activité d'apprentissage auto-contrôlé et engagé) et une auto-efficacité.
- la perspective éducative, dans les environnements d'auto-apprentissage. Dans cette perspective qui met beaucoup l'accent en France sur la recherche dans des environnements et des dispositifs d'enseignement à distance, deux leviers paraissent déterminants : d'un côté celui qui offre l'opportunité à l'apprenant de choisir l'environnement d'apprentissage qui lui convient le mieux et d'exercer un contrôle sur son organisation ; d'un autre côté, celui qui se met en place des conditions organisationnelles, pédagogiques et techniques de façon à optimiser les aspects collaboratifs pour la conduite d'un projet collectif et sa résolution en commun. Cette perspective est à mettre en parallèle avec la perspective socio-cognitive parce que l'approche collaborative à distance met en place des interactions sociales basées sur des stratégies de transaction, de négociations et délibérations créant un climat socio-émotionnel et une présence cognitive favorisant l'émergence d'une communauté d'apprentissage.
- la perspective socio-organisationnelle qui envisage l'auto-apprentissage collectif, hors des institutions éducatives, au travers de communautés d'apprentissage diverses et variées mises en place par des associations ou unions de personnes rassemblées autour de thématiques communes. Dans cette perspective, les objectifs de la communauté et ceux de l'individu peuvent avoir pour résultats des perceptions diverses sur le contrôle des choix, de la gestion et des orientations de l'apprentissage, conduisant à des accords ou des malentendus voire des désaccords.
- la perspective biographique, qui met en œuvre un auto-apprentissage existentiel et expérimental durant « toute la vie » provenant de l'idée post-moderne de vie d'adulte inachevée c'est-à-dire dans laquelle il reste toujours quelque chose à accomplir, répétée et réflexive :

Biographical approaches may reveal, through ongoing experiences one lives, moments of intense autoformation; moments that singularize our lives and that cannot be achieved through teaching. (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot, Denoyel, 2011, p.9)

À cette approche, il nous paraît opportun de citer une approche anthropologique de la tangibilité et de la réalité augmentée, de plus en plus présente dans le rapport entre les individus et leur environnement numérique médié par les différents terminaux mobiles et déjà pressenti par Jean Baudrillard dans les années 60 sur la maniabilité des objets. Capteurs sensoriels, retours de force, haptique font entrer dans l'environnement homme-machine des connexions et interactions qui deviennent naturelles et qui créent une sorte de 5^{ème} élément, celui né de la cybernétique et du numérique pour lequel Gérard Dubey évoque une perte d'autonomie humaine au profit de celle de la machine, l'homme gagnant un confort par l'automatisation. Or, cette instantanéité a des conséquences sur l'apprentissage puisqu'elle réduit le temps nécessaire à acquérir des savoirs construits sur la durée :

Alors que l'apprentissage s'inscrit nécessairement dans le temps long du mimétisme et de l'expérience sociale, la promesse d'un accès direct et immédiat au savoir, renforcé par la qualité esthétique des images et le confort des interfaces, suggérait que ce temps pouvait être indéfiniment raccourci. Les facilités offertes par les techniques de simulation et la réalité virtuelle mettaient donc en péril les bases même de l'apprentissage. (Dubey, 2013, p.6)

Certains auteurs notent au contraire que ces nouveaux concepts de réalité augmentée font naître de l'autonomie car « favorisant la mise en place d'une approche constructiviste et la personnalisation des apprentissages » par exemple dans le simple fait d'un apprenant qui scanne un code QR avec un smartphone le renvoyant ainsi vers une ressource. (Dugas, 2016) Il nous semble en tout cas que la recherche sur les technologies immersives (réalité virtuelle) ou semi-immersives (réalité augmentée) demande plus de recul sur les principes avérés ou non de développement de certaines formes d'autonomie, ces technologies dans un contexte d'apprentissage en milieu universitaire n'étant pas encore très développées, freinées en partie par la résistance au changement, les temps de formation et les efforts chronophages nécessaires à leur appropriation et leur coût, pour certaines d'entre elles en tout cas.

Auto-direction

Enfin, dernier élément autonomisant, « l'auto-direction », terme plus générique lié à la condition humaine qui a pour faculté d'apprendre à apprendre sans cesse, en s'adaptant à l'environnement social, en utilisant toutes les ressources possibles pour atteindre ses objectifs,

sans être toutefois une méthode. Elle constitue la piste de recherche essentielle d'un organisme tel que le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL³⁹) de Nancy, qui s'intéresse à l'apprentissage autodirigé des langues pour des apprenants du second degré, en lycée ou en institut. Ainsi, en didactique des langues, ce concept apparaît fondamental pour Marie-José Gremmo et Philip Riley. Pour ces deux chercheurs de l'Atilf, ces deux concepts d'autonomie et d'auto-direction dans l'apprentissage proviennent essentiellement d'un ensemble de facteurs qui sont tous nés d'évolutions sociétales ou disciplinaires ainsi que d'innovations technologiques :

1. « L'émergence des mouvements minoritaires », autrement dit la prise en compte des différences et non plus un enseignement qui serait canonique pour un ensemble d'individus canoniques et formant un tout ;
2. « Le développement de la formation permanente », liée en particulier aux mouvements de population et aux migrations ;
3. « Le développement des sciences du langage » par lequel on réinterprète, au travers des recherches en linguistique, que le langage est un outil de communication sociale ;
4. « L'apport de la psychologie cognitive », qui met à la fois l'accent sur l'individualisation de l'apprentissage et son caractère social, en interaction avec son environnement ;
5. « Le développement de technologies nouvelles », facilitant la réussite personnalisée ;
6. « La demande de formation en langue étrangère », accompagnant la mondialisation des échanges et l'internationalisation des contacts ;
7. « La défense du consommateur », suivant en cela la notion de marchandisation des langues ;
8. « La démocratisation de l'enseignement », du fait de l'augmentation du nombre d'apprenants dans les structures éducatives.

Dans ce contexte de développement et de devenir, et d'après ce qu'ont pu constater Marie-José Gremmo et Philip Riley, les expériences d'apprentissage autodirigé ont très bien fonctionné, y compris avec des langues réputées difficiles comme le français. Les deux chercheurs notent toutefois que « c'est la qualité des ressources méthodologiques et linguistiques mises à la disposition des apprenants, et non la langue en elle-même, qui influe sur la facilité avec laquelle ceux-ci apprennent. » (Gremmo et Riley, 1995, p.88). Ils soulignent également le fait que le contexte principal de ces expériences est européen et qu'il faut adapter l'autodirection à l'environnement local, ce qui a été réalisé avec succès dans la région de Hong-Kong, d'après une étude réalisée par David Gardner et Lindsay Miller qui se sont intéressés à l'essor des

³⁹ Le CRAPEL a été intégré en 2006 à l'unité mixte de recherche « Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française » (ATIFL), rattachée à l'Institut des sciences humaines et sociales du CNRS, et laboratoire d'interface avec le Département des sciences et technologie de l'information et de l'ingénierie.

centres d'auto-apprentissage, *Self-Access Centers (SACs)* en Asie orientale et Asie du Sud-Est. Ainsi, l'anglais seconde langue étant considéré comme un passeport indispensable dans ces pays pour l'accès au marché du travail, plusieurs pays de la région ont opté pour la création de ces centres, avec diverses focalisations : à Hong-Kong et Singapour pour le secteur économique tertiaire ; en Malaisie dans les collèges de formation des enseignants puis au niveau du secondaire et du primaire ; en Thaïlande pour la formation des enseignants (Millet & Gardner, 1999, p.2). On retrouve aujourd'hui désormais ces centres dans la plupart des universités où les résultats de l'étude de Gardner et Miller semblent confirmer l'intérêt que portent les étudiants aux principes de l'autoformation et du self-service dans l'apprentissage des langues (première raison de l'utilisation des centres), de la commodité (deuxième raison) et d'individualisation du parcours (troisième raison) mais aussi celui de l'institution universitaire qui y voit une manière d'offrir un panorama étendu des possibilités de formation mise en œuvre pour le confort de ses étudiants et surtout, de ses futurs étudiants. Quant à l'État, il peut y voir une façon de démocratiser l'éducation, c'est-à-dire de « donner à chacun de ceux qui désirent poursuivre des études postsecondaires, la chance de le faire en assurant les conditions qui leur permettront normalement de poursuivre et de réussir leurs études. » (Deschênes, 2006, p.44)

Est-ce donc là un moyen d'envisager l'industrialisation de la formation ou pour paraphraser⁴⁰ Pierre Mœglin, de provoquer une rencontre « Entre *Self-Access* et *Success* » ? On peut en effet se poser la question, d'autant que nous sommes dans des sociétés à fortes potentialités de dynamisme commercial et exportateur, nouveaux pays industriels (NPI) entre « tigres et dragons » asiatiques, des « Tigres⁴¹ » – Malaisie, Indonésie, Thaïlande, Philippines, Viêt-Nam – qui aspirent à rejoindre le monde restreint des grands pays industrialisés... C'est aussi le constat d'Alexandra Bal, mais à l'autre bout du globe cette fois et au Canada plus précisément, qui fait remarquer qu'en Amérique du Nord, « l'université cherche à créer, sur le long terme, un système de self-service en offrant à travers le portail un point d'accès aux ressources variées offertes par ses différentes filières, leur lieu d'origine devenant transparent aux usagers » (Bal,

⁴⁰ En référence à une communication faite par Pierre Mœglin intitulée « Multimédia et formation entre service et self-service » et publiée en 1996 dans les Actes du 4^e colloque Franco-Brésilien des chercheurs en communication, comme Pratiques culturelles, communication et citoyenneté. Intercom, SFSIC, Grenoble

⁴¹ Par comparaison aux Dragons que sont la Corée du Sud, Taïwan, Singapour et Hong Kong, passés depuis les années 90 dans le camp des pays développés après être passés par l'état de NPI à l'époque de leur forte croissance économique dans les années 70. Figuière Catherine, Guilhot Laëticia, « Des nouveaux pays industrialisés aux pays émergents majeurs : la récurrence du focus asiatique », *Mondes en développement* 1/2015 (n°169), p. 7-12. Repéré à www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2015-1-page-7.htm. Page consultée le 1/8/2016

2007, p.410). Par voie de conséquence, dans une logique toujours néo-libérale de massification de l'enseignement et de mondialisation des connaissances, la nature du travail des enseignants change, ceux-ci se retrouvant dans l'obligation de produire des ressources éducatives virtuelles prêtes à l'emploi. Ainsi, la relation interactionnelle complexe des « autos » chers à Edgar Morin⁴², ce qui est à la fois fermé sur lui-même (autos) et ouvert sur l'environnement (éco) – autonomie, autodirection et autoformation – paraît ici encore fondamentale dans un système éducatif qui s'oppose à la logique économique mais qui doit finalement se plier à des impératifs de marchés mondiaux :

La société fonctionne selon les règles concurrentielles du marché, reconnaît le profit comme valeur universelle et l'autonomisation de l'apprenant comme un atout professionnel puisque la rentabilité des individus est à la clé de l'évolution sociale. [...] D'un point de vue néolibéral, l'individu se transforme en client hyper autonome qui vient piocher dans les ressources éducatives disponibles sur le marché, qu'il paye en fonction de l'utilisation qu'il en fait. [...] Dans ce contexte de globalisation de l'acquisition du savoir, l'information est une ressource économique, un produit commercialisé à un prix fixé par le marché. (Bal, 2007, p.413)

Pour résumer, que ce soient audidaxie, autoformation, au-direction, lorsque le processus autonomisant passe par la distance il semble bien qu'il y ait nécessité d'accompagner l'étudiant dans sa navigation en recherche d'informations afin de le préparer à évoluer dans ce système complexe mettant en jeu des activités cognitives mais aussi « sociales, sensibles, symboliques, etc. » « Apprendre à distance diffère significativement d'apprendre en présence ou même en autoformation dans un centre de ressources. » (Glikman, 2006, préface p. xiv) d'où les termes de « distance » et « présence » qui réapparaissent et qu'il faut définir dans un contexte d'enseignement à distance et d'apprentissage informel.

1.2. Un système complexe qui relie le réel au virtuel par un déplacement sur un continuum spatio-temporel de présence/absence et proximité/distance

⁴² Les différents concepts de la pensée d'Edgar Morin ont fait l'objet d'un numéro spécial du magazine *Sciences humaines*, le hors-série N°18 de mai/juin 2013 avec plusieurs articles regroupés sous le titre « Edgar Morin : L'aventure d'une pensée ». Repéré à http://www.scienceshumaines.com/edgar-morin-l-aventure-d-une-pensee_fr_497.htm, Page consultée le 1/8/2016

La première interrogation qui vient à l'esprit lorsqu'on évoque tout enseignement à distance est celle liée à la notion de présence et d'absence, et c'est d'ailleurs celle-ci qui a inspiré le législateur dans la rédaction du Code de l'Éducation, article⁴³ L. 444-1 :

« Constitue un enseignement à distance l'enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices. »⁴⁴Article 1, Loi n°71-556

Cette question de la présence physique dont Geneviève Jacquinot-Delaunay évoque dès 1993 les formes diverses, n'est pas seulement liée au maître puisque « la présence physique de l'enseignant n'est pas toujours le garant de sa présence psychologique, de sa disponibilité et de sa capacité d'écoute » (Jacquinot-Delaunay, 1993, p.60). En réalité, la présence à distance peut se présenter sous diverses modalités – une téléprésence selon Jean-Louis Weissberg (1999) – rendue possible par « l'écriture, l'imprimerie, puis les moyens de communication de masse et les dernières technologies » qui peuvent « se substituer à une certaine forme de présence rendue momentanément absente de la perception directe et immédiate ». Pour Geneviève Jacquinot-Delaunay, il s'agirait alors de profiter de la spécificité de chacune d'elle, non pas dans le but de remplacer ce qui est absent mais plutôt de faire circuler les signes de la présence. (Jacquinot-Delaunay, 2002, p.105). Pour Jean-Louis Weissberg, la Téléprésence ou présence à distance, subit de profondes mutations, accompagnant les outils technologiques, pour atteindre des formes anthropologiques caractérisé par un coefficient « charnel », autrement un indice de rapprochement entre outil et sens, allant jusqu'à des tentatives d'intégration des odeurs, ces dernières ayant toutes échouées par ailleurs, par le fait que le public n'a jamais été demandeur ce qui tendrait à confirmer que c'est bien la demande qui doit créer l'offre, pour l'économiste britannique John Maynard Keynes et non pas « l'offre crée sa propre demande » propos attribués à l'industriel et économiste français Jean-Baptiste Say, selon ce même Keynes ...

L'écriture manuscrite, premier transport à distance du langage, formalise à l'extrême la corporéité de l'auteur, ne la laissant transparaître qu'à travers la calligraphie. L'expansion de l'imprimé réalise ce que l'invention de l'écriture annonçait, mais uniquement comme promesse abstraite : la formation de communautés de lecteurs éparpillés sur un territoire et réunis par les mêmes livres. L'instantanéité de la

⁴³ Définition du code de l'éducation pour toutes les formes d'enseignement privé à distance
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006525041>

⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale (1971). Loi n°71-556 relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un enseignement à distance, ainsi qu'à la publicité et au démarchage faits par les établissements d'enseignement. *Journal officiel*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068409&dateTexte=20000621>
(consulté le 5/8/2016)

transmission orale - sans la réactivité - est atteinte grâce au télégraphe. Avec le téléphone qui assimile les canaux vocaux et auditifs, la simultanéité de l'émission et de la réception épouse un peu plus le modèle de la communication en "face à face". L'émission de l'image, et sa réception instantanée, charge la relation d'une dimension visuelle incontournable. Sur les réseaux numériques s'expérimente, pour la première fois, une communication collective, éventuellement anonyme, rappelant l'échange multipolaire des groupes rassemblés dans un même lieu et rompant avec le modèle pyramidal des massmedia. Enfin, dans le sillage de la Réalité Virtuelle, la télévirtualité immerge les partenaires dans le même espace virtuel. Elle ajoute le canal gestuel aux canaux visuels et sonores et ouvre à l'échange kinesthésique. Enfin parlons du grand oublié de l'imitation corporelle : l'odeur. Des odeurs peuvent être diffusées par le Web, grâce à "ismell⁴⁵", un petit boîtier de la taille d'un haut-parleur, qui se branche sur l'ordinateur. (Weissberg, 2001, p.31)

Quant à la seconde notion distance/proximité, elle n'est pas conceptualisée en termes de distance géographique ou spatiale mais plutôt de « présence à distance [...] inspirée par le modèle anglo-saxon de présence transactionnelle » (Peraya, 2004, p.3) qui donnera lieu à de nombreux termes comme « apprentissage distribué, télé-enseignement et e-learning [...] éducation ouverte, blended learning et flexi-learning » (Moore et Marty, 2015) etc., ce qui ne contribue pas à leur visibilité ni à leur compréhension par l'apprenant profane comme l'enseignant profane, lui-même fortement mis à contribution dans l'acquisition des concepts et des technologies, car « c'est aux enseignants qu'il revient d'actualiser et d'exploiter le potentiel des outils en les mettant au service de la construction effective par les apprenants de leur propre connaissance » et « cela prend du temps, beaucoup de temps. » (Linard, 2001, p.44)

1.3. Présence sociale et transactionnelle, notions de proximité(s)

Accompagnant le glissement d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage avec toutes les formes de collaboration et de coopération que sous-tendent des modèles pédagogiques tournés vers le constructivisme ou le cognitivisme social, la présence de l'enseignant se révèle en effet un élément fondamental dans la perception qu'ont les étudiants de leur apprentissage et des formes que celui-ci peut prendre. Dans le cadre d'une salle de

⁴⁵ Le concept iSmell pour synthétiser les odeurs sur le Net, a été mis sur le marché en 2001 par l'entreprise DigiScents fondée en 1999 par deux Américains Joel Lloyd Bellenson et Dexter Smith. Le concept proposait de raccorder à son ordinateur personnel un boîtier de 128 odeurs, via une clé USB, et devant se mélanger pour recréer des odeurs naturelles à chaque navigation sur un site Internet ou par courrier électronique proposant l'option codée « odeur ». Le concept est désormais comptabilisé dans les pires innovations technologiques recensées sur <http://www.complex.com/pop-culture/2011/04/the-50-worst-fails-in-tech-history/digiscents-ismell> Le site <http://www.startupover.com/en/20-million-burning-smell-like-just-ask-digiscents/> en propose l'historique et les déboires, ainsi que d'autres échecs après des essais réalisés par des chercheurs japonais et une start-up israélienne en 2003. Pages consultées le 12/8/2016

classe, les différentes perspectives et approches proposées dans l'enseignement des langues depuis quelques années déjà ont fait évoluer le rôle de l'enseignant comme ses postures. L'enseignant ne fait plus seulement face à sa classe mais il s'y déplace et sa présence physique est marquée par les interactions qu'il entretient avec les éléments de sa classe, que ce soient des éléments humains comme ses apprenants, mais aussi les éléments matériels ou logiciels qui sont à sa disposition et qui permettent de médiatiser les contenus de son cours. Dans des solutions hybrides, la part faite à la mise à distance du cours, tout ou partie selon le type de pédagogie envisagée, peut avoir pour conséquence un sentiment d'isolement que tous ceux qui ont expérimenté cette distance ont ressenti, plus ou moins faiblement. Les chercheurs s'y intéressent depuis longtemps et « la communication et la présence sous toutes ses formes devraient être développées » (Racette et al., 2014) pour y trouver des moyens de l'éliminer sinon tout de moins la restreindre.

Pour éviter ce sentiment d'isolement ressenti par l'apprenant qui, sorti de l'espace de la salle de classe, se retrouve en décalage avec le sentiment de maîtrise des savoirs et des structures que lui procure cet espace soutenu par l'enseignant, mais aussi pour rapprocher l'apprenant « de savoirs qui ne sont plus socialement adaptés, et qui perdent ainsi toute légitimation dès lors qu'ils ne trouvent plus d'échos en dehors de la salle de classe » (Renier, 2013, p.167), il faut pouvoir rapprocher ces deux espaces, voire les imbriquer autour de rapports sociaux exogènes qui s'invitent dorénavant dans l'espace de la salle de classe. Dans cette tentative, Randy Garrison, Terry Anderson et Walter Archer ont notamment développé un modèle de communauté d'apprentissage (*community of inquiry*) autour de 3 présences qui s'imbriquent : une présence sociale, une présence pédagogique et une présence cognitive, lesquelles créent dans leur imbrication un climat affectif, une sélection des contenus et un discours de soutien, la somme des 3 constituant une « expérience éducative ». Annie Jezégou reproche cependant au modèle et à ses auteurs une faible assise théorique ce qui ne permet pas d'avoir une définition claire et précise du sens de ce que peut être une communauté dans *Community of Inquiry*⁴⁶, et de s'en tenir à une approche orale qui délaisse tout ce qui est de l'ordre du comportement non verbal comme la gestuelle, les mimiques, les attitudes etc. (Jézégou, 2010, p.258). Pour

⁴⁶ Le terme n'est jamais traduit par Jézégou, ni par l'idée de « communauté d'apprentissage » ni par des expressions plus littérales comme « communauté d'enquête » par Gérard Deledalle (Renier, 2013) à partir des travaux de John Dewey sur la théorie éducative de l'enquête ou « communauté de recherche » par Marie Agostini (2007) à partir des travaux de Matthew Lipman sur la discussion philosophique et le débat, ce qui montre l'inconfort de Jézégou sur le concept. Elle s'appuie de préférence sur les travaux de Pierre Dillenbourg, Charline Poirier et Laure Carles (2003) pour une définition des communautés virtuelles d'apprentissage.

Garrison, Anderson et Archer, la présence cognitive se marque par le processus pratique du questionnement (Garrison et al., 2004, p.6) et est un des éléments vital et caractéristique de l'enseignement supérieur, conduisant à la pensée critique : *“Cognitive presence is a vital element in critical thinking, a process and outcome that is frequently presented as the ostensible goal of all higher education”*. La présence sociale est la capacité pour les participants de la communauté de se projeter en tant que « personnes réelles » aux autres, avec ses caractéristiques propres. La présence pédagogique enfin, consiste en deux fonctions dont la première fait référence à la structuration du cours par l'enseignant, et la seconde à la facilitation du processus d'acquisition par l'enseignant mais également par les pairs, grâce à la collaboration. (Garrison et al., 2000, p.90). Pour Jézégou, on retrouve les trois types de présence qui restent bien les trois éléments fondamentaux d'un apprentissage qui se fait par la distance, même si les termes en diffèrent, ainsi que le principe de communauté selon lequel celle dernière se construit autour d'un groupe constitué de membres engagés dans une résolution de problèmes, dans une double démarche qui est celle du questionnement scientifique et de la collaboration, ce qui favorise ainsi l'apprentissage individuel et la construction collective de connaissances (Jézégou, 2010, p.6-7). Elle prend pour fondement la théorie de la transaction de Dewey, qu'elle a placée [...] « au cœur de cette dimension essentielle de la présence » (Jézégou, 2010, p.264) : lorsqu'il s'agit de présence cognitive, les transactions fonctionnent comme des interactions sociales de confrontation, de négociation et de compromis et servent à résoudre une situation problématique « au sein d'un espace numérique de communication » (*Ibidem*) ; ces interactions sociales transactionnelles génèrent une présence socio-affective qui crée « un climat socio-affectif favorable aux transactions » (*Ibid.*, p.267). La seconde présence soutient la première, les deux étant elles-mêmes soutenues par une troisième, la présence pédagogique grâce aux « interactions sociales que le formateur entretient à distance avec les apprenants » (*Ibid.*, p.270)

C'est également sur la base des travaux de Dewey que Michael Grahame Moore bâtit peu à peu sa théorie de la « distance transactionnelle » dès 1972, dans l'idée d'un enseignement et d'un apprentissage « qui n'avaient pas lieu dans les salles de classe, mais dans d'autres endroits » (Moore et Marty, 2015, p.1) dont Olivier Marty se fait l'écho aujourd'hui et qui peut convenir à tous les programmes éducatifs « depuis ceux qui sont hautement structurés et quasi-industriels, devant beaucoup aux théories relativistes et cognitivistes de l'apprentissage ; jusqu'à ceux reflétant les perspectives des Humanistes dont la pédagogie est centrée sur

l'apprenant – où celui-ci s'engage, avec différents degrés d'autonomie, dans un dialogue relativement fort avec un tuteur qui le soutient plus ou moins. »

Proposant la transaction comme « l'interaction entre les enseignants et les apprenants qui sont dans des environnements distincts spatialement », constatant une grande flexibilité autour des différentes formes de distance émergentes, qui ne sont plus le fait du « distant ou non distant » mais du « plus ou moins de distance », cette théorie se construit sur les trois pôles que sont structure, dialogue et autonomie. Structure d'abord, plus ou moins rigide (cheminement séquencé et contrôlé d'un cours) ou souple (simple parcours de lectures documentaires au rythme de l'apprenant) mais dont l'individualisation demande un dialogue interactif particulier dans lequel « chacun des deux communiquant construit sur les commentaires de l'autre » (Moore et Marty, 2015, p.5), ceci « dans une écoute active et respectueuse, chaque contributeur construit avec les contributions des autres parties » (Moore et Marty, 2015, p.5 reprenant des propos de Moore, 1993, p.26). Là aussi, selon les deux chercheurs, on peut avoir un dispositif hautement dialogique si celui-ci est essentiellement basé sur une correspondance écrite demandant des allers-retours entre corrections, demandes de corrections et *feedbacks*. Ou bien faiblement dialogique si le cours utilise une vidéoconférence synchrone au travers de laquelle « le rôle de l'étudiant est d'assimiler l'information en écoutant et en prenant des notes », ou « limité à quelques questions factuelles posées par l'enseignant dans l'attente de réponses » (*Ibidem*). Autrement dit, dans un cours de type MOOC, la distance transactionnelle est haute car la structure y est très forte et le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant est inexistant (ou réduit au strict minimum si l'on considère qu'il existe comme Moore et Marty le rappellent, une « conversation didactique interne » ou « une conversation didactique guidée » selon Börge Holmberg, incitant l'apprenant à « penser tout haut » (Rumble, 1993, p.30) le questionnement suscité par ce qu'il voit et comprend et « qui s'appuie sur le dialogue socratique » (Henri, 1993). Mais dans tous les cas, « ce n'est pas uniquement une question de technologie, bien que cela ait une influence, cela dépend aussi de la philosophie de l'enseignant, des capacités des élèves et du sujet du cours », ce qui amène les chercheurs à penser une troisième dimension, qui est celle de l'autonomie dont nous avons déjà discuté les termes au début de ce chapitre. Si l'on reprend l'exemple d'un dispositif MOOC ou sur une plateforme de type Moodle dans lesquels les contenus sont très structurés et les dialogues minimaux, l'apprenant autonome est plus à l'aise. Mais dans un dispositif très peu structuré et à forte tendance dialogique, tel un réseau social par exemple, le besoin de guidage et d'accompagnement se fera très ressentir. « En d'autres termes,

plus la distance transactionnelle est grande, plus les apprenants doivent faire preuve d'autonomie » (*Ibidem*, p.8) et donc, plus elle est faible, plus les apprenants ont besoin de facilitation guidée.

Mais au final, les chercheurs pensent essentiellement la transaction dans un dispositif d'enseignement / apprentissage à distance même si Annie Jézégou avait évoqué comme nous l'avons rappelé plus haut les nécessités de la dimension du comportement non verbal et du langage du corps.

De manière plus large donc mais toute aussi intéressante, Manuel Zacklad envisage la transaction dans une approche transactionnelle de l'action, ne se limitant plus seulement à la distance mais y incorporant la co-présence physique (en lieu et place du *face-to-face* telle que nous l'avons envisagé dans un sous-chapitre précédent) : « toute transaction doit être médiatisée, soit par les gestes et les paroles des personnes en présence, soit à distance, par l'intermédiaire d'artefacts pérennes circulants d'un corps à l'autre » (Zacklad, 2006, p.22). Pour lui, ces artefacts qui peuvent être de plusieurs natures sont dits à caractère expressif ou créatif lorsqu'ils se présentent sous la forme d'un document en tant que « production sémiotique transcrite ou enregistrée sur un support pérenne équipé d'attributs permettant sa ré-exploitation ». Selon son approche, la catégorie document inclut « les textes écrits mais également les documents multimédias de toutes natures : œuvre graphique, photographie, cassette audio et vidéo, CD, DVD, jeux vidéo, etc. » Et c'est dans ce contexte que « la numérisation offre des opportunités inédites pour la réappropriation des documents et des dossiers en vue de satisfaire les intérêts de nouveaux bénéficiaires ». Ainsi ces documents faiblement codés donc facilement réutilisables et transformables (mais plus difficilement référençables du fait de leur faible codage) fournissent ainsi « des supports pour le développement de nouvelles formes de coopération distribuée à la fois dans le domaine des organisations, des communautés réparties ou des pratiques collectives distribuées. » (Zacklad, 2006, p.23).

C'est en reprenant cette théorie selon laquelle la décomposition d'un artefact vu comme un phénomène transactionnel considère la production sémiotique « en tant qu'association d'un médium et d'un contenu expérientiel » (Payeur et Zacklad, 2007, p.3), que Manuel Zacklad et Cécile Payeur ont ainsi imaginé leur espace hybride entre espaces virtuel et physique permettant

la diffusion d'une telle production documentaire au travers de plusieurs niveaux de médiation ce qui nous amène à nous interroger sur les ponts possibles entre deux formes de structures, deux dispositifs permettant de faire le lien médiatisé entre le pôle institution, enseignant, apprenant, contenu. Ceci d'autant que Payeur et Zacklad suggèrent dans leur conclusion la création d'une valeur lors de la conception et la distribution du document entre ces différents espaces puisque « la gestion de l'espace fait en effet intervenir différents acteurs et réseaux d'acteurs – c'est la problématique de la distribution – chaque acteur cherchant à capter de la valeur ». Selon eux, il faut donc « maîtriser la conception et trouver les manières de capter et d'orienter le lecteur-client d'un espace à un autre selon ses besoins ». Mais dans la conception de la Toile telle qu'elle existe aujourd'hui, non seulement chaque acteur peut chercher à capter de la valeur sur le document mais il peut en ajouter lui-même par l'appropriation et les ajustements qu'il en fait pour les destinataires qu'il estime être utile, ainsi que par sa dissémination vers les espaces convenables à ce document et de sa redistribution. Comme le notent également Gérard Kembellec et Camille Prime-Claverie, le Web social des années 2000 puis le Web sémantique « offrent la possibilité de lier les contenus entre eux et d'enrichir des dispositifs tiers, de faire de l'inférence, de générer de la connaissance par le raisonnement sémantique » (Kembellec et Prime-Claverie, 2016, p.29).

Valeur accompagnant la « prise de conscience d'une capacité personnelle à faire évoluer sa propre trajectoire personnelle et professionnelle » (Paquelin, 2011, p.567), et aussi vecteur d'autonomisation dans « l'accompagnement qui sait reconnaître et faire reconnaître par l'apprenant ses acquis et ses besoins pour la réalisation de son projet de formation », c'est ce que Didier Paquelin estime devoir à la notion de proximités multiples entre les acteurs. Ce changement de paradigme, de la distance vers la proximité permet de concevoir un usage d'un dispositif sociotechnique qui « articule des activités d'apprentissage en présence et des activités d'apprentissage à distance [...] qu'elles soient ou non médiatisées » et qui procure un « sentiment d'appartenance » (*Ibidem*). Grâce à une communication via les dispositifs numériques qui réduit « les effets de la fragmentation des espaces sociaux par renforcement des proximités spatiales et non spatiales » (*Ibid.*), le processus d'apprentissage peut se poursuivre dans un climat de confiance propice à condition que les pratiques des éducateurs ou des institutions éducatives se rejoignent quant à l'utilisation des objets numériques car « si les étudiants communiquent beaucoup en général, ils le font assez peu en contexte éducatif » (Fluckiger, 2011, p.399) et c'est la même chose pour les « enseignants qui peinent à transférer

leurs compétences technologiques issues de la sphère des activités personnelles et privées à leur pratique pédagogique » (Peraya, 2014, p.6). Il y a dorénavant « constitution de formes émergentes de distance, invisibles, masquées, qui constituent pourtant le quotidien de l'expérience universitaire des étudiants, y compris ceux inscrits dans des dispositifs présentiels » (Fluckiger, 2011, p.399) et ils s'inscrivent dans des pratiques qui évoluent et qui montrent que, « quel que soit leur niveau de granularité institutionnel (université à distance, université ou faculté bimodale) ou individuel (dispositif hybride de formation) », on observe « un amenuisement de la distinction présence/distance au profit d'un processus de généralisation de l'hybridation » (Peraya, 2014), ce qui nous amène à nous interroger sur les relations que peuvent entretenir une plateforme institutionnelle au contenu très structuré et formalisé comme Moodle et une plateforme de réseau social au contenu versatile et informel comme Facebook, couple a priori improbable mais dont les différences attirent et se complètent. C'est ce en quoi elles rejoignent la pensée d'Edgar Morin vue au début de ce chapitre, une conciliation, une médiation, une hybridation entre deux systèmes qui peuvent paraître contraires et conflictuels mais qui, dans la pensée asiatique, préfère trouver des terrains consensuels, dans « une mise en dialogue des systèmes antagonistes, ce qui fait émerger des complémentarités et des convergences possibles. » (Perriault, 2011, p.116)

1.4. Vers un concept hybride de proximité intégrant présence sociale et présence transactionnelle ?

Comme le fait remarquer Serge Proulx, la culture participative qu'on voit fleurir dans la société contemporaine, alliée à l'omniprésence d'Internet et des technologies numériques a fait surgir de nouvelles pratiques de communication et d'échange qu'il appelle « culture de la contribution » et qui devient « la source possible de formes nouvelles d'une puissance d'agir (*empowerment*) parmi les utilisateurs de ces plateformes numériques. » (Proulx, 2011, p.49). Au travers de l'idée de puissance contenue dans le terme d'*Empowerment* – terme économique anglosaxon à l'origine, l'individu prend en main son quotidien et son propre destin, lui donnant un pouvoir doublé d'un plaisir qui est basé « sur l'idée que les personnes sont porteuses d'un potentiel, et qu'elles peuvent acquérir des capacités pour effectuer les transformations nécessaires leur assurant accès aux ressources et possibilité d'en faire un usage pertinent et créatif » (Maury, 2011, p.13). Oscillant entre une logique de transaction marchande et du don, ce concept engage ses contributeurs dans une démarche de recherche de documents ressources, de transformation et d'appropriation créant une forme d'autonomie se construisant « dans les interactions avec l'extérieur et un retour sur soi, dans un mouvement d'auto-organisation qui

montre l'imbrication de l'individuel et du social » (*Ibidem*). L'individu peut dès lors à la fois avoir besoin d'une plateforme numérique institutionnelle par laquelle il récupère les ressources qu'on veut bien lui donner, qui ont été structurées dans un ensemble technopédagogique construit spécialement dans un parcours d'apprentissage et dans le même temps, se les attribuer, se les approprier, les compléter et les transformer, pour ensuite les redistribuer au travers de ses propres plateformes numériques quotidiennes, lesquelles sont connectées à d'autres individus qui eux-mêmes pourront participer à cette logique de la redistribution. À chaque niveau, l'individu peut y accroître de l'autonomie en développant des compétences qui nécessitent des « capacités de mobilisation, d'initiative et de contrôle, ce qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi » (*Ibidem*) avec pour corrélation une véritable émancipation dans le sens où elle libère l'individu d'une « domination sociale » liée en Thaïlande à l'emprise traditionnelle des cultures de classe, d'âge et de hiérarchie économique, et même si l'émancipation s'accompagne d'aliénation, de dépendance à la technologie, voire de *technostress* (Maier, 2015). C'est un retour au plein droit de la connaissance, souvent dominé par le cloisonnement des disciplines et des domaines d'enseignement (Proulx, 2015), un affranchissement cognitif par lequel l'individu va puiser dans sa navigation sur Internet et ses relations sociales réseautées de nouvelles ressources « pour se libérer, libérer sa créativité, et pour apporter des réponses aux situations qui peuvent l'affecter » (Maury, 2011, p.13).

Pour marquer ces nouvelles émergences d'apprentissage connecté et agissant, nous pensons utiliser la notion de « proximité communicative » et de « proximité informationnelle ». Nous pensons cette seconde notion comme celle du sociologue Everett M. Rogers cité par Francis Jauréguiberry (Jauréguiberry, 2012), en tant que « probabilité qu'un utilisateur croise une unité d'information particulière en naviguant sur le Web », définition pour une « distance informationnelle » proposée par Bernhard Rieder :

La notion de distance informationnelle pourrait être définie comme la probabilité qu'un internaute se trouve confronté à une certaine information (un document, une idée, etc.). Pensée comme relationnelle, cette distance dépend à la fois de l'utilisateur, de l'information et de l'ensemble des couches médiatrices. (Rieder, 2010, p.35)

Cette notion de distance informationnelle englobe le fait donc de traverser des couches d'informations par un certain nombre de clics qu'il faut avoir effectué pour atteindre la bonne information, une « profondeur de scroll » telle qu'ont pu l'analyser au travers de cartes de chaleur sur une plateforme Moodle les chercheurs rassemblés autour de Angeliki Koukoutsaki-Monnier et Pierre-Alain Muller (Koukoutsaki-Monnier et al., 2012, p.155). Paul Michael Di

Gangi (Di Gangi, 2010, p.29) évoque la granularité des fonctionnalités techniques d'une plateforme et qui donne à l'utilisateur une certaine perception quant à la capacité d'utiliser une technologie pour obtenir le niveau désiré de spécificité, cherchant au travers des clics le niveau de plaisir et la satisfaction de son désir informationnel : la proximité informationnelle. Mais il faut penser ensemble « dispositif technique et configuration sociale » pour compléter ce que nous appelons proximité communicative du fait des outils de communication utilisés. Lorsque ceux-ci sont intégrés dans un dispositif général d'apprentissage ou avec ceux en usage sur des réseaux informels d'apprentissage, ils permettent un rapprochement, une proximité au travers de laquelle les interactions sociales permettent de (re)distribuer les informations utiles au développement de chacun des individus faisant partie d'une même communauté. L'effet en est une plus ou moins grande diffusion de l'innovation dans un système social constitué de membres qui ont un objectif commun, au sens de Everett Mitchell Rogers :

A social system is defined as a set of interrelated units that are engaged in joint problem solving to accomplish a common goal. The members or units of a social system may be individuals, informal groups, organizations, and/or subsystems. (Rogers, 1983, p.24)

En considérant un système social complexe comme un ensemble d'étudiants qui apprennent conjointement une langue, dans le même environnement mais dont l'appropriation des outils numériques et des connaissances ne se fait pas au même rythme selon que le groupe social est constitué d'innovateurs, d'adoptants précoces, d'une majorité précoce, d'une majorité tardive et de retardataires (Jauréguiberry, 2012, p.335 reprenant Rogers, 1995, p. 22), nous pouvons émettre cette hypothèse :

H : la diffusion d'informations et de ressources est plus forte selon que l'apprenant qui la (re)distribue est un innovateur ou non, dans tout système médiatisé, institutionnel ou informel, organisé ou non.

Par diffusion, nous entendons celle que définissent Everett M. Rogers, Arvind Singhal et Margaret M. Quinlan, et qui est « le processus par lequel l'innovation est communiquée au fil du temps et au travers de certains canaux, parmi les membres du système social ; l'innovation étant une idée, pratique ou un objet perçu comme nouveau par un individu ou tout autre unité d'adoption » (Rogers, Singhal et Quinlan, 2009, p.3, notre traduction).

The diffusion process typically involves both mass media and interpersonal communication channels. And, in today's world, information technologies such as the Internet and cell phones – which combine

aspects of mass media and interpersonal channels, represent formidable tools of diffusion (Rogers, Singhal et Quinlan, 2009, p.3 reprenant des propos de Morris & Ogan, 1996).

Comme le précisent les auteurs, cette diffusion implique une médiation interpersonnelle ainsi qu'une médiatisation rendue aujourd'hui possible grâce aux technologies de l'information et de la communication et sur des terminaux comme les téléphones munis de l'Internet mobile, il paraît nécessaire de rapprocher des pratiques et les dispositifs, dans une hybridation que nous allons tenter redéfinir dans ce contexte « d'apprentissage connecté et agissant ».

2. L'hybridation, un concept évolutif née d'une vision économique

Reprenons d'abord le concept d'hybridation, qui varie selon les termes employés dans la littérature anglo-saxonne ou de ceux du monde francophone (Charlier, Deschyver et Peraya, 2006, p.473) mais qui s'accorde sur un point, celui de la nécessité du monde de l'entreprise dans la décennie 90 de trouver des outils correspondant mieux aux évolutions de la fin du XXème siècle et du nouveau millénaire et de proposer des solution plus économiques pour la formation continue que les séminaires, les manuels d'autoformation ou la vidéo :

It was first used in the corporate world to refer to a course designed to allow workers to both continue in the workplace and study. Rather than taking time out on a residential seminar, training was delivered via (for example) self-study manuals, videos, and the web. BL⁴⁷ was in part adopted as a costsaving measure (Sharma, 2010, p.456)

Ainsi, dès 1995⁴⁸ dans la littérature francophone, Didier Valdès fait ce constat très présent dans le monde de l'entreprise qui veut qu'on forme plus, mieux, moins cher et de manière adaptée au rythme tant à celui de l'individu qu'à celui de l'entreprise, et qu'il est donc nécessaire de trouver de nouvelles formules permettant une formation plus souple et qui convienne à tous les acteurs. Parmi les 7 principes qui selon lui sont des caractéristiques d'un dispositif hybride, on doit y retrouver « un entourage social » et « des ressources pluri-média » qui vont du document papier au multimédia, en passant par l'informatique, ce qui à l'époque représente encore des supports sur disquette et même CD-I, mais dans laquelle il n'est pas encore fait mention des possibilités d'Internet et de la Toile :

⁴⁷ BL, pour *Blended Learning*

⁴⁸ Il semblerait que ce soit Jacques Perriault qui ait utilisé pour la première fois le mot « hybridation », lors du colloque EDEN, « Towards 'Hybrid Teaching and Learning Facilities' » Tallinn, Estonia, 6-8 June 1994, cité par Didier Valdès (1995, p.51) : « Intégrer une part de présence dans l'enseignement à distance, et une part de distance dans l'enseignement et la formation en présence, c'est ce que Jacques Perriault appelle hybridation de la formation. »

La bipolarisation entre dispositif traditionnel de formation en présence ou enseignement à distance, semble ne plus être d'actualité. Nous nous orientons vers l'intégration de présence dans l'Enseignement à Distance et vers la mise à distance d'une partie de la formation dans les dispositifs traditionnels. Il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides. (Valdès, 1995, p.6-7)

Dans le monde anglo-saxon, même constat, même époque : il y a émergence d'une nouvelle demande et donc de dispositifs qui tentent de s'adapter à cette demande ; on cherche la bonne formule et le bon terme. Norm Friesen note de cette façon que l'origine du concept *blended* ou *hybrid learning* est incertaine mais que le terme serait apparu pour la première fois le 5 mars 1999 dans une dépêche de l'agence de presse NP NewsWire, faisant état d'un changement de nom de la société *Interactive Learning Centers* en *EPIC Learning*⁴⁹, située à Atlanta aux États-Unis et spécialisée dans la certification en informatique et dans la formation aux logiciels (Friesen, 2012, p.1). David Stirling, le président de la compagnie y précise la forme de l'hybridation en soulignant le fait qu'il s'agit d'une combinaison d'une partie formative de type traditionnel assurée par un instructeur et de formes multiples d'auto-formation, en salle de classe ou en ligne :

Through Blended Learning we have combined traditional instructor-led training with multiple forms of self-directed training to create flexible, convenient, and effective learning formats, both in a traditional classroom setting and online⁵⁰. (Stirling, 1999)

Puis Friesen observe que le terme est associé entre 1999 et 2004 à des notions pas encore bien claires pour tous les auteurs et qui paraissent dépendre surtout des personnes qui les utilisent, comme des moyens utilisés : "*The point is blended learning means different things to different people*" (Friesen, 2012, p.2, reprenant des propos de Driscoll, 2003). Le fait est que des chercheurs comme Margaret Driscoll font état en 2003 de tentatives de définitions sur des concepts non stabilisés et qui semblent se diriger autour de plusieurs approches : 1. un mélange de modalités basées sur les technologies du Web, dans un objectif pédagogique ; 2. une

⁴⁹ La société a depuis changé encore de nom, à la suite d'une fusion entre Epic et LINE, pour LEO Learning, entreprise située à Brighton au Royaume-Uni

⁵⁰ PRnewswire (1999, 5 mars). Interactive Learning Centers Announces Name Change to EPIC Learning [Article]. Repéré à <http://www.prnewswire.com/news-releases/interactive-learning-centers-announces-name-change-to-epic-learning-75213297.html>. Page consultée le 26/8/2016

combinaison de plusieurs approches pédagogiques dans une tentative d’optimiser l’apprentissage, avec ou non usage de technologies ; 3. l’utilisation d’une variété de médias dans une formation en présentiel ; 4. une combinaison de technologies et de tâches, dans un objectif harmonieux d’apprentissage et de travail.

En 2005 aux États-Unis, pour le chercheur Charles R. Graham, le terme a accompagné les évolutions du monde de l’entreprise en même temps que celles de l’éducation : “*The term blended learning is being used with increased frequency in both academic and corporate circles*”. (Graham, 2005). Dans un système qui doit pour lui, combiner une partie instruite par du *face-to-face* et une partie instruite au travers de la médiation informatique – *computer-mediated*, et concevant obligatoirement ce système complexe comme la combinaison citée plus haut, il propose 4 dimensions sur lesquelles un institut de formation peut agir et qui va développer tel ou tel environnement, tel ou tel outil, telle ou telle pédagogie : spatiale, temporelle, médiatique et humaine. Ce qui schématisé, donne (figure 6) :

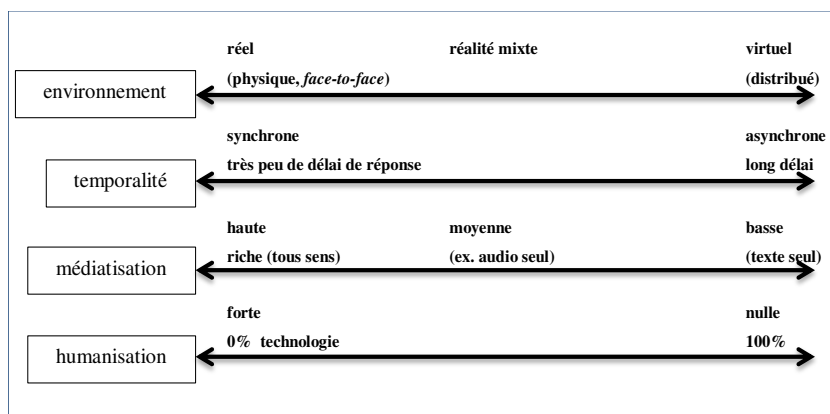


Figure 6 - Les 4 dimensions de l'interaction face-to-face et environnement d'apprentissage distribué (Graham, 2005)

L’intérêt de ce schéma est qu’il permet de voir assez clairement les quatre dimensions et ce qui les sous-tend, mais est plus difficile à cerner la visualisation du pourcentage qui permettrait de dire à quel moment l’on peut considérer que nous avons à faire à du *Blended Learning*. L’autre problème qui réside dans cette définition est sur les propres définitions du *face-to-face* en anglais, qui reste axé sur une communication orale et non-verbale. Si l’on traduit littéralement l’expression, on en revient à parler de « tête-à-tête ». Or, selon le sens commun défini par Larousse sur cette expression, – situation ou entretien de deux personnes qui se trouvent seule à seule – nous sommes plutôt dans une configuration d’absence d’un tiers, dans une relation de

communication à deux, ce qui exclut la relation d'un enseignant face à un groupe d'étudiants. Nous préférons la notion de co-présence et nous nous appuyons sur une définition proposée par l'anthropologue Albert Piette :

La coprésence désigne par elle-même la présence des êtres, tels qu'ils sont dans une situation, ensemble, qu'ils participent ou non à l'échange central de l'interaction et elle invite à l'observation de ceux-ci à partir de leurs caractéristiques perceptives, cognitives et gestuelles, indépendamment de leur pertinence directe pour la réalisation de l'enjeu situationnel. [...]

La coprésence ne désigne pas d'abord une présence entre, mais une présence de X et de Y, par exemple de la salle, toujours déjà là, avec ses tables, la lumière [...] et surtout de chacun en continuité avec différents instants précédents, sans un saut brusque entre ceux-ci et maintenant, sans rupture non plus entre les êtres présents. (Piette, 2008, p.131)

Ainsi, nous proposons le terme de co-présence pour remplacer celui de *face-to-face* afin de signifier une situation dans le même espace physique et temporel et dans laquelle se trouvent ensemble des êtres vivants, qu'il y ait ou non interactions, sans qu'elle soit médiée par un outil technique ou technologique.

Toujours à la recherche d'une définition claire de l'apprentissage hybride ou *Blended Learning*, Martin Oliver et Keith Trigwell cherchent du côté des « mélanges » possibles entre un apprentissage traditionnel et l'apprentissage à distance (*Mixing E-learning with Traditional Learning*), un apprentissage en co-présence et l'apprentissage à distance (*Mixing Online Learning with Face-to-Face*), différents médias (*Mixing Media*), contextes (*Mixed Contexts*), théories d'apprentissage (*Mixing Theories of Learning*), objectifs d'apprentissage (*Mixed Learning Objectives*), modèles pédagogiques (*Mixed Pedagogics*) et arrivent finalement à la conclusion que le concept est toujours mal défini et non stabilisé en 2005. (Oliver & Trigwell, 2005).

Norm Friesen voit alors une deuxième période, débutant en 2006, dans laquelle les concepts vont finalement se stabiliser et notamment se tourner vers les milieux éducatifs supérieurs :

The middle of the first decade of the 21st century marks a shift in the use of the term blended learning: The importance of this term in the higher education context (rather than industry and training) became clear, as did a broadly consensual understanding of its meaning. (Friesen, 2012, p.3)

C'est également l'époque à laquelle le monde francophone propose sa propre définition notamment au travers de Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya :

Par dispositif « hybride », nous entendons tout dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalités d'articulation présence – distance...) liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (Burton, Borruat, Charlier, Coltice, Deschryver, Docq, Eneau, Gueudet, Lameul, Lebrun, Lietart, Nagels, Peraya, Rossier, Renneboog, Villiot-Leclercq, 2011, p.71)

Selon ses auteurs, elle met ainsi en évidence des dimensions d'innovation par le fait qu'elle offre un ratio de charge de travail partagé entre la présence et la distance, qu'elle permet un usage et un accompagnement de moyens technopédagogiques et humains, dans un environnement médiatisé. Cette définition telle qu'elle avait été pensée par Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya et reprise par les chercheurs ci-dessus est suffisamment large pour prendre en compte le développement rapide et exponentiel des technologies durant ces 10 années passées mais limite cependant dans leur approche le « dispositif hybride par rapport à l'institution » en le caractérisant selon qu'il est plus enclave, tête de pont ou ancré. Ainsi, lorsqu'il est « enclave », le dispositif « existe sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution hôte [...] et peut rester dans cette position de la volonté même de ses promoteurs plus intéressés par une action pédagogique qu'institutionnelle ou de celle de l'institution n'ayant pas les ressources ou la volonté pour tirer parti de la nouvelle pratique » ; lorsqu'il est « tête de pont », de par ses innovations, il affecte « certains de ses aspects les pratiques de l'institution » mais est adopté et « l'institution développe des ressources (formation, centre de ressource) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle » ; enfin, lorsque le dispositif est « ancré », il « correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution. » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p.481)

C'est à notre avis la même limite que celle qui existe dans la définition de Heather Staker et Michael B. Horn, qu'ils ont schématisé ci-dessous, suggérant qu'un dispositif hybride ne peut passer que par le biais d'une formalisation de l'apprentissage et donc d'une institution éducative ou d'un institut de formation (figure 7) :

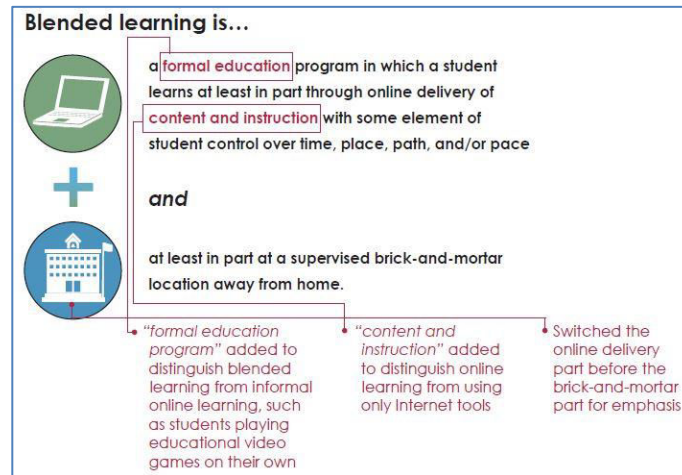


Figure 7 - Définition annotée du Blended learning (Staker et Horn, 2012, p.4)

La définition proposée par les deux chercheurs se veut liée aux observations qu'ils ont pu faire en contexte scolaire de type K-12, c'est-à-dire aux États-Unis ce qui représente les niveaux du primaire au secondaire. Si l'on traduit, cela donne ceci : « L'apprentissage mixte (ou hybride selon le terme francophone) est un programme éducatif formel dans lequel un étudiant apprend au moins en partie au travers d'une mise à disposition de contenus et de consignes en ligne, avec un certain élément de contrôle des élèves sur le temps, le lieu, le cheminement (ou parcours d'apprentissage), et / ou le rythme ET au moins en partie dans un lieu physique⁵¹ éloigné de sa maison ». Les deux auteurs précisent le choix de leur vocable « formel » et « existence de contenus et consignes » pour éviter que soit pris pour de l'apprentissage mixte une combinaison prenant en compte un apprentissage en ligne de type informel, ce qui à notre avis bannit d'emblée les communautés d'apprentissage sur les réseaux sociaux et même certains types de classes inversées si les ressources n'étaient pas fournies exclusivement par la structure d'enseignement. Heather Staker et Michael B. Horn distinguent également l'apprentissage mixte d'un apprentissage en ligne total qui serait un programme éducatif structuré comprenant des contenus et des instructions par le biais d'Internet où les apprenants n'entreraient jamais en contact direct sous un même toit, sauf cas exceptionnels tels que des examens surveillés, des séances en laboratoire ou des rassemblements sociaux (*proctored exams, wet labs, or social events*). C'est pourtant à notre avis une restriction difficile à justifier totalement, puisqu'elle

⁵¹ La traduction proposée ici pour l'expression anglaise *Brick and Mortar* se réfère à la définition du dictionnaire de Cambridge qui stipule que cela représente la présence d'un bâtiment existant de manière physique, spécialement en magasin, par opposition à une structure commerciale et d'une économie basée sur Internet. Repéré à <http://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/brick-and-mortar>. Page consultée le 27/8/2016

pourrait dépendre d'un ratio « acceptable » permettant de donner l'appellation d'apprentissage mixte ou hybride à un dispositif.

Dans un milieu universitaire, ce qu'en dit la *Higher Education Academy* (HEA)⁵² va dans le même sens et propose de voir que cette évolution commencée dans les années 90 avec le monde de l'enseignement à distance et en ligne, s'est ensuite élargie au fil des combinaisons de différents types de modèles pédagogiques et technologiques. Ce qui était au départ une solution intermédiaire entre le « tout-en-classe » et le « tout-en-ligne », s'est mué en des dérivés tels que les Cours en ligne ouverts et massif (CLOM) – *Massive Open Online Courses* (MOOC) – ou la pédagogie inversée (*Flipped Classroom*), qui offrent des alternatives vers des espaces et donc des apprentissages plus informels :

Blended learning (sometimes referred to as hybrid learning) has a complex heritage that has evolved from the distance and open education movements and the development of online or e-learning. [...] The detail of the 'blend' is context specific influenced by institutional culture, learner need and is often bounded by the digital capabilities of teachers. Blended approaches which include 'flipped learning' and 'self-blended learning' are gaining in popularity as educators grapple with the rising tide of digital technologies, the increasing sophistication of online courses (e.g. MOOCs) and increased student expectation of flexible and differentiated learning provision. Blending synchronous face-to-face learning with synchronous and/or asynchronous online components provides a powerful response to this challenge; and used innovatively, can build a valuable bridge from formalised education to informal learning spaces. (Higher Education Academy, UK)

Au final, Pete Sharma considère que l'hybridation a aujourd'hui atteint un certain degré de stabilisation autour de trois approches dans le monde de l'éducation anglosaxon, qu'il soit scolaire ou universitaire : 1. le modèle le plus communément admis, celui d'une combinaison de présentiel et d'environnement virtuel (dont les plateformes Blackboard et Moodle) ; 2. un modèle prenant en considération un environnement d'apprentissage à distance qui suppose une communication médiée par des outils technologiques combinés et ainsi sans aucune obligation de présence physique ; 3. un modèle qui combine diverses approches pédagogiques sans tenir compte de l'utilisation des technologies, de type transmissif ou constructiviste. Ces trois approches permettent alors d'envisager un apprentissage hybride sous l'angle d'un

⁵² La HEA est une institution professionnelle destinée à promouvoir l'excellence dans le monde de l'Éducation britannique. Elle a été fondée par les universités et les grandes écoles de Grande-Bretagne et sa gouvernance est assurée par un collège des représentants institutionnels au plus niveau, parmi lesquels les recteurs directeurs d'universités. Repéré à <https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/starter-tools/blended-learning>. Page consultée le 24/8/2016

apprentissage de type formalisé et institutionnel accompagné de pratiques de type informelles et dans lesquelles on peut envisager des formes nouvelles qui restent à découvrir et à imaginer, y compris dans celui des mondes totalement virtuels :

The term continues to develop. A further possible conceptualization of BL is as ‘a combination of real world plus in-world’, where a teacher delivers a face-to-face lesson and then arranges to meet his or her student for a follow-up class in a virtual world such as ‘Second Life’ (Sharma, 2010, p.456 reprenant certains propos de Claypole, 2010).

Dans ce type d’environnement, la médiation et la médiatisation peuvent également prendre des formes variées qui les rapprochent du quotidien des apprenants usagers, dans leurs pratiques, leurs espaces, leurs terminaux habituels avec des « effets potentiels sur les apprentissages vécus par les participants, sur leurs dynamiques identitaires et les interactions sociales, sur l’émergence de communautés de pratique, enfin sur l’appropriation des dispositifs technopédagogiques par les enseignants et les effets de ceux-ci sur leur pratique pédagogique » (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014, p.18). Les chercheurs francophones qui s’intéressent à l’hybridation depuis les travaux de Charlier, Deschryver et Peraya en 2006, ont donc eux-aussi une vision plus précise de l’ensemble des dispositifs pouvant se réclamer d’un dispositif hybride, en cherchant à les catégoriser à partir de leurs caractéristiques pédagogiques, technologiques et organisationnelles. Pour cela, autour des trois auteurs précédemment cités, une dizaine d’autres chercheurs a mesuré 14 composantes pour en établir une typologie (que nous avons reprendrons dans un chapitre ultérieur) et qui leur a permis de mettre à jour 6 dispositifs de type hybride autour de 5 dimensions que sont la mise à distance et l’articulation présence/distance, l’accompagnement humain, la médiatisation, la médiation dans un environnement technopédagogique et l’ouverture du dispositif (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014, p.19). Ainsi, ces six modèles proposent selon le ratio des composantes, des dispositifs qui seront une variation de type plus fermé c’est-à-dire centrés enseignant et l’acquisition de connaissances vers des dispositifs plus ouverts centrés apprenant dans un environnement riche et varié. (Burton et al., 2011, p.81). Dans leurs résultats, les chercheurs font remarquer que les types 5 et 6 qui sont centrés sur l’apprentissage, sont aussi plus fortement développés en termes d’ouverture, d’accompagnement et de participation active des étudiants, c’est-à-dire dont les composantes « Choix de liberté des méthodes pédagogiques » (n°13) et « Recours aux ressources et acteurs externes » (n° 14) sont les plus élevées. La composante 13 est celle qui est axée sur « les cheminements possibles au sein du dispositif de formation, les formats d’interaction, les méthodes pédagogiques, la manière d’apprendre, les personnes ressources

[...] et les moyens techniques » et la composante 14 celle qui indique « les apports des étudiants, d'experts, de praticiens ou d'acteurs [...] externes au monde académique (socioprofessionnel, famille, culture...) ». Et dans leur conclusion, les auteurs ont bien conscience qu'il est « possible de mettre en évidence d'autres configurations de dispositifs hybrides que celles envisagées ici [...] et que les dimensions qui y sont envisagées sont loin d'être exhaustives. » (Burton et al., 2011, p.93). C'est le constat que fait Anne Lehmans, évoquant les réseaux sociaux comme une alternative aux plateformes institutionnalisées :

Les réseaux sociaux sont susceptibles de jouer un rôle important dans la veille informationnelle et le partage collaboratif d'informations pour les connaissances et l'innovation, en dehors de plates-formes centralisées produites par les institutions ou les acteurs économiques. [...] Ils ne sont pourtant que faiblement intégrés dans des usages concurrentiels de l'information qui ne relèvent pas d'une forme de sociabilité numérique. [...] Il est possible que cette situation change avec la pression sociale d'un usage généralisé des réseaux. (Lehmans, 2015, p.90)

De la présence dans la distance, comme maillage d'interactions sociales aux dimensions cognitive, socio-affective et pédagogique (Jézégou, 2010) comme sentiment de présence transactionnelle et présence sociale aux dimensions cognitives et sociales (Poellhuber, Racette, Chirchi, 2012), comme transaction et distance transactionnelle aux dimensions de structure, de dialogue et d'autonomie (Moore, 1980, Moore et Marty, 2013). Ou bien encore, une présence dans la distance mais en changeant de paradigme de la distance à la proximité ou plutôt des proximités au pluriel, spatiale et organisationnelle (Paquelin, 2011) pour comprendre comment les pratiques médiatisées peuvent être concomitantes d'un processus de reliance (Paquelin, 2011, p.566) pour en assurer « l'implication de l'apprenant » dans une écologie de l'action pour relier et se relier (Lehmans, 2015, p.88 citant Morin, 1997). Les concepts ont évolué, des six modèles de distance de Geneviève Jacquinot à la présence dans la distance pour laquelle « l'enseignant peut être psychologiquement ou mentalement présent tout en étant physiquement absent » (Peraya, 2014, p.7), ils n'appartiennent plus à la sphère de l'enseignement à distance ni à celle de la présence physique, mais sont devenus hybrides par la force des choses et surtout de l'évolution de l'internet et du Web 2 puis 3, qui engage chacun des apprenants internautes dans leur apprentissage et leurs rapports à l'enseignement dans la quadrature du cercle données – informations – connaissances et savoirs, créant un immense réseau consolidé par leurs usages et pratiques sur celui qui leur est offert sur un plateau, le réseau socio-numérique, et qui prend une place prépondérante dans la journée des étudiants d'aujourd'hui, qui ne peuvent plus se déplacer sans leur terminal mobile, une sorte d'« extension numérique à l'humérus ».

3. L'hybridation, un modèle à (re)définir au sein du système institutionnel

Cela semble dans tous les cas correspondre à une double logique qui veut d'un côté l'accès à une formation pour tout individu où qu'il soit et quel qu'il soit et d'un autre côté une offre de formation standardisée et économiquement intéressante, « cette dernière considération peut être un des éléments explicatifs de la difficulté d'intégrer les campus numériques au sein des institutions éducatives et formatives. » (Paquelin et al., 2006, p.375). Cela, les géants de l'Internet et de l'informatique – tant du côté du matériel que des logiciels – l'ont bien compris et tentent de concevoir et de mettre sur le marché des produits adaptés à l'éducation et à ses spécificités. Il leur faut « tenir les deux bouts de la chaîne en articulant contenants et contenus et surtout substituer aux offres généralistes, valables pour l'enseignement comme pour les autres secteurs d'activité, des approches ciblées, destinées au seul enseignement. » (Mœglin, 1999). Pour les tenants des industries culturelles (et pour les industries éducatives), nous sommes bien dans la perspective d'une offre qui suscite la demande qui accompagne les nouveaux développements « liés à l'accessibilité à distance et à différentes formes d'automatisation/matérialisation issues des Technologies de l'Information et de la Communication » et, comme le précise Thomas Lamarche :

Les acteurs dominants trouvent dans ces technologies un procédé d'internationalisation complémentaire à l'investissement direct et à l'exportation. Différentes modalités d'offre de services à distance peuvent ainsi favoriser la mise en concurrence sectorielle ou favoriser l'individualisation de services collectifs, comme on le retrouve dans la relation de service par média interposé (téléphone, Internet, bornes interactives). D'où une transformation de l'usage et de l'organisation de la production de services. Dans le domaine de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement supérieur, la montée de la logique d'échange international est orientée par l'AGCS comme par quelques grands acteurs industriels (éditeurs, opérateurs de télécom, firmes d'informatique...) dans une perspective marchande.

S'agissant ainsi d'une double dichotomie distance / présence, la tendance aujourd'hui est au renversement dans les modèles utilisés par l'Université. À la conception industrielle « totalement dépassée relevant de la tradition taylorienne et d'un souci productiviste » privilégiant des modèles transmissifs de diffusion des savoirs, on préfère se référer à plusieurs systèmes « souvent sous la pression économique du marché des machines ou à la demande des étudiants et peu importe les avantages qu'ils y voient » comme le notent justement André-Jacques Deschênes et Martin Maltais :

On observe également, au cours des dernières années, une nouvelle forme d'interaction entre l'enseignement en face à face et la formation à distance. [...] En effet, dans le milieu universitaire en particulier, les professeurs (ou les gestionnaires) qui désirent utiliser plus efficacement les technologies

[...] se tournent de plus en plus vers les établissements de formation à distance ou vers ceux qui en sont devenus les spécialistes pour solliciter des « trucs », des techniques, des stratégies et quelquefois des modèles pour faire vite et bien. (Deschênes et Maltais, 2006, p.3)

Or, il s'agit bien lors de dispositifs hybrides, alliant des plateformes institutionnelles, des classes ou des campus virtuels telles que celles que l'on peut trouver sur Moodle par exemple et sur laquelle les étudiants trouveront des ressources directement exploitables dans le cadre des cours qu'ils suivent et tout dispositif visant à rapprocher les apprenants entre pairs ou apprenants et enseignants, dans un objectif de communication, y compris ceux du Web 2.0, certains outils faisant partie d'une panoplie plus communicative que d'autres. C'est le cas notamment de tous les outils de « conscientisation » de la présence ou *Awareness* qui font partie de certains environnements dont la spatialisation a été conçue comme la plus proche possible d'un environnement réel, facilitant la « méta communication et la multimodalité » (Bruillard, 2004). En tout état de cause, l'étude des deux types pratiques mises en parallèle a été peu exploitée et analysée en milieu universitaire, comme le note Cédric Fluckiger :

Ce constat initial ne saurait étonner que tant que ne sont pas clairement analysées les relations entre les pratiques de communication ordinaires des étudiants et leurs pratiques de communication éducatives, en contexte universitaire. Or d'une part, les pratiques ordinaires des étudiants ont à ce jour été relativement peu interrogées du point de vue de la formation et, d'autre part, la question des relations entre ces deux univers de pratiques est faiblement thématifiée dans le champ de la recherche en FAD. (Fluckiger, 2001, p.399)

Ce qui a pour effet des difficultés dans pour analyser les pratiques sortant du cadre contextuel de l'institution, notamment au niveau de la méthodologie de recueil des données et de celles de leur analyse parce que « échappant à des cadres d'activité techniquement, pédagogiquement et temporellement bornés » (*Ibidem*), trois dispositions de temps, de pédagogie et de technique dont font également état Deschênes et Maltais.

S'interrogeant alors sur le sens qu'il faut donner aux termes de « distance » et en récapitulant les travaux de plusieurs chercheurs, André-Jacques Deschênes et Martin Maltais proposent de résumer les différentes formes de distance sous 3 voies : la première qui s'appuie sur la séparation physique mais qui induit le présentiel comme la situation normale, voire « idéale » ; la deuxième sur celle du temps et de sa distinction entre celui prévu pour l'enseignement c'est-à-dire au niveau de la conception et de celui dédié à l'apprentissage, donc au niveau de la

diffusion ; et la troisième sur les technologies. Aucune n'est parfaite, chacune ayant des limites difficiles à combler par elles-mêmes. (Deschênes et Maltais, 2006, p.9)

Bernadette Charlier suggère elle, de revenir à la notion de « dispositif » qui implique bien une interaction homme-machine mais qui, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage ne peut là non plus se passer de différentes fonctions « symbolique, psychologique, cognitive et relationnelle » (Charlier, 2006), ce que précisent également Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer (ci-dessous) comme Eric Bruillard qui observe que « La recherche autour de l'apprentissage coopératif ou collaboratif en ligne mobilise des disciplines de référence multiples : psychologie, ergonomie, informatique, linguistique, sciences de l'éducation, sociologie etc. » (Bruillard, 2004, p.115)

La notion de dispositif, on le voit, contribue à la reformulation d'une problématique ancienne et récurrente qui est celle du statut des objets techniques, de l'usage et de l'appropriation des outils - via leur mode d'emploi - aux relations hommes-machines, jusqu'aux activités coopératives complexes qu'elles permettent, en prenant en compte les contextes situationnels dont la description exige la prise en compte et l'interaction des dimensions ergonomiques, cognitives et plus largement anthropologiques et sociales. (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999)

Finalement, pour tenter de trouver un compromis permettant d'englober toutes les formes d'enseignement/apprentissage à distance, notamment celles qui se développent le plus aujourd'hui, dans des formes hybrides, Deschênes et ses collaborateurs proposent cette définition :

En définissant la formation à distance comme une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir des apprenants, on considère l'apprentissage comme une interaction entre un apprenant et un objet conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde (la réalité), s'y adapter ou le modifier en intervenant. (Deschênes et Maltais, 2006, p.16)

Son intérêt, comme le notent les auteurs eux-mêmes, réside dans le fait qu'elle prend en charge « la volonté de rendre accessible le savoir à l'apprenant » sans tenir compte de « l'utilisation de technologies particulières ». Elle reconnaît également le fait que l'apprentissage prend en charge, en plus des interactions apprenants / enseignants / pairs, les interactions avec « l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent (famille, communauté, collègues de travail, etc.) » (Deschênes et Maltais, 2006, p.18). Par contre, elle se concentre également sur la démarche éducative, ce qui suppose une scénarisation au préalable, et semblerait ainsi

l'éloigner de tout apprentissage informel, non balisé. C'est donc bien le rapport au savoir et le fait de l'apporter à domicile, comme le rappelle Daniel Peraya reprenant en cela les propos de France Henri et Anthony Kaye⁵³, qui est au cœur de la formation à distance, prenant en compte la « rupture de la coprésence spatiale » et la séparation dans le temps et l'espace « des activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances » (Peraya, 2014, p.3 d'après des propos de Glikman, 2002, p.13) mais avec en plus des distances des deux premières – géographique et temporelle – , quatre distances qui s'y ajoutent : technologique, socioculturelle, socio-économique et pédagogique, selon Geneviève Jacquinot, cité également par Peraya (*Ibidem*). Rappelant que la distance géographique ne « joue pas seulement pour celui qui apprend, mais aussi pour celui qui enseigne et pour l'ensemble de l'institution de formation », Geneviève Jacquinot notait déjà qu'à l'époque de l'écriture de son article, en 1993, la tendance était aux « réseaux permettant de mettre en commun des compétences et des moyens complémentaires, sans se déplacer » (Jacquinot, 1993, p.57). Or, ces réseaux se constituent également aujourd'hui au niveau des étudiants/apprenants, au travers des médias sociaux et de la formation de groupes d'entraide. À la deuxième distance qui est temporelle et pour laquelle il s'agit de « raccourcir le temps de réponse », une troisième est d'ordre technologique. Celle-ci devrait permettre d'ailleurs de remédier à la deuxième puisque les outils du XXIe siècle ont considérablement réduit voire anéanti les délais, offrant des possibilités de réponses immédiates. Elle est celle qui dépend du matériel et donc de l'accessibilité comme en fait également mention Deschênes, mais aussi de leur adaptation aux besoins pédagogiques et de leur « intégration pertinente ». À ces trois distances s'ajoutent celles dépendant du milieu social, de la culture et de l'économie qui devrait « permettre à des exclus du système scolaire pour des raisons d'âge, d'emploi, d'échecs antérieurs et de rejet de la situation classique d'enseignement, de reprendre un cursus de formation » mais avec des difficultés liées aux « représentations des apprenants, notamment par rapport aux modèles d'apprentissage » et « à des facteurs plus subtils et plus incidiens comme la relation de l'apprenant au milieu tant familial que professionnel » (Jacquinot, 1993, p.59). Enfin, Geneviève Jacquinot mentionne la distance la plus difficile, prédéterminée par toutes les autres, « la distance qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner, c'est à dire la distance pédagogique » (*Ibidem*) qu'il faut réduire le plus possible afin de rapprocher les sources du savoir de ceux qui cherchent à s'en approcher. Pour cela, Jacquinot fait appel à la notion d'absence, qu'il faut « supprimer », d'après une remarque faite par des

⁵³ Henri, F. & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec

journalistes à propos de la présentation au public de l'invention du téléphone (Perriault, 2006, p.18). En effet, « nous retrouvons là une fonction invariante des machines à communiquer qui est de rassurer » (*Ibid.*) et par voie de conséquence, « supprimer l'absence » est une manière de contrôler l'incertitude ou du moins de la minimiser le plus possible. Ce n'est pourtant pas le simple fait de remplacer l'absence physique du médiateur (enseignant ou tuteur, apprenants et pairs) par des moyens technologiques de substitution qui serait le moyen de palier le problème, surtout si l'on suppose l'autonomie non pas seulement comme une individualisation de son apprentissage mais comme un rapport social engageant par ce fait des interactions. Alors, il faut « chercher à étudier les nouvelles formes d'interactivité symbolique, et pas seulement machinique que, bien utilisées – c'est-à-dire sans chercher à reproduire les formes de la communication face à face – elles permettraient de créer. » (Jacquinot, 1993, p.61). C'est ce que confirme également André-Jacques Deschênes :

Malgré ce que disent nombre de personnes, ce n'est pas l'objet à apprendre qui est au cœur des enjeux d'apprentissage : c'est le processus. Dans les faits, ce processus se déroule dans la tête de l'apprenant. C'est donc lui qui est au centre de l'apprentissage, parce que ce sont ses dispositions à construire une conception viable sur un objet donné, dispositions qui se traduisent en termes de motivation et d'autonomie, qu'il importe de soutenir... (Deschênes, 2006, p.13)

Pour que cette autonomie fonctionne et que l'apprenant ait envie de continuer d'apprendre, il ne suffit donc pas d'une totale liberté ou de se contenter de lire des documents, mais il faut se tourner vers l'échange, plus positif, selon Eric Bruillard. L'auteur propose un ancrage vers la théorie de l'activité depuis Lev Vygotsky jusqu'à Yrjö Engeström, soulignant que « l'invention de l'écriture ou celle de l'imprimerie ont en leur temps transformé radicalement la manière d'organiser l'information et les modalités de communication des connaissances et de l'apprentissage » et que « l'apprentissage et la cognition [...] changent avec la transformation des pratiques sociales et des modes de stockage et de communication de l'information. » (Bruillard, 2004, p.120). C'est le même constat que font Bruno Poellhuber, Nicole Racette et Mourad Chirchi sur une forte croissance sur toutes les formes de Formation ouverte et à distance (FOAD) dans lesquelles plusieurs universités traditionnelles investissent, alors que dans le même temps, toutes les recherchent s'accordent à dire que le taux d'abandon dans ce type d'apprentissage est important : « Aux États-Unis, ces cours deviennent une composante importante du développement stratégique des établissements d'enseignement postsecondaire. [...] Bien que la FOAD soit en pleine expansion, on lui attribue un problème important : des taux d'abandon plus importants que dans les cours en face à face. » (Poellhuber,

Racette et Chirchi, 2012, p.64). Or, si les établissements peuvent agir directement sur les technologies, les stratégies, les pédagogies ou l'accessibilité aux savoirs, c'est sur les interactions apprenants / enseignants-tuteurs ou apprenants / apprenants ou apprenants / contenu – selon la typologie des interactions proposées par Terri Anderson (Anderson, 2005) qu'il faut pouvoir se tourner, étant considérées comme un moyen de motivation et de persévérance par les chercheurs qui s'intéressent aux différentes formes de « présence à distance », que celle-ci soit de l'ordre de la présence sociale, de la téléprésence, de la distance transactionnelle, ou de la présence transactionnelle. (Poellhuber, Racette et Chirchi, 2012, p.66).

Qu'en est-il alors de l'apprentissage qui se fonde sur l'(inter)activité humaine et technologique et qui s'efforce « d'accompagner la transition de l'action au concept » ? Inspirée du constructivisme interactionniste, il devient efficace parce qu'il intègre « l'interdépendance entre dimensions individuelle et collective, psychologique et sociale de l'acte d'apprendre. » L'enseignant devient lui-même interactif et « c'est sa propre attitude générale envers la connaissance et l'apprentissage qui se transforme en face des ouvertures et des contraintes nouvelles propres à ce type de démarche. Il en arrive peu à peu à consacrer moins de temps à l'exposition des connaissances et davantage à la création des conditions qui permettent aux apprenants de développer leurs moyens d'y accéder. » Quant à l'interactivité des TIC, elle « repose avec plus de pertinence que jamais la question du rôle du faire et du voir, de l'explorer et du comparer, du partager et de l'échanger dans l'accès à l'expression symbolique et à la connaissance autonome. » (Linard, 2001, p.45)

Cette question de l'apprentissage de l'autonomie se précise dès lorsqu'elle est engagée dans un principe d'interactivité qui doit être pensé à long terme, en supposant que la formation doit être continue, accompagnant les ruptures et les changements qui font désormais partie du quotidien des étudiants du XXIème siècle. S'agissant de mobilité professionnelle ou personnelle, l'école, comme l'Université, préparent au devenir de plus en plus incertain des apprenants, leur apportant non plus seulement des savoirs mais des moyens d'acquérir des connaissances de façon autonome, leur suggérant un « engagement dans l'activité qui correspond à une expression de la motivation », notion qui s'est cependant déplacée vers une recherche de la réussite sociale plutôt qu'un véritable désir d'apprendre. C'est particulièrement vrai en Thaïlande où les étudiants ne suivent pas une licence de langue française dans le but d'être plus fort dans cette langue après l'avoir apprise au lycée. Les années universitaires ont

un double objectif, celui de la socialisation et de la constitution d'un « panel d'amis pour la vie » d'une part et d'autre part, dans un objectif de « passeport pour l'emploi » et d'un certain niveau de salaire leur permettant d'évoluer dans une catégorie sociale « *Upper Middle-class* » qui trouve grâce à leurs yeux et qui est apparue avec la forte croissance économique du pays et la démocratisation de l'enseignement depuis les années 80, avec un effet sur l'autonomie, tel que l'ont constaté Vincent Liquète et Yolande Maury en 2008⁵⁴ :

La "démocratisation" de l'enseignement a amené une redéfinition des objectifs du travail autonome, et un glissement de "travail autonome" à "pédagogie de l'autonomie" ; dès lors, on a moins parlé de motivation et d'intérêt que de confiance en soi et de réussite. (Liquète et Maury, entretien, 2008)

Pierre Mœglin voit dans cette démocratisation, un autre effet pervers, dû aux technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. Les politiques éducatives dont l'une des missions premières est d'assurer la disponibilité du matériel et des programmes, ne peuvent évidemment pas suppléer au nombre grandissant d'étudiants qui entrent dans le système, qu'il soit scolaire ou universitaire. La conséquence en est, « aux familles qui le peuvent [...] de faire l'achat d'unités comprenant l'ensemble du dispositif, matériel et programmes » (Mœglin, 1999, p.11). Or, si ce constat existe dans les pays développés, il est tout aussi flagrant dans les pays émergents ou nouvellement industrialisés. En Thaïlande ainsi, les familles rurales à bas salaires peinent à fournir à leur progéniture le matériel dont elle aurait besoin, constatant que celui disponible dans les écoles et universités de province est plus limité que dans la capitale. D'où un exode massif des ruraux vers Bangkok, avec les problèmes qui en découlent, dont celui d'une pénurie d'enseignants formés et de qualité en province. À la différence de Mœglin qui concentre son point de vue sur le changement conséquemment à l'introduction des technologies et d'une marchandisation, Bernard Miège verrait plutôt dans le phénomène d'industrialisation un changement dans le rapport enseignants-enseignés, « pas du tout la nature publique du dispositif de formation » mais dans ce qu'il appelle les « logiques sociales de communication ». Celles-ci dépendant de plusieurs éléments dont une tendance à la mise en réseau, véritable « articulation entre industries de réseau, industries de matériel et industries de contenu et le développement du modèle réticulaire, c'est-à-dire la mise en réseau progressive des activités », mais aussi facteurs liés à « la fragmentation de l'espace public et la constitution

⁵⁴ Le réseau Canopé propose un entretien en ligne de Vincent Liquète et Yolande Maury sur leur ouvrage sorti en 2007 chez Armand Colin, dans la Collection E3 (Élève, École, Enseignement), « Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ». Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/le-travail-autonome-comment-aider-les-eleves-a-lacquisition-de-lautonomie.html>. Page consultée le 17/8/2016

d'espaces publics partiels, [...], l'alignement sur le média dominant [...], le métissage des supports de communication⁵⁵ », on peut imaginer qu'elles puissent s'inscrire dans la vie quotidienne au travers de pratiques quotidiennes et de stratégies des acteurs du monde de l'éducation. Dans le rapport qu'il entretient avec les étudiants, l'enseignant pourrait alors y puiser toute sa force, en accompagnant « l'autonomisation dans l'utilisation de l'information-documentation si on considère que notre rapport au monde est "médiatisé" par l'information » mais pas de le soumettre seulement à des dispositifs « constituant des prothèses cognitives ou/et pédagogiques. » Pour cela, il doit proposer des « stratégies de soutien » (Liquète et Maury, 2008). Elles peuvent être celles qui distribuent la bonne information, donnent les outils à leur accès, démontrent les moyens de reconnaissance et de validité, facilite le passage de l'information vers la connaissance, pour construire des savoirs par lequel l'apprenant va au fur et à mesure se transformer (Liquète et Maury, 2007, p.28). Or, cet accès aux savoirs balance parfois au gré des politiques éducatives et des gouvernements, entre deux courants tels que le constate Jean-Pierre Bouchez pour qui il existe : « Un courant d'origine universitaire, relativement peu connu des économistes et des sociologues, qui se réfère au capitalisme cognitif [...]. Un second courant, d'essence plutôt néolibérale, [...] dans la mouvance des travaux de l'OCDE » (Bouchez, 2014, p.13).

Ce double aspect paraît se retrouver dans les dispositifs utilisés par les acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement, que ce soit au niveau micro (l'apprenant et l'enseignant, en interactions autour de contenus, de pédagogies et de moyens technologiques), meso (l'institution, ici l'université, qui définit le cadre formel et officiel des modalités de l'enseignement et des curricula d'apprentissages) et enfin macro (les politiques éducatives, les valeurs sociales et culturelles, l'environnement économique et technologique) : d'une part, un dispositif résolument techno-centré qui lorgne vers une économie du savoir au sens de Paul Allan David et Dominique Foray, sous-tendue par une intensification massive et industrielle des technologies de l'information et de la communication, dans des communautés et des espaces publics au sein desquels des individus et des groupes parfois mêmes rivaux produisent (ou

⁵⁵ Ces propos de Bernard Miège résultent d'une rencontre le 13 janvier 2006 avec le SIF (Séminaire Industrialisation de la Formation) dans un échange d'idées autour de son ouvrage « L'information - communication, objet de connaissance », séance animée par Judith Barna et à laquelle ont participé, outre Bernard Miège, Jean Marie Ball, Judith Barna, Alain Chaptal, Yolande Combès, Elisabeth Fichez, Patrice Grevet, Michèle Harrari, Pierre Landry, Pierre Mœglin, Alain Payeur, Chantal Steinberg et Michèle Gellereau. L'entretien a été publié en 2007 par le MSH Paris Nord et GERIICO, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 aux Éditions ANRT. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/>, Page consultée le 19/8/2016

reproduisent), échangent et font circuler l'équation [données => informations => connaissances => savoirs], conception plus proche des objectifs tels que le conçoivent l'OCDE et les grandes institutions européennes et internationales :

Elles (les nouvelles technologies N.D.R.) permettent l'accès à distance de l'information et même de la connaissance. Non seulement elles permettent la transmission des messages écrits et de tout ce qui est « digitalisable » (musique, image), mais elles permettent aussi l'accès à des systèmes de connaissance sur lesquels on peut agir de loin (expérimentation à distance), l'apprentissage à distance dans le cadre d'une relation interactive entre le maître et l'élève (télé-éducation) et la disposition sur votre bureau de quantités inimaginables de données, une sorte de bibliothèque universelle. (David et Foray, 2002, p.16)

Et d'autre part, un « capitalisme cognitif » c'est-à-dire un système d'accumulation de la connaissance et de la créativité dans lequel « la dynamique de la transformation économique et sociale de la société, est fondée sur une exploitation systématique de la connaissance et des informations nouvelles » (propos de Azais et al., 2001, repris par Bouchez, 2014, p.14) dont se rapprochent les thèses de Yann Moulier Boutong que nous avons évoquées dans un chapitre précédent et qui suggèrent que la mondialisation et les innovations technologiques produisent une nouvelle valeur immatérielle résultant de la circulation des informations, connaissances et savoirs et évoluant vers une intelligence collective, au risque parfois d'une certaine « prédation », nouveau paradigme du capitalisme « captant les richesses collectives de la société, externalités et efficience collective du travail vivant complexe » (Palloix, 2001, postface). Et il semble que cette perspective soit adaptée au modèle urbain surconnecté tel que nous le connaissons en Thaïlande, liée à des interactions entre acteurs dans des domaines qui ne paraissent pas a priori directement engagés dans les Sciences de l'Information et de la Communication mais qui pourtant, dans des approches pluridisciplinaires de ce capitalisme cognitif autour de la circulation des connaissances et des savoirs humains, les en rapprochent. En Sciences du Territoire, Raphaël Besson, démontre par exemple que des systèmes urbains cognitifs (SUC), sont « des supports privilégiés d'interactions, aussi bien internes qu'externes, et d'échange d'informations, qu'elles soient codifiées ou tacites » qui « cherchent à créer le cadre urbain favorable à la concentration et la mise en réseau des acteurs formels et informels de l'innovation. » Ces systèmes « se caractérisent par une diversification et une intensification des formes de proximité », qui ne sont plus seulement « des formes traditionnelles de proximité spatiale, organisationnelle et institutionnelle » mais qui « expérimentent des formes de proximité relationnelles et virtuelles » (Besson, 2014, p.7) :

Les SUC cherchent à stimuler les « interactions inter-personnelles » afin de briser les distances entre des mondes sociaux et culturels différents, dépositaires d'habitudes de travail et de logiques cognitives

distinctes. Si les acteurs de l'innovation ne sont pas capables de se faire confiance, de partager, de travailler ensemble, de confronter leurs différentes cultures et spécialités, l'innovation ne pourra se développer. La relation est plus qu'un échange froid d'informations. Elle est aussi échange de connaissances tacites, de goûts, d'affects voire d'émotions, essentiels aux processus d'innovations.

[...]

L'expérimentation des proximités virtuelles est quant à elle essentielle pour éviter les risques d'enfermement des SUC sur eux-mêmes et inciter aux « comportements de rupture ». Dans ce cadre, les SUC facilitent les interactions à distance, à travers le développement d'un espace public virtuel. Les « 5èmes écrans », les plateformes web 2.0, les pages facebook® et twitter®, ou les programmes comme Porta22, 22@Network ou Infonomia sur 22@, permettent de connecter les créatifs en temps réel et de diffuser de manière ouverte et collaborative les idées émergentes. (*Ibidem*)

Comme le notent dans leur éditorial du volume 4 de *Distances et savoirs* Martine Vidal, Monique Grandbastien et Pierre Mœglin : « Comme elles sont loin, les années 1980 et 1990, où, héritière de l'enseignement par correspondance, la formation à distance se contentait d'acheminer des programmes, par câble, ondes hertziennes, satellite et télématique ! » (Vidal, Grandbastien, Mœglin, 2004). Désormais, la question de la rencontre des deux espaces physique et virtuel, se pose, comme le soulignent Cécile Payeur et Manuel Zacklad pour la connexion documentaire entre les différents supports : « Loin de s'opposer, ces deux espaces se complètent en effet, et leur imbrication est à inventer » (Payeur et Zacklad, 2007, p.2). Pour ces deux auteurs, il existe des espaces « hybrides », « qui sont une articulation des deux espaces précédents, et qui émergent au cœur même des espaces physiques » (*Ibidem*) pour lesquels ils ont construit un modèle théorique hybride appelé PANUD pour PApier-NUmérique d'édition Diffusion, se fondant sur le paradigme d'un double constat notant que, d'un côté, le document est transformé et manipulé numériquement par plusieurs acteurs et que, d'un autre côté, sa distribution se réalise « sur plusieurs supports et par l'intermédiaire de plusieurs canaux » (Payeur et Zacklad, 2007, p.3).

C'est cette existence de dispositifs hybrides entre articulation de temps de présentiel et de distance et innovation techno-pédagogique, telles que l'ont défini Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya en 2006, qui se confirme depuis une dizaine d'années dans les universités européennes. Or, ces dispositifs développent des concepts qui ne sont pas totalement intégrés dans les mentalités en Asie du Sud-Est et particulièrement en Thaïlande, parce mettant à mal un système de valeurs toujours fondé sur des traditions pédagogiques fortes de maîtrise des savoirs par la communauté enseignante et d'enseignement transmissif, y compris dans des

dispositifs d'enseignement à distance qui ne font que reproduire les dispositifs physiques de la salle de classe et des amphithéâtres bondés, y compris dans des cours de langue, que ce soit en français ou en anglais :

“English teaching in Thailand has been dominated by the traditional ‘talk-and-chalk’ approach where classrooms are teacher-centred and explanation of English grammar given in Thai predominate ... this traditional approach is still the most common ...” (Propos de Watson Todd 2005: 45, repris par Darasawang, Reinders et Waters, 2015, p.3)

Cependant, dans un contexte asiatique et dans une approche par les médias sociaux qui sont omniprésents dans le quotidien de tous les Thaïlandais (5^e pays dans le monde pour le temps passé sur un média social⁵⁶), les interactions entre apprenants, entre apprenants et enseignants, entre apprenants et contenus et apprenants à un environnement social et numérique pourraient être des clés au double paradigme enseignement / apprentissage, des éléments de proximité comblant le vide de l'absence pour une formation de présence à distance et in situ : l'hybridation à la fois du présentiel et distanciel et de la plateforme FOAD institutionnelle au réseau socio-numérique, pour y trouver une forme d'autonomisation caractéristique des nouvelles formes sociales de distribution des informations et connaissances au travers du Web et de l'Internet.

⁵⁶ Selon le site <http://wearesocial.com/fr/etudes/digital-social-mobile-les-chiffres-2015>, Page consultée le 24/8/2016

Résumé des théories et concepts discutés dans le chapitre 2

Idées clés	<ul style="list-style-type: none">• De l'activité des membres réseautés qui produisent, transforment, et créent, surgit une culture, un langage, une éducation qui ne peuvent exister qu'au niveau de l'ensemble social mais qui est réinvesti par ses parties pour développer les esprits et l'intelligence individuelle (Morin)• Un dispositif est un système complexe qui fonctionne par interactions spontanées et anarchiques (acentrique), avec plusieurs centres de contrôle (polycentrique) et un centre décisionnel (centrique). Il doit être à la fois ouvert pour s'adapter à son environnement et clos pour préserver son originalité (Morin)• Il existe une autonomie innée et primaire, celle liée aux réflexes et une seconde, produit de la réflexion (Linard)• En donnant aux apprenants les moyens de leur autonomie (Holec) et en intégrant l'autonomisation dans le dispositif d'apprentissage à distance, l'intérêt pour le dispositif augmente, ainsi que la persistance dans l'acte d'apprendre (Linard, Bourdages)• Autoformation dans l'autonomisation : inscrite dans un cadre institutionnel, en opposition à autodidaxie qui n'est autre qu'une autoformation intégrale, tout au long de sa vie et par les pratiques sociales (Linard), inverse de l'hétéroformation qui se réalise au travers d'une prescription de l'extérieur qui peut être la famille, l'école, le travail etc. (Demaizière)• 5 perspectives autour de l'autoformation (Carré, Jézégou, Kaplan, Cyrot et Denoyel) : radicale [autodidaxie ou autodidactisme] ; socio-cognitive [auto-direction] ; éducative [FOAD] ; socio-organisationnelle [communautés] ; biographique (formation continue) + une approche anthropologique grâce à la réalité virtuelle et/ou la réalité augmentée (Dubey)• L'auto-direction dans une approche socio-cognitive est liée à un environnement d'apprentissage social dans lequel l'apprenant utilise toutes les ressources possibles pour atteindre ses objectifs et convient
------------	---

à la didactique des langues en milieu européen (Gremmo et Riley), nord-américain (Bal) ou un milieu asiatique (Gardner et Miller)

- Un dispositif implique des notions de présence / absence (Jacquinot-Delaunay), une téléprésence c'est-à-dire une présence à distance (Weissberg) qui est inspirée par le modèle de la présence transactionnelle anglo-saxonne pour tout ce qui est de l'enseignement et de l'apprentissage hors des salles de classe (Moore) et construite sur la théorie de la transaction (Dewey). Elle prend pour assise les pôles de structure, dialogue et autonomie.
- Rapprochant les deux types de savoirs – ceux dans et hors de la salle de classe – le modèle de communauté d'apprentissage implique une présence sociale, une présence pédagogique et une présence cognitive (Garrison, Anderson et Archer) même si la communauté d'apprentissage est une notion peu claire (Jézégou)
- L'approche transactionnelle de l'action (Zacklad) suppose que toute transaction est médiatisée, par des gestes et paroles en présence et par des artefacts à distance dont le document, pouvant circuler d'un corps à un autre, ce qui permet la constitution d'un espace hybride entre espaces virtuel et physique permettant la diffusion d'une telle production documentaire (Zacklad et Payeur)
- Une culture de la contribution est née de la participation (Proulx) et de l'idée que les individus peuvent créer à partir du potentiel d'Internet et de leurs propres potentiels, ce qui confère une idée de puissance agissante (Maury) augmentée par la distance informationnelle, capacité de trouver la bonne information au travers des différentes couches médiatrices d'informations et des usagers (Rogers, Jauréguiberry, Rieder).
- La granularité des fonctionnalités techniques d'une plateforme donne à l'utilisateur une certaine perception quant à la capacité d'utiliser une technologie (Di Gangi) pour obtenir le niveau désiré de spécificité
- Dans le monde francophone, l'hybridation est vue comme « un dispositif innovant dans la mise à distance, qui suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique et qui repose sur des formes

	<p>complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier, Deschyver et Peraya) ce qui a permis de mettre à jour 6 modèles de dispositifs autour de 5 dimensions [mise à distance, articulation présence/distance, accompagnement humain, médiatisation, médiation] mesurables par 14 composantes (Lebrun).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le monde anglosaxon, la notion paraît moins stabilisée (Friesen ; Oliver et Trigwell) du fait d’une terminologie plus diverse mais tourne autour de 3 approches : une combinaison présentiel / virtuel ; du tout à distance médié par des outils variés ; combinant plusieurs modèles pédagogiques (Sharma). De la première approche, c’est un système complexe combinant 4 dimensions ajustables [virtualité de l’environnement ; synchronie de la temporalité ; richesse de la médiatisation ; apport de l’humanisation] (Graham) • Les tendances économiques permettent une offre plus large de la distance qu’elle soit géographique, temporelle, technologique, socioculturelle, socio-économique et pédagogique, (Jacquinot, Peraya) dans les milieux universitaires (Deschênes et Maltais) mais la dichotomie formel / informel a été peu exploitée dans ces milieux (Fluckiger). Il faut dès lors se tourner vers l’échange et la théorie de l’activité selon Vygotsky et Engeström (Bruillard ; Poellhuber, Racette et Chirchi) et les interactions entre acteurs du dispositif (Anderson) • Les sciences de l’information et de la communication et leur extension – les TIC – produisent des effets sur l’autonomie qui devient une composante de l’enseignement/apprentissage démocratisé (Liquète et Maury), sur la disponibilité et l’accès aux dispositifs (Moeglin) et sur un rapport différent enseignants/enseignés (Miège). Elles correspondent à une vision désormais installée dans le milieu institutionnel qui est celle d’une économie de la connaissance et du capitalisme cognitif (David et Foray ; Bouchez)
Postulats retenus	<ul style="list-style-type: none"> • Un dispositif d’apprentissage est un système complexe au travers duquel circule un ensemble de données et d’informations susceptibles

	<p>de se transformer en connaissances puis savoirs, créant ainsi une culture sociale de la contribution et de l'échange ainsi qu'un langage propre permettant le développement de l'intelligence des individus. Ce dispositif se situe à la fois dans une perspective autonomisante éducative lorsqu'il émane d'une Institution, socio-organisationnelle et socio-cognitive lorsqu'il se constitue au travers des acteurs et des communautés réseautées ainsi que dans une idée de « service à la convenance » ou « libre-service ». Un dispositif hybride doit pouvoir se concevoir à partir d'une voie entre un enseignement formel médié sur une plateforme pédagogique et un apprentissage informel médié par des artefacts hors classe, cela dans une approche transactionnelle. Il doit induire une présence à distance dans le rapport entre les acteurs et ressources documentaires circulant dans les dispositifs complexes.</p> <p>⇒ Concepts de « proximité communicative », recherche au travers des clics le niveau de satisfaction de son désir informationnel par des outils de communication utilisés, la « proximité informationnelle »</p> <p>⇒ H : la diffusion d'informations et de ressources est plus forte selon que l'apprenant qui la (re)distribue est un innovateur ou non, dans tout système médiatisé, institutionnel ou informel, organisé ou non.</p>
Questions	<ul style="list-style-type: none"> • Tout apprentissage médié par un dispositif complexe suppose-t-il une autonomie en pré-requis ou en tant qu'objectif à atteindre ? • Quel accompagnement ? • Quelles composantes et quelles dimensions à prendre en compte pour valider le dispositif ? • Quels changements dans les pratiques, usages des acteurs d'un dispositif ? • Quelles implications au niveau institutionnel ?
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> • On peut pré-supposer un équilibre entre une autonomie en pré-acquis sur l'utilisation des outils, et une autre qui peut s'acquérir au cours des échanges par les pairs et par l'enseignant • 4 dimensions proposées par Graham et un dosage entre réel/virtuel, synchrone/asynchrone à médiatisation et humanisation forte ou faible

Concepts non retenus	<ul style="list-style-type: none">• L'écoformation, se nourrissant du paradigme de l'écologie et de l'éducation dans les relations de l'être humain avec son environnement et les éléments.• Les cartes de chaleur et la profondeur de scroll sur une plateforme pédagogique (Koukoutsaki-Monnier et Muller)• Une hybridation ne peut se concevoir que par le biais d'une formalisation de l'apprentissage et donc d'une institution éducative (Staker et Horn)
----------------------	---

CHAPITRE 3

Titre : *LMS vs SNS : plateformes numériques pédagogiques en apprentissage formel et institutionnel face aux réseaux socionumériques en apprentissage informel et communautaire dans l'apprentissage des langues*

Objectif : Le troisième chapitre s'interroge sur la capitalisation sociale née de l'échange dans des communautés et de l'appropriation des technologies par les pratiques participatives des étudiants-apprenants de langue pouvant aller jusqu'à l'instauration d'une intelligence collective, moteur d'une économie du savoir. On y entrevoit également les prémisses d'une construction identitaire et d'une représentation de soi par le partage d'une langue commune et par les usages qu'il est fait de cette langue au travers des connexions d'amis sur les réseaux sociaux numériques. De cela découle la nécessité d'une définition d'un tel réseau au regard des évolutions du Web, de ces usages et des terminaux mobiles au travers desquels sont laissées certaines traces identificatrices et révélatrices d'un profil en clair et d'un autre, plus obscur.

Plan :

1. Les changements liés à l'épistémologie numérique ont un impact dans les façons d'être des langues et d'appréhender les langues au travers des technologies
 - 1.1. Des changements qui peuvent créer des tensions dans une logique d'imposition
 - 1.2. Une seconde logique, celle de l'appropriation, pour réconcilier les réfractaires
2. Des changements épistémiques dans les usages et les pratiques, qui fondent l'existence de communautés
 - 2.1. Tentative de définition des usages, dans une perspective historique
 - 2.2. Du côté des pratiques et communautés
 - 2.2.1. La pratique, en théorie
 - 2.2.2. Pratiques d'apprentissage en communautés
 - 2.2.3. D'autres résistances aux changements
3. Les usages et pratiques communautaires développent l'existence d'un capital et une intelligence construite collectivement, en réseau
 - 3.1. Notions attachées à celle du capital
 - 3.2. Une intelligence collective capitalisée
4. Du réseau, social puis numérique vers l'apprentissage en langues
 - 4.1. Différents apports théoriques définissant la structure d'un réseau

- 4.2. Une structure impliquant des traces identitaires
- 4.3. Définition d'un réseau particulier : le réseau socionumérique
5. En conclusion : vers un réseau social au sein d'un dispositif d'apprentissage en Asie du Sud-Est, du français langue étrangère

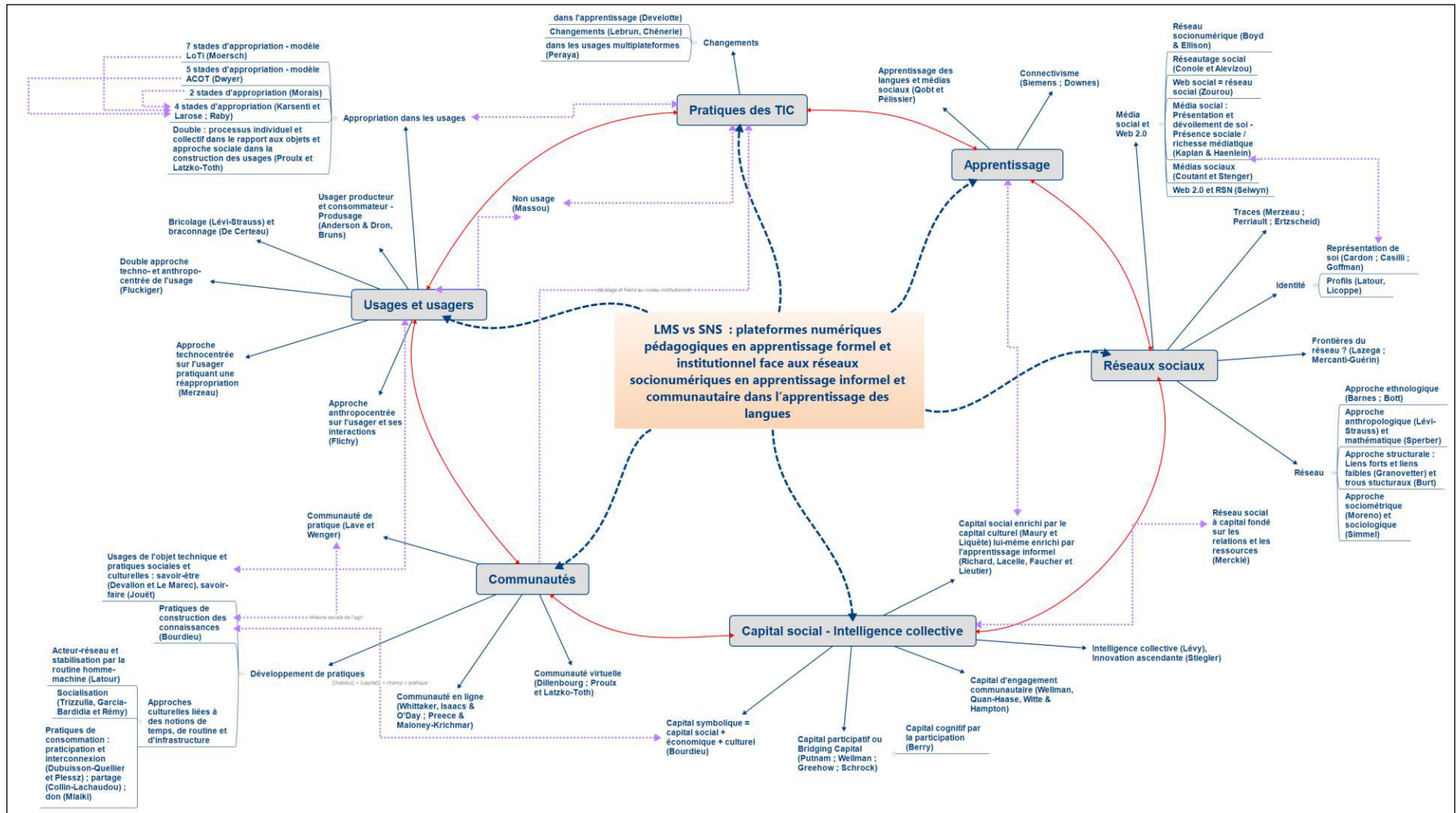


Figure 8 – Carte conceptuelle des concepts et théories mis en perspectives pour le chapitre 3

LMS vs SNS⁵⁷ : plateformes numériques pédagogiques en apprentissage formel et institutionnel face aux réseaux sociaux numériques en apprentissage informel et communautaire dans l'apprentissage des langues

« Les médias sociaux ont donné le droit de parole à des légions d'imbéciles qui, avant, ne parlaient qu'au bar, après un verre de vin et ne causaient aucun tort à la collectivité. On les faisait taire tout de suite alors qu'aujourd'hui ils ont le même droit de parole qu'un prix Nobel. C'est l'invasion des imbéciles. » Umberto Eco, le 9 juin 2015, Université de Turin⁵⁸

1. Les changements liés à l'épistémologie numérique ont un impact dans les façons d'appréhender les langues au travers des technologies

L'intrusion des médias sociaux et du Web 2.0 suscitent bien des questionnements en effet lorsqu'ils s'invitent au sein des espaces protégés que sont les espaces de cours mais c'est une question pour laquelle « La problématique générale [...] est celle du changement dans les pratiques d'enseignement à l'université » (Lebrun, 2008). Elle peut être abordée du point de vue du dispositif et de ces fonctionnalités, comme de celui des usages socio-techniques qui sont fait de ces fonctionnalités, que ce soit du point de vue de l'apprenant, de l'enseignant ou de l'établissement employeur, notamment au niveau de ce qui nous préoccupe, les langues étrangères et le français en particulier. Car, en plus des évolutions dans les dispositifs pédagogiques liées aux avancées technologiques des médias, de l'internet et de la Toile et qui se sont imposés « comme dispositifs d'intégration et d'intercompatibilité quasiment généralisées » (Peraya, 2002, p.82), tant dans la position de l'enseignant et de l'étudiant que de celle située à un niveau macro institutionnel, des changements ont eu lieu dans l'enseignement-

⁵⁷ ENA (Environnement numérique d'apprentissage au Québec, Plateforme d'apprentissage en ligne) ou *LMS* (*Learning Management System*) et RSN (Réseaux socio-numériques) ou *SNS* (*Social Networking System*)

⁵⁸ « I social media danno diritto di parola a legioni di imbecilli che prima parlavano solo al bar dopo un bicchiere di vino, senza danneggiare la collettività. Venivano subito messi a tacere, mentre ora hanno lo stesso diritto di parola di un Premio Nobel. È l'invasione degli imbecilli ». Propos tenus lors d'un échange avec des journalistes après la cérémonie de remise du diplôme *Honoris Causa* à Umberto Eco à l'Université de Turin pour « Communication et Culture des médias ». Repéré à <http://www.lastampa.it/2015/06/10/cultura/eco-con-i-parola-a-legioni-di-imbecilli-XJrvezBN4XOoyo0h98EfiJ/pagina.html>. Page consultée le 15/9/2016

apprentissage des langues, au niveau des savoirs. Christine Develotte (2010) les identifie au nombre de 4, suivant en cela la position de Colin Lankshear⁵⁹ dans ce qu'il appelle « l'épistémologie numérique » et qui représentent : 1. des changements dans le monde à connaître ; 2. des changements dans la conception du savoir et les processus d'apprentissage ; 3. des changements de ceux qui savent ; 4. des changements dans la portée relative des différents modes de connaissance. En s'appuyant sur ce cadre, Develotte constate que les craintes du début d'Internet quant à une éventuelle disparition des langues plus faibles se sont révélées inexactes et même à l'opposé de la réalité : le monde à connaître s'est élargi, de par l'offre sur Wikipédia « d'articles dans plus de 270 langues » et qui est même, « dans une langue comme le kiswahili, la première encyclopédie existante, précédant toute autre sur quelque support que ce soit » (Develotte, 2001, p.447). De même, concernant la conception du savoir et les processus, Develotte note les changements qui ont suivi l'approche communicative des années 70 suite à une conception du Web plus participatif, permettant la mise en contact :

Au niveau de la didactique des langues, si l'approche communicative cherchait, déjà à partir de 1970 à précisément travailler cette compétence de production de discours en interaction, elle avait largement recours à des simulations ou à des jeux de rôles pour mettre les apprenants en situation de communiquer entre eux. L'approche actionnelle développée plus récemment (Cadre européen commun de référence, 2000) se fonde sur l'articulation des situations d'apprentissage avec les situations sociales. Les apprenants de LE⁶⁰ sont ainsi incités à tester leurs compétences dans le cadre d'activités suscitant des feed-backs sociaux : que ce soit par le biais des médias sociaux (hors institution) ou dans le cadre plus formel de la classe par des appariements d'apprenants, la mise en contact des personnes entre elles entre donc tout à fait dans cette perspective actionnelle. (*Ibidem*)

Quant aux changements chez ceux qui savent et dans la portée relative des différents modes de connaissance, « sous l'effet conjugué de l'intensification de la circulation des personnes et de la fréquentation des médias sociaux, les occasions d'exposition à des langues étrangères se sont multipliées ». De plus, les affordances⁶¹ des « outils de communication ont permis qu'ils soient investis dans l'objectif précis d'apprentissage d'une langue étrangère et ouvert d'autant les possibilités d'accès par rapport à l'apprentissage classique en classe, par l'intermédiaire d'un professeur ». Mais, note encore Develotte, « les enseignants, pourtant attirés et intéressés par

⁵⁹ D'après Lankshear, C. (2003). The Challenge of digital Epistemologies. *Education, Communication and Information* 3 (2), 167-186.

⁶⁰ Sigle pour Langue Étrangère

⁶¹ L'affordance est le fait pour un objet de signaler sa présence. Par exemple, sur Facebook, le dépôt d'un commentaire se signale et se visualise par un témoin lumineux et sonore au travers de l'interface et du terminal. Le concept a été développé en 1966 par le psychologue américain James Gibson qui en a fait un des principes de sa théorie de « l'approche écologique à la perception visuelle » (Morgagni, 2011)

les technologies sont en quelque sorte surdéterminés dans leurs pratiques, entre autres, par la hiérarchie dont ils dépendent et donc en proie aux tensions entre des forces antagonistes » (Develotte, 2011, p.452 et 453). En cela, la position de Nicolas Guichon apporte des éclaircissements sur le fait d'enseigner avec les technologies, suggérant de regrouper ces rapports selon deux logiques, une logique d'imposition et une logique d'appropriation (Guichon, 2011) parce que l'enseignant est pris dans un réseau tout à la fois idéologique et économique qui l'y oblige (figure 9).

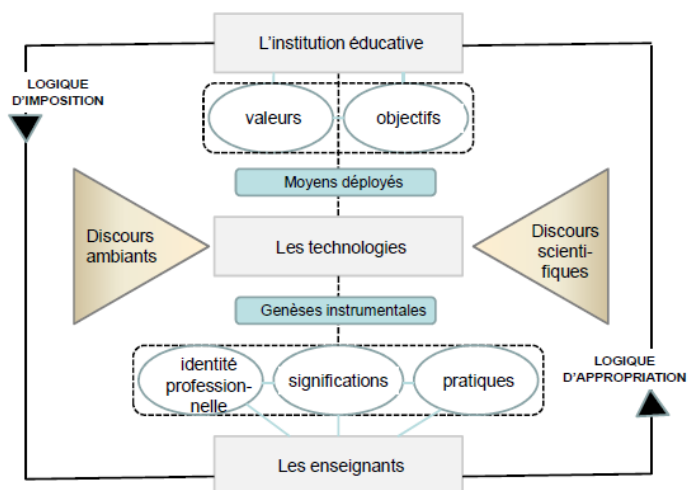


Figure 9 - les données de l'intégration des technologies éducatives par les enseignants (Guichon, 2011, p.141)

1.1. Des changements qui peuvent créer des tensions dans une logique d'imposition

Contrairement au discours scientifique de la didactique des langues qui est « empreint de précautions et considère les technologies non pas comme un moyen de révolutionner les pratiques enseignantes mais comme une opportunité pour conceptualiser la pédagogie autrement » (Guichon, 2011, p.145), celui de l'Institution veut mettre en avant la révolution numérique en cours au cœur de ses problématiques parce qu'elle considère que celle-ci est un moyen de moderniser l'institution éducative et les pratiques des enseignants, confondant « innovation technologique et innovation pédagogique, utilisation et usage, promesse et potentiel avéré » (*Ibidem*). Ce que note également Isabelle Chênerie (2011). Ainsi, même si les universités sont convaincues qu'elles sont obligées de fournir un environnement numérique le plus performant possible pour ne pas être à la traîne dans la mondialisation de l'Éducation dont nous avons déjà fait part au chapitre 1, les usages et le temps qu'il faut y consacrer constituent un obstacle, sans doute liés « à la définition des priorités, dans un contexte local et institutionnel où l'investissement dans l'activité d'enseignement n'est pas reconnu » (Chênerie, 2011, p.23, reprenant des propos de Donnay et Romainville, 1996, p.12). Lorsque ces institutions

éducatives veulent les mettre en place, partant d'un premier postulat qui fait dire que pour être performant et innovant il faut connaître les nouvelles technologies pour garantir une certaine « modernité », elles le font sans véritable concertation avec leur personnel. Ceci est particulièrement vrai dans le contexte asiatique où les étudiants sont d'abord des clients faisant eux-mêmes l'objet d'un second postulat : celui d'un bénéfice automatique pour l'apprenant dans les technologies qu'on lui propose et dont il dispose. Autre constat en Thaïlande au niveau des universités, contrairement à des logiciels de gestion de vie scolaire dédiés tels que Pronote⁶² (utilisé par exemple par le lycée français de Bangkok), c'est une extension interne du propre site de chacune des institutions qui se charge d'enregistrer tout le travail administratif des enseignants. Cela induit des problèmes de compatibilité à la fois matérielle, logicielle et linguistique car le bilinguisme thaï/anglais n'est pas automatique ni parfait, ce qui ajoute encore à la confusion des enseignants qui tentent de s'y mettre. Ils ont également obligation d'y rentrer des rapports complets de « contrôle qualité » particulièrement chronophages, ne les incitant pas à la poursuite d'innover par le numérique au sein de leur salle de classe. Or chaque enseignant est différent et n'est pas toujours férù d'objets techniques, surtout lorsqu'il s'agit d'apprentissage et de qualité d'enseignement. Alors comment par exemple, faire admettre du temps d'utilisation du téléphone dans l'espace de la classe pour l'usage de l'application du dictionnaire numérique de langue, sans être certain que l'étudiant ne va pas en profiter pour clavarder avec ses congénères ou « ses amis » de ses réseaux sociaux préférés à moins d'obliger l'apport d'un dictionnaire papier en classe de langues ? Peut-on et doit-on encore bannir les téléphones portables de l'école ou de la classe⁶³ ?

Il est certes parfois difficile d'admettre pour un enseignant, a fortiori pour l'administration qui l'emploie, que la frontière existante entre le monde professionnel des enseignants et le monde personnel des étudiants puisse se réduire à la simple fonctionnalité d'un outil numérique. Mais force est de constater que les pratiques changent et que ces deux mondes se rejoignent et s'interconnectent, rendant les usages indistincts et multiples, creusant une porosité qui cause

⁶² La société Index Education basée à Marseille est le développeur du logiciel Pronote depuis 1999. Repéré à <http://www.index-education.com/fr/presentation.php>. Page consultée le 26/9/2016

⁶³ Lire à ce propos l'article du Monde du 2 avril 2017, où les débats sont lancés entre tolérance zéro et pédagogie, entre la triche aux examens et certains enseignants par exemple qui ont pris « le parti de laisser les téléphones entrer en classe. Calculatrice, photocopieur, enregistreur, autant leur apprendre à l'utiliser intelligemment. Et les possibilités de ces bijoux de technologie sont infinies en physique (photos d'expériences, chronomètre, boussole, etc.) comme en anglais (partage de documents sonores) ou en français (recherches documentaires, de définitions, etc.). » Repéré à http://www.lemonde.fr/education/article/2017/04/02/college-et-lycee-peut-on-et-doit-on-encore-bannir-les-telephones-portables-de-l-ecole_5104534_1473685.html#y1U4R4Yli7WJGMQr.99. Page consultée le 2/4/2017

problème dans les réponses que peut apporter l'université à l'observation de ces nouveaux usages.

« Désormais, on est entré dans une logique de réseaux où les émetteurs sont multiples et où les destinataires apprenants ont de plus en plus loisir de se connecter à des sources plurielles, à interagir entre eux et, singulièrement pour ce qui est de leur compétence langagière, à affronter de nombreuses instances d'évaluation, formelles ou non, officielles ou pas » (Mangenot, 2005 ; Develotte, 2010 p.461 reprenant des propos de Coste, 1999)

À cela s'ajoute le fait que leur statut peut être remise en cause dans un pays comme la Thaïlande où la notion asiatique du rapport hiérarchisé de maître à élève est empreint de respect voire de soumission, ce qui induit une méfiance par rapport à toute intrusion susceptible de bouleverser cet ordre établi :

Il est ainsi courant que certains élèves soient plus compétents que leurs enseignants dans l'utilisation des Tic, ce qui conduit certains praticiens de l'éducation à penser que leur traditionnelle qualité d'expert est remise en cause. (Pybourdin, 2008, p.38)

À partir du moment en effet où l'objet connecté introduit un élément de l'extérieur comme la possibilité d'aller de l'intérieur vers l'extérieur de l'espace de la salle de classe, l'enseignant ressent du danger et une perte de contrôle sur le bon déroulement de son cours. Ceci serait dû à la tendance généraliste des TICE qui offre de nombreux outils et fonctions pas toujours adaptés au contexte spécifique de chaque activité d'enseignement liée à la propre vision de l'enseignant (Chênerie, 2011, p.24). Ainsi, dans ce contexte de changement technologique généralisé, les enseignants sont entrés dans un processus évolutif rapide qui souvent les dépassent et qui les contraint par ailleurs à utiliser les technologies de l'information et de la communication dans leur quotidien, au-delà du simple fait de réaliser un diaporama de type Powerpoint®, de répondre à un courrier électronique ou de rentrer des notes et des appréciations sur une plateforme dédiée à cet effet. Ils restent bien souvent encore dans cette posture de crainte tant au niveau de leurs capacités d'utilisation des TICE que du rapport qu'ils entretiennent avec leurs apprenants qui, eux, seraient dans une posture de *Digital native*⁶⁴ alors que les enseignants

⁶⁴ Le concept de *Digital Native* ou natif du numérique en français par opposition à *Digital Immigrant* aurait été décrit pour la première fois dans un article de 2001 de Marc Prensky intitulé "Digital Natives, Digital Immigrants", en deux parties, et qui explique la différence entre ceux qui sont nés avant et après l'ère du numérique. Plutôt bien accepté dans le monde anglo-saxon, le terme l'est moins dans le monde francophone comme pour Louise Merzeau qui y décèle une imposture du fait que ce n'est pas parce que l'on baigne dans une culture et un environnement technique qu'on en comprend et assimile toutes les finesses. C'est en fait une utilisation qui reste essentiellement consumériste chez les étudiants (Merzeau, 2010, p.4). Ce que confirme également Olivier Le Deuff qui constate une très grande hétérogénéité dans les usages chez ceux qu'il nomme les « jeunes générations », une connaissance faible de l'environnement numérique et de sa genèse et y voit ainsi

seraient *Digital immigrants*, obligés de s'adapter à cette culture du numérique, ce que confirme Isabelle Pybourdin :

Rares sont les enseignants qui les intègrent de manière à valoriser le processus d'enseignement et d'apprentissage, en améliorant la motivation des élèves ou en élevant leur niveau de réflexion (Becta, 2001). Dans la plupart des cas, ces technologies sont utilisées pour des exposés sur support électronique à l'appui d'un enseignement magistral, sans modification du paradigme éducatif. Par ailleurs, des programmes nationaux d'évaluation (Becta, 2001) montrent que lorsque les enseignants sont formés et que les infrastructures existent, ils hésitent à utiliser les TIC en classe en raison de leur appréhension et de leur manque de confiance à l'égard des ordinateurs. (Pybourdin, 2008, p.37)

Le constat est le même chez Sonia Lefebvre et Hélène Fournier :

Pourtant, malgré toutes ces différentes possibilités, les enseignants ne semblent pas utiliser les TIC de façon régulière en classe (Piette, Pons et Giroux, 2007). Selon Depover, Karsenti et Komis (2007), les TIC sont souvent utilisées dans un premier temps en s'inspirant de pédagogie traditionnelle, ou pour transmettre de l'information plutôt que pour aider à la construction des connaissances des élèves (Chai, Koh, Tsai et Tan, 2011). Dans un cadre professionnel, les enseignants font surtout appel aux TIC pour communiquer, préparer du matériel et réaliser des tâches administratives (Wang, Hsu, Campbell, Coster et Longhurst, 2014). Avec les élèves, la tendance consiste à proposer des activités tablant sur le traitement de texte et la recherche sur Internet (Wang et al., 2014). Que ce soit à l'école, ou hors de celle-ci, les enseignants exploitent peu les outils de montage vidéo, d'édition de pages Web ou les outils infonuagiques comme Google Drive (Wang et al., 2014). (Lefebvre et Fournier, 2014, p.40)

Pour convaincre les enseignants du bien-fondé de cette utilisation et surtout les convaincre du vain espoir de laisser « à la maison » les outils numériques aujourd'hui entrés dans le quotidien et concentrés dans un terminal mobile téléphonique, l'une des pistes envisagées est de prendre à contre-pied l'approche technocentrée généralement admise et qui voudrait faire adopter de force tout outil technologique comme s'il représentait la panacée, position difficile pour les enseignants qui voient d'abord le point de vue de l'apprentissage. Mieux vaudrait chercher à faire réfléchir l'enseignant sur ses besoins, à mettre ceux-ci au regard d'un outil, et d'en

un concept réducteur voire négatif : « Au cours de nos interventions auprès d'élèves ou d'étudiants, revient sans cesse ce constat : ils n'ont aucune idée de l'histoire de l'Internet, de la date de sa création et de son évolution. Il n'y a aucune conscience historique de l'évolution des techniques ». (Le Deuff, 2009, p.307). En réalité, Marc Prensky semble lui-même reprendre ces notions trop caractérisées dans une perspective technologique qui en délaisse les aspects cognitifs : *"Although many have found the terms useful, as we move further into the 21st century when all will have grown up in the era of digital technology, the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom"* (Prensky, 2009). Il leur préfère aujourd'hui le concept de *Digital Wisdom* ou « sagesse numérique » se référant à la fois à la sagesse découlant de l'utilisation des technologies numériques pour accéder à la connaissance au-delà de notre capacité innée et de sagesse dans l'utilisation prudente des technologies pour améliorer nos capacités (*Ibidem*, notre traduction).

observer les retours par les apprenants, ce qui a l'avantage d'offrir un système plus ouvert, plus ethnocentré et moins dépendant de l'outil. Ce sont par exemple ces objectifs qu'on peut rencontrer dans les formations que proposent aux divers publics enseignants d'Asie du Sud-Est, des organismes tels que l'AUF (au Cambodge) ou l'OIF représentée par son antenne locale au Vietnam, le Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP). C'est envisager une piste qui serait liée aux réflexions professionnelles dans la définition et la modélisation d'un système complexe selon Jean-Louis Le Moigne (1999), « en prenant en compte l'environnement de chaque enseignant dans ses dimensions sociale, professionnelle et institutionnelle, ainsi que son caractère évolutif dans le temps » (Chênerie, 2011, p.25 sur des propos de Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008 ; Rege, Colet et Romainville, 2006 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001).

On peut aussi envisager l'apport des technologies en fonction d'objectifs d'apprentissage proches de ceux des apprenants, d'un niveau de difficulté et de prérequis acceptables et d'une échéance d'appropriation courte, pour augmenter leur sentiment d'efficacité et leur motivation tant de l'enseignant que de l'apprenant et même s'il y a un décalage entre le discours souvent entendu « que les enseignants universitaires seraient réfractaires à l'usage des TICE et qu'à l'opposé, les étudiants seraient enthousiastes » (Chênerie, 2011, p.23). Certaines plateformes numériques, dont les réseaux sociaux, sont susceptibles de représenter une autre piste à explorer pour convaincre les enseignants d'une appropriation des objets numériques. En intégrant ce type d'outil et en imaginant une hybridation des dispositifs, l'outil devient « catalyseur des pratiques d'enseignement » et l'enseignant devient très rapidement capable de « manipuler [...], configurer [...], alimenter son espace de cours [...] expérimenter des essais et erreurs comme bon lui semble » (Lebrun, 2008, p.46). Daniel Peraya faisait un constat semblable dans l'hybridation des procédés d'enseignement – que nous avons évoqués au chapitre 2 –, rappelant que « l'enseignement présentiel classique par exemple demande aux apprenants de travailler seuls chez eux à domicile et le terme anglais *homework* rend bien compte de cette situation. La complémentarité présence/distance – absence ? – n'est donc pas neuve mais ses formes, son rôle et son statut comme son ampleur se sont vus radicalement modifiés à travers le processus d'hybridation des formes de formation. » (Peraya, 2002, p.82). Ce que confirme Marcel Lebrun qui voit aussi les allers-retours entre technologies et pédagogies comme un moyen de s'approprier les outils :

Les plateformes d'eLearning, par la variété des outils proposés et des dispositifs pouvant y être développés, nous paraissent constituer un terrain intéressant pour de telles investigations, un terrain où se

rencontrent et se réifient les outils (pôle « Technologies ») et les méthodes de formation (pôle « Pédagogies ») pour devenir des instruments de construction de connaissances et de compétences pour les apprenants, de réflexivité et de développement professionnel pour les enseignants, de promotion et d'innovation dans les institutions. En outre, comme nous assistons à l'heure actuelle, dans la plupart des institutions, à un mélange de dispositifs en présence, hybrides, à distance et ceci tout au long des études des étudiants, nous pouvons espérer mesurer dans ces contextes diversifiés des effets à la fois différentiels et longitudinaux amenés par les TIC. (Lebrun, 2011, p.21)

1.2. Une seconde logique, celle de l'appropriation, pour réconcilier les réfractaires

Il semble donc qu'un des premiers paradoxes des changements se situe dans l'usage « prenant davantage en compte le contexte dans lequel se situe l'usage » ou dans le non-usage, « cherchant à dépasser les notions d'inégalités ou fractures numériques, souvent liées à des questions d'équipement » (Papi, 2013, p.184) pour expliquer le rapport homme-technologie en termes d'appropriation et en faisant ainsi « ressortir l'autonomie des pratiques instrumentées ». (*Ibidem*). Cette double logique d'usage ou de non-usage des plateformes technologiques en tant qu'instruments de diffusion des savoirs par l'enseignant, peut s'envisager selon une double perspective d'approche de l'appropriation comme le suggère Cédric Fluckiger (2007, p.33) : celle qui serait centrée sur les techniques et leurs effets et l'autre, anthropocentrée, d'une accommodation et d'une familiarisation de l'objet dans un usage quotidien, que celui-ci soit professionnel (enseignant dans ses espaces multiples de cours) ou personnel (enseignant hors de ses espaces multiples de cours).

Ce processus d'appropriation suit différents modèles, selon les chercheurs qui s'y sont intéressés. Pour Thierry Karsenti et François Larose (Karsenti et Larose, 2005, p.82) ainsi que pour Carole Raby (Raby, 2004, p.24-41), ces modèles montrent tous de différents stades très linéaires : 7 niveaux selon Christopher Moersch (1995, p.42) et son modèle LoTi⁶⁵ (*Level Of Technology Integration*) (non-utilisation, conscientisation, exploration, infusion, intégration, expansion et amélioration), 5 pour le modèle ACOT (*Apple Classrooms of Tomorrow*) de David C. Dwyer, Cathy Ringstaff et Judy H. Sandholtz (1991, p.51) (entrée, adoption, adaptation, appropriation, invention) et enfin 2 selon Morais (un premier stade de l'initiation décomposée en pertinence puis peur et un second stade de l'utilisation divisée en 3 étapes : personnelle –

⁶⁵ Le modèle de Moersch développé en 1994 et 1995 est adopté comme modèle officiel depuis 2004 par les instances éducatives de l'État du Delaware (États-Unis d'Amérique) pour la réforme du système K12 évoqué dans le chapitre précédent. Centre du Delaware pour la technologie dans l'éducation repéré à <http://www.dcet.k12.de.us/instructional/loti/>. Page consultée le 19/9/2016

professionnelle – pédagogique). Leur linéarité est le principal reproche que font Karsenti et Larose à ces modèles, suggérant qu'ils ne tiennent pas compte des « chevauchements et interactions possibles entre les différentes étapes du processus d'intégration des TIC ». Mais dans le même temps, les deux auteurs leur reconnaissent à tous les 3 des qualités de complémentarité éclairant le processus d'appropriation et Raby bâtit un modèle-synthèse (voir figure 10 ci-dessous) représentant le processus d'intégration des TIC « menant de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire des TIC » qui se divise en quatre stades, repris également par Karsenti et Larose qui y ajoutent des interactions entre chacune des étapes : sensibilisation, utilisation personnelle, utilisation professionnelle et utilisation pédagogique avec les trois derniers stades qui se subdivisent en plusieurs étapes. (Raby, 2004, p.34)

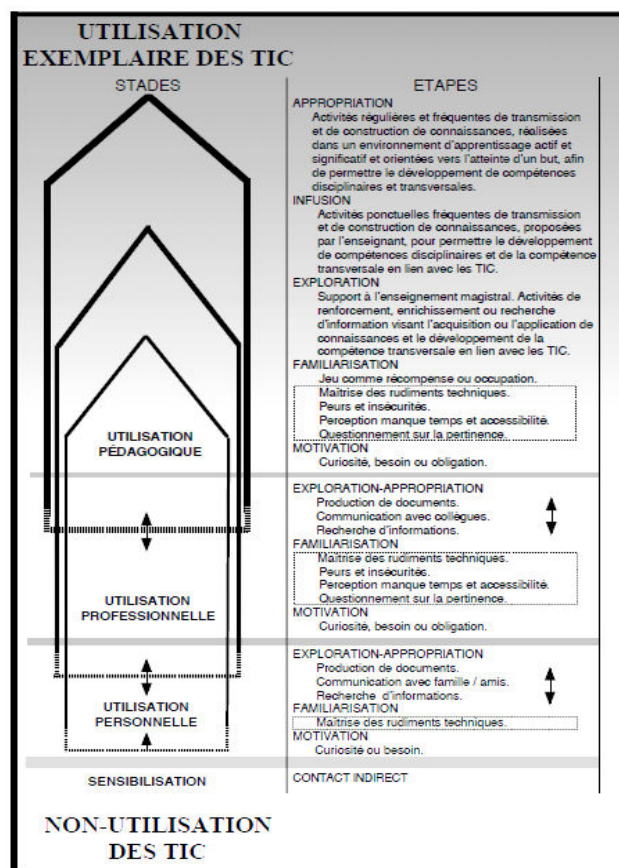


Figure 10 - Modèle inspiré de Moersch, Dwyer et al., Morais (Raby, 2004, p.36)

Serge Proulx et Guillaume Latzko-Toth pour leur part proposent de voir la notion d'appropriation comme à la fois « un processus individuel et collectif (cognitif, culturel et social) dans le rapport aux objets techniques, et une approche de la sociologie des techniques qui met en évidence le rôle actif des usagers dans la construction sociale des technologies et de leurs usages ». Lorsqu'il est individuel, le processus d'appropriation permet d'adapter la

technologie à la vie quotidienne en fonction de la personnalité de l'utilisateur et de ses besoins : L'appropriation individuelle d'une technologie est un processus par lequel l'utilisateur l'intègre à sa vie quotidienne tout en l'adaptant à sa personnalité et à ses besoins. Une appropriation complète suppose : a) un apprentissage lui permettant d'acquérir un minimum de maîtrise technique et cognitive (compétence dans l'utilisation) ; b) l'intégration de la technologie à ses routines et habitudes de vie (insertion de l'objet dans le quotidien, banalisation) ; c) des usages créatifs (innovation par rapport au mode d'emploi). Ces critères peuvent être envisagés comme les conditions de réalisation d'un idéaltype dans la trajectoire d'appropriation. (Proulx et Latzko-Toth, 2015, p.24 et 25)

Souvent liée à la première, « l'appropriation collective d'un dispositif technique désigne sa mise en œuvre (utilisation, conception, développement) par un groupe ou une catégorie sociale, dans le but d'accroître son autonomie ainsi que sa capacité d'agir (empowerment) vis-à-vis des autres composantes de la société » (*Ibidem*). Elle dépend des conditions à réunir pour que l'utilisation des outils soit pertinente en termes pédagogiques et ait du sens pour les enseignants notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières :

La logique d'appropriation est donc à apprécier sur le long terme selon ces différents aspects qui touchent à l'identité professionnelle des enseignants en considérant de quelles façons leur expertise professionnelle leur permet de déployer progressivement un réseau de significations inscrites dans la pratique pour réguler l'activité d'apprentissage et assurer leur fonction de médiation. (Guichon, 2011, p.149)

L'appropriation est donc à la fois une question d'usage et d'utilisateurs et une question de mise en œuvre et de pratique collective ce qui nous amène à définir ce qu'est un usage au regard d'un utilisateur, tantôt centré sur la technologie, tantôt sur l'homme.

2. Des changements épistémiques dans les usages et les pratiques, qui fondent l'existence de communautés

2.1. Tentative de définition des usages, dans une perspective historique

De nombreux auteurs en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) ont observé les utilisateurs et tenté d'en définir leurs facettes, cette notion étant étudiée depuis longtemps au travers des différentes disciplines pour lesquelles l'homme entretient un jeu avec l'outil que celui-ci soit un simple ustensile, appareil, une machine ou encore un instrument au sens de Pierre Rabardel, c'est-à-dire « une totalité comprenant à la fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation » (Rabardel, 1995, p.74) avec un artefact qui va

« s’inscrire dans des usages, des utilisations, c'est-à-dire des activités où il constitue un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur » (*Ibidem*), dépassant même souvent les considérations d'utilisation prévues par ses concepteurs. Yves Jeanneret rappelle par exemple que Platon discutait dans *Phèdre* « le statut de l'écriture en tant que technique nouvelle » (Jeanneret, 2007, p.8-9) et que le verbe grec qui signifie « se servir de « user de » en était central. Le même Jeanneret cite aussi la notion qui apparaît depuis longtemps dans le domaine de la grammaire qui « a institué les variations de l'usage en pendant de la règle » ou plus récemment, au début du XXe siècle, dans le domaine de l'économie où l'on s'est interrogé comme a pu le faire Marx sur ce qui « a opposé la valeur d'usage à la valeur d'échange ». La notion d'usage n'est donc pas seulement attachée à l'objet technique, à une machine ou son périphérique (Davallon & Le Marec, 2000, p.175) mais aussi à des pratiques sociales et culturelles dans ce qu'elles ont de quotidien comme le savoir-vivre et les « bons ou mauvais » usages, c'est-à-dire ceux qui sont acceptés comme tels par une communauté qui possède des pratiques parfois édifiées en règles communautaires :

L'usage acquiert ainsi de nouvelles dimensions : il n'est plus seulement situé sur une verticale étroite, liée à l'objet technique, entre la surface des comportements visibles et la profondeur des représentations ; il vient également prendre sa place dans l'ample perspective des pratiques culturelles et de la circulation des savoirs sociaux. (*Ibid.*, p.176)

La notion apparaît véritablement dans les décennies 1960 et 1970, lorsque des chercheurs en sociologie des médias ont tenté de voir autre chose que les effets des médias sur les usagers. Leurs considérations et leurs intérêts se sont déplacés sur les usages, abandonnant le médiacentrisme pour une approche centrée sur le public et l'audience, *UGT*, pour *uses and gratifications theory*, postulant « le fait que les membres des audiences utilisent activement les médias pour en retirer des satisfactions spécifiques répondant à des besoins psychologiques ou psychosociologiques ». Mais si le tournant est majeur, « cette perspective farouchement fonctionnaliste fut accusée avec raison par les chercheurs d'autres courants, de se réduire à un psychologisme des usages » (Proulx, 2005, p.2).

L'apport de Michel de Certeau

Mais l'un des premiers à s'être penché de manière précise sur la question des usages est Michel de Certeau dans les années 80. Sur le principe de créativité appliqué à l'objet qui en devient alors objet de connaissance, de Certeau poursuit la pensée de Claude Lévi-Strauss qui explore en 1962 la métaphore du « bricolage » pour des agirs culturels car, explique-t-il, « le bricoleur

reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art » (Lévi-Strauss, 1962, p.26) :

Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est donc pas définissable par un projet (ce qui supposerait d'ailleurs, comme chez l'ingénieur, l'existence d'autant d'ensembles instrumentaux que de genres de projets, au moins en théorie) ; il se définit seulement par son instrumentalité, autrement dit et pour employer le langage même du bricoleur, parce que les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que « ça peut toujours servir ». (Lévi-Strauss, 1962, p.27)

De Certeau propose de voir dans les arts de faire, les usages et les pratiques populaires, la mise en œuvre de la faculté d'adaptation de l'être humain à des milieux qui peuvent être hostiles comme la société de consommation de masse qui a tendance à écraser les faibles dans un mouvement incessant de productions et de productivité. Plutôt de considérer les êtres humains comme des êtres simplement passifs, aliénés et déterminés par les structures dans lesquelles ils vivent, de Certeau y oppose un principe réaction/création positive qui est une forme de résistance à tous les pouvoirs oppresseurs, politique comme économique :

Si l'on veut comprendre comment les individus vivent dans les sociétés marchandes, ouvertes à la consommation matérielle et symbolique généralisée grâce aux médias, il faut se détacher d'une vision appauvrissante des consommateurs de biens et de sens, « supposés voués à la passivité et à la discipline », et réhabiliter leurs pratiques que l'on amalgame souvent dans une « culture populaire », avec tout ce que cette expression peut avoir de dégradant pour ceux qui en sont les pratiquants supposés. (Maigret, 2000, p.527)

Prenant l'exemple du lecteur par rapport à la lecture, de Certeau oppose le lecteur passif au lecteur actif qui s'approprie ou se réapproprie le sens tel un braconnier nomade qui brave les lieux, les milieux et leurs règles, pour en faire un produit bien à lui, différent et qui lui correspond, au travers de ses pratiques quotidiennes. Il donnera ainsi naissance à toute une école francophone qui reprendra son vocabulaire, parlant de braconnage ou de détournement par l'usage des usages d'un outil, offrant ainsi une vision de la capacité humaine à être créatif et innovateur dans ses rapports avec les objets :

Tous les chercheurs de cette “école” firent, à un moment ou à un autre, référence à de Certeau. Le vocabulaire qu’ils emploient y renvoie implicitement lorsqu’il n’est pas cité. Que ce soit Jouët, Baboulin & Gaudin, Toussaint & Mallein, de Gournay ou Charon & Cherki lorsqu’ils décrivent “les manières de faire” avec le magnétoscope, le “bricolage” de la micro-informatique ou “l’appropriation active” du Minitel. Que ce soit Boullier (1984) ou Mercier (1984) lorsqu’ils parlent au même moment de “détournements de l’usage normalisé”. Que ce soit Perriault (1989, 14) lorsque, contre les technologues “qui ne voient que deux sortes de gens : ceux que se servent bien des appareils et ceux qui s’en servent mal”, il pose que les usagers développent toujours “des déviances, des variantes, des détournements et des arpeges”. Que ce soit Laulan (1985, 83-84) lorsqu’elle décline la “résistance aux systèmes d’information” en “inventions de procédures” et en “détournements” ou encore Jauréguiberry (1989, 6) lorsqu’il décrit les “squats” du visiophone “réalisés au moyen d’explorations, art de faire et procédures inédites”, la référence à de Certeau est omniprésente. (Jauréguiberry, 2008, p.31-32)

De même, les *cultural studies* britanniques ou américaines se revendiqueront largement des apports théoriques de Michel de Certeau, notamment, comme en France, suite au contexte historique des années 70, espaces de libertés et de revendications d’une culture populaire grandissante face à une culture institutionnelle vieillissante, dépassée et *has-been* :

Il faut distinguer en premier lieu les Cultural Studies américaines, en raison de l’usage massif qu’elles ont fait de ce livre et qui, avec John Fiske et Iain Chambers, ont retenu en priorité pour les lecteurs les connotations nomadiques, actives, résistantes, d’un essai qui ne veut pas assimiler les tactiques à des simulacres culturels de dépossédés. Dans le paysage universitaire de la fin des années 1980, la défense certalienne du quotidien est en fait devenue une référence centrale pour une nouvelle génération de chercheurs spécialistes de littérature ou d’art mais familiers des grands médias audiovisuels depuis leur enfance, influencés par le marxisme mais sensibles au reflux des thèses sur l’aliénation des récepteurs. (Maigret, 2000, p.532)

Pourtant, si « les membres des Cultural Studies britanniques qui, au cours des années 1970-1980, ont largement contribué à relancer la réflexion sur la réception » et « n’ont pas été insensibles aux charmes de la vision certalienne du quotidien », Éric Maigret fait remarquer que les auteurs britanniques ne partagent pas l’optimisme des auteurs américains vis-à-vis de la culture populaire de masse et que certains auteurs français de la sociologie des cultures populaires et de la réception comme Claude Grignon et Jean-Claude Passeron se méfient d’une certaine « empoétisation de la vie ordinaire » (Maigret, 2000, p.534-535). Par ailleurs, si la pratique de la lecture constitue le corpus principal de de Certeau, et qu’à partir de ses réflexions il propose l’examen d’autres pratiques de consommation et de communication dans leurs dimensions de ruse ou de détournement, Serge Proulx met en garde contre une série d’équivalences qui paraissent implicites avec la lecture mais qui ne le sont pas dans la pratique

quotidienne. Il faudrait de plus distinguer ce qui relève du contenu, du dispositif, des normes ou des pratiques (Proulx, 1994, p.180). Louise Merzeau constate quant à elle, que « l'approche par la réception ne suffit donc pas à décrire ce que les gens font effectivement avec les messages, objets ou dispositifs auxquels ils sont exposés » :

Privilégiant une logique de distribution (des rôles, des genres, des styles ou des segments de marché), la pensée de la réception laisse de côté des processus complexes comme les opérations de partage et de mémoire, le développement de savoir-faire ou l'innovation par l'usage.

Surtout, elle paraît largement inapplicable à un environnement numérique en rupture avec les schémas économiques et médiatiques des industries de programmes. Dans l'Internet, l'utilisateur ne reçoit pas l'information qu'il consomme, il va la chercher et, de plus en plus souvent, il l'envoie lui-même à d'autres internautes. Bien qu'il tende à être utilisé par tout le monde, le réseau n'est pas un média de masse. Il produit du réseautage, des communautés, de la conversation. Média de commutation plus que de diffusion, Internet brouille non seulement la distribution entre émetteurs et récepteurs, mais il contredit même l'idée du message comme point focal de tout échange. (Merzeau, 2010, p.2)

Décrivant la définition du mot comme « jamais complètement définie » dans la littérature scientifique, Bernadette Charlier revient à la définition du dictionnaire pour essayer d'en noter les pluralités. Il en ressort des notions d'utilisation, de temps lié à l'expérience, de fonction ou d'emploi possible d'un objet, de groupe ou de pratique sociale, de règles ou d'interdits auxquelles elle ajoute deux notions proposées par André Vitalis en 1994⁶⁶ à savoir, d'une part, l'activité dans la construction que l'utilisateur fait de l'objet et d'autre part, la créativité dans l'appropriation qu'il en fait. Elle en tire cette définition : « un usage correspond à une certaine manière (ensemble de règles) d'utiliser quelque chose (objet matériel ou symbolique), manière socialement partagée par un groupe de référence, et qui se construit avec le temps » (Charlier, 2000). De la même façon, Serge Proulx se réfère à la définition du dictionnaire et s'essaie à sa propre tentative de définition, qu'il nomme « construction sociale des usages » et qui met en relief « le fait que l'usage n'est jamais stabilisé une fois pour toutes » tout en soulignant cinq niveaux d'analyse « susceptibles de construire l'interprétation des pratiques d'usage ». Ce sont : 1. l'interaction dialogique entre l'utilisateur et le dispositif technique ; 2. la coordination entre l'utilisateur et le concepteur du dispositif ; 3. la situation de l'usage dans un contexte de pratiques (et de l'expérience de l'utilisateur) ; 4. l'inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'utilisateur ; 5. l'ancrage social et historique

⁶⁶ Voir Vitalis, A. (1994). *Médias et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages*. Rennes : Apogée.

des usages dans un ensemble de macrostructures qui en constituent les formes. (Proulx, 2005, p.6-7).

On trouve dans le dictionnaire Robert de sociologie (1999), deux sens principaux à la notion d'usage. En premier lieu, cette notion renvoie à la « pratique sociale que l'ancienneté ou la fréquence rend normale dans une culture donnée », sens proche donc du terme de mœurs, les pratiques étant ici « vécues comme naturelles ». En second lieu, les auteurs du dictionnaire de sociologie spécifient que l'usage renvoie à « l'utilisation d'un objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières ». On pense ici aux usages sociaux d'un bien, d'un instrument, d'un objet pour mettre en relief « les significations culturelles complexes de ces conduites de la vie quotidienne ». C'est assurément ce deuxième sens qui est utilisé dans le contexte des études d'usages des TIC. (Proulx, 2005, p.2)

Patrice Flichy quant à lui cherche à voir, non pas tant dans les usages, que dans le cadre de ces usages, matière à réflexion et à définition, prenant pour fondement plusieurs auteurs interactionnistes dont Erving Goffman, pour y placer l'usager et ses interactions au centre et non l'objet technique par lequel il y a développement d'un usage :

Je définis ainsi le cadre d'usage comme celui qui décrit le type d'activités sociales proposées par la technique, qui la positionne dans l'éventail des pratiques sociales, des routines de la vie quotidienne, et précise les publics envisagés, les lieux et les situations où cette technique peut se déployer. Il indique également le sens social de cette technologie. [...] Le cadre d'usage a donc une double fonction, d'une part une fonction cognitive et symbolique et, d'autre part, il permet d'organiser les interactions des acteurs avec l'objet technique et des acteurs entre eux. Il permet aussi de se repérer dans le monde des objets et dans les relations des personnes avec les objets et, par la suite, d'organiser les interactions. (Flichy, 2008, p.164-136)

Ainsi, comme le fait remarquer Josiane Jouët, « le foisonnement et la diversité des études d'usage découragent a priori toute tentative de synthèse qui par définition ne peut être que largement réductrice des résultats de la recherche, voire iconoclaste au regard des différentes problématiques théoriques » (Jouët, 2000, p.499). Or, dans tout ce qui a été rappelé ci-dessus, qu'elles soient plus techno-centrées ou plus anthropocentrées, toutes les recherches envisagent les usages selon un construit social qui peut même être un processus de construction identitaire selon Dominique Pasquier⁶⁷ (Flichy, 2008, p.155), ou une création d'un monde social à part

⁶⁷ Voir Pasquier, D. (1995). Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collège. *Réseaux* n° 70 et Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes*. La tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.

selon Céline Metton (2004, p.62), « partagé avec les pairs et interagissant selon des valeurs et des formes de communication qui leur sont propres » (Fluckiger, 2007, p.19). Ceci, dans une double médiation de la technique et du social, la médiation étant « à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique » et « aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social. » (Jouët, 1993, p.101 ; 2000, p.497)

Mais comme le soulignent Julie Denouël et Fabien Granjean quant à la sociologie des usages, c'est prendre le risque de ne s'attacher qu'aux traces visibles de ceux qui font un usage d'une technologie. Lorsque la sociologie ne disposait dans le passé que de peu de traces, elle s'obligeait à aller questionner qualitativement et dans le détail les acteurs sociaux. Lorsqu'avec Internet et les *Big Data*, les sociologues ont pu récupérer des quantités de traces numériques, on a pu en oublier de contextualiser les usagers dans leur vécu social, y compris chez ceux qui n'ont pas le culte de la mise en avant de soi :

On va ainsi porter attention, et à raison, aux commentaires et aux traces symboliques laissés par les interactions en ligne, mais on s'intéresse très peu aux activités silencieuses de ceux qui regardent et qui sont pourtant largement majoritaires. Du coup, en se focalisant davantage sur les traces que sur ceux qui les produisent, on oublie quelque peu l'épaisseur sociale des utilisateurs. Il faut aussi aller rencontrer les gens, les interroger... (Denouël et Granjon, 2011)⁶⁸

Constatant elle-aussi les mêmes difficultés à préciser la notion d'usage qui « semble se soustraire par définition à toute tentative de délimitation ou de fixation », Louise Merzeau distingue son approche par la réception, l'utilisation ou l'appropriation et propose de le considérer « de biais, par différenciation avec des notions voisines mais non équivalentes » (Merzeau, 2010, p.2) et du point de vue de l'utilisateur. Ainsi, un changement s'est produit en quelques années, d'un usager récepteur qui s'approprie des objets techniques et qui en fait un certain usage, bricolé, braconné ou détourné vers « un pratiquant non conforme se réappropriant la technologie » (Merzeau, 2010, p.9). Dans une perspective plus consumériste Axel Bruns (2007, 2013) note l'émergence d'un utilisateur/usager à la fois consommateur mais aussi producteur de contenus dans un environnement numérique, un *producer* (*producer + user* ou producteur-usager) issu du *prosumer*⁶⁹ (*producer + consumer* ou producteur-consommateur)

⁶⁸ Propos de Julie Denouël et Fabien Granjon sur « Les usages en question ». Entretien réalisé par Hubert Guillaud le 7 juin 2011. Repéré à <http://www.internetactu.net/2011/06/15/julie-denouel-et-fabien-granjon-les-usages-en-question/>. Page consultée le 6/10/2016

⁶⁹ Bruns fait ici référence à l'essayiste, sociologue et futurologue américain Alvin Toffler [1928-2016] qui, dans les années 70 et 80 a imaginé la figure du *prosumer* ancré dans l'ère des médias de masse. Le *prosumer* est un consommateur particulièrement bien informé et actif mais qui n'est pas créateur de contenus comme le *producer*.

ce qui nous fait entrer dans une ère du *produsage*. Dans ce contexte, inévitablement émerge alors une communauté plutôt qu'un groupe, dans laquelle s'exercent des acteurs qui consomment, produisent, distribuent, reformulent, extraient, améliorent, parfois aussi falsifient « as contributions are made and interactions take place, participant roles and responsibilities, and a sense of community structures which distinguish leading from less central members, inevitably emerge. » (Bruns, 2014)

Au final, si l'on veut approcher correctement les usagers et leurs usages, « cela nécessite effectivement de se donner du temps, de monter des dispositifs d'enquêtes pour recontextualiser les usages et les usagers en mêlant le qualitatif au quantitatif, en couplant analyse des traces et observations, questionnaires et récits de vie, etc. » (Denouël, 2011). Nous détaillerons plus loin, dans la partie 2, quel montage à la fois quantitatif et qualitatif nous avons opté pour non seulement conserver et observer des traces d'activités mais aussi, obtenir la contextualisation nécessaire à des acteurs/usagers qui, de par leur parcours social, leurs envies et leur personnalité agissent dans l'ombre ou la lumière au sein de communautés réseautées et interconnectées.

2.2. Du côté des pratiques et communautés

Seconde notion qui paraît indissociable de celui d'usage, c'est celle liée à la pratique en tant qu'agir car la double médiation technique et sociale d'une pratique de communication donne une occasion de développer des modes de faire particuliers issus de la négociation avec l'outil, non seulement dans la connaissance des codes techniques et l'habileté opératoire mais aussi dans les processus mentaux par rapport à son emploi et à des usages propres. (Jouët, 1993, p.101-102). Par la pratique, les usagers acquièrent, de façon informelle, des savoir-faire mais qui sont, « dans la grande majorité des cas, rudimentaires et se limitent aux procédures opératoires de base ». Évidemment, comme le rappelle Jouët, la plupart des usagers ont une approche purement instrumentale de l'objet technologique mais l'approche pragmatique de l'usage procure un phénomène d'acculturation qui pénètre peu à peu « les cadres de référence usuels des individus » (Jouët, 1993, p.103). Or, force est de constater qu'aujourd'hui, les vrais

Le dictionnaire Oxford propose cette définition du terme de *prosumer* : depuis les années 80, consommateur qui est impliqué dans la conception et la personnalisation des produits pour ses propres besoins (notre traduction). Repéré à <https://en.oxforddictionaries.com/definition/prosumer>. Page consultée le 5/10/2016

Axel Bruns introduit également le concept commercial de *user-led creation*, c'est-à-dire une création qui dépend des demandes et des retours (*feedbacks*) des consommateurs, limitant ainsi les risques de productions d'objets techniques avec des caractéristiques ou des fonctionnalités superflues. [La définition du terme *user-led* provient du glossaire de l'Observatoire de l'éco-innovation de la Commission européenne. Repéré à <http://www.eco-innovation.eu>. Page consultée le 5/10/2016

faux « natifs numériques » ou bien ceux qui baignent depuis leur plus jeune âge dans un environnement numérique, ont une approche quasi naturelle avec l'objet technologique mais sans en comprendre profondément le fonctionnement. Si certaines fonctionnalités n'ont plus de secret dans les pratiques quotidiennes, d'autres en sont totalement inconnues voire jamais testées.

2.2.1. La pratique, en théorie

Pour Bourdieu qui la ressent du côté de ses aspects socio-culturels, elle est une opération de connaissance active qui induit le classement organisé permettant de la structurer, tout en n'étant pas à strictement parler une opération intellectuelle :

La connaissance pratique est une opération pratique de construction qui met en œuvre, par référence à des fonctions pratiques, des systèmes de classement (taxinomies) qui organisent la perception et l'appréciation et structurent la pratique. (Bourdieu, 1976, p.43)

Pour les théoriciens anglo-saxons de la pratique se réclamant notamment des travaux de Claude Lévi-Strauss à Michel Foucault en passant par Pierre Bourdieu et jusqu'à Bruno Latour (Reckwitz, 2002, p.246), c'est aussi une opération de connaissance résultant de l'action alliée à des sensations et qui permet d'analyser certains comportements, notamment de consommation. Ce qui fait dire par exemple à l'Allemand Andreas Reckwitz, qui propose d'inscrire les théories de la pratique dans les approches culturelles :

Une « pratique » est un type de comportement routinisé qui consiste en plusieurs éléments interconnectés entre eux : des formes d'activités corporelles, des formes d'activités mentales, des « choses » et leur usage, des connaissances de base constituées de compréhension, savoir-faire, états émotionnels et motivations (Reckwitz, 2002 traduit par Dubuisson-Quellier et Plessz, 2013)

Proposant une entrée par les pratiques plutôt que par l'individu, cette théorie donne des éléments certains pour analyser les pratiques de consommation, bien qu'elles soient plutôt situées sur le terrain de l'empirisme et que les incompatibilités des différents courants « hétéroclites » n'ont pas assez été pensées ou théorisées selon Sophie Dubuisson-Quellier et Marie Plessz. Elles conservent cependant un intérêt dans le fait qu'elles mettent à jour trois notions clés qui sont le temps, la routine et l'infrastructure.

Notion de temps

Dans la notion qui permet de structurer le temps, outre deux type de pratiques qui fait que, premièrement les individus doivent remplir un quotidien fait de pratiques fixes obligeant la

participation d'autres personnes (telles que des cours dans la journée par exemple) et que, deuxièmement, certaines pratiques demandent une séquence de pratiques interconnectées (suivre des cours obligent à respecter les horaires de pratiques de ces cours), une troisième attire l'attention parce qu'elle permet de remplir les moments de vide dans les emplois du temps, ce que l'on observe chez les étudiants thaïlandais dès lors qu'ils sortent de la classe ou pire, aux moments d'inattention de leurs enseignants. C'est à ces moments qu'ils se jettent sur leurs terminaux mobiles pour y consulter ce que font leurs « amis », inscrits dans leurs réseaux sociaux :

Des pratiques qui sont des « time fillers », glissées dans les interstices de l'emploi du temps, quand une séquence de pratiques laisse des vides (lire ses mails est une activité typique de ce registre). On voit alors que ces priorités sont moins déterminées par l'urgence que par les exigences de coordination auxquelles les activités souscrivent. Il s'agit là d'un résultat important pour comprendre les obstacles aux modifications des pratiques de consommation, qui renvoient ici à leur forte inscription dans les réseaux de sociabilité allant de la famille aux cercles de connaissances plus larges. (Dubuisson-Quellier et Plessz, 2013, p.11)

Notion de routine

La seconde notion dégagée par les approches de la théorie, celle de routine, a également beaucoup d'intérêt. Prenant en partie appui sur la théorie de l'acteur-réseau de Bruno Latour, dont les perspectives d'action sont liées à travers les arrangements interactionnels entre les humains et les machines, l'acteur humain étant lui-même un réseau d'interactions, le fait d'avoir certaines pratiques permet de stabiliser certaines actions : « Le principe d'une capacité d'action distribuée entre des objets et des individus fournit en effet des pistes permettant de restituer ce que les actions humaines en routine doivent à l'existence de dispositifs matériels sur lesquels les acteurs peuvent s'appuyer pour stabiliser leurs actions » (Dubuisson-Quellier et Plessz, 2013, p.12). Autrement dit, un dispositif mobile tel qu'un téléphone portable, associé à des pratiques d'utilisation de ce dispositif, engage des pratiques qui deviennent routinières dès lors qu'elles ont une occurrence importante dans le quotidien des usagers. Elles se stabilisent mais cela n'empêche pas qu'elles puissent évoluer (Propos de Wahlen, 2011, repris par Dubuisson-Quellier et Plessz, 2013). On imagine sans peine le quotidien des étudiants, dont le téléphone est indispensable au même titre que les manuels et les cahiers...

Notion d'infrastructure

La troisième et dernière notion qui a de l'importance dans l'observation de ce que l'a des pratiques que font les étudiants des terminaux technologiques et des applications sociales, c'est

celle des infrastructures. Dans cette approche en effet, « les pratiques se stabilisent à mesure que les technologies se standardisent » (Dubuisson-Quellier et Plessz, 2013, p.14) en même temps que les pratiques sociales locales peuvent se différencier. Ce qui signifie que l'on peut fort bien avoir des pratiques que l'on retrouve d'un pays à l'autre tout en ayant au contraire des pratiques qui soient liées aux sociétés, aux circonstances et aux communautés qui les mettent en pratique. Elles se standardisent ainsi selon les technologies mais aussi selon les règles admises de manière tacite ou non, au sein de ces ensembles collectifs particuliers, en y « associant normes, morale et conventions. » (*Ibidem*) On peut noter par exemple que chez les étudiants thaïlandais, le respect du professeur est tel que, même si il s'avère qu'un des leurs messages postés sur un réseau social se révèle être une image « volée » d'un enseignant, ce n'est pas dans le but de lui causer du tort mais plutôt pour partager un comportement qui puisse faire sourire, dans l'acceptation du terme par les Thaïlandais, y compris dans un esprit d'auto-dérision : un étudiant qui s'endort pendant un cours magistral ; une coiffure défaite ou un vêtement qui lâche... Tout ceci est relativement bon enfant, ce qui nous semble assez différent tout de même des sociétés occidentales et en France particulièrement, où il y a une recherche de qui est négatif à l'encontre de l'autre, souvent dans l'esprit de ridiculiser l'autre.

Dans le même ordre d'idées, Caterina Trizzulla, Renaud Garcia-Bardidia et Éric Rémy proposent de revoir les travaux de Bourdieu à la lumière de Lahire suggérant de passer des approches sociales aux pratiques culturelles par un changement de point de vue qui serait celui des représentations individuelles et tentent eux-aussi une approche vers les pratiques des consommateurs afin de mieux comprendre de quelle manière les pratiques individuelles s'inscrivent dans le processus de socialisation dans différentes sociétés. Les auteurs suggèrent de voir au travers de ces recherches une socialisation verticale du parent à l'enfant comme une socialisation horizontale par les pairs ce qui permet d'après cette perspective, d'envisager l'acquisition de dispositions à différentes étapes de la vie (Trizzulla, Garcia-Bardidia, Rémy, 2016, p.92). Les interactions entre ces dispositions et leurs contextes ont donc des conséquences sur les pratiques notamment sur le fait qu'il peut y avoir co-existence de plusieurs styles sur une seule pratique exprimée (*Idem*, 2016, p.94). Par ailleurs, depuis quelques années, Maud Herbert et Isabelle Collin-Lachaud constatent ainsi un foisonnement de pratiques autour de la consommation collaborative qui abandonne la notion de propriété au profit de l'usage pour une société plus durable en y associant des notions de partage (Herbert et Collin-Lachaudou, 2016, p.2) ou intégrant la théorie du don qui sous-tend le travail de thèse en sciences de gestion de

Alya Mlaiki dans l'utilisation des réseaux sociaux numériques (Mlaiki, 2012), et donc au travers de communautés.

2.2.2. Pratiques d'apprentissage en communautés

C'est le contexte et le groupe social comme variables dans un processus d'apprentissage, qui vont alors permettre la création de communautés d'apprentissage dites « de pratique » au sens où l'ont entendu ses théoriciens principaux, notamment le sociologue Étienne Wenger et l'anthropologue Jean Lave⁷⁰ qui s'y sont intéressés dès 1991. Depuis, ces communautés se sont développées selon deux perspectives principales, l'une, pragmatique, comme « outil de formation, de management ou de partage de connaissances dans un espace professionnel » tel qu'elle peut l'être dans des services de marketing ou de gestion ; l'autre, scientifique et théorique, « pour analyser le caractère situé, construit et local de l'apprentissage » (Berry, 2008, p.13). De cette perspective qui nous intéresse plus particulièrement, Vincent Berry en identifie trois approches caractérisant les recherches autour de ces communautés de pratiques virtuelles dont celle que nous avons nous-même engagée, c'est-à-dire la deuxième :

Une première consiste à repérer les contenus qui s'échangent dans ces communautés virtuelles et à comprendre la façon dont ils sont produits, reproduits, distribués. Elle s'intéresse ainsi aux communautés virtuelles sous l'angle d'espaces de production ou de médiation culturelle. Une deuxième, moins axée sur les contenus, s'intéresse à l'organisation de ces regroupements, aux normes locales, aux règles communautaires, aux formes d'apprentissage, de distribution des savoirs que développent ces communautés. Une troisième approche enfin s'intéresse dans une perspective plus individuelle à la notion d'expérience et de simulation : comment devient-on « indigène du numérique » ? Que doit-on savoir pour « en être » ? (Berry, 2009, p.145)

Précurseurs de ces recherches, Jean Lave et Étienne Wenger ont essayé d'apporter les contributions de leur discipline respective pour dégager les caractéristiques d'un type d'apprentissage « sur le tas », prenant pour postulat le constat que par nature et donc définition, toute communauté dans laquelle s'exercent des pratiques, est une communauté d'apprentissage car l'objectif principal est d'y apprendre : « apprendre au quotidien, apprendre des autres, apprendre sur soi, apprendre sur l'objet qui nous rassemble » (Henri, 2011). Leur objectif principal était d'analyser le processus d'acquisition de connaissances et le concept de

⁷⁰ Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press. En 1991, « Jean Lave et Étienne Wenger publie un ouvrage qui met en avant l'idée que l'apprentissage en milieu de travail est un processus de participation dans une communauté de pratique. Cette participation, d'abord périphérique, augmente avec le fait qu'il y a un engagement envers la communauté et les interactions avec les autres membres. L'engagement est au cœur de la vie de la communauté et de l'apprentissage. » (Henri, 2011).

« participation périphérique légitime » sert à décrire cette forme d'apprentissage. Or, comme le fait remarquer Étienne Wenger lui-même dans un ouvrage postérieur, « les concepts d'identité et de communauté de pratique étaient alors importants dans notre argumentation, mais ils ne furent pas mis à l'avant-plan et demeurèrent essentiellement en marge de notre analyse » (Wenger, 2005, p.9). Depuis, les communautés de pratique sont devenues pour Wenger une entrée principale pour une théorie sociale de l'apprentissage dont l'approche peut être « pertinente dans les organisations ainsi que dans plusieurs disciplines, notamment en anthropologie, en sociologie, en psychologie sociale et cognitive, en philosophie, et, enfin, en théorie et pratique en éducation » (*Ibidem*). L'approche a également intéressé les sciences de l'information et de la communication qui s'en sont également approprié les concepts mais sous le vocable de « communauté en ligne » pour le monde anglo-saxon telle que tentent de la définir Jenny Preece et Diane Maloney-Krichmar, faisant remarquer que la définition n'est pas stable, qu'elle dépend des disciplines et que certains critères qui apparaissaient dès 1997 dans un rapport de Steve Whittaker, Ellen Isaacs et Vicki O'Day (Whittaker, Isaacs & O'Day, 1997) sont plus ou moins fondateurs de la notion. Ainsi, la communauté suppose des membres qui partagent des intérêts, objectifs, activités ou besoins communs, engagés dans une participation active et répétée, ayant accès à des ressources selon des codes ou des règles précisées, partageant une réciprocité d'informations, de support et de services ainsi que de conventions sociales, de langage et de protocoles. Les auteurs pourtant s'en tiennent à une formule qui ne les comblent pas mais qui a l'avantage de convenir à une vision pluridisciplinaire et à différentes approches :

Online community [...] to refer to social activity that involves groups of people interacting online. Such communities may be long or short term, large or small, national or international, and completely or only partially virtual. (Preece & Maloney-Krichmar, 2003, p.6)

Ils notent aussi que les caractéristiques des communautés en ligne sont déterminées par les interactions sociales de leurs membres ainsi que des règles qui les guident, la « sociabilité ». De même, l'interface du logiciel contribue au caractère de la communauté en ligne si l'échange et la communication en sont facilitées, la « maniabilité » suscitant la convivialité :

“A community that communicates via a synchronous chat system will have quite a different ambiance from one that uses an asynchronous bulletin board” (Preece, Maloney-Krichmar & Abras, 2003).

Le monde francophone, lui, a plutôt tendance à utiliser les termes de « communauté virtuelle » ou de « communauté virtuelle d'apprentissage » comme pour Pierre Dillenbourg qui distingue dans la littérature deux utilisations du terme de communauté :

D'une part, certains chercheurs utilisent a priori le terme communauté virtuelle pour décrire tout groupe interagissant via Internet, quelle que soit sa dynamique sociale, afin d'ancrer cette description dans un référentiel théorique qui accorde davantage d'attention aux constructions culturelles du groupe qu'aux processus cognitifs individuels de ses membres. [...] D'autres auteurs réservent le label 'communauté' à certaines formes d'organisation sociale [...] (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003, p.2)

C'est aussi en ces termes que Serge Proulx et Guillaume Latzko-Toth s'attachent à en fournir une explication qui serait née de la virtualité, notion que l'on a associée à des notions diverses telles que « culture, société, communauté, démocratie, université, entreprise, territoire et géographie, pour ne citer que les plus marquants » avec pour corollaire l'expression de communauté virtuelle qui « s'est diffusée rapidement dans le vocabulaire courant par le biais des médias, au point d'être presque un cliché aujourd'hui » (Proulx et Latzko-Toth, 2000, p.99).

Enfin, notent les deux auteurs :

À la différence des communautés classiques comportant la contrainte d'être ensemble dans une promiscuité sans alternative, l'engagement dans les collectifs électroniques est (généralement) beaucoup plus fluide. Les contours sont flous, et donc, dans un certain sens, leur réalité peut être considérée comme virtuelle. Mais ne nous y méprenons pas : la virtualité ne doit pas être ici comprise comme une dénaturation du social, mais plutôt comme un aspect, un effet d'optique de sa complexification croissante, amplifiée par ses propres artefacts techniques. (Proulx et Latzko-Toth, 2000, p.117)

Mais revenons à Étienne Wenger donc, qui, dans une mise à jour de sa propre vision de communauté de pratique en 2015, propose cette définition simple dont nous proposons la traduction suivante : « Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font et apprennent à le faire mieux car ils interagissent régulièrement » (*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*) (Wenger & Wenger-Trayner, 2015). Les deux auteurs précisent par ailleurs que la définition permet, mais ne présuppose pas l'intentionnalité dans l'apprentissage. Celui-ci peut être la raison pour laquelle les membres se rassemblent mais aussi un résultat accessoire des interactions du groupe. Cependant toute communauté n'est pas a priori communauté de pratique. Il faut pour cela trois raisons essentielles : 1. un domaine d'intérêt commun sans être obligatoirement une expertise et pour lequel les membres s'impliquent et partagent une

compétence qui les distinguent d'autres personnes ; 2. une communauté dans laquelle, en poursuivant un intérêt disciplinaire commun, les membres s'engagent dans des discussions et des activités propres à aider les autres et à partager de l'information sans que ce soit nécessairement régulier ; 3. une pratique communautaire au travers de laquelle des praticiens développent un répertoire de ressources qui puissent servir la communauté et dont les membres sont conscients. (Wenger & Wenger-Trayner, 2015, p.2). Comme le disent les auteurs, ces communautés de pratique sont partout présentes et prennent des formes multiples, petites ou grandes, avec un noyau et des membres en périphérie, en présence physique ou en ligne, interne à des organismes ou élargies à d'autres. Dans le monde de l'Éducation, les premières communautés de pratique sont nées autour des formations d'enseignants. Elles sont reconnues et formalisées, soutenues même par les institutions qui leur reconnaissent des moyens d'échanges de connaissances entre pairs, permettant d'assurer une forme de formation continue pour prolonger des formations officielles mais qui ne leur coûtent pas un centime. À l'opposé, les communautés qui se constituent autour des étudiants sont informelles et parfois totalement invisibles et fermées. Ce qu'il s'y passe est difficilement accessible et donc observable ou analysable parce qu'étant créées par et pour des étudiants, ceux-ci n'ont pas l'envie d'y voir un enseignant y « fourrer son nez ». Mais, notent encore Étienne Wenger et Beberly Wenger-Trayner les pratiques communautaires affectent les pratiques éducatives selon 3 dimensions : d'ordre interne lorsqu'il s'agit de s'interroger sur la manière d'organiser l'apprentissage scolaire à travers des expériences de communautés de pratiques, externe lorsque des connexions se créent hors des murs de la classe et au-delà de la vie d'étudiant, en organisant des communautés focalisées sur des sujets continuant d'intéresser les étudiants après leurs études initiales. La question de la transmission des savoirs et de l'apprentissage au travers d'un ensemble d'individus interconnectés est donc fondamentale. En construisant ainsi une véritable théorie sociale de l'apprentissage, Étienne Wenger pose ses préoccupations quant à la nature de la connaissance et à l'acte de connaître et propose de concevoir l'apprentissage « sous l'angle d'une participation sociale » par laquelle celle-ci s'engagerait dans un processus de « collaboration active aux pratiques d'une communauté sociale et d'une construction d'identités en lien avec elle ». Albert Bandura, premier théoricien de l'apprentissage social par l'observation dans les années, préférera employer le terme de « théorie sociocognitive » dans laquelle « le fonctionnement humain devient le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes » et où « les sujets sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement » (Carré, 2004, p.18). En tous les cas, cette participation fonctionne comme un processus d'apprentissage et une démarche vers la

connaissance dans lesquels sens, pratique, communauté et identité entrent en jeu (Wenger, 2005, p.3).

D'abord viendrait la composante du sens, qui est notre capacité individuelle ou collective d'être en contact avec ce qui nous entoure, de façon significative ; puis, celui de la pratique dans l'engagement mutuel dans l'action, à partir de nos ressources historiques et sociales communes, des contextes de travail et des perspectives ; elle rejoint en cela la praxéologie de Bourdieu, entre allers-retours d'un cheminement théorique et la pratique pour une théorie sociale de l'agir et de l'action (Herbert et Collin-Lachaud, 2016, p.5) permettant de mieux comprendre les transformations sociales issues des pratiques participatives. C'est aussi le constat qu'avait fait Jacques Tardif lorsqu'il suggérait de passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage :

Dans les situations d'apprentissage, la théorie permet une meilleure planification de l'action ainsi qu'une objectivation plus adéquate et plus nuancée, alors que l'action garantit la contextualisation et qu'elle oblige les ajustements relatifs à l'usage des connaissances et des compétences comme instruments. (Tardif, 1998, p.58)

À ces deux premières composantes s'ajouteraient la communauté qui en facilite la réalisation et enfin, l'identité, parce que l'apprentissage sur soi a des incidences sur notre « moi » et son devenir au sein de communautés et que ces engagements dans des activités avec d'autres personnes « façonnent non seulement notre agir, mais aussi notre manière d'être et de l'interpréter » (Wenger, 2005, p.2). Dans la communauté de pratique en tant que contexte dynamique qui permet l'accès à la compétence, celle-ci est « intégrée à une identité de participation » (Wenger, 2005, p.235). Et Vincent Berry ajoute :

Ce qui caractérise fortement la participation dans une communauté virtuelle, c'est une relation étroite entre identité locale et pratique communautaire ; autrement dit, c'est en participant que l'on devient un membre reconnu. Les communautés virtuelles sur Internet se fondent sur des bases communautaires, sur un principe de participation et de reconnaissance mutuelle. C'est la réciprocité de l'échange avec l'autre qui crée la relation. On offre ses compétences à l'autre avant ou après que celui-ci vous propose les siennes. On est tour à tour instructeur et instruit, et c'est dans cette dynamique que se créent les communautés. (Berry, 2009, p.147)

En accolant définitivement les deux termes, celui de communauté à pratique, « les communautés de pratique peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage », (Wenger, 2005, p.97) avec d'une part, l'apprentissage « sur le tas » comme

processus d'acquisition de connaissances et d'autre part, « la participation périphérique légitime » pour décrire cette forme d'apprentissage impliquant l'existence de frontières. Ces frontières comme ces périphéries se réfèrent aux contours d'une communauté car celle-ci implique à la fois une exclusion des acteurs, objets, artefacts extérieurs à la communauté et dans le même temps des inclusions de l'extérieur aux frontières vers l'intérieur de la communauté, offrant par la même un accès informel et légitime à une pratique sans qu'il n'y ait une « exigence d'appartenance à part entière » (Wenger, 2005, p.129) sous forme de perméabilité entre pratiques et disciplines, entre experts et amateurs avec à la clé des espoirs mais aussi des craintes. Patrice Flichy nous le rappelle en effet, l'ère numérique voit le sacre de l'amateur où « à première vue, les pratiques foisonnantes apparaissent comme une révolution de l'expertise » mais où également la transformation des autodidactes et ignorants de jadis en experts patentés font craindre que « le médiocre se substitue au professionnel talentueux » (Flichy, 2010, p.8). Par ailleurs, ces frontières et leurs effacements liés à une logique financière ont pour conséquences de grands déséquilibres sociétaux avec des tentatives d'harmonisation par une gouvernance mondiale « où se mêlent virtuel et réel ». La notion de réseau prend le pas sur celle de territoire, l'effaçant et le désagrégeant du fait d'une part, des « forces d'aplatissement » d'ordre sociopolitique et économique mais surtout technologique soutenu par les GAFA (Google, Apple, Facebook et Amazon) et d'autre part, de l'« accroissement considérable de l'agir collectif sur Internet » (Perriault, 2009).

Offrant ainsi la possibilité tant aux experts qu'aux amateurs d'ajouter des expériences théoriques et pratiques, ces communautés s'inscrivent donc logiquement dans une interdisciplinarité à la croisée de plusieurs théories et selon deux axes dont l'axe vertical est central car « il reflète une tension entre les théories qui donnent la primauté aux structures sociales et à celles qui font de même par rapport à l'agir humain » (Wenger, 2005, p.10) (figure 11).

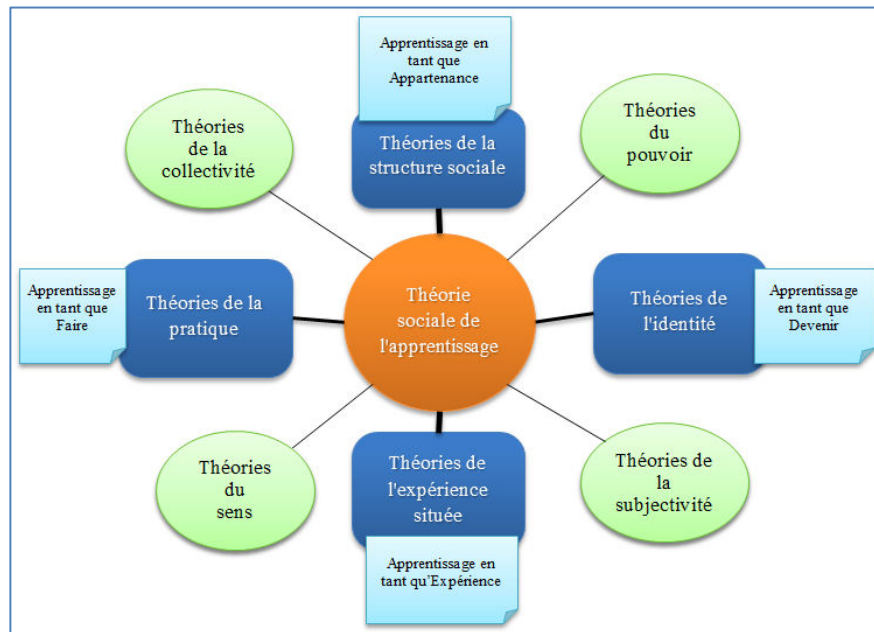


Figure 11 - Synthèse des composantes et des axes théoriques (Wenger, 2005, p.3, 9 et 11)

Ainsi les théories portant sur la structure sociale s'intéressent à l'agir comme concrétisation des normes et des règles institutionnelles, socioculturelles ou historiques ; celles de l'expérience située se concentrent sur les interactions entre les individus et leur environnement leur permettant de se construire ; celles de la pratique sociale insistent sur les situations concrètes et d'activités au sein de systèmes sociaux dans lesquels des groupes s'organisent ; et enfin, les théories de l'identité se préoccupent de la construction identitaire, des rites, des catégorisations et des différenciations. Au carrefour, Étienne Wenger y décrit une théorie sociale de l'apprentissage qui rejoint la communauté d'apprentissage parce qu'elle est « fondée sur une démarche d'apprentissage par l'action » (Jézégou, 2008 reprenant les propos de Charlier et Peraya, 2003) mais s'en éloigne parce qu'elle n'a pas pour objectif de solutionner des problèmes de manière collaborative ou coopérative tel qu'il peut l'être envisagée au cœur d'une formation à distance (Jézégou, 2008) ou comme l'envisagent Éric Bruillard et Georges-Louis Baron dans le monde de l'entreprise, qui, pour des raisons économiques tentent de l'intégrer de fait (Bruillard et Baron, 2009), contrairement aux milieux universitaires qui ont plus de mal à s'en emparer. Ces deux notions⁷¹ sont en effet citées comme indispensables dans le monde moderne

⁷¹ Les deux auteurs reprennent une distinction faite par Pierre Dillenbourg, considérant que ce qui relève du coopératif est lié à une division du travail de nature inégale mais explicite dès le départ, alors que tout ce qui est collaboratif fait référence à un partage du travail instable entre des collaborateurs de même statut et aux rôles similaires. Deux valences : partage horizontal ou travail prescrit. (Bruillard et Baron, 2009, p.106) Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Récupéré de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>

lié aux pratiques autour du Web 2.0, mais ont du mal à s'imposer dans la réalité de l'université, tant au niveau de l'enseignant et de ses pairs que de l'enseignant avec ses apprenants, alors qu'elles semblent s'imposer peu à peu dans les pratiques entre apprenants qui font désormais partie des nouvelles générations d'utilisateurs et du tout-numérique.

2.2.3. D'autres résistances aux changements

Il nous semble que d'autres freins existent à la mise en place de communautés sociales d'apprentissage, dont celui de la multidisciplinarité dont nous avons parlé plus haut ou la transdisciplinarité, plus spécialement dans le monde universitaire francophone y compris celui des universitaires thaïlandais qui enseignent le français :

Une question clé dans la pluridisciplinarité est celle des théories, des modèles conceptuels et des méthodes de recherche qui signent en quelque sorte l'identité disciplinaire des chercheurs. De ce point de vue, il existe des spécificités propres à chacune et il est recommandé pour les chercheurs de clairement situer leurs références théoriques par rapport à elles » mais « au Canada [...] comme dans le monde nord-américain, on attache moins d'importance à l'ancrage dans telle ou telle discipline pourvu que la problématisation soit cohérente et qu'elle se révèle fructueuse » (Baron, 2013).

Phil Long et Georges Siemens observe aussi un décalage important entre l'université et ses « clients », provoqué par le délai important entre les analyses des données observables et leurs applications dans le monde de l'éducation.

Higher education, a field that gathers an astonishing array of data about its “customers,” has traditionally been inefficient in its data use, often operating with substantial delays in analyzing readily evident data and feedback. Evaluating student dropouts on an annual basis leaves gaping holes of delayed action and opportunities for intervention.

Organizational processes—such as planning and resource allocation — often fail to utilize large amounts of data on effective learning practices, student profiles, and needed interventions. (Long & Siemens, 2013, p.32)

Enfin, un dernier frein est les difficultés de partage ou de diffusion des articles de recherches francophones dans les milieux universitaires non francophones. En Thaïlande, la base de données sur laquelle se réfèrent les institutions éducatives et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur thaïlandais est celui de Scopus, qui ne comporte aucune revue scientifique ou journal de langue française, de même qu'aucune revue universitaire thaïlandaise dans les domaines de l'Éducation mais plutôt dans les disciplines des sciences exactes ou

médicales et environnementales, comme celles de l'ingénierie⁷². Mais il existe aussi des réticences à un niveau micro, celui de l'enseignant qui a des scrupules à partager ses savoirs (Zourou, 2016) de peur de se le faire copier ou piller sans être cité, parfois même « oublié » volontairement. Il est vrai que l'Asie a une certaine culture du « copillage » mais les choses changent assurément, notamment du fait qu'un pays comme la Chine par exemple n'est plus seulement un réservoir de main d'œuvre et l'atelier du monde mais joue la stratégie de l'innovation⁷³. À cela s'ajoute le fait que l'Organisation qui tente d'institutionnaliser des formes de coopération et collaboration le fait dans un esprit formalisé. Or, c'est oublier que si la coopération existe déjà sur le lieu de travail, elle ne correspond pas toujours aux attentes de l'Organisation et résulte plutôt d'un choix délibéré des enseignants qui en refuse très souvent les contraintes administratives et bureaucratiques et qui y voit une atteinte à leur liberté et à des relations de confiance qui sont souvent longues à établir entre collègues : « Elle oblige un acte, à la base, choisi. Elle invite à rationaliser des actes, à la base, affectifs. » (Lator, 2010). On observe d'ailleurs que les coopérations ou collaborations de recherches collectives en Asie du Sud-Est ne sont pas légions, alors qu'elles sont soutenues par les institutions qui y voient un moyen de mettre en place dans les milieux éducatifs l'esprit de l'ASEAN comme entité économique à laquelle peuvent contribuer une économie de la connaissance fondée sur les échanges universitaires. Elles correspondent également au volet *Collaboration*, l'un des « 7 C »⁷⁴, composants d'une vie en apprentissage continu que les politiques éducatives thaïlandaises⁷⁵ tentent de mettre en place pour leur développement au cours de ce nouveau

⁷² D'après le Centre thaïlandais de l'indexation des journaux et revues scientifiques repris par l'Université de Technologie King Mongkut. Repéré à http://www.kmutt.ac.th/jif/public_html/list%20journal.php. Page consultée le 30/11/2016.

⁷³ D'après les chiffres de l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI), la Chine dépose de plus en plus de brevets, en augmentation de 15 à 20 % depuis 2013 pour atteindre plus d'un million en 2015, en faisant le pays le plus important du monde en termes de demandes. Il s'agit cependant – pour le moment – de brevets concernant surtout le marché intérieur au niveau de l'ingénierie électrique et des télécommunications, l'informatique et les semi-conducteurs, ainsi que les technologies médicales car la Chine redéfinit sa loi sur la propriété intellectuelle « afin de stimuler l'innovation et l'entrepreneuriat sur son territoire et s'aligner sur les pratiques et critères européens, américains et japonais. » D'après <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/diplomatie-scientifique/veille-scientifique-et-technologique/chine/article/la-chine-est-le-premier-pays-depositaire-de-brevets-en-2014> et <http://www.lesechos.fr/monde/chine/0211524213267-en-chine-plus-dun-million-de-demandes-de-brevets-en-2015-2045132.php> (Pages consultées le 30/11/2016)

⁷⁴ «Critical Thinking and Doing, Creativity, Collaboration, Cross-Cultural Understanding, Communication, Computing / ITC Literacy, Career and Learning Self-Reliance» d'après Bernie Trilling, membre fondateur d'Oracle – fondation pour l'Éducation – et Directeur Général du Partenariat pour l'Apprentissage au XXIe siècle, dont la mission est d'assurer des ponts collaboratifs entre des milieux éducatifs et d'affaires, des communautaires et des chefs de gouvernement. Site <http://www.p21.org/>. Page consultée le 8/12/2016

⁷⁵ Eleventh National Economic and Social Development Plan (2012-2016) and the Eleventh National Education Development Plan of the Ministry of Education (2012-2016). Conférence donnée par l'inspecteur général du ministère de l'Éducation thaïlandaise, Dr. Chaiyos Imsuwan. «Lifelong Learning: Education Policy in Thailand», 2nd International Conference on Lifelong Learning for All, 11th September, 2014, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand

siècle, prenant en partie pour modèle le cadre développé par le Partenariat pour l'Apprentissage au XXIème siècle.

Partager, distribuer, contribuer en tant qu'expert ou simple amateur éclairé à une communauté voire un réseau d'interconnectés, c'est dans l'idéal offrir sa part de connaissances à ceux qui sauront l'associer à d'autres pour bâtir une intelligence collective sur la base d'un capital cognitif et social. Les éducateurs l'ont bien compris et tentent de trouver l'angle d'approche qui leur permettra à la fois d'adapter leurs discours et leurs méthodes d'enseignement des langues étrangères aux pratiques de ces nouvelles communautés, cherchant à développer notamment une pensée critique, l'un des fondamentaux que cherche à promouvoir l'Université en Asie, y cherchant des voies à l'innovation dans un futur technodynamique sans cesse évolutif même si cette pensée pourrait servir des opportunités de critique du système étatique, politique et socio-culturel :

Administrators, faculty, and policy makers need to acknowledge and accept this significant evolution in societal communication norms because the technological innovations that underlie these changes cannot be ignored. Educators need to adapt their pedagogical posture to incorporate useful and versatile e-tools that will enhance the quality of their classrooms, guide learners to utilizing various e-tools for academic purposes, create a dynamic learning environment, and promote critical thinking, authentic second language (L2) learning opportunities and deeper connections with the culture of the native L2 speakers. High-tech e-learning technologies are the way of the present and the future and, as Prensky (2007) noted, the twenty-first century will be characterized by even more enormous, exponential technological change. (Blattner & Fiori, 2009, p.17)

L'exaltation de l'ouverture par les technologies de l'Internet comporte cependant des risques car il ne faudrait pas que, sous prétexte d'idéaux communs partagés, il n'y ait dilution puis disparition. Une langue comme le français provenant d'une Europe dont « ses officiels ont à cœur d'effacer ses frontières linguistiques sous une langue unique, le globish, qui n'a d'anglais que le nom, [...] » et s'étonnant que « le Grec n'y ressemble pas au Suédois, le Lituanien à l'Italien » pourrait y perdre sa spécificité et se noyer dans un océan de platitudes (Debray, 2010, p.15) alors que c'est sa variété qui en fait sa richesse. Les technologies, le Web 2.0, les réseaux affectent-ils ce capital communautaire construit parfois sur des cultures et des moyens de communiquer établis depuis des dizaines d'années voire des centaines d'années en Asie ?

3. Les usages et pratiques communautaires développent l'existence d'un capital et une intelligence construite collectivement, en réseau

Nous avons vu que les pratiques et les modalités d'échanges au sein de communautés intégrant ces pratiques permettaient une circulation d'informations transformées en connaissances et finalement participant à la construction de savoirs intrinsèques à ces communautés. La question qui sous-tend un grand nombre de travaux de chercheurs attachés à l'existence d'un capital collectif, est celle liée au développement ou déclin de ce capital, selon qu'il est affecté ou non par un environnement constitué de liens forts ou faibles⁷⁶. De même, l'environnement et les interactions entre les membres d'un réseau vont dépendre à la fois des liens entretenus entre eux mais aussi des outils d'information et de communication dont ils disposent pour permettre de construire autour de thématiques communes et avec des usages communs, des savoirs communs, capital social et cognitif utile à la communauté, et les faire perdurer dans la communauté constituée.

3.1. Notions attachées à celle du capital

Dans la vision du sociologue Pierre Bourdieu, le capital est de plusieurs types, dont celui qui détermine un capital de reconnaissance au sein de la société, le capital symbolique, qu'il définit comme étant constitué d'un capital économique, d'un capital social et d'un capital culturel, l'un pouvant influencer l'autre. C'est en effet l'existence d'un fort capital économique (ensemble des ressources liées aux revenus et au patrimoine financier) qui peut engendrer le dégagement d'un temps libre et les moyens financiers suffisants pour des loisirs, permettant de ce fait un élargissement du capital social (ensemble des ressources liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance) et du capital culturel (ensemble des ressources constituées sous trois formes, *incorporées* – savoirs et savoir-faire, compétences – *objectivées* – en possession d'objets culturels et *institutionnalisées* – certifications et titres). Le capital social tel que le définit Bourdieu n'est pas seulement l'appartenance à un groupe constitué d'un ensemble d'agents « dotés de propriétés communes [...] mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles ». Ces liaisons en réseau sont « le produit du travail d'instauration et d'entretien qui est nécessaire pour produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à procurer des profits matériels ou symboliques » (Bourdieu, 1980, p.2). Mais, là où Bourdieu voyait la proximité physique comme inhérent à la constitution de cet espace social nécessitant des échanges matériels, nous pensons que la proximité dans la distance, telle que nous l'avons envisagée, est un facteur de développement potentiel de ce capital, au même titre que la présence physique. De même, le

⁷⁶ Sur le modèle proposé par Mark Granovetter que nous détaillerons plus tard dans ce chapitre.

concept d'*habitus* tel que l'a précisé Bourdieu et censé représenter des pratiques culturelles homogènes intériorisés par les modes de vie, les habitudes, les façons de penser et de réagir correspondant à des normes et des pratiques communautaires, paraît à première vue ne plus tout à fait convenir dans une époque où la massification, le décroisement entre pratiques distinctives de classes populaires ou élitistes, les amateurs transformés en experts, les consommateurs devenus producteurs sont des facteurs quotidiens et mondialisés (Coulangeon, 2003, p.4). Pourtant, d'autres valeurs plus liées au soi et à l'identification personnelle au sein d'une communauté comme celles liées au spirituel, à l'éthique ou aux traits physiques (Lahire, 2005, p.138) sont des éléments d'importance dans une société asiatique et bouddhiste telle que la Thaïlande pour laquelle l'apparence est toujours un élément fondamental dans l'estimation et la hiérarchisation d'un statut social. Dans cette société du Web 2.0 ou Web social, l'hétérogénéité est croissante et dans le même temps, il existe une recherche d'homogénéité dans des pratiques communautaires, ce qui montre que les concepts ne sont pas obsolètes et restent toujours valables ; ils sont simplement transformés et le processus de légitimation du capital symbolique se fait au travers des interactions entre membres, acceptant ou non les productions personnelles, les classant, leur attribuant un coefficient de qualité par un nombre plus ou moins important de clics « *like* » par exemple. C'est ce que constate Cédric Fluckiger à l'école dans les usages des technologies de l'information et de la communication :

Ce décalage entre des usages personnels importants, vécus comme partie intégrante du processus d'autonomisation, et des usages scolaires rares et contraints s'exprime dans le fait que l'école peine à jouer un rôle dans la légitimation des pratiques culturelles numériques. Que les élèves aillent préférentiellement chercher leurs référents culturels dans la culture populaire et médiatique ne signifie pas pour autant que l'école soit absente du processus de légitimation des pratiques numériques. (Fluckiger, 2008, p.54)

Pour le politologue Robert Putnam⁷⁷ qui s'est intéressé à l'affaiblissement du capital social, responsable selon lui d'un manque d'engagement civique et de participation politique, le capital social serait double : d'une part le « capital de réseau » (le capital social de liaison pour Alexandre Coutant et Thomas Stenger, 2010) ou *Bonding Capital*, correspond aux liens constitués des amis, parents, collègues, voisins et susceptible d'apporter une aide émotionnelle,

⁷⁷ Dans les années 1990 sort un livre retentissant aux États-Unis sur le déclin de la sociabilité et le délitement du lien social qui utilise de nombreuses données sur l'évolution des relations sociales aux États-Unis (Robert D. Putnam *Bowling Alone* 2000, en ligne à l'adresse <http://bowlingalone.com/>). Ainsi une enquête menée sur un échantillon représentatif de 5 000 Américains suivis pendant 20 ans montrent qu'en 2003 les Américains n'avaient plus en moyenne que 4 contacts sociaux proches, dont 2 amis et 2 personnes du cercle familial, alors qu'ils étaient 6, vingt ans plus tôt.

une relation d'accompagnement, de l'information et un sentiment d'appartenance ; il est dérivé de liens forts, avec une forte communication et une augmentation de l'intimité. Et d'autre part, le « capital participatif » (le capital de passerelle, *Ibidem*) ou *Bridging Capital* qui permet aux gens de tisser des liens autour de réalisations conjointes en articulant leurs demandes et leurs désirs (sur le modèle d'Alexis de Tocqueville⁷⁸) ; il est dérivé de liens faibles qui permettent de nouvelles rencontres, de nouvelles informations et de nouvelles perspectives (Wellman et al., 2001, p.437, Greenhow, 2011, p.8, Schrock, 2016, p.3). Barry Wellman, Anabel Quan-Haase, James Witte et Keith Hampton y ajoutent un capital dit « d'engagement communautaire » qui fait qu'une attitude forte, motivée et responsable vis-à-vis de la collectivité mobilise plus volontiers et plus le capital social des personnes qui s'engagent. Dans cet entrelacement de différents capitaux, la participation joue un rôle essentiel au sein des communautés pour Vincent Berry : plus les échanges sont importants et réciproques, plus les participants contributeurs sont reconnus comme compétents et experts, ce qui en augmente de fait le capital symbolique, comme se développe parallèlement le capital cognitif c'est-à-dire l'ensemble des connaissances que les membres d'un réseau acquièrent au travers de ces échanges permanents et constructifs (Berry, 2009, p.148). Berry ajoute que le fait de participer permet de développer un langage particulier, sorte de sociolecte⁷⁹ permettant de comprendre « ce qui se joue mais aussi une façon de participer au jeu communautaire » (*Ibidem*) y compris de manières d'écrire qui respectent certaines règles de courtoisie mais aussi de correction orthographique et grammaticale, puisque les membres sont sous les feux des projecteurs communautaires.

Ce capital social peut s'enrichir du capital culturel selon l'approche bourdieusienne, et réciproquement, comme de se renforcer, en induisant une « vision élargie du monde » (Maury et Liquète, 2009, p.7), ce capital culturel étant lui-même augmenté par les apprentissages

⁷⁸ Par ses écrits, Alexis de Tocqueville représente un élément fondateur de la démocratie aux États-Unis, intéressant à la fois les politiques, les sociologues et les économistes. Il s'est notamment interrogé sur le fait qu'il y avait contradiction entre les pays industriels riches et le développement de la pauvreté dans ses mêmes pays. La cause en est pour lui principalement l'industrialisation et les remèdes généralement proposés comme la charité individuelle et la charité légale lui semblent inefficaces. Il propose donc le principe d'*association* permettant une cohésion sociale des sociétés démocratiques, car elle est basée sur la réciprocité d'intérêts entre donateurs et receivers puisque le don s'effectue autour du travail, force d'échanges. Ferraton, C. (2009). L'idée d'association chez Alexis de Tocqueville. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, 1 (n° 46), 45-65. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-cahiers-d-economie-politique-2004-1-page-45.htm>. Page consultée le 16/12/2016

⁷⁹ Le terme est apparu en sociolinguistique dans les années 60 pour désigner la variété d'une langue donnée, non plus en fonction de sa géographie – ce qui en ferait un *dialecte* mais caractérisant un groupe social. « Les traits distinctifs d'un sociolecte peuvent être de nature lexicale (choix des mots), morphosyntaxique (formation et enchaînement des mots) ou phonétique (accent, intonation, mélodie). D'après Rainier Grutman, professeur au Département de français et à l'École de traduction et d'interprétation à l'Université d'Ottawa. Repéré à <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/49-sociolecte>. Page consultée le 16/12/2016

informels. C'est ce que démontrent Moniques Richard, Nathalie Lacelle, Christine Faucher et Prune Lieutier dans leur approche, posant l'hypothèse que l'hybridation et les modalités d'usage chez les jeunes entraînent des pratiques informelles génératrices de création dans les arts mais aussi en langue, comme le français :

La littératie multimodale nécessite la mobilisation de compétences en littératies visuelle, gestuelle et linguistique, soit une hybridation des littératies. (Richard et al., 2015 d'après des propos de Edwards-Grove, 2011 et Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014).

[la création au Québec] est considérée comme un processus dynamique qui procède par trois phases, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation, ainsi que trois mouvements, l'inspiration, l'élaboration et la distanciation, [...] nous croyons que l'école gagnerait à favoriser également d'autres modalités de création (à ajouter à celles de l'hybridation) telles que le mimétisme, l'observation, le tâtonnement, la transposition, l'expérimentation, l'improvisation, la résolution d'un problème, etc. [...]

La création pourrait aussi être plus présente dans les autres disciplines dont le français. (Richard et al., 2015)

Les auteurs se posent donc la question sur la possibilité pour un jeune qui aurait un réseau socionumérique doté d'un grand nombre « d'amis », vus comme des contributeurs potentiels, conscients ou non, d'apporter une plus-value en termes de capital :

À un autre point de vue, un adolescent doté d'un fort capital social (ex. : Facebook) pourrait voir se renforcer son capital culturel (acquisitions de compétences Web nouvelles, de logiciels ou d'artéfacts de la culture populaire convoités, etc.). Lorsque les jeunes s'échangent une multitude d'informations (ruses, trucs, découvertes, etc.) sur différentes plateformes de réseautage où ils se « valident » les uns les autres par le fait de leur connexion, leurs réseaux logent un bassin de ressources et de potentialités. (*Ibidem*)

C'est ce qu'avancent également Nicole B. Ellison, Charles Steinfield et Cliff Lampe, reprenant des constatations faites par Barry Wellman dans une étude faite en 2003 sur le quartier branché de Toronto qui envisageait les technologies de l'information et de la communication comme pouvant améliorer les communautés locales et par conséquent faciliter le capital social :

Our findings demonstrate a robust connection between Facebook usage and indicators of social capital, especially of the bridging type. Internet use alone did not predict social capital accumulation, but intensive use of Facebook did. (Ellison et al., 2007, p.1164)

We believe that the social and technical affordances of Facebook make it easier for individuals to invest in and extract social resources from their network and to access Friends of Friends, who might provide novel informational resources. Most importantly, these findings highlight the importance of actively managing, grooming, and maintaining one's network, suggesting that social capital is not generated simply by the existence of connections on a SNS, but rather is developed through small but meaningful effort on the part of users as they engage in relationship maintenance behaviors such as responding to

questions, congratulating or sympathizing with others, and noting the passing of a meaningful day.
(Ellison et al., 2014, p.14)

On ne doit cependant pas éluder la question de son contraire : peut-on raisonnablement penser que les technologies de l'information et de la communication pervertissent ce capital, voire le diminuent ? Si de nombreux analystes ont vu l'arrivée d'Internet comme « un stimulant positif dans la vie de nombreuses personnes grâce à sa rapide diffusion dans toutes les strates de la société, des coûts réduits pour l'accès à l'information en ligne, sa facilité d'utilisation et sa grande variété d'outils d'information et de communication » (Haase & Wellman, 2002, p.4. Notre traduction), Anabel Quan-Haase et Barry Wellman identifie trois approches sur le capital social, du plus négatif au plus positif : une diminution d'intérêt en politique et en esprit civique tout autant que dans les relations avec proches et amis ; une transformation d'un espace local et limité vers des espaces très ouverts et aux contours plus flous ; un complément permettant de maintenir le contact social et l'engagement civique (*Ibidem*).

Lorsqu'à proprement parler des réseaux socionumériques, on analyse les effets de ces réseaux sur le capital, Christine Greenhow y note deux tendances qui s'affrontent : d'un côté, ceux qui – et il semble qu'ils soient de plus en plus nombreux –, veulent démontrer qu'il existe un *surplus cognitif* (Shirky, 2010 cité par Greenhow, 2011, p.5) qui serait né de la combinaison du temps de loisir et des outils nécessaires pour être créatifs voire généreux ; et d'un autre côté, ceux qui pensent que le fait de passer du temps sur un réseau social comme Facebook est une invitation à la procrastination avec un impact négatif sur le niveau et les compétences attendues comme semble le démontrer une étude⁸⁰ menée par Aryn Karpinski et Adam Duberstein en 2009 sur des étudiants de l'Université dominicaine de l'OHIO (États-Unis) parce qu'il distrait d'un apprentissage académique complet et qu'il entrave la concentration. Même si Paul Kirschner et Aryn Karpinski admettent que les étudiants sont capables d'être dans une certaine mesure « multitâches » pour la gestion des tâches automatisées, ils relèvent qu'il y a un manque d'efficacité et de profondeur d'investigation Kirschner & Karpinski, 2010, p.7). Comme le notent par ailleurs Jennifer L. Walsh, Robyn L. Fielder, Kate B. Carey et Michael P. Carey, si certaines recherches tendent à démontrer des effets positifs sur les adolescents en tant que développement de leur autonomie, de nombreuses autres recherches prouveraient qu'une

⁸⁰ Résultats sur le GPA des étudiants en baisse. Article de la revue Research Communications de l'Université d'Ohio. Repéré à <http://researchnews.osu.edu/archive/facebookusers.htm>. Page consultée le 19/12/2016. Le GPA (grade point average) en Thaïlande est calculé sur le même principe que celui en vigueur aux États-Unis, sur une échelle de 0 à 4.0 avec une lettre indiquant chaque grade atteint, de D (la plus faible) à A.

utilisation élevée d'Internet serait responsable de grades plus bas, d'un apprentissage moins précis et plus superficiel ainsi que d'une réduction sensible de la motivation à étudier. De la même façon, les messageries instantanées auraient tendance à une moindre concentration lors des tests académiques et examens ainsi qu'une rapidité de lecture plus faible (Walsh et al., 2013, p.221).

3.2. Une intelligence collective capitalisée

En tout état de cause, ce capital social se trouve donc transformé, grâce à « ces affinités d'intérêts, de connaissances qui partagent un projet commun dans un processus de coopération ou d'échange, de reconnaissance mutuelle, indépendamment des proximités géographiques, du niveau de compétence et des appartenances institutionnelles. » (Berry, 2009, p.148). Pierre Lévy propose la notion d'intelligence collective pour en décrire toutes les modalités existant dans un nouvel espace qui tend à se dessiner, celui du Savoir, espace anthropologique moteur d'une nouvelle économie, voire d'une infrastructure selon Michel Serres (Lévy, 1994, p.18). Ce système de proximité en tant qu'espace est propre au monde humain donc anthropologique et par conséquent il dépend à la fois « des techniques, des significations, du langage, de la culture, des conventions, des représentations et des émotions humaines » (Lévy, 1994, p.21). Ce nouvel espace du savoir correspond au 4^e selon Lévy, les trois précédents étant liés au nomadisme et le rapport identitaire de filiation avec d'autres hommes sur des modes de connaissances fondés sur les mythes et les rites pour le premier ; aux territoires, la sédentarisation et la domestication sur des modes de connaissances fondés sur l'écriture pour le deuxième ; aux marchandises et à leurs flux dans un marché mondialisé sur des modes de connaissances fondés sur la science expérimentale. (Figure 12)

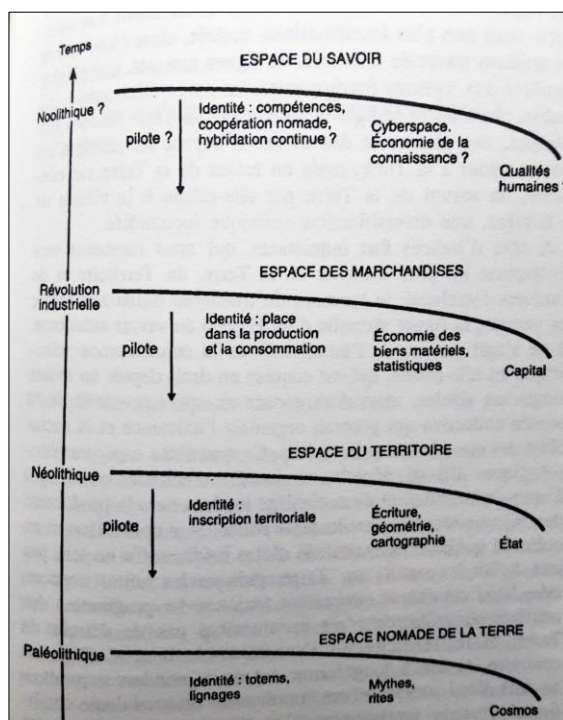


Figure 12 - Chronologie des 4 espaces anthropologiques de Pierre Lévy (Lévy, 1994, p.139)

Selon Lévy, le dernier espace serait apparu à partir des années 70, lorsqu'il a fallu exercer toutes ses potentialités intellectuelles en engageant sa singularité et surtout son identité personnelle, ce qui permet d'exister sur les flux marchands en participant aux échanges et en occupant une position aux nœuds des réseaux de communication (Lévy, 1994, p.23). La nouveauté de cet espace et ce qui en fait sa particularité est marquée par trois éléments (*Ibidem*) :

1. La vitesse d'évolution des techniques et des sciences ; elle a pour conséquence une accélération des savoirs et savoir-faire ;
2. La masse des connaissances ; elle est telle qu'elle n'est plus réservée à de seuls spécialistes mais que c'est l'ensemble du collectif humain qui doit s'adapter et réapprendre ;
3. L'apparition de nouveaux outils ; elle permet l'émergence de concepts singuliers grâce à des rapprochements informationnels.

Ce maelström interactionnel dans lequel se confrontent des sciences et techniques, des connaissances, des outils et des individus permet alors de développer des compétences, d'acquérir des connaissances et de transmettre le savoir :

Compétence, connaissance et savoir (qui peuvent être les mêmes objets) sont trois complémentaires de la transaction cognitive et passent sans cesse l'un dans l'autre. Chaque activité, chaque acte de communication, chaque relation humaine implique un apprentissage. Par les compétences et les

connaissances qu'il enveloppe, un parcours de vie peut ainsi toujours alimenter un circuit d'échange, nourrir une sociabilité de savoir. (Lévy, 1994, p. 27)

Ce modèle d'acquisition, qui était plutôt au début l'apanage d'une certaine élite semble désormais se répandre par capillarité dans toutes les couches de la société (Lévy, 1997, p.19). C'est aussi le sentiment du philosophe Bernard Stiegler qui voit dans ces principes le ferment d'une « innovation ascendante », partant des couches dites inférieures vers celles supposées supérieures ou plus exactement « en bouleversant la nature même des relations entre tous les acteurs directs ou indirects [...] en mettant en quelque sorte les externalités au centre » (Stiegler, 2008, p.31). Il s'agit là aussi d'un nouvel âge, celui de la réticularité c'est-à-dire « du développement et de l'agencement des réseaux de toutes natures qui soutiennent et conditionnent les relations sociales ». (Stiegler, 2008, p.16). C'est en ce sens un « sacre de l'amateur » comme pour Patrick Flichy, par lequel la sublimation de la libido est une énergie pour celui qui aime. L'amateur, « comme tout amant, est bien plus possédé par ce qu'il aime qu'il ne le possède lui-même ». Sa contribution engendre une économie qui n'est plus celle de la possession ou de la propriété mais celle de « l'implication et de la circulation d'une énergie libidinale qui est engendrée par l'échange au cours duquel se produit une accumulation distribuée plutôt que captée » (Stiegler, 2008, p.32).

4. Du réseau, social puis numérique vers l'apprentissage en langues

Étymologiquement formé sur les termes concrets de *rets* (piège de tissu pour les chasseurs) ou *résille* (coiffe pour dames), le concept de réseau associé à l'idée de société/social date de la première moitié du XXe siècle. Pierre Mercklé note que dès 1913, dans son cours dispensé à la Sorbonne et intitulé *Pragmatisme et sociologie*, Émile Durkheim⁸¹ en faisait mention :

Le monde est fait d'un nombre incalculable de réseaux qui unissent les choses et les êtres les uns aux autres. (Durkheim, 1913-1914 repris par Bercklé, 2013)

Ces réseaux sont formés eux-mêmes de mailles compliquées et relativement indépendantes. Les éléments qu'elles unissent ne sont pas fixes, et la forme même du réseau est soumise au changement : constitué d'une pluralité de petits systèmes doués chacun d'une vie autonome, il se forme, se déforme et se transforme sans cesse. (Durkheim, 1955, p.33)

⁸¹ Durkheim, E. (1955). *Pragmatisme et sociologie. Cours inédit prononcé à La Sorbonne en 1913-1914 et restitué par Armand Cuvillier d'après des notes d'étudiants*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/pragmatisme_et_socio/pragmatisme_et_socio.html

Les hommes sont enserrés dans de vastes réseaux de relations sociales. Ainsi, supposons que A connaît B, que B connaît C, que C connaît D : nous pouvons alors faire passer un message de A à D. (Durkheim, 1913-1914 repris par Bercklé, 2013)

Il existe de même des lignes de sympathie qui se répandent, se développent, s'organisent en groupements divers. Plus une société évolue, plus ces lignes de sympathie s'organisent et se multiplient. Dans toute société, il y a ainsi des systèmes qui relient les individus les uns aux autres : systèmes religieux, groupes professionnels, etc., et ces liens font que des forces morales se communiquent à tous les membres du groupe. (Durkheim, 1955, p.34)

En 1939, remarque encore Pierre Bercklé, le substantif *réseau* associé à l'adjectif *social* apparaît pour la première fois dans une note de bas de page dans l'ouvrage *The Study of society* du psychologue Frederic Charles Bartlett⁸² :

Le terme de société peut être utilisé pour désigner la totalité du réseau social qui constitue l'environnement social des individus (Bartlett, 1939 repris par Bercklé, 2013)

Mais c'est véritablement l'anthropologue John Arundel Barnes qui en définit l'expression et la rend cohérente dans son approche théorique. Nous reprenons ici plusieurs passages de la traduction de l'expérience de Barnes faite en 1952 dans une île de Norvège et qui résume assez bien ce que nous avons dit précédemment :

Un réseau de ce type n'a ni limites externes ni subdivisions marquées, dans la mesure où chacun de ses membres se considère lui-même comme figurant au centre d'un ensemble d'amis. Il y a certes des agrégats d'individus plus étroitement reliés entre eux que d'autres, mais les limites de ces agrégats restent vagues. Un agrégat peut parfois marquer sa clôture en se transformant en groupe, chacun pouvant alors savoir sans ambiguïté s'il en fait partie ou non. Les liens sociaux qui relient les membres du groupe ne sont plus alors seulement des liens de parenté ou d'amitié.

Entre parenthèses, nous pouvons noter que l'une des principales différences formelles entre des sociétés simples, de petite taille, rurales, et des sociétés de masse, complexes, urbaines, tient au fait que dans les premières, le maillage du *réseau social* est étroit, tandis que dans les secondes il est lâche. Par maillage, je désigne ici simplement la distance relationnelle qu'il faut parcourir pour contourner un trou dans le réseau.

[...]

En termes de réseaux, nous dirions que dans les sociétés de petite taille, un grand nombre des chemins possibles qui partent de A reviennent vers A après quelques liens ; dans les sociétés modernes, la proportion de chemins qui ramènent vers A est plus faible. Autrement dit, supposons que A est en relation avec B et que B est en relation avec C. Alors, dans une société de petite taille, la probabilité que C soit en relation avec A est élevée, alors que, dans une société moderne, elle est faible. (Barnes, 2013, p.219)

⁸² Bartlett, F. C. (1939). *The Study of society: methods and problems*. London: Routledge & Kegan Paul

Chaque individu a un certain nombre d'amis, et ces amis ont leurs propres amis ; certains de ses amis se connaissent les uns les autres, et d'autres non. Il me semble approprié de parler de réseau pour désigner cette sphère sociale. L'image que j'ai en tête est celle d'un ensemble de points qui sont reliés par des lignes. Les points de cette image sont des individus, ou parfois des groupes, et les lignes indiquent quelles sont les personnes qui interagissent les unes avec les autres. (Barnes, 2013, p.217)

Aujourd'hui, la définition semble stable :

Un réseau social se définit méthodologiquement (pour des raisons techniques) comme un ensemble de relations spécifiques (par ex. collaboration, soutien, conseil, contrôle ou encore influence) (Lazega, 1998, réédition 2014, p.6) entre un ensemble d'acteurs. Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple) ou non (comme un réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverse (pouvoir, échanges de cadeaux, conseil, etc.), spécialisées ou non, symétriques ou non. Les acteurs sont le plus souvent des individus, mais il peut aussi s'agir de ménages, d'associations, etc. L'essentiel est que l'objet d'étude soit bien la relation entre éléments, autrement dit l'interaction ou l'action réciproque entre ces éléments (Forsé, 2008, p.10) : familiales, amicales, sentimentales (liens forts) ou plus distantes, c'est-à-dire affinitaires, relations d'affaires, collègues de travail (liens faibles). Les liens peuvent se nouer à travers des contacts directs ou médiatés (à travers différents supports technologiques : réseaux sociaux numériques, chat, forums de discussions, courriers électroniques, etc.) (Mlaiki, 2012, p.44).

Elle peut être complétée par ce qui fait aussi une des caractéristiques des réseaux sociaux, au-delà de l'assemblage de relations entre acteurs, c'est la circulation des informations entre ces acteurs, par ces liens relationnels :

Si plusieurs ressources circulent, le réseau est dit multiplexe (Denord, 2015, p.59). La transmission à travers un réseau multiplexe se manifeste à travers des choix qui reflètent toutes les représentations que les gens ont de ceux avec qui ils se lient. Le lien multiplexe contribue, comme cause et mécanisme de l'échange, à l'allocation et plus généralement à la distribution. (White, 2007, p.6, 17)

Le tissage de l'ensemble des liens et des connexions en tant que réseautage, apparaît comme construit d'abord sur un côté physique et social, puis évoluant vers son pendant numérique et virtuel. Mais comment définir celui-ci ; à partir de quelles propriétés intangibles et distinctes peut-on utiliser le terme ?

4.1. Différents apports théoriques définissant la structure d'un réseau

Lorsqu'on observe cette structure réticulaire et sociologique d'un réseau au travers de la théorie des graphes qui schématise un réseau comme un ensemble de points, nœuds ou sommets

représentants les êtres humains – le capital humain (Coleman⁸³, 1990, cité par Mercklé, 2011, p.45) – et les lignes ou arêtes (ou encore arcs pour reprendre les termes spécifiques de cette théorie) reliant ces points comme les relations qu’ils établissent entre eux – le capital social (*Ibidem*) –, on peut tout à fait imaginer les propriétés mathématiques et logiques qu’il découle de cette structure et qu’on peut quantifier : le nombre de points et de liens ; la situation des points dans un espace à 2 ou 3 dimensions ; le nombre de liens possibles à partir d’un point (la connexité) ; le nombre de liens dans la structure du réseau (la densité) ...

Les apports de la sociométrie et de l’analyse structurale

La sociométrie dont Jacob Lévy Moreno⁸⁴ est considéré comme le père fondateur a permis d’apporter un instrument de visualisation clair des positions et des relations qu’entretiennent les individus entre eux. Pourtant, on ne peut mesurer fondamentalement le capital social au « volume du carnet d’adresses, c’est-à-dire au nombre des personnes qu’un individu compte parmi ses amis ou ses connaissances » (Mercklé, 2011, p.46). De même, on peut plus difficilement analyser les flux d’informations possibles ou réels existant entre ces sommets et par ces arcs. Pierre Mercklé propose alors de tenir compte d’autres paramètres de mesure en plus de la taille du réseau personnel. D’abord, il faut y ajouter le « volume des ressources contenues dans ce réseau, c’est-à-dire de l’information et des différentes espèces de capital détenues par les agents avec lesquels des relations sont entretenues et des chances d’accès à ces ressources ». Ensuite, il s’attache également aux « caractéristiques structurales qu’elles forment autour de lui et entre elles⁸⁵, en tenant compte y compris des relations indirectes ». (*Ibidem*, p.47). En cela, la théorie de l’analyse structurale dont les représentants les plus communément admis dans la littérature de l’analyse des réseaux sont Mark Granovetter et Ronald Burt, est tout aussi fondamentale. Le premier élabore en 1973 une théorie constituée de liens forts (ou serrés, qui sont ceux qui relient les proches tels que les parents, amis, conjoints) et de liens faibles (ou lâches, qui sont établis avec des connaissances, parents éloignés, anciens camarades de classes ou voisins) (Lemieux et Ouimet, 2004, p.45) avec quatre facteurs combinés permettant le lien interpersonnel : la quantité de temps nécessaire à l’établissement du lien ; l’intensité émotionnelle partagée entre les individus ; l’intimité et la confiance entre les personnes en

⁸³ Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press. Chap 12 récupéré à <https://sisphd.wikispaces.com/file/view/Coleman-Foundations+of+Social+Theory-ch+12.PDF>

⁸⁴ Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co. Récupéré de <https://archive.org/details/whoshallsurviven00jmo>. Traduit en français et publié aux éditions PUF en 1954 sous le titre « Fondements de la sociométrie »

⁸⁵ *Lui* représente un individu ; *elles*, les relations constituées par cet individu.

relation et les services réciproques du lien (Mlaiki, 2012, p.46-47). Mais si l'information qui circule par les liens forts est très rapidement connue du cercle fermé de ses membres, ce sont les liens faibles qui font circuler cette information entre les différents cercles sociaux car ils fonctionnent comme des ponts (Forsé, 2008, p.13). Le second, Ronald Burt, élabore en 1992 la théorie des trous structureaux dans lesquels se trouvent les acteurs qui ne peuvent communiquer entre eux que par l'intermédiaire d'un tiers ce qui constitue un avantage pour ce dernier puisqu'il peut agir en tant que médiateur des deux autres (Lemieux et Ouimet, 2004, p.46) et un atout dans la constitution du capital social puisque celui-ci existe quand les individus interconnectés sont dépendants les uns des autres (Mlaiki, 2012, p.48). Pierre Mercklé le souligne d'ailleurs (2004, p.53) : « Plus l'individu a de contacts, et plus ces contacts sont isolés les uns des autres, plus son pouvoir est grand. »

Les approches anthropologique et sociologique

D'autres apports théoriques, moins représentatifs de l'analyse ont cependant permis une approche des réseaux sociaux et de leurs modes de fonctionnement, cherchant à fournir des outils d'analyse. Il s'agit de l'approche anthropologique avec Claude Lévi-Strauss⁸⁶ (1958) qui s'attache au principe de la dyade et modélisée par Dan Sperber⁸⁷ (1968, 1973) en points pour les acteurs et lignes pour relations (Lemieux et Ouimet, 2004, p.5 ; Mlaiki, 2012, p.40). C'est à cette époque aussi que mathématiques et anthropologie se rejoignent car « les mathématiques étudient des objets abstraits, tout entiers constitués par leur définition, en ce sens que leurs propriétés sont les uniques et strictes conséquences des définitions posées. Ces objets ont des relations entre eux et, de ce fait, sont formés d'éléments qui ont fonction de vérifier certaines relations. » (Douville, 2005, p.19).

Mais les véritables pionniers comme le rappelle Michel Forzé, sont « des sociologues, comme Georg Simmel (1908) ou Jacob Moreno (1934) » et « des ethnologues comme Radcliffe-Brown, Firth, Barnes (1954) ou Bott (1971) » (Forsé, 2005, p.10). Pour celui qui est cité dans la plupart des travaux relatifs à l'analyse des réseaux sociaux, Georg Simmel, on doit en effet dépasser la formule dyadique léviStraussienne pourtant pilier de la notion de réseau (Mlaiki, 2012, p.40) pour aller vers la notion de « triade ». Celle-ci constitue selon lui l'atome de l'analyse du réseau

⁸⁶ Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

⁸⁷ Sperber, D. (1968). Le structuralisme en anthropologie. In O. Ducrot et al., *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Paris : Seuil.

Sperber, D. (1973). Le structuralisme en anthropologie. In *Qu'est-ce que le structuralisme ? éd. augmentée d'une « Postface »*. Paris : Seuil (Coll. Points)

car dans une relation à deux, si l'un des membres disparaît alors la notion de relation disparaît de même. Et puis surtout, la triade permet dans cette relation à trois occupant chacun une position, les interventions du tiers en tant que « *tertius gaudens* (le troisième larron qui tire les marrons du feu), *médiateur* (parce que point de passage obligé entre deux ou plusieurs groupes ou individus) ou *divide et impera* (le fameux “diviser pour régner”) » (Forzé, 2005, p.11)

Indicateurs d'analyse possible des acteurs du réseau

Pour résumer, la théorie des graphes, la sociométrie et l'analyse structurale ont permis d'apporter plusieurs concepts pouvant servir d'indicateurs de mesure que nous avons regroupés dans ce tableau (tableau 2) :

Tableau 2 - Ensemble des indicateurs théoriques permettant de distinguer et de mesurer un réseau numérique

Concept	Définition	Auteur
Groupabilité	Ce principe existe lorsqu'il y a des relations toutes positives ou toutes négatives au sein d'un bloc d'acteurs en relation (Lemieux et Ouimet, 2004, p.48) sans l'intermédiaire d'un tiers ce qui serait alors considéré comme un trou structural (Burt, 1992)	Heider (1946), Festinger (1957)
Densité	Elle représente le rapport du nombre des relations existantes par rapport au nombre de relations possibles au sein d'un groupe restreint dont les relations sont directes (Lemieux et Ouimet, 2004, p.17 ; Mlaiki, 2012, p.43). Elle exprime donc la cohésion au sein du groupe d'acteurs qui est assimilable à une « clique » (Mercklé, 2011, p.59)	École de Manchester : Barnes (1954) et Bott (1957) Niemeijer (1973)
Relation	Une relation est orientée lorsqu'il y a transmission entre deux acteurs, qu'il s'agisse d'information, de biens ou services, de contrôle etc. En théorie des graphes, on les nomme « arcs ». Une relation est non orientée lorsqu'il n'y a pas de transmissions unilatérales. En théorie des graphes, ces relations sont nommées « arêtes » (Lemieux et Ouimet, 2004, p.15) Le « chemin » est la séquence de relations orientées ; la « chaîne » désignant la séquence de relations non orientées. La « connexion » est alors un chemin ou une chaîne comprenant plus d'une relation (Lemieux et Ouimet, 2004, p.19)	Théorie des graphes : Harary, Norman et Cartwright (1965, 1968)
Connexité	Elle représente la possibilité d'aller d'un point à l'autre du réseau. Différents degrés sont distingués : la connexité forte quand on peut aller de tout point à tout autre dans les deux sens ; la connexité semi-forte quand on peut aller de tout point à tout autre mais dans un sens seulement ; la connexité quasi-forte quand il	Barnes (1969)

	<p>existe un point d'où on peut aller à tout couple d'autres points ; la connexité simple quand il n'y a pas de points isolés dans le réseau ; et la non-connexité quand un point au moins est isolé. Lemieux (1976, 2004)</p>	
Descendance (<i>Reachability</i>)	<p>Un acteur B est un « descendant » de A, si une ou des relations mènent de A à B. La réciproque n'étant pas toujours vraie (Lemieux, 1976)</p>	Barnes (1969)
Centralité et prestige	<p>Elle se définit et se mesure par la position de l'acteur au sein d'un réseau. Un acteur est très central lorsqu'il est engagé dans beaucoup de relations (directement ou indirectement) ; un acteur est prestigieux lorsqu'il reçoit beaucoup de choix (Lazega, 2014, p.41).</p> <p>La centralité peut également être associée à l'autonomie dans la construction du pouvoir d'un individu (Merklé, 2004, p.53).</p> <p>On en distingue trois formes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une centralité de degré (<i>degree centrality</i>) par le nombre de connexions directes d'un individu (Lemieux et Ouimet, 2004, p.23) qui fait que plus il est central, plus il est actif dans le système (Lazega, 2014, p.41) mais peut être limitée par l'absence de prise en compte des qualités structurales de chacun des contacts et <i>a fortiori</i> de celle de l'ensemble du réseau (Merklé, 2004, p.53). 2. une centralité de proximité (<i>closeness centrality</i>) qui se mesure sur la distance géodésique à parcourir sur le chemin séparant deux acteurs. Plus un acteur est éloigné des autres acteurs, plus il est autonome dans ses choix (Lemieux et Ouimet, 2004, p.24). Plus il est central et donc proche des autres, plus vite il entre en contact et interagit avec les autres (Lazega, 2014, p.41). 3. une centralité d'intermédiation (<i>betweenness centrality</i>) par laquelle, plus un acteur est en position intermédiaire, plus les autres acteurs doivent passer par lui pour atteindre d'autres acteurs et donc plus grand est le contrôle qu'il exerce sur la circulation de l'information entre ces acteurs (Lemieux et Ouimet, 2004, p.24). 	Freeman (1979)
Position	<p>Elle peut être dominante, dominée, semi-dominante, sous-dominante, sous-dominée ou isolée, chacune des six positions dépendant de l'état de destinataire ou destinataire de connexions ou d'uniconnexions avec un autre acteur dans un ensemble donné d'acteurs.</p>	Lemieux et Ouimet (2004)

Les indicateurs dont nous avons relevé dans ce tableau les éléments essentiels peuvent laisser envisager une étude consistant à faire le point sur l'ensemble des relations existantes entre des acteurs donnés mais ce serait oublier de prendre en compte un autre point important qui est celui du type essentiel de réseau, complet ou personnel ou *ego-network* dans lequel « les relations énumérées par cet acteur ne sont pas connues » (Lazega, 1998, p.5). Pierre Mercklé et Emmanuel Lazega considèrent que si l'analyse structurale s'attache d'abord aux réseaux complets, c'est-à-dire à ceux qui sont de taille restreinte et délimités par « des frontières socialement instituées » plusieurs critiques peuvent être émises quant à ces notions de limites. D'abord, on ne peut pas considérer qu'un groupe soit totalement fini et fermé par des frontières qui « sont constamment négociées de manière stratégique du dedans comme du dehors » (Lazega, 1998, p.6). La question des frontières est pourtant primordiale car elle influence la généralisation et la validation des résultats, ce qui suppose de connaître la population exacte du groupe (Lazega, 1998, p.19). Or, « le terme de réseaux complets utilisés en analyse des réseaux sociaux ne correspond à aucune réalité. Les réseaux sont dits complets par convention » (Mercanti-Guérin, 2010). D'autre part, si l'on suppose en effet qu'un groupe conserve une cohésion interne, il n'est pas à exclure que leurs membres entretiennent des relations tout aussi cohérentes avec d'autres groupes (Mercklé, 2011, p.32). Or l'analyse structurale a besoin de contextualiser l'objet de son étude ; il y a donc des individualités et des relations hors réseau qu'il faut également inclure et une « porosité » qu'il faut penser en s'interrogeant au préalable sur les acteurs individuels : profils, types de ressources et d'informations échangées, raison d'être des échanges (Mercanti-Guérin, 2010).

D'autres chercheurs établissent un lien entre frontières et profils sur les réseaux, comme Jacques Perriault, pour qui la frontière est constitutive d'identité, et dans le même temps, « un lieu d'échange et de passage entre son intérieur et l'extérieur » :

Sur Facebook, les éléments constituant l'identité sont les nom et prénom, le mail, le mot de passe, les réseaux, les comptes liés, l'anglais, critères auxquels s'ajoute le profil, déterminant central dans l'ensemble des réseaux (Perriault, 2012, p.154)

La théorie de l'acteur-réseau

La question des profils numériques intéresse également Bruno Latour avec la théorie de l'acteur-réseau qui « cherche à rapprocher le micro et le macro » et qui considère que chacun devient un acteur, non seulement l'individu mais le réseau lui-même. Cette théorie a cependant tendance à considérer la partie non humaine des actants d'un réseau de façon aussi importante

que la partie humaine comme le notent Mylène Hardy et Serge Agostinelli qui émettent une réserve en observant que « si on peut supposer que les non humains peuvent avoir des conséquences non intentionnelles qui permettront l'évolution de la structure, seule l'action intentionnelle humaine est capable de modifier la structure de manière intentionnelle tout en la reproduisant » (Hardy et Agostinelli, 2013, p.27). En tout état de cause, dans cette approche, « pour identifier un acteur, il faut déployer son réseau » (Latour, 2013, p.3), ce qui commence par le profil lorsqu'on navigue sur la Toile. Or, si un profil est un ensemble de données constitué de relations mais aussi d'objets qui sont tout autant actants, le fait d'accéder à plusieurs niveaux d'informations fait se rapprocher le niveau individuel de celui du collectif. D'ailleurs l'expérience de navigation sur le Web 2.0 ne fait pas état d'une différence de niveau lorsque navigue sur un site de réseau social et que l'on passe d'un individu à celui d'un ensemble plus gros :

L'individu est représenté comme pluriel, entretenant une multiplicité de liens et d'activités, qui génèrent une multiplicité de catégories d'appartenance. [...] Il apparaît « également parfois sous la forme d'un réseau hétérogène de liens et d'attachements avec des personnes et des choses, une monade qui se confond avec ce réseau, c'est-à-dire un « acteur réseau » (Licoppe, 2012)

'Spécifique' et 'général', 'individu' et 'collectif', 'acteur' et 'système' ne constituent pas des réalités substantielles mais des termes provisoires qui dépendent plutôt de la facilité avec laquelle nous naviguons entre les profils et parvenons à les englober par un nom propre. (Latour, 2013, p.4)

Une entité sur un réseau social se construit donc au fil des informations apportées peu à peu sur un profil. On accède par un point d'entrée et plus on navigue, plus on comble le déficit avec des éléments de plus en précis, ceci étant permis grâce à la grande variété des outils et artefacts numériques, la qualité et la quantité d'informations ainsi que les techniques de visualisation des données. Ce qui amène la question de l'identité et des marqueurs numériques de cette identité, se construisant au travers des éléments laissés sur un profil.

4.2. Une structure impliquant des traces identitaires

Dès lors que l'on navigue sur le réseau mondial de la Toile, les traces que nous laissons derrière nous que nous en soyons conscients ou non, définissent notre passage et nous identifient. Elles ne sont plus simplement des signes dotés de sens et d'une certaine intentionnalité mais deviennent des traces que l'on peut suivre, résultant d'une première connexion, d'un premier clic, sans que l'émetteur, le récepteur ou les interacteurs ne s'en rendent compte (Merzeau,

2009, p.32 ; Georges, 2011, p.32), et livrant des informations enfouies sur leur auteur, permettant à la fois la construction d'une identité et celle d'une économie :

D'un côté, les utilisateurs s'exposent et cherchent à connaître autrui pour constituer des groupes d'affinités ; de l'autre, le pouvoir et le marché exploitent de plus en plus les traces des actes de la vie courante sur Internet et les réseaux de télécommunication. (Perriault, 2009, p.15)

Autrement dit, d'une part, tout ce qui est de l'ordre des données produites à l'occasion d'un cheminement, permet de créer un environnement informationnel ciblé et adapté. Il est le pivot d'une nouvelle économie des connaissances et des interactions (Merzeau, 2009, p.31), choix privilégié des GAFA et de toute entreprise ayant « *pignon sur Toile* » pour lesquelles ces traces ont une valeur marchande et stratégique primordiale (Perriault, 2009, p.15) qui sera chèrement monnayée. En plus des données déclarées mais qui sont sujettes à caution comme celle sur l'âge, le sexe, les coordonnées, des fonctionnalités permettant de capter les activités comme « durée de connexion, onglets consultés, applications téléchargées, activités de publication, etc. » (Georges, 2011, p.34) donnent des indications sur les choix effectués par les internautes, ce qui intéresse au premier chef les services marketing et publicité.

D'autre part, dans ce flux incessant de données et d'informations que parcourt l'individu, les « requêtes, téléchargements, géolocalisations, achats, mais aussi contenus créés, copiés, empruntés » formeront une collection évolutive de traces par laquelle cet individu, « traversé de toutes parts par la communauté du réseau », se forgera et se construira une identité virtuelle « dans l'interfaçage relationnel et technique » des sites réseautés (Merzeau, 2009, p.33). Ces traces « remixées par les moteurs de recherche ou les sites de réseaux sociaux [...] définissent le périmètre de notre réputation numérique » (Ertzscheid, 2009, p.35) et fabriquent notre identité que Fanny Georges définit sous trois dimensions. Elle est à la fois :

- 1) la somme des traces conservées par le support multimédia (artefact technique),
- 2) l'interprétation des traces de l'Autre envisagées par le sujet comme supports de présentation de soi dans une « présence à distance » (Weissberg, 1999) (artefact social),
- 3) comme image de soi informée dans le dispositif et participant de la construction de soi (artefact cognitif). (Georges, 2011, p.33)

Mais, si les deux premières dimensions tendent à une certaine homogénéité du fait des artefacts techniques et sociaux qui agissent comme des contraintes pour des raisons de compatibilité entre plateformes et outils communicants, Fanny Georges observe un phénomène en parallèle

qui est celui d'une « multiplication des données personnelles » exprimant une liberté (Georges, 2011, p.34) et qui correspond à une caractéristique de la sociabilité des sociétés contemporaines selon Dominique Cardon car il existe à la fois, « un processus de subjectivation, qui conduit les personnes à extérioriser leur identité dans des signes qui témoignent moins d'un statut incorporé et acquis que d'une capacité à faire (écrire, photographier, créer...) ; et un processus de simulation, qui les conduit à endosser une diversité de rôles exprimant des facettes multiples, et plus ou moins réalistes, de leur personnalité. » (Cardon, 2011, p.142). Il y a une oscillation permanente entre ces processus, entre le très privé et le très public, mais la grande majorité des internautes adhérents aux réseaux sociaux le font dans des contextes préexistants « afin d'entretenir des liens établis avec leurs familles, leurs collègues et leurs connaissances, [...] pour développer, accroître des relations humaines qu'ils considèrent comme valorisantes – leurs amitiés, leurs amours – [...] par envie de cohésion [...], envie de resserrement de leurs rapports sociaux [...] envie de maîtriser et de façonner leur environnement social, tout en respectant certaines contraintes qui leur viennent de la vie hors-ligne » (Casilli, 2010, p.59)

Plus spécifiquement, dans un réseau social de type Facebook et ceux dédiés à l'apprentissage des langues comme Palabéa, cette identité se déclinerait sous trois aspects pour Hani Qobt et Christa Pélissier: la première est *déclarative* par les données personnelles telles que patronyme et coordonnées ; la deuxième est *calculée* soit construite au fil des éléments mis à l'avant-plan ; la troisième est *agissante* c'est-à-dire qui concerne toutes activités produites (événements, commentaires, partage de ressources etc.) (Qobt et Pélissier, 2011, p.2). Ou bien elle peut être le fruit d'un processus de documentation de soi – l'homme étant lui-même un document – pour Olivier Ertzscheid, qui voit la moindre trace d'activité documentaire comme une capitalisation : l'ouverture du compte et la documentation du profil en tant qu'identité centrale ; puis des strates identitaires dans les mises en relations ; enfin, une fouille identitaire dans la dissémination des documents fabriquant cette identité tout à la fois exposée à la lumière et dissimulée dans les méandres des actes réalisés lors des pérégrinations réseautées (Ertzscheid, 2009, p.36).

Même constat, entre ombre et lumière, dans sa typologie des plateformes relationnelles les réseaux sociaux numériques en tant que sous-catégorie font partie d'une zone en *clair-obscur* pour Dominique Cardon. Ils représentent une « zone de familiarité contrôlée dans laquelle les utilisateurs rendent publics des éléments parfois très personnels de leur vie quotidienne tout en pensant ne s'adresser qu'à un réseau de proches » (Cardon, 2011, p.143) ce qui a joué un rôle considérable dans la venue sur la Toile d'un grand nombre d'utilisateurs désireux de se raconter

et de s'exposer mais aussi – et surtout à notre avis – d'avoir accès à une partie généralement cachée ou non-exposée habituellement de la vie intime des individus, ceci afin de satisfaire une curiosité bien humaine. Le réseau social Facebook apparaît dans ce modèle (figure 13) à la croisée du *clair-obscur* dans lequel l'identité est dite « narrative » parce que les personnes « prolongent et poursuivent en ligne des expressions d'elles-mêmes qui sont nées off line, tout en entrant en contact avec la nébuleuse des amis d'amis (principe du *bonding* dans les théories du capital social) » et du *phare*, espace dans lequel « c'est le partage de goûts, de contenus et d'affinités qui se trouve au principe de cet élargissement du cercle social (principe du *bridging*⁸⁸ dans les théories du capital social) » (Cardon, 2008, p.126).

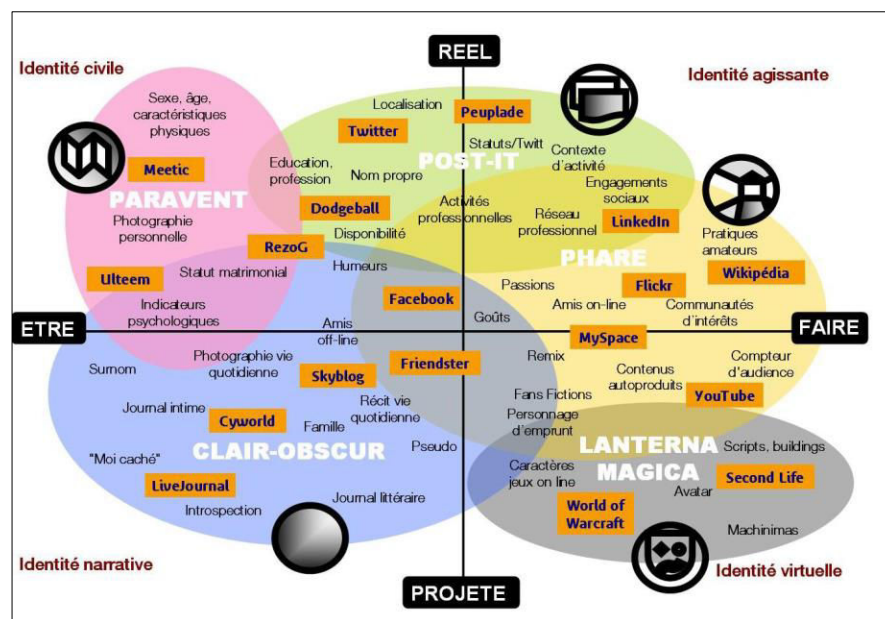


Figure 13 - Typologie de la visibilité de l'identité sur les plateformes du web 2.0 (Cardon, 2008, p.105)

Les autres métaphores choisies pour l'éclairage donné par rapport à l'identité d'un individu, disponible et perçu sur les réseaux sont dits *paravent* pour l'espace où les individus se dissimulent et ne se révèlent qu'au travers d'un moteur de recherches interne ; *post-it* lorsque les individus partagent le contexte de leur activité et de leur présence et enfin *lanterna magica*, lorsque par la magie des dimensions, les individus deviennent des avatars (Cardon, 2008, p.126).

⁸⁸ Voir Sous-chapitre 3.3 - Notions attachées à celle du capital.

Mais, la question de l'identité ne serait pas tout à fait complète sans les apports de Irwing Goffman⁸⁹ dont nous avons déjà évoqué l'importance dans notre chapitre introductif. Souvent cité dans les études liées aux réseaux sociaux et à la présentation de soi, il théorise « la maîtrise de l'impression » c'est-à-dire ce que l'on dégage et ce que l'on donne de soi-même au regard des autres, par des rites sociaux et sans que l'on en soit toujours conscients. Chacun est à la fois le produit de ce qu'il est et le produit de ses réactions à l'autre :

The impressions we make on others are a product of what is given and what is given off. In other words, what we convey to others is a matter of what we choose to share in order to make a good impression and also what we unintentionally reveal as a byproduct of who we are and how we react to others. (Boyd, 2014, p.47)

Goffman part de la métaphore du théâtre pour réfléchir à la représentation d'un acteur sur une scène et avec ses coulisses. Pour lui, lorsqu'une représentation est réussie, l'impression qui est laissée se retrouve à deux niveaux : d'une part, celle laissée au niveau de la pièce et de ses acteurs et d'autre part, celle laissée d'une manière plus globale et qui se diffuse à l'ensemble du collectif. Si l'on veut donner un exemple en se basant sur les profils identitaires sur les réseaux sociaux, le profil montré comme positif d'un individu peut à la fois laisser une « bonne impression » sur l'individu lui-même mais aussi sur l'ensemble de ses relations. Ainsi, l'essentiel n'est pas de savoir qui est véritablement l'acteur du réseau mais de comprendre la manière dont il présente sa réalité aux autres et la manière de la faire perdurer : « Il tente de maîtriser les impressions qu'il donne » (Nizet et Rigaux, 2014, p.22). Pour cela, il peut disposer d'un l'acteur dispose d'un « appareillage symbolique » que Goffman nomme « façade » et qui est constitué de plusieurs éléments avec lesquels ils jouent pour se façonner son image et que l'on peut transférer aux plateformes numériques relationnelles : l'environnement et le réseau d'amis, hors de la personne proprement dite et le profil personnel qui le distingue : « le vêtement, le sexe, l'âge, les caractéristiques raciales, la taille, la physionomie, l'attitude, la façon de parler, les mimiques, les comportement gestuels » (Nizet et Rigaux, 2014, p.20 et 21) en fait tout ce que le document audiovisuel permet de médier par l'image et le son.

De tout ce que nous avons vu plus haut, et comme le rappelle Dominique Cardon, « se publier sous toutes ses facettes sert à la fois à afficher sa différence et son originalité et à accroître les chances d'être identifié par d'autres » (Cardon, 2011, p.142). On peut donc en conclure qu'être acteur de son réseau, c'est laisser une impression identitaire. Or le mot « impression » dans son

⁸⁹ Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Anchor.

sens propre s'envisage aussi comme le fait d'imprimer, de laisser une trace sur un matériau. Pour tenter de comprendre les impressions laissées par le profil d'un acteur, il faut dès lors avoir recours aux empreintes, aux traces numériques qui sont tout autant porteurs de présence que d'identité, disponibles, « traçables », et par là même offrant une grande liberté d'accès et de traitement avec pour corollaire le côté sombre de tractations commerciales à l'insu de l'énonciateur, voire de sociétés indélicates ou d'États policiers : « La lisibilité nouvellement partagée entre émetteurs et utilisateurs, [...] fait de chacun un auteur potentiel, mais aussi une cible possible [...]. La migration des identités sur les réseaux engage donc beaucoup plus que la vie privée. Elle relève du politique, quand bien même elle ne concernerait que des échanges interpersonnels » (Merzeau, 2009, p.25). Ou bien, comme le rappelle Fabien Granjon, elle engage à la fois expositions de soi et pulsions scopiques⁹⁰, « comme les deux faces d'une même pièce, ... [qui] participent de dynamiques contradictoires mêlant transparence et contrôle, prise de risque et précaution, décontrôle et mise en scène » (Granjon, 2014, p.22). Cette double impression engage aussi un double mouvement parallèle pour Jacques Perriault : « D'un côté, les utilisateurs s'exposent et cherchent à connaître autrui pour constituer des groupes d'affinités ; de l'autre, le pouvoir et le marché exploitent de plus en plus les traces des actes de la vie courante sur Internet et les réseaux de télécommunication » (Perriault, 2009, p.15). Ce que confirme Olivier Ertzscheid dans son approche de l'identité en tant que documentation :

Cette persistance documentaire est au cœur de l'économie des identités : appliquée aux profils et aux applications utilisées, elle permet de conserver l'activité sociale des individus, pour mieux monétiser l'ensemble au travers de l'offre publicitaire choisie. La fouille identitaire, la *searchability* – littéralement, capacité à être recherché/retrové (boyd, 2007) – ajoute encore à l'effet panoptique, particulièrement parce qu'elle est mise en œuvre non plus simplement par des proches mais également par des sociétés commerciales, des institutions, et demain peut-être des États. (Ertzscheid, 2009, p.37)

Les réseaux sociaux, à moins d'un non-usage par fracture numérique (Kellner, Massou et Morelli, 2010 ; Papi, 2013) ou bien de ceux qui refusent l'intrusion et pratiquent la déconnexion volontaire partielle (Jauréguiberry, 2012), ont-ils alors pour vocation de relier voire lier les individus ? Sont-ils le reflet clair-obscur de cette dualité humaine et sociale, cherchant à la fois des espaces de liberté et s'enfermant dans des pièges ? Ou bien peuvent-ils être en quelque sorte « apprivoisés pour l'apprentissage » ?

⁹⁰ En psychanalyse, la pulsion scopique « met en scène la dialectique entre "regarder" et "être regardé", en particulier lors du développement de la phase du miroir (Lacan) » (Encyclopedia Universalis). Synonymes : scopophilie ou scoptophilie, plaisir de regarder. En pathologie, obsession de voir des ébats sexuels (Encyclopedia Universalis). Page consultée le 19/2/2017.

4.3. Définition d'un réseau particulier : le réseau socionumérique

Ainsi le réseau social met en relation un ensemble d'acteurs dont la question de d'identité se retrouverait au cœur du réseau en ligne et à distance, offrant à la sociabilité non plus un déclin comme on a pu le croire, mais au contraire une sociabilité renouvelée, passant « d'un Web regardé comme élément de désocialisation, à un Internet sur-socialisant » et dont le caractère du profil serait une porte d'entrée vers un « Internet expressif, celui des échanges entre collègues et entre connaissances, de la mise en valeur du capital social en réseau et du partage de contenus autoproduits » (Casilli, 2010, p.54). Pour Pierre Mercklé, c'est bien ce premier point qui caractérise les sites de réseaux sociaux en ligne : la possibilité pour leurs utilisateurs d'avoir un espace personnel de présentation de soi multimédia, définissant leur profil sur Internet. Celui-ci permet alors d'accéder à d'autres membres du réseau selon que ceux-ci l'y autorisent ou non, pour nouer avec eux des relations, ces relations contribuant elles-mêmes à la constitution du profil personnel, de fait de leur affichage « au même titre que les goûts musicaux ou littéraires » (Mercklé, 2011, p.81). C'est le point sur lequel se fonde aussi la définition d'un réseau social numérique pour Neil Selwyn : « Les RSN⁹¹ sont des espaces personnels et personnalisables pour les conversations en ligne et la distribution de contenus. Ils sont généralement basés sur le partage et la mise à jour de profils où des individus utilisateurs peuvent se représenter à d'autres utilisateurs grâce à l'affichage de renseignements personnels, de ses intérêts, de photographies, de ses réseaux etc. Les utilisateurs d'un RSN peuvent entretenir leur propre profil et accéder aux profils des autres sur le réseau en vue d'établir des connexions avec des amis privilégiés » (Selwyn, 2009, p.157, notre traduction).

Dans un rapport de 2008 de l'Institut de prospective technologique (JRC IPTS⁹²) commandé par la Commission européenne, Romina Cachia proposait plusieurs indices révélant qu'au travers des SNS (sites de réseaux sociaux ou RSN), de nouvelles façons de gérer et maintenir un ensemble de relations constituées d'abord « offline » puis poursuivies « online » par RSN apparaissaient, permettant de rester en contact, d'étendre ses réseaux, d'augmenter sa visibilité notamment par opportunité professionnelle en augmentant ses liens faibles et en exploitant son « quart d'heure de célébrité » (Cachia, 2008, p. vii) si cher à Andy Warhol. Le rapport y notait

⁹¹ SNSs, social networking sites

⁹² *European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies*. L'Institut de prospective technologique est une unité du Centre commun de recherche de Commission européenne, basé à Séville, en Espagne. Il sort régulièrement des rapports sur les impacts et les corrélations des réseaux sociaux sur l'économie et la société européennes. Repéré à <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/SC.html>. Page consultée le 2/2/2017

6 caractéristiques (Cachia, 2008, p. 3) présentées en figure 14 : 1. la présentation de soi, au travers du profil personnalisable et de ses contacts ; 2. l'externalisation des données permettant aux membres de visualiser le réseau de ses contacts et de le traverser ; 3. de nouvelles façons d'engager des communautés et des connexions virtuelles ; 4. des activités partagées horizontalement autour d'intérêts communs ; 5. une facilité d'accès et une simplicité de navigation ; 6. une réorganisation des espaces autour des profils et des mondes personnels.

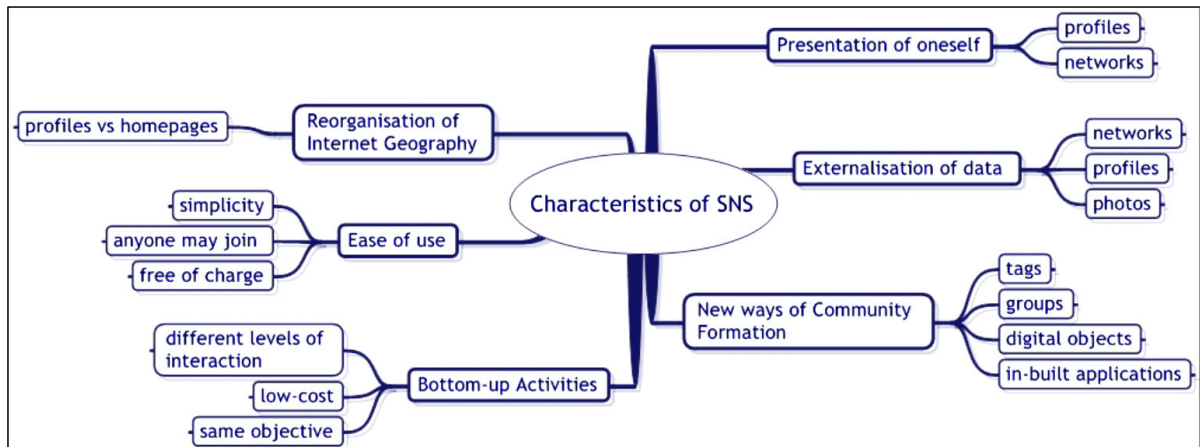


Figure 14 - Caractéristiques des réseaux sociaux - *Characteristics of SNS* (Cachia, 2008, p.vii)

Ces fonctionnalités d'affichage, de partage et de mise en relation ne se sont pourtant pas faites au début de l'Internet. Il a fallu un changement de paradigme, celui du passage du mode Internet instrumental (Casilli, 2010) avec recherche et collecte d'informations, butinage, lecture de multimédia audio et/ou vidéo, un Web 1.0 construit dans les années 1990 sur la délivrance passive d'informations à un public de consommateurs de masse (*top-down content generated*) vers un Internet d'échanges de communication multiformes (Casilli, 2010 ; Mercklé, 2011), un Web 2.0 qui permet aux utilisateurs une participation directe dans la création, l'amélioration et la distribution de contenus en partage (Selwyn, 2007, p.157). Les replaçant eux-aussi dans une perspective historique et participative, Alexandre Coutant et Thomas Stenger lient l'expansion des médias sociaux à celle du Web, en 4 étapes (Coutant et Stenger, 2012, p.80) : celle des pionniers de l'informatique et de l'essor des navigateurs du début des années 90, suivi de l'arrivée des sites marchands en 1995 qui démocratisent l'internet mais signent un recul des contenus produits par les internautes ; puis la simplification des outils du Web et l'éclatement

de la bulle Internet de 2002 qui conduisent à « un engouement médiatique » pour l'appellation Web 2.0 imaginé et diffusé par Dale Dougherty et Tim O'Reilly en 2004.⁹³

Le terme suscite pourtant des confusions, notamment dans la vie quotidienne auprès du commun des mortels et des médias de presse qui les relaient, mais aussi chez les chercheurs francophones ou anglophones. Tour à tour Web 2.0, Web social voire Web collaboratif (Audet, 2010, p.9), son interprétation dépend du point de vue disciplinaire. Serge Proulx par exemple le préfère social, parce que le « 2.0 » est trop « connotée d'un point de vue technique et marketing », (Proulx, 2012, p.1). Katerina Zourou considère que Web 2.0 et Web social désigne deux éléments différents, le premier étant la plateforme technologique, le second étant assimilable aux réseaux sociaux (Zourou, 2012). Mais les réseaux sociaux numériques ou socionumériques ne sont non plus pas à confondre avec le terme de médias sociaux, selon Andreas Marcus Kaplan et Michael Haenlein. Les deux chercheurs en effet, font un distinguo avec le Web 2.0 qui est la plateforme qui permet le développement d'interactions, d'échanges et de productions modifiées par tous les utilisateurs dans un esprit de participation et de collaboration et grâce à une série d'applications intégrées dans les navigateurs permettant, lors de la navigation, de voir des animations, d'intégrer du multimédia, de suivre les changements en temps réel sur les pages de la Toile (Kaplan & Haenlein, 2010, p.61). À ce fondement idéologique et technologique s'y ajoute en 2005, la notion de *UGC* ou *User Generated Content* pour décrire la manière dont les utilisateurs s'emparent des médias sur Internet, le détournent et le transforment en les rendant publiques et accessibles, s'investissent dans la création « en dehors de routines et de pratiques professionnelles » (Zourou, 2012). Cependant, d'après un rapport de l'OCDE publié en 2007⁹⁴, les *UCC* (*User-Created Content*, équivalent de *UGC*) doivent certes pouvoir être accessibles à tous ou tout du moins à une sélection d'individus au travers d'un réseau social numérique, mais aussi montrer un certain degré de créativité et enfin, ne pas être le produit de pratiques professionnelles. Ayant précisé ces concepts, les auteurs proposent cette définition des médias sociaux, qui semble faire consensus aujourd'hui encore (Ngaia, Taaoua and Karen Moon, 2014, p.1) : “Social Media is a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content” (Kaplan & Haenlein, 2010, p.61).

⁹³ Le terme sera consolidé par Tim en 2005, au travers d'un article publié par la société de l'auteur, *O'Reilly Media*. Disponible en ligne <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

⁹⁴ OECD. (2007). *Participative web and user-created content: Web 2.0, wikis, and social networking*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Récupéré de <https://www.oecd.org/sti/38393115.pdf>

Dans la taxonomie de Kaplan et Haenlein également adoptée par Serge Proulx (2012), les réseaux sociaux numériques apparaissent alors comme à la croisée de plusieurs concepts dont la théorie de la richesse médiatique et de la présence sociale et celles de l'exposition et de la présentation de soi, selon un degré d'intensité qui va déterminer le média social dans telle ou telle catégorie (tableau 3). Ainsi, à une présence sociale et une richesse médiatique moyenne, couplée à une exposition et une présentation de soi hautes, se trouve les « sites de réseautage sociaux » de type Facebook, ce qui nous semble particulièrement intéressant pour définir le profilage de l'utilisateur de Facebook.

Tableau 3 - Classification of Social Media by social presence/media richness and self-presentation/self-disclosure
(notre traduction)

Présence sociale / richesse médiatique				
		<i>faible</i>	<i>moyenne</i>	<i>élevée</i>
Présentation et dévoilement de soi	élevée	blogs	RSN (Facebook)	mondes virtuels (Second Life)
	faible	projets collaboratifs (Wikipédia)	communautés de contenus (YouTube)	jeux virtuels (Warcraft)

Dans la tentative de typologie des outils du Web 2.0 de Gráinne Conole et Panagiota Alevizou, les premières formes de réseautage social seraient apparues sur des principes de compatibilité entre personnes qui veulent se rencontrer puis ont évolué vers des niches et des publics plus ciblés tels que des sites proposant des relations professionnelles, orientés partage de médias, organisationnels pour des événements de la vie réelle ou encore incitant aux retrouvailles. Ceux qui ont pourtant le plus grand succès sont les sites proposant l'ouverture d'un espace numérique dans lequel les membres peuvent inviter des « amis » pour leur faire partager des messages textuels ou multimédias voire des jeux (Conole et Alevizou, 2010, p.49-50)

Le terme qui semble ainsi apparaître pour établir une distinction dans la nuée des médias sociaux et du Web social, serait donc « site de réseau ou réseautage social numérique », bien que « réseautage » soit réfuté par celles qui ont cherché à comprendre le phénomène des réseaux sociaux numériques en tant qu'entité, Dana Michele Boyd et Nicole Batt Ellison. Lorsque celles-ci se sont intéressées au phénomène des réseaux sociaux en 2007, c'est suite au constat de l'usage intensif que faisaient leurs étudiants de Facebook. À l'époque, le réseau n'était ouvert à l'ensemble des individus dans le monde que depuis 2006, après avoir été conçu en 2004 par Mark Zuckerberg pour combler un déficit de rencontres entre les étudiants de son Université.

Facebook ne comportait pas toutes les fonctionnalités qu'il a aujourd'hui, comme d'autres réseaux d'ailleurs et la définition qu'en avait donnée les deux chercheuses a évolué. Prenant pour principe théorique que le capital social pouvait leur fournir un cadre expliquant certaines implications positives des usages du réseau, elles en tirèrent cette première définition :

We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. (Boyd and Ellison, 2007, p.211)

Depuis, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le phénomène et Boyd et Ellison ont affiné leur définition première. Souvent reprise par la plupart des auteurs, cette définition des réseaux socionumériques semble faire consensus sur les trois éléments que sont le profil identitaire, l'exposition de soi et l'accès à des contenus, avec une part plus ou moins importante prise par l'un des trois items :

Un site de réseau social est une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants 1) disposent de profils associés à une identification unique qui sont créés par une combinaison de contenus fournis par l'utilisateur, de contenus fournis par des « amis », et de données système ; 2) peuvent exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et Page consultées par d'autres ; 3) peuvent accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par l'utilisateur – notamment des combinaisons de textes, photos, vidéos, mises à jour de lieux et/ou liens – fournis par leurs contacts sur le site. (Ellison, 2011, p.22)

La version finalement choisie par les deux auteurs pour un ouvrage sorti en 2013 aux Presses universitaires d'Oxford, *Oxford Handbook of Internet Studies*⁹⁵, est celle-ci :

A social network site is a networked communication platform in which participants 1) have uniquely identifiable profiles that consist of user-supplied content, content provided by other users, and/or system-level data; 2) can publicly articulate connections that can be viewed and traversed by others; and 3) can consume, produce, and/or interact with streams of user-generated content provided by their connections on the site. (Ellison and Boyd, 2013)

Quoique très semblables dans leur formulation, une différence émerge dans le troisième élément, celui de « consommation » (*can consume*), de « production » (*can produce*) et « d'interaction » (*can interact*). C'est cette dernière définition sur laquelle nous nous reposons pour suggérer l'hypothèse en français langue étrangère, que les réseaux socionumériques sont

⁹⁵ Dutton, W.H. (2013). *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press

d'abord des plateformes technologiques du Web 2.0 au travers desquelles des acteurs individuels, communautaires ou institutionnels interconnectés, interagissent par des langues communes et partagent au travers d'intérêts communs des documents qu'ils distribuent, consomment, transforment, produisent et reproduisent, dans le but de diffuser des informations susceptibles pour celles dont la source serait vérifiables et authentifiées de se transformer en connaissances.

5. En conclusion : vers un réseau social au sein d'un dispositif d'apprentissage en Asie du Sud-Est, du français langue étrangère

Ce sont donc des changements très profonds qui se sont installés dans les usages et les pratiques au fil des évolutions technologiques, culturelles et sociales, créant des communautés qui se forment autour d'intérêts ou de savoirs communs et pour lesquelles chacun tente d'y apporter une contribution ou au contraire d'en extirper de la matière à construire ses connaissances. D'une première génération en formation à distance de type béhavioriste et cognitive très individualiste dans son approche de l'apprentissage, puis d'une deuxième où les principes du socio-constructivisme ont permis l'échange, la troisième dans laquelle nous vivons serait celle du connectivisme (Anderson et Dron, 2011) voire celui de l'énactionisme (Cristol, 2014, p.47) soulignant le développement de la présence sociale et du capital social (Anderson et Dron, 2011, p.88). Leurs modes de fonctionnement continuent aujourd'hui d'être évolutifs et suivent les outils technologiques d'information et de communication qui sont ceux du Web dit participatif, le Web 2.0, dont les réseaux sociaux pourraient être l'un des multiples bras « armés » d'une intelligence collective tournée vers un Web 3.0 sémantique et mobile soutenu par les objets connectés. Ils impliquent d'autres rapports entre différentes plateformes, créant des pratiques transplateformes (Millette, 2013) et des productions multimodales (Richard et al., 2015) mais aussi une évolution du métier d'enseignant qui devient un facilitateur « se déroulant dans l'interaction » (Papi, 2016, p.32) transdisciplinaire (Anderson et Dron, 2011, p.89) comme celui de l'étudiant qui semble y gagner en autonomie – même si on peut s'interroger sur cette autonomie en tant que gain, pré-requis ou objectif à atteindre –, dans un changement de paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage (Tardif), celui-ci étant « autant basé sur l'appropriation d'informations que sur la création de contenus » (Papi, 2016, p.18).

Suivant en cela les évolutions des technologies, l'apprentissage des langues médié par ordinateur introduit depuis les années 60/70 au sein des classes et théorisé par Françoise Demaizière dans les années 80 (Guichon, 2012), tente aujourd'hui de s'approprier l'univers

interactionniste des réseaux sociaux du numérique comme autant de moyens d'échanges et de contacts interculturels. De fait, l'usage des réseaux socionumériques qui peut sembler peu structurant dans l'apprentissage d'une langue (Mangenot, 2013) correspond à une approche qui est la tendance dans le milieu de la pédagogie des langues secondes ou étrangères, dite *actionnelle* et donc (inter)actionnelle. Les étudiants apprenants sont devenus des acteurs sociaux de leur propre apprentissage, dans un contexte réticulaire numérique facilité par le fait que « les efforts cognitifs et techniques requis sont quand même assez faibles par rapport aux compétences qui étaient exigées jusque-là pour maîtriser l'usage des technologies informatiques » (Proulx, 2012, p.11). Et puis, dans ce domaine, cela constitue une petite (r) évolution et une direction prometteuse car ce genre de structure ouverte, participative et interactionnelle encourage les utilisateurs à contribuer aux ressources linguistiques alimentant en cela un apprentissage informel autour de pratiques qui font « que la classe ou les contextes institutionnels en général sont loin d'être les seuls lieux où peut se produire un apprentissage » (Zourou, 2012). La question en tous les cas se pose, en termes de jonction entre un apprentissage formel institutionnel et celui, informel, « où l'on s'affranchit des programmes, des curricula et de l'institution » (Grosbois, 2012, p.147). Pourtant, bien que les technologies fassent partie du quotidien de ces étudiants, ils ne paraissent pas tous versés dans l'art et la manière d'un apprentissage médiatisé : “although technology is an integral part of neomillennial students' lives, they often do not know how to use technology in ways that would benefit them in computer-assisted language learning” (McBride, 2009, p.38). Les universités et au-delà, le phénomène de l'Éducation ouverte (OE), ont tout intérêt à s'investir et à investir dans ce qui semble désormais être un changement de paradigme vers un partage de valeurs et de croyances (Thorne, 2016) et vers ce qui se dessine, une translittératie, ensemble complexe de pratiques au niveau des apprentissages informels au sein ou hors du système universitaire...

De ce qui vient d'être dit, nous pouvons nous poser plusieurs questions essentielles qui sous-tendent continuellement notre travail :

- Existe-t-il un réel potentiel d'apprentissage du français au travers d'un RSN ? Sous quelles formes s'il est non accompagné, non scénarisé, informel ?
- Quelles pratiques transplateformes sont-elles exercées lors d'une hybridation d'un apprentissage multiplateforme, *in and out* classe ?
- Quel point de vue adoptent les apprenants thaïlandais sur le mode de diffusion documentaire d'une plateforme, de l'enseignement au XXIème siècle et de leur propre apprentissage ?

- Quel apport la population thaïlandaise étudiante francophile engage-t-elle avec les technologies numériques liées aux réseaux sociaux dans la circulation de l'information francophone ?
- Peut-on parler d'une intelligence collective construite par les contributions ou bien s'agit-il plus d'un « goût du monde », du voyage, de valeurs cosmopolites multiculturelles et linguistiquement ouvertes vers l'autre ?

Dans un contexte d'Asie du Sud-Est, l'hyper-connectivité – voire la nomophobie⁹⁶ – et le passage à une économie de la connaissance voulue par les politiques éducatives des ministères thaïlandais tendent à entretenir de fait une hybridation des moyens institutionnels considérés comme faisant partie intégrante d'un apprentissage résolument « moderne », formel et encadré et ceux que s'approprient les apprenants au gré des évolutions des technologies, de leurs envies, des modes de fonctionnement et qui restent difficile à observer dans le contexte réticulaire du réseau. Dans la deuxième partie, nous nous interrogerons sur les spécificités qui peuvent apparaître, sur une taxonomie des profils et des contributions, sous plusieurs hypothèses :

H1 : les utilisateurs thaïlandais du réseau social numérique Facebook côtoient d'autres réseaux sociaux dans des usages multiplateformes et transplateformes. La langue française est une spécificité et un indice de reconnaissance sociale qui joue un rôle de translittératie numérique, sociale et langagière.

H2 : il y a certes une utilisation du français sur Facebook en Asie du Sud-Est et en Thaïlande en particulier, du fait du flux ininterrompu d'informations. La qualité des contributions et contributeurs dépendent des usages détournés des acteurs du réseau, de leur activité, de leurs centres d'intérêt multiples et volatils, protéiformes.

H3 : il existe une certaine dose de littératie langagière numérique pour lesquels des instruments de mesure sont à élaborer.

Ce sont ces hypothèses et ces questions que nous nous proposons de vérifier et d'étudier dans la partie suivante, recueil et analyse.

⁹⁶ NOMOPHOBIE n. f. (anglais nomophobia, de no mobile « sans portable » et phobia → phobie) anglic. didact. n. et adj.*Dépendance extrême au téléphone portable. Larousse 2017

Résumé des théories et concepts discutés dans le chapitre 3

Idées clés	<ul style="list-style-type: none">• Des changements technologiques ont lieu qui bousculent les attitudes pédagogiques au niveau micro, meso et macro (Lebrun, Peraya, Pybourdin, Lefebvre, Fournier, Chênerie) et en particulier dans l'enseignement des langues au niveau des savoirs (Develotte) selon deux logiques, celle de l'imposition et celle de l'appropriation (Guichon)• Cette appropriation se situe au niveau de l'usage ou du non-usage (Papi, Fluckiger) et suit plusieurs modèles qui restent linéaires (Karsenti, Larose, Raby) comme le modèle LoTi à 7 stades (Moersh), ACOT sur 5 niveaux (Dwyer, Ringstaff et Sandholtz) ou double (Morais). Elle peut être individuelle ou collective (Proulx, Latzko-Toth)• L'usage peut donc être une construction socio-culturelle (Devallon, Le Marec) et identitaire (Pasquier) dans l'interaction entretenue de l'utilisateur avec les objets et les acteurs (Flichy), et une création détournée de l'objet technique (Lévi-Strauss, Merzeau) qui peut aller jusqu'à une forme de résistance (de Certeau) pour les usagers• L'usage fait aussi ressortir des notions d'utilisation (Merzeau), de temps et d'expérience, de fonction ou d'emploi possible, de pratique sociale, de règles ou d'interdits, d'activité et créativité construites avec et autour de l'objet (Charlier)• Dans ce contexte émerge un utilisateur/utilisateur à la fois consommateur mais aussi producteur de contenus (Bruns) tandis que dans l'ombre et le silence s'active un usager observateur (Denouël et Granjon), ce qui met en place certaines pratiques.• La pratique est une opération de connaissances résultant de l'agir social (Bourdieu, Lévi-Strauss, Foucault, Latour) pouvant donner des indices dans les pratiques culturelles : le comportement de consommation (Reckwitz), autour de 3 notions-clés qui sont le temps, la routine et les infrastructures (Dubuisson-Quellier et Plessz), par un changement de point de vue individuel dans les pratiques de
------------	--

	<p>consommation (Trizzulla, Gracia-Bardidia et Rémy) qui ont un impact sur la façon de partager, par consommation collaborative (Herbert et Collin-Lachaud) ou bien par la théorie du don sur les réseaux sociaux (Mlaiki).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et le groupe social comme variables dans un processus d'apprentissage permettent la création de communautés d'apprentissage dites de pratique (Wenger et Lave) dans lesquels les connaissances des codes d'usages et des processus mentaux par rapport à ces usages ont des conséquences sur le développement de savoir-faire informels mais souvent rudimentaires autour de l'objet technique (Jouët). Pour être une véritable communauté de pratique, il faut un domaine d'intérêt commun avec implication des membres autour de partages d'informations sur des compétences communes permettant de constituer un réservoir de ressources servant la communauté (Wenger et Wenger-Trayner). La participation sociale fonctionne alors comme un processus d'apprentissage vers la connaissance au travers de notions de sens, pratique, communauté et identité (Wenger). C'est aussi cette participation qui permet la reconnaissance sociale du membre (Berry) • L'objectif y est d'apprendre au quotidien, des autres et sur soi, ainsi que sur l'objet commun (Henri) • De ces communautés de pratiques émergent des « communautés en ligne » pour le monde anglo-saxon qui supposent des caractéristiques interactionnelles et sociales au travers d'un logiciel convivial et maniable (Preece et Maloney-Krichmar) ou des « communautés virtuelles » pour le monde francophone (Proulx), qu'elles soient dans un sens de construction culturelle ou cognitive de groupe, ou pour certaines formes d'organisation sociales (Dillenbourg) • Les communautés de pratique rejoignent les communautés d'apprentissage parce qu'elles sont fondées sur l'agir (Charlier et Peraya, Jézégou) mais s'en éloignent parce qu'elles n'ont pas pour principe la résolution de problèmes par collaboration ou coopération (Jézégou, Bruillard et Baron)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Certaines résistances au changement et à la mise en place de communauté de pratique persistent en milieu universitaire : la multidisciplinarité (Baron) ; le décalage entre les observations et les applications (Long et Siemens) ; la diffusion et le partage communautaire (Zourou) • Lorsqu'au contraire elles s'expriment, la circulation des informations font naître un capital collectif • Le capital social est l'ensemble des ressources liées à un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance. Il fait partie du capital de reconnaissance au sein de la société – le capital symbolique – également constitué d'un capital culturel et d'un capital économique, chacun pouvant influencer l'autre. (Bourdieu) • Le capital social est double, un capital de réseau ou <i>Bonding Capital</i> qui correspond aux liens constitués autour de ceux qui peuvent apporter une aide, un accompagnement, une appartenance et de l'information et un capital participatif ou <i>Bridging Capital</i> qui permet de tisser des liens autour de réalisations communes (Putnam). La première dérive de liens forts, avec une forte communication et intimité ; le second de liens faibles, avec de nouvelles informations et perspectives (Wellman, Greenhow). Un capital dit « d'engagement communautaire » mobilise plus le capital social de ceux qui s'engagent fortement dans une collectivité (Wellman) • La participation joue un rôle essentiel en augmentant le capital symbolique et le capital cognitif, autour d'un sociolecte commun (Berry) • Le capital social s'enrichit du capital culturel et réciproquement dans une vision élargie du monde (Maury et Liquète), le second étant augmenté par les apprentissages informels générant de la création dans les arts et les langues (Richard) ainsi qu'au travers d'un grand nombre de contributeurs amis au sein d'un réseau (Richard, Ellison, Steinfeld, Lampe)
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Cependant, les technologies pourraient aussi pervertir ce capital en diminuer l'esprit civique et les relations avec les proches (Haase et Wellman). Quant aux réseaux proprement dits et à Internet, à côté du surplus cognitif (Shirky), des effets tels que la procrastination, du manque de concentration (Karpinski et Duberstein) et de motivation dans les études ou de manque d'efficacité et de profondeur d'investigation (Walsh) • Ce capital se transforme de par ses multiples modalités, indépendamment des proximités géographiques, du niveau de compétence et des appartenances institutionnelles (Berry). On peut parler d'intelligence collective pour décrire ces nouvelles modalités dans un espace du Savoir, moteur d'une nouvelle économie autour de l'échange (Stiegler) ou d'une infrastructure (Serres). Cet espace est marqué par la vitesse d'évolution, la masse des connaissances et les nouveaux outils (Lévy) qui se répand dans toutes les couches sociales et qui consacre l'amateur qui contribue au travers des réseaux (Flichy, Stiegler) • Un réseau en théorie des graphes (Coleman) possède une structure réticulaire et sociologique qui se schématise mathématiquement comme un ensemble de points représentant les êtres humains et les arêtes les reliant comme les relations qu'ils ont entre eux et dont la sociométrie permet d'en mesurer les positions (Moreno) et par l'analyse structurale, la force des liens (Granovetter, Burt). L'information qui circule par un lien fort est très rapidement connue, mais ce sont les liens faibles qui font véritablement circuler entre réseaux (Forsé) ainsi que par le passage d'un acteur médiateur entre deux acteurs non interconnectés (Lemieux et Ouimet) ce qui implique que, plus l'individu a de contacts isolés les uns des autres, plus son pouvoir est grand (Mercklé) • Ces différentes théories permettent de dégager des notions de groupabilité, densité, relation, connexité, descendance, centralité et prestige, position
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Mais l'analyse d'un réseau ne se conçoit que lorsque celui-ci est complet donc difficilement applicable aux réseaux socionumériques (Lazega, Mercklé, Mercanti-Guérin) bien que la notion de frontière puisse se concevoir par la notion de profil par lequel il y a passage entre l'intérieur et l'extérieur et qui est constitutif d'identité (Perriault). Cette identité se construit au fil des informations apportées sur son profil et il suffit alors de déployer le réseau de l'acteur pour l'identifier (Latour). • De la même façon, chaque mouvement sur le réseau des réseaux identifie celui qui s'y déplace, sans en avoir conscience (Merzeau, Georges), permettant de donner des informations sur le passage et son acteur, construisant son identité et une économie (Perriault) par les traces définissant un périmètre de réputation numérique (Ertzscheid) • L'identité se construit sous 3 artefacts (Georges), technique par la somme des traces sur le support, social par l'interprétation de l'autre et cognitif par la construction de soi, oscillant sans cesse entre un processus d'extériorisation et un processus de dissimulation de la personnalité (Cardon) pour certains, alors que la majorité poursuit sur le réseau des relations préexistantes (Casilli) • Sur un réseau social type Facebook ou dédié aux langues, l'identité se décline sous 3 aspects, déclarative par les coordonnées et noms, calculée par les éléments mis en avant-plan et agissante par les activités suivies (Qobt et Pélissier) ; elle est le fruit d'une documentation de soi par le profil qui est l'identité centrale, par les relations qui sont les strates identitaires, par la dissémination des documents exposés ou dissimulés (Ertzscheid) • Une identité peut être aussi plus ou moins civile, agissante, narrative et/ou virtuelle selon que l'acteur utilise tel ou tel élément du Web 2.0 permettant de montrer une image de soi dans 5 zones plus ou moins éclairées ou obscures (Cardon) • Cette maîtrise de l'impression de soi se retrouve à la fois sur l'acteur lui-même et sur celle qu'il laisse aux autres et qui perdure (Goffman)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Mais cette navigation permanente laissant des empreintes peut aussi engendrer un pistage dangereux par des indéclicats ou des pouvoirs politiques et économiques (Merzeau, Granjon, Perriault, Ertzscheid) • Un réseau social se définit comme un ensemble de relations spécifiques entre un ensemble d'acteurs (Lazega, 1998) qui peuvent être des individus, mais aussi des ménages, des associations, etc. et dont l'objet d'étude est la relation entre ces éléments (Forsé, 2008). Les liens peuvent se nouer à travers des contacts directs ou médiatisés par des supports technologiques (Mlaiki, 2012). Si plusieurs ressources circulent, le réseau est dit multiplexe (Denord, 2015). Le lien multiplexe contribue à la distribution. (White, 2007) • Un réseau social en ligne se caractérise par la possibilité pour leurs utilisateurs d'avoir un espace personnel de présentation de soi multimédia, définissant leur profil sur Internet. Celui-ci permet alors d'accéder à d'autres membres du réseau selon que ceux-ci l'y autorisent ou non, pour nouer avec eux des relations, ces relations contribuant elles-mêmes à la constitution du profil personnel, de fait de leur affichage (Mercklé) • Les RSN (réseau social numérique) sont des espaces personnels et personnalisables pour les conversations en ligne et la distribution de contenus. Ils sont généralement basés sur le partage et la mise à jour de profils où des individus utilisateurs peuvent se représenter à d'autres utilisateurs grâce à l'affichage de renseignements personnels, de ses intérêts, de photographies, de ses réseaux etc. Les utilisateurs d'un RSN peuvent entretenir leur propre profil et accéder aux profils des autres sur le réseau en vue d'établir des connexions avec des amis privilégiés » (Selwyn) • Il a six caractéristiques : 1. la présentation de soi, au travers du profil personnalisable et de ses contacts ; 2. l'externalisation des données permettant aux membres de visualiser le réseau de ses contacts et de le traverser ; 3. de nouvelles façons d'engager des communautés et des connexions virtuelles ; 4. des activités partagées horizontalement autour d'intérêts communs ; 5. une facilité d'accès et une simplicité
--	--

	<p>de navigation ; 6. une réorganisation des espaces autour des profils et des mondes personnels. (Cachia)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un site de réseau social est une plate-forme de communication en réseau dans laquelle les participants 1) disposent de profils associés à une identification unique qui sont créés par une combinaison de contenus fournis par l'utilisateur, de contenus fournis par des « amis », et de données système ; 2) peuvent exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et Page consultées par d'autres ; 3) peuvent accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par l'utilisateur – notamment des combinaisons de textes, photos, vidéos, mises à jour de lieux et/ou liens – fournis par leurs contacts sur le site. (Ellison) • Un réseau socionumérique est un type de média social mais n'est pas à confondre avec lui, ni avec le terme de Web social qui est un groupe d'applications construites sur les bases idéologiques et technologiques du Web 2.0, et qui autorise la création et l'échange de contenus générés par l'utilisateur (Kaplan et Haenlein). Le Web 2.0 resterait la plateforme purement technologique alors que le Web social serait celui de l'échange, de la collaboration, de la participation (Audet, Proulx, Zourou) <p>⇒ H : les réseaux socionumériques sont d'abord des plateformes technologiques du Web 2.0 au travers desquelles des acteurs individuels, communautaires ou institutionnels interconnectés, interagissent par des langues communes et partagent au travers d'intérêts communs des documents qu'ils distribuent, consomment, produisent et reproduisent, dans le but de diffuser des informations susceptibles pour celles dont la source serait vérifiable et authentifiée de se transformer en connaissances.</p>
Postulats retenus	<ul style="list-style-type: none"> • Par l'interaction avec un artefact et avec les autres usagers en communauté de pratiques et d'échanges, l'utilisateur s'approprie l'outil en le bricolant ou le détournant pour l'adapter à ses propres usages et partager les connaissances acquises autour de ces usages. Il se crée une identité qu'il maîtrise plus ou moins grâce aux divers éléments

	<p>qu'il laisse ou non transparaître, de manière réfléchie et volontaire ou bien de manière inconsciente et à son insu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprentissages informels hors du cadre institutionnel, sont générateurs de création dans les langues, développant le capital culturel et le capital social, au travers de l'hybridation et des modalités d'usage. Il peut entrer dans les pratiques formelles de manière complémentaire afin de répondre à une logique d'apprentissage tout au long de la vie. • Les réseaux socionumériques sont d'abord des plateformes technologiques du Web 2.0 au travers desquelles des acteurs individuels, communautaires ou institutionnels interconnectés, interagissent par des langues communes et partagent au travers d'intérêts communs des documents qu'ils distribuent, consomment, transforment, produisent et reproduisent, dans le but de diffuser des informations susceptibles pour celles dont la source serait vérifiables et authentifiées de se transformer en connaissances. Grâce à leur facilité d'accès, la navigabilité de leur interface, leur intrusion dans le quotidien, la circulation des documents et des informations,
Questions	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quelle mesure ces évolutions ont-elles un impact sur l'apprentissage des apprenants thaïlandais ? • Correspondent-elles à une vision économique Thaïlande 4.0 au sein des universités ? • Quelle attraction sur l'apprentissage du français ? Celui-ci est-il innovant ? Se fait-il en enseignement formel ou en apprentissage informel ? • Queles résultats peut-on espérer d'une distribution du document en angue française et comment évaluer l'impact qu'elle peut avoir sur l'apprentissage, sur la mémorisation ?
Réponses	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme pédagogique et réseau social en alternance. Hybridation des outils. RSN. Capital social.

DEUXIÈME PARTIE

PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET TERRAIN DE RECHERCHE

Résumé de la partie

La diversité des notions théoriques impliquées dans notre thèse et l'absence d'un cadre unique nous a permis une exploration pluridisciplinaire toutes reliées à la médiation informationnelle, de manière à obtenir des approches différenciées d'un même objet et chacune apportant sa contribution dans une première étape qui fut celle de l'élaboration d'un questionnaire destiné à connaître quantitativement le public du réseau social thaïlandais apprenant francophone. Qui est-il ? D'où vient-il ? Quelles études a-t-il fait ? Quel est son passé, son présent et son devenir francophone ?

Dans une seconde étape, nous avons voulu cerner cet usager francophone et thaïlandais en le situant dans son environnement d'apprentissage car c'était bien celui-ci qui apparaissait au terme de la première étape comme déterminant dans des usages de la langue. Il nous fallait désormais imaginer les manières de son observation, ce que le lecteur découvrira dans cette seconde partie.

La dernière étape de cette partie montrera alors comment nous avons pu récupérer l'ensemble des données dans un système d'analyse qui soit capable d'emmagasiner différents types de ces données, de faciliter notre encodage, et ensuite de mettre à jour des relations qui soient intéressantes. Nous verrons alors que l'utilisation d'un logiciel d'analyse nous a paru indispensable pour réaliser cette étape.

CHAPITRE 4

Titre : *Épistémologie et problématique définissant une méthode*

Résumé : Ce premier chapitre rappelle le positionnement et la méthodologie que nous avons décrites de manière succincte dans notre introduction générale. Nous y évoquons également les enjeux et les médiations qui nous permettront de redéfinir le cadre de notre observation des acteurs au sein d'un système complexe sous une plateforme dite « pédagogique » et une autre catégorisée comme « sociale ».

Plan :

1. Réflexion épistémologique
2. Objet de la recherche
3. Enjeux ontologiques
4. Cadre conceptuel et élaboration d'une méthodologie
 - 4.1. Considérant la médiation technologique
 - 4.2. Considérant la médiation sociale
 - 4.3. Considérant la médiation documentaire
5. Délimitation des terrains de la recherche
 - 5.1. Le réseau social numérique Facebook
 - 5.2. La plateforme numérique d'apprentissage Moodle
 - 5.2. Contextes du terrain de l'innovation
6. Position de l'observateur

Construction de la méthode

1. Réflexion épistémologique

Les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), comme toute science qui cherche à expliciter des éléments d'observation, déterminent à la fois les conditions de la recherche et celles dans lesquelles se placent le chercheur. Primitivement formé aux Sciences de l'Éducation, nous avons dû, dans le premier chapitre, reprendre des points que les chercheurs confirmés dans cette discipline pourraient considérer comme n'étant pas directement inspirateurs de notre propre positionnement. Pourtant, nous pensons que le cheminement de notre pensée s'est construit tout au long des différents dialogues entre chercheurs de diverses écoles, différents courants. Tous, même les plus éloignés des réflexions que nous avons pu nous-mêmes avoir, ont été utiles pour conforter ou modifier notre propre point de vue sur la manière d'envisager notre étude par rapport à nos objectifs de départ, ceux de comprendre l'art et la manière de faire passer une information francophone au travers d'un réseau d'acteurs connectés dans l'objectif d'en faire une connaissance.

Or, produire une connaissance c'est en effet pour les êtres humains et ainsi pour les chercheurs, chercher à comprendre un environnement, les interactions des individus et êtres sociaux, ainsi que leurs relations avec cet environnement et réciproquement (Blanchet, 2011, p.10). C'est aussi l'existence du débat et des améliorations consécutives au débat et à l'échange que se construisent les connaissances, dans un environnement ouvert vers l'autre en tant qu'individu et d'autres espaces sociétaux dans lesquels intervient cet individu. Il faut ainsi chercher une complémentarité des approches et même des oppositions de front pour les dépasser, comme celles qui universalisent (nomothétiques) et celles qui singularisent (idéographiques) car si le système et son fonctionnement sont identiques pour tous, les histoires de vie et les constructions individuelles sont si différentes comme le suggèrent des didacticiens comme Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p.7)

Notre cadre théorique s'est étoffé de la mise en perspective à plusieurs positionnements épistémologiques quant à la circulation de la connaissance et de l'apprentissage médié, en plus de ceux liés aux SIC. Nous nous sommes par exemple tourné vers l'acquisition des langues étrangères de Pierre Martinez ou la didactique des langues et des technologies pour Muriel Grosbois ; la démarche d'intelligence collective de Pierre Lévy dans un espace anthropologique du Savoir ; l'idée d'un nouveau monde industriel tourné vers une connaissance ascendante pour Bernard Stiegler ou à dynamique horizontale de transmission des savoirs pour Dominique Cardon ; la pédagogie connectiviste de George Siemens qui conçoit le principe du réseau tel un point central de l'apprentissage. Sur ce dernier point d'ailleurs, si certains auteurs critiquent le connectivisme comme n'étant pas une théorie de l'apprentissage mais une « vue pédagogique » et plutôt un constructivisme social (parfois nommé constructionnisme social ou socioconstructivisme), courant de la sociologie contemporaine lancé par Peter L. Berger et Thomas Luckmann dans leur livre *The Social Construction of Reality* (1966), il nous semble intéressant d'étudier sa manière d'envisager le tissage des liens entre acteurs pour tenter de comprendre comment ceux-ci font circuler de l'information pour en construire la connaissance et accéder aux savoirs, notamment ceux dits « savoirs d'expertise » dont l'enseignant de langue est un représentant (Beacco, 2011, p.35). Nous considérons en effet que l'individu interprète et construit son environnement et que la culture acquise par l'information documentaire avec un dispositif technique est du « contenu à penser en relation dialogique avec le contenant » (Mallowan, 2012, p.40 citant Serres, 2010).

Sans faire *stricto sensu* une analyse d'un réseau social « au sein d'une société complexe développée » (Merklé, 2013, p.193) comme pour John Arundel Barnes⁹⁷ (1954) nous nous sommes inspirés aussi de diverses études faites sur les réseaux pour évaluer les acteurs du réseau qu'est Facebook, leur indice de visibilité afin de discerner les raisons de leur adhérence aux enjeux d'un apprentissage ; ou encore leur connexité pour appréhender les interactions qui les lient à un individu ou un groupe qui leur apporteraient les informations qu'ils attendent ou qu'ils perçoivent par rapport à la langue qu'ils étudient, le français langue étrangère. Le « monde ne parle pas tout seul⁹⁸ » : il faut donc positionner son point de vue par rapport aux idées pré-existantes des chercheurs dans les disciplines qui s'intéressent de près ou de loin à la mouvance des réseaux sociaux numériques et qui vont des sciences sociales aux sciences politiques en

⁹⁷ Voir Chapitre 3, partie 1, « De réseau social à RSN »

⁹⁸ « Déclaration à la douane du 28 décembre 1829, Étrangers », *Le Défenseur de la Monarchie et de la Charte*, Journal politique, littéraire et commercial

passant par les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, l'anthropologie, la philosophie, la didactique etc. Kinjal Damani recense par exemple en 2015 que, pour le seul milieu éducatif, plus de 100 études s'intéressent au phénomène Facebook, dont la plupart se concentre sur les usages des apprenants et dans des pays tels que « les États-Unis, la France, l'Angleterre, le Canada, la Turquie, la Malaisie, l'Iran, l'Afrique du Sud, l'Australie, le Sénégal, la République tchèque, la Côte d'Ivoire, le Pakistan et Singapour » (Damani, 2015, p.28). Lorsque nous-même nous étions intéressé à ce réseau comme plateforme pédagogique d'apprentissage, en 2009 il n'y avait quasiment personne en Asie pour croire à cette technologie en tant que dispositif pouvant véhiculer de l'information susceptible de se transformer en connaissances. Nous avons pourtant fait une recherche collective en Asie du Sud-Est dont l'un des objectifs était de faire connaître les tendances à venir et les évolutions à intégrer dans les pédagogies de la région. Nous en détaillerons quelques aspects plus tard au cours de cette partie.

Pour nous le constat était donc à la fois simple en observant sur le terrain et dans nos pratiques pédagogiques l'immersion du réseau comme véhiculant un ensemble de données de toutes formes, multi-langues, et complexe dans la manière de déceler dans cet afflux, l'information en français douée de sens et susceptible d'être prise pour une connaissance exploitable, ceci dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Or comme le pensait Michel Foucault, la connaissance ne peut être le miroir fidèle de la réalité, « sinon une interaction entre deux réalités spatio-temporelles, l'individu et son milieu, c'est-à-dire un processus empirique et non pas un miroir [...] » (De Robillard, 2011, p.28 citant Paul Veyne⁹⁹ reprenant en 2009 des propos de Jean-Marie Schaeffer). Nous nous sommes alors attaché à chercher des « convergences entre des approches théoriques hétérogènes » tout en étant conscient du « risque d'éclectisme théorique » (Fluckiger, 2008, p.74-75)

2. Objet de la recherche

Autour de la médiation informationnelle dans le milieu du français langue étrangère, et prenant appui sur la définition d'un réseau social numérique telle que l'ont défini dans Boyd et Nicole Ellison dès 2007 et affinée en 2013, nous suggérons que c'est par des médiations multiples que se jouent désormais les apprentissages en langue étrangère : double, la médiation est « à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique » et « aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressource dans le corps social » (Jouët, 1993,

⁹⁹ Veyne, P. (2008). *Foucault, sa pensée, sa personne*. Paris : Albin Michel

p.101 ; 2000, p.497). Elle devient triple lorsque la pratique documentaire permet de faire passer ou partager une information par un document dématérialisé au sein de « communautés d'imaginaire recourant à la documédiatisation, c'est-à-dire échangeant, organisant, évaluant, des documents culturels de loisir » (Zacklad, 2007, p.293) afin de contribuer à l'existence d'une « intelligence collective augmentée » [...] « par une mise en commun des activités de contribution de la part du plus grand nombre d'internautes » (Proulx, 2014, p.3)

Ces médiations sont abordables par plusieurs des notions que nous avons développées dans la partie précédente, et que nous résumons en quatre points, à savoir :

- Un premier point se situe au niveau de l'identité et de la représentation de soi. Ainsi la question du profil affiché, du nombre de connexions et de la réalité de l'individu peuvent apporter des éléments de réponse sur une corrélation possible entre l'affichage de soi et les pratiques interactionnelles dans une approche constructiviste.
- D'où un second qui concerne celui des pratiques organisées ou non en communautés ainsi que celui des usages et des usagers autour de plusieurs questions : l'importance de l'usage et de l'utilisateur définit-il une forte pratique distributive et contributive ? Cela crée-t-il un sentiment d'appartenance à une élite francophone ? Le réseau social numérique est-il une extension du réseau social physique ? Renforce-t-il l'existence de liens par le partage d'activités informationnelles et documentaires ? Y a-t-il continuité ou discontinuité entre usages *in / out* du contexte de l'enceinte universitaire ? Quel type d'utilisateur contributeur pour quel usage distributif ?
- Dans cette logique, le troisième point cherche à distinguer les canaux de distribution de l'information dans une logique de contribution par le document au travers de deux dispositifs, celui, formel et institutionnel de la plateforme pédagogique Moodle et celui, informel, au travers de la plateforme de réseau social FB. Ce point pose les convergences et les divergences existant dans des dispositifs complexes servant de passerelle entre le monde physique de la salle de classe et celui hors les murs ainsi que celui de l'hybridation, des multimodalités, du continuum présence et distance
- Le quatrième point s'interroge par conséquent sur l'apprentissage informel et sur une prise de conscience de participer à un capital social et plus généralement à une intelligence collective dans une économie du savoir. La question posée est celle du type de contribution et de son canal permettant d'établir des taxonomies entre simples utilisateurs de l'objet technologique, usagers récurrents s'appropriant certains usages, acteurs des dispositifs s'engageant dans des principes d'autonomisation des apprentissages par le document.

Ces 4 points serviront à établir un questionnaire de pré-enquête destiné à établir une première cartographie de l'individu thaïlandais apprenant de français en Thaïlande que nous détaillerons dans le chapitre suivant.

3. Enjeux ontologiques

Si l'on considère l'ontologie comme la science de tout ce qui concerne l'être, le fait d'exister et non le paraître, on pourrait s'étonner de prime abord d'y voir mentionnée une étude sur les réseaux tels que Facebook, où le « paraître » prend souvent le pas sur l'être, entre extériorisation et simulation de soi (Cardon, 2008, p.98) voire la dissimulation et le simulacre en allant « puiser dans [...] dans la réserve illimitée des contenus en ligne » (Merzeau, 2010, p.19). C'est aussi la dissimulation qu'évoquent Cécile Payeur et Manuel Zacklad lorsqu'on peut penser que la réalité concrète du document « demeure souterraine, dissimulée à l'utilisateur au cœur inaccessible d'une machine » (Payeur et Zacklad, 2007, p.2 reprenant des propos de Leleu-Merviel, 2004). Ils ajoutent par ailleurs que la dissimulation de sa matérialité « nourrit en outre des interrogations sur la valeur ou la validité des documents utilisés ».

Pourtant c'est bien dans les allers-retours entre ce qu'on laisse à voir et ce qu'on dissimule, naviguant entre les différentes strates informationnelles que l'on caractérise les identités documentaires de la représentation de soi (Ertzscheid, 2009, p.36). Ce double aspect se ressent sémantiquement dans le choix des termes employés au Québec pour le fait d'utiliser un *browser* pour faire du *browsing* sur ces contenus en ligne immédiatement disponibles et de façon quasi illimitée, les deux termes anglo-saxons ayant à l'origine suivi le développement du réseau des réseaux : le Web ou la Toile. Si en France « navigateur¹⁰⁰ » et « naviguer » sont recommandés officiellement par la Commission d'enrichissement de la langue française depuis 1999, dans le français du Québec, on préférera employer les termes de « butineur » et « fureteur » qui impliquent le fait que l'on passe vite d'une page à l'autre, d'une information à une autre cherchant à s'approprier ce qui est caché derrière, les secrets d'un profil, véritable « butin » pour celui qui s'immisce dans les connexions d'un réseau. En sciences de gestion, Cindy Lombart parle même de « butinage » qui semble assez bien correspondre à cette activité qui est « une forme de loisir, sans intention d'achat spécifique, dont les motivations sont principalement récréatives. Durant cette activité, les consommateurs recherchent dans le point

¹⁰⁰ Le terme en français est inspiré du logiciel de navigation sur Internet, *Netscape Navigator*, le navigateur phare des années 1995-1996 développé par le Finlandais Marc Andreessen. Il a disparu aujourd'hui.

de vente une expérience de plaisir grâce aux produits offerts, à l'ambiance du magasin, à sa mise en scène et aux autres clients présents dans le point de vente » (Lombart et Labbé-Pinlon, 2008, p.33). Si l'on compare cet espace physique à un réseau social numérique dématérialisé, il y a certes un fort accent de mise en scène dans le choix et la manière de présenter peu ou prou des informations sur soi en tant que membre de ce réseau. Ainsi, la question de l'existence du membre n'a de sens que par l'existence des autres ; un membre d'un réseau qui ne serait composé que de soi n'aurait aucun sens, pas même celui du narcissisme car il aurait besoin d'une projection de soi dans son propre reflet. Dans un sens lui-aussi métaphorique, le Centre national de Ressources textuelles et Lexicales note que le butinage est le fait de « chercher çà et là et accumuler des idées, des objets, des documents¹⁰¹ » ce qui a pour conséquence une accumulation gigantesque de données et de documents consultés.

Or, comment modéliser une ontologie basée sur des éléments d'information invisibles (Zacklad, 2010, p.138) et suivre des activités de navigation ou de « butinage » qui n'ont d'autre but que celui de se laisser porter par l'information et la ressource documentaire parfois sans grande fiabilité ? Comment les pister et sur quelles traces ? Quels objets et quels concepts sont à retenir dans la compréhension du phénomène que nous voulons observer, décrire et comprendre et au contraire, lesquels doit-on écarter ? Quelle méthodologie adopter pour le recueil et le suivi de ce que nous désirons mettre en exergue ? Le chercheur est donc face à des choix qui vont déterminer l'orientation de ses recherches et la délimitation de ses terrains d'investigation.

4. Cadre conceptuel et élaboration d'une méthodologie

Pour déterminer son cadre et ainsi choisir une méthodologie, le chercheur peut tout d'abord se fier à deux grands types d'approches qui caractérisent très souvent un parcours professionnel, selon que l'enseignant-chercheur appartient aux sciences « pures » et de l'expérimentation ou à celles des sciences humaines et sociales qui s'appuient sur une interprétation observée sur un terrain. De son engagement disciplinaire, soit il se base sur l'empirisme aristotélicien c'est-à-dire sur sa connaissance acquise au vu de ce qu'il a pu ressentir au cours de ses expériences, en utilisant un raisonnement de type inductif ; le problème principal de ce type d'approche est qu'elle nécessite un grand nombre d'observations pour valider le tout. Soit, le chercheur adopte un point de vue rationaliste platonicien, autrement dit à partir d'un raisonnement déductif sur des postulats qu'il énonce en prémisses, le problème étant que la validité des conclusions

¹⁰¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/butinage>. Page consultée le 8/6/2017

dépend en grande partie de la validité des prémisses (Walliman, 2011, p.17). Dans le cas d'une étude sur des réseaux numériques et sociaux, les connexions, les liens et les interactions qui existent sur un réseau sont tout à la fois numériques donc en très grand nombre, et humaines, donc ne respectant pas des schémas établis à l'avance et restant imprévisibles. Il fallait donc penser les deux, imaginer d'abord un raisonnement hypothéco-déductif avec ses principes qui décontextualise et artificialise les observations dans une recherche touchant au binarisme du numérique pour choisir au final un raisonnement empirico-inductif qui propose une interprétation des phénomènes en prenant en compte les significations pour les acteurs et en les vivant avec eux, pour tout ce qui a trait au social et à l'humain¹⁰² de par sa langue, le tout relié par le réseau. Il nous restait à réfléchir à la complexité du système et du travail d'observation à l'intérieur d'un tel système. Comment et quelles traces étions-nous en mesure de recueillir ?

Pour nous, même s'il s'agit de construire notre connaissance autour de l'objet qu'est la médiation informationnelle et de la langue, nous ne nous pouvions nous inscrire pas dans une perspective herméneutique, dans la mesure où la question de la compréhension des textes n'occupe pas une place importante car « la perspective herméneutique travaille la question du sens, essentiellement celui donné par les acteurs dans et par leurs productions discursives, et celui construit par le chercheur dans et par l'analyse de telles productions » (Bernard et Joule, 2005, p.186). Or nous n'envisageons pas d'analyse de discours. Les traces informationnelles que nous recherchons sont celles qui ont pour cœur la langue bien sûr, mais comme marqueur distinctif avec pour enjeu principal la diffusion de cette langue permettant de construire des relations francophones voire francophiles et tenter de se comprendre ou du moins de montrer son appartenance à un même monde. La perspective herméneutique apporte pourtant un éclairage sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans les enjeux de l'apprentissage qu'il ne faudra pas négliger tout en rétorquant que « si un sinophone et un francophone ne se comprennent pas, ce n'est pas en raison des enjeux entre eux, mais parce que les langues sont différentes » (De Robillard, 2008, p.27).

C'est ici qu'un auteur nous a été d'un grand secours, parce qu'il a rendu simple à entendre ce qui paraissait complexe à voir et ce chercheur n'est pas du monde des sciences de l'information

¹⁰² Selon Philippe Blanchet qui reprend notamment Edgar Morin et Muriel Grosbois, une méthode HD suit des principes d'identité, de non contradiction, du tiers exclu, de rationalité et de disjonction alors qu'une méthode EI se base sur des principes d'humanisme, d'intersubjectivité, d'endoréférentialité et d'hétérogénéité. (Blanchet, 2011, p.15-16)

et de la communication ni de celui de la didactique des langues et des cultures mais de celui des sciences sociales : Howard Becker. Ce qu'il dit du travail de recherches – même s'il s'en tient au domaine des sciences sociales – s'énonce en « ficelles », dans le sens du mot « astuces » pour traiter des tâches relatives au travail de la recherche et du chercheur : la première est celle des représentations car enfin, c'est bien parce que nous avons des représentations personnelles de quelque chose que nous voulons les confirmer, quitte à parfois les « modeler » pour que leur réalité correspondent aux images préétablies (Becker, 2011, p.41 reprenant Blumer, 1969, p.36) ; la deuxième est celle des « échantillons » car nos représentations ne peuvent être le fait que d'une partie d'un tout dont nous pressentons l'existence mais dont nous ne pouvons vérifier la totalité ; la troisième est celle des concepts parce qu'il nous faut à un moment ou un autre mettre en mots les idées que nous souffle l'observation de nos échantillons (Becker, p.31) ; la quatrième est la logique, car dans tout maniement d'idées, seule la logique est propre à (dé)montrer un cheminement de pensée. Comme Blummer dont il se sent proche, Becker voit l'étude de la société et ainsi par extension, nous pouvons l'appliquer à l'étude d'un réseau socionumérique, comme celle d'un commencement sur des représentations et celle d'un achèvement sur des représentations et ce que nous aurions appris entre ces deux phases est constitué d'éléments, petits ou grands, mais qui construisent l'histoire de ce phénomène. Comme nous l'avons dit, Becker nous a permis de voir plus clair dans le cheminement de la méthode d'investigation que nous allions pouvoir mettre en place, avec une première partie quantitative pour établir une première représentation des individus et de leurs pratiques que nous pensons intéressants d'observer en clarifiant le contexte de la recherche et appuyer notre problématique sur « une bonne préconnaissance des problèmes concrets du terrain » (Mucchielli, 1996, p.10), après une étape préliminaire constituée d'une enquête par questionnaire. Une seconde partie qualitative s'appuiera sur la constitution d'un échantillonnage issu des constats faits lors de la première partie et que nous considérons comme « organique » au sens où l'entend Becker c'est-à-dire considérant un ensemble de connexions dans un même ensemble comme une micro-société, un organisme partageant certaines activités sociales (Becker, 2011, p.82).

L'ensemble de ces données constituent une identité numérique « qui peut être définie comme la collection des traces (écrits, contenus audio ou vidéo, messages sur des forums, identifiants de connexion, actes d'achat ou de consultation...) que nous laissons derrière nous, consciemment ou inconsciemment, au fil de nos navigations et de nos échanges.» (Ertzscheid, 2009, p.35) et c'est cette identité qui se forge autour de trois dimensions que nous considérons

comme constructrices d'un apprentissage en langue étrangère et constituant notre cadre conceptuel : une médiation technologique qui est à la fois faite de l'usage du dispositif médiatisé dématérialisé et de l'objet ergonomique du terminal technique ; une médiation sociale constituée de l'individu et de son environnement de vie et d'apprenance ; une médiation documentaire par le partage de l'information et de ce que les productions documentaires révèlent de soi.

Pour tout médiateur agissant dans un système complexe qui le modifie en apportant une différence repérable par une trace numérique, définition qu'Anne Lehmann sollicite pour parler des « logiques documentaires avec des outils de partage de l'information » (Lehmann, 2015, p.91), nous souscrivons au paradigme « acteur » de Simonnot sur la notion dégagée par Bruno Latour. Par médié, nous entendons tout acte passant par un médiateur au cours d'une médiation. Par médiatisation, nous entendons au sens de Daniel Peraya, mais à la différence près que nous n'incluons pas le processus de scénarisation en condition préalable, tout contenu médiatisé « à travers, un artefact technique, un dispositif médiatique » (Peraya, 2001, p.2)

Ces termes étant posés, voyons quels moyens de traçabilité peuvent être engagés dans la médiation informationnelle, dans la pluralité de ces médiations.

4.1. Considérant la médiation technologique

Considérant notre objet comme une médiation informationnelle se traduisant d'abord par un dispositif technique médiateur des acteurs informationnels, la première indication à laquelle nous pensons en tant que chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication est le moyen de recueillir des données laissées par les traces numériques des différents acteurs d'un dispositif. Dans le cas d'une plateforme pédagogique de type Moodle, les concepteurs du dispositif ont prévu des bases de données nourries d'informations sur les utilisateurs, leurs accès aux ressources et leurs visites au travers des mailles et des couches informationnelles de la plateforme. Quantitativement, il existe donc tout un ensemble de ces traces numériques servant à l'évaluation des apprenants par les enseignants ou à la certification sur des modules d'apprentissage massif tels qu'on peut en trouver sur les MOOC. Cependant, ces traces, si elles indiquent des fenêtres chronologiques et des téléchargements de documents, n'indiquent pas qu'il y ait effectivement une durée correspondant à celui de l'apprentissage ou une lecture (encore moins une compréhension) réelle du document numérique :

En effet, un sujet pourrait naviguer plusieurs pages ou ressources d'une plate-forme sans lire les contenus proposés ou, encore, il pourrait s'arrêter pour une heure sur une certaine ressource sans l'utiliser (par ex. car il est au téléphone avec un ami). (Mazzoni, 2006, p.3)

Par ailleurs, pour que les données puissent être prises en compte en comparaison avec celles susceptibles d'être présentes sur le réseau social Facebook, il faudrait que l'on puisse avoir accès à ce même type de données sur les deux types de plateforme. Or, les données quantitatives sur Facebook ne sont accessibles que sur une page et non pas sur un profil individuel et ne donnent pas de réelles indications sur l'accès aux contenus, sauf sur la portée des publications vues, aimées ou commentées ainsi que sur la démographie et à l'origine de des abonnés à supposer que ceux-ci aient correctement renseigné leur profil, ce qui est loin d'être acquis. De même, les deux environnements sont différents dans leur structure d'accès à l'information, l'un (Moodle) étant plus contraignant que l'autre (Facebook) en partie du fait que le dispositif guide le cheminement vers l'information utile et nécessaire lorsqu'il s'agit d'une plateforme à visée pédagogique sur laquelle est construite un scénario d'apprentissage normalisé :

Le choix de la structuration des ressources informationnelles consiste souvent à agencer métadonnées et normalisation des usages à partir de ce que Brigitte Simonnot (2012) désigne comme le « paradigme système », une conception de l'accès à l'information centrée sur un fonctionnement des applications imposant au chercheur d'information un modèle rationnel et stable. (Lehmans, 2015, p.90)

Au contraire, l'utilisateur n'a aucune explication de la « structure de l'ensemble des unités d'information auquel il accède » sur un réseau socionumérique et c'est un phénomène d'autant plus accentué que la « succession des pages visualisées se construit [...] en temps réel selon sa propre curiosité » (Meunier et Peraya, 2010, p.418).

Enfin, les outils auxquels nous avons pensé aux premiers temps de la recherche se sont révélés inadéquats pour la visualisation des données sur les deux types de plateformes. Les cartes de chaleur issues des travaux de l'équipe de recherche de Pierre-Alain Muller du laboratoire « modélisation, intelligence, processus, systèmes » (MIPS) de l'Université de Haute-Alsace (UHA) n'étaient plus disponibles car les scripts de *tracking* n'étaient plus installés sur le site Moodle de l'UHA en 2015 ; les utilisateurs du groupe de travail qui gérait Moodle n'ont pas désiré continuer l'expérience. Cependant il est à noter que le projet a permis un transfert de technologie pour une création d'entreprise, la société BeamPulse¹⁰³, qui gère dorénavant la

¹⁰³ Repéré à <http://fr.beampulse.com/>. Page consultée le 20/8/2017

licence d'exploitation et la commercialisation depuis fin 2012¹⁰⁴. Le projet a également donné matière à publications. Celle de Angeliki Koukoutsaki-Monnier, Sandra Meza, Béatrice Amerein Soltner, Rodrigue Galani et Pierre-Alain Muller (Koukoutsaki-Monnier et al., 2013) nous a paru particulièrement intéressante parce qu'en croisant les SIC et les Sciences de l'Éducation, l'équipe a mis à jour la question des usages sur une plateforme de type pédagogique comme l'est Moodle. Ainsi l'analyse comportementale des SIC donne des informations sur l'intensité des actions accomplies sur la plateforme, notamment visualisées par les cartes de chaleur et l'analyse des parcours indique les trajectoires des usagers.

D'autre part, l'autre outil de *tracking* pour une analyse de réseau (ARS) issu du projet Algopol (« Politique des algorithmes ») mené par le Laboratoire d'informatique (LIAFA) de l'université Paris 7, le Centre d'analyse et de mathématique sociale (CAMS) de l'Ecole des hautes études en sciences sociales et du CNRS, le laboratoire des usages d'Orange Labs (SENSE) et l'entreprise Linkfluence s'est révélé disponible de juillet 2012 à octobre 2015. Durant le projet, on pouvait implémenter l'application permettant de collecter des données de réseaux d'amis sur son propre réseau mais après la date du 30 avril 2015, l'API Facebook ayant changé, cela n'était plus possible. Plusieurs résultats ont été publiés et communiqués¹⁰⁵ et le projet fait notamment apparaître plusieurs types de profils de pratiques¹⁰⁶ : un profil ego-centré qui commente, aime et partage beaucoup plus que les autres ; un profil ego-visible qui se concentre sur son propre mur et manifeste peu d'intérêt pour celui des autres ; un profil de conversation distribuée ne publiant que sur les murs des autres et recevant sur le sien ; un profil de conversation de groupe qui publie au sein d'un groupe pour l'ensemble des membres partageant quelque chose en commun ; un profil de partageur publiant peu sur son propre mur, à la fois spectateur des autres et actif dans ses appréciations, commentaires ou partages ; un profil spectateur qui navigue et observe la vie de son réseau relationnel sans quasiment publier. (Figure 15)

¹⁰⁴ D'après le communiqué de presse Conectus Alsace – UHA à Mulhouse, le 11 décembre 2012

¹⁰⁵ Repéré à <http://algopol.huma-num.fr/node/6>. Page consultée le 20/8/2017

¹⁰⁶ Les détails des profils sont donnés sur cette page <http://algopol.huma-num.fr/appresults/six-profils-de-pratiques-sur-facebook/>. La visualisation par nuages de points sur la carte schématisée ci-après représente la proportion des utilisateurs de tel ou tel type qui partagent des liens <http://algopol.huma-num.fr/appresults/wp-content/uploads/2015/04/Planche-6-types.png>. Pages consultées le 21 juillet 2017

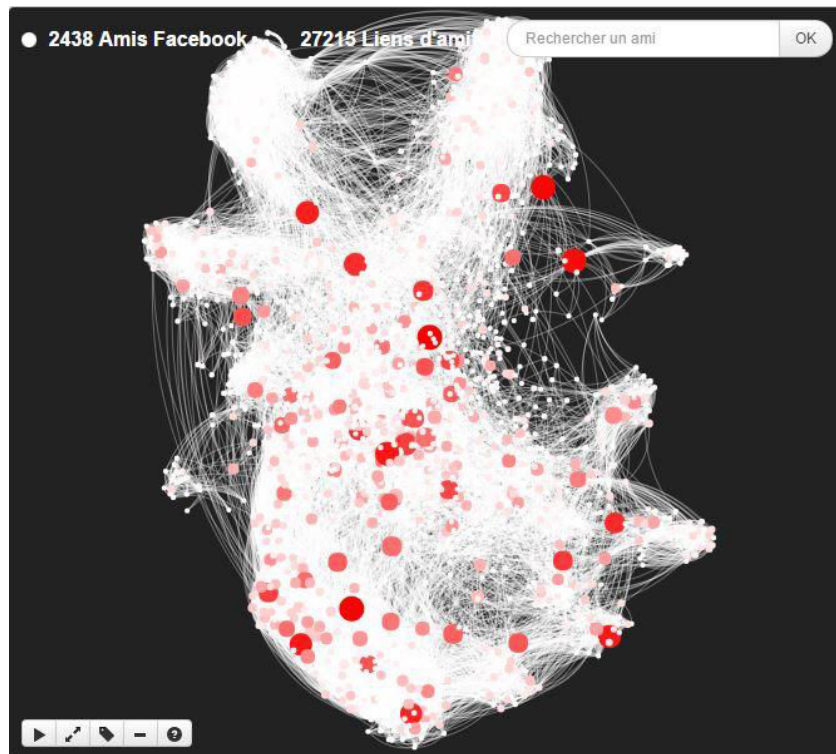


Figure 15 - représentation de notre propre réseau relationnel avec l'application Algopol au 15 septembre 2015

4.2. Considérant la médiation sociale

Si communiquer par un dispositif technologique c'est transmettre des contenus entre un émetteur et un récepteur, on ne peut se détacher de la médiation qui existe entre ceux-ci, qu'ils soient individus apprenants ou enseignants, groupes d'individus ou instances institutionnelles parce que « chacun de ces émetteurs potentiels est caractérisé par des intentions, des rôles, des moyens d'expression » (Peraya, 2001, p.6). Or, les nouveaux supports de l'écrit par des médias informatisés suggère le fait de « observer la façon dont la circulation des formes écrites participe de la médiation sociale des savoirs » (Davallon, 2003, avant-propos).

La référence immédiate à laquelle nous songeons – d'autant que nous avons été formé aux Sciences de l'Éducation – est celle de la théorie socio-cognitive de la médiation sociale selon Lev Vygotski ou Jérôme Bruner pour laquelle l'interaction sociale joue un rôle d'étayage sur un mode communicationnel (Caraguel, 2013, p.90). Cette approche socio-constructiviste place la médiation au centre de l'apprentissage. Or, celle-ci se caractérise par les outils langagiers d'une langue de partage, de symboles sémiotiques distinctifs d'une communauté comme les binettes, frimousses ou « *smileys* » (Jouët, 2000, p.506), et par les « objets convoqués dans l'activité sociale » (Quintin, 2008, p.41). Elle est de même liée à la notion des usages dictés par

l'artefact technique, ces usages construits par l'utilisateur autour des objets technologiques conduisant à une forme particulière de contribution autour du document, dans une vulgarisation des savoirs où l'on voit le rôle du vulgarisateur comme un troisième homme médiateur capable d'établir une transformation sur une production médiatisée et pouvant interposer « des objets, souvent complexes, entre les sujets sociaux » (Jeanneret, 2009, p.86). Yves Jeanneret ajoute d'ailleurs que les chercheurs en SIC s'emploient « à faire apparaître que rien n'est transparent » et qu'ils tentent de mettre à jour « derrière l'immédiateté des objets et valeurs culturels des intermédiaires, des passeurs » car le « le savoir et le sens ne sont jamais simplement donnés mais qu'ils sont élaborés. » (Jeanneret, 2009, p.82). Ces « passeurs » constituent ainsi un socle de médiation sociale car ce sont des intermédiaires donc des médiateurs et avec constitution du social car il y a « action réciproque de plusieurs individus » (Proulx, 2014 p.19) en reprenant les mots de Georg Simmel pour qui, nous l'avons vu dans le 3^e chapitre de la partie précédente, il faut obligatoirement une triade, donc trois individus, pour avoir un médiateur entre les deux autres.

Dans un paradigme compréhensif ou interprétatif considérant « les phénomènes de communication comme des phénomènes de sens » (Mucchielli, 2012, p.13), il s'agit donc à la fois de cerner les moyens d'appropriation qu'ont les individus de médier socialement les ressources documentaires et d'en comprendre leurs objectifs d'apprentissage langagier pour une approche anthropologique de la médiation sociale. Dans une visée classificatrice, en mettant en lumière les contributeurs médiateurs et passeurs sur des critères préétablis, on pourra tenter d'en construire une typologie d'après, nous le soupçonnons, les différentes contributions documentaires.

4.3. Considérant la médiation documentaire

Pour permettre une taxonomie des contributeurs, il faut en effet s'attacher à l'un des critères fondamentaux, celui de la contribution à partir de l'objet informationnel que constitue le document. Ce que nous entendons par « contribution », et nous souscrivons pleinement à l'interprétation de Serge Proulx, c'est une troisième voie entre d'une part, celle de la transaction marchande où le dépôt d'un contenu procure en conséquence une satisfaction voire un plaisir ou bien une utilité économique (Proulx, 2011, p.2) et d'autre part, celle du don qui instaure, dynamise ou renforce le lien social et qui comporte au moins deux caractéristiques selon Alya Mlaiki, : la liberté et la non-garantie de retour (Mlaiki, 2006, p.184). Mais on peut également repérer cette troisième voie entre une transaction pédagogique dans la distance représentée par

« l'interaction entre les enseignants et les apprenants qui sont dans des environnements distincts spatialement » (Moore et Marty, 2007, 2015, p.3) et une complète autodidaxie dans l'apprentissage informel hors des circuits institutionnels quels qu'ils soient, avec la conscientisation par les individus de cet apprentissage permettant une distinction avec les « perceptions quotidiennes, la socialisation générale et autres connaissances tacites » (Livingstone, 1999, p.3), laquelle pourrait conduire à une hybridation des apprentissages par le type de contribution. Serge Proulx propose d'ailleurs (2011, p.2) différents types de contributions sur lesquelles nous pourrions nous appuyer pour une définition croisée de la contribution et du document afin de les catégoriser, d'où la question essentielle du document et de ses caractéristiques numériques.

Pour nous, le document n'est plus seulement existant et trouvant sa signification à partir d'un support, se formant sur « un agencement de signes divers : images, mots, images de mots, schémas, éléments plastiques, etc. » polysémiotique (Jeanneret, 2003, p.3-4) mais dans le monde post-moderne de la mondialisation et de l'inter-culturalité, s'il est bien « une production sémiotique transcrite ou enregistrée sur un support pérenne », il doit permettre sa réexploitation, sa « redocumentarisation » dans le sens proposé par Pédauque (2006) et Manuel Zacklad. Autrement dit, un individu a la possibilité de créer un nouveau document en réarticulant « les contenus sémiotiques selon son interprétation et ses usages » sous une dimension interne par manipulation de l'objet lui-même ou externe par tri, assemblage et archivage par mots-clés (Zacklad, 2007, p.283). Pour en expliquer l'intérêt aujourd'hui, Zacklad reprend une idée de l'anthropologue indo-américain Arjun Appadurai¹⁰⁷ qui nous semble particulièrement intéressante dans cette nouvelle forme de sociabilité offerte par un réseau social dans un contexte asiatique, parce qu'elle maintient ou recrée des liens dans un contexte mondialisé anxigène :

Les migrations et l'urbanisation n'ont jamais été aussi importantes et chaque individu, chaque communauté, cherche à reconstruire une forme de localité en maintenant des liens interpersonnels avec des proches grâce aux TIC et des liens culturels avec ses communautés d'origine grâce à la circulation des œuvres culturelles via les média de masse. (Zacklad, 2007, p.2)

Enfin, « la médiation documentaire peut être considérée comme une médiation des savoirs » (Liquète, Fabre et Gardiès, 2010, p.6) au travers de l'assimilation cognitive du document dont

¹⁰⁷ Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press. Trad. Française, Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme - Les conséquences culturelles de la mondialisation*. Paris : Payot.

une des fonctions est de porter de l'information destinée à être disséminée (Béguin-Verbrugge, 2009, p.37). Comme le terme l'indique, la « médiation » et implicitement le « médiateur » facilite l'accès à la connaissance parce qu'elle met en rapport des émetteurs et des récepteurs dans un schéma de communication qui permet la rencontre entre ceux qui disposent de l'information et de ceux qui en éprouvent le besoin ou l'envie, réduisant ainsi ce que Jean Meyriat¹⁰⁸ appelle leur incertitude informationnelle (Liquète et al., 2010, p.6). Le document est donc porteur d'informations transformables en connaissances parce que ces informations sont en circulation dans un dispositif permettant « le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (propos de Meyriat, 1983 repris par Gardiès, 2012) c'est à dire « qu'une information au sein de l'organisation ne prendra sens que dans son partage (impliquant une pratique sociale) et dans son activation à réception, qui enclenchera un processus de signification et donc de construction de connaissance pour l'individu. » (Gardiès, 2012, p.98).

4.4. Croisement de méthodes de recueil de données

Au terme de cette réflexion, notre méthode de recherches se fonde sur « une succession d'outils et de techniques » afin que les objectifs de traçabilité de la médiation informationnelle soient réalisés « dans les meilleures conditions d'économie de moyens et de fiabilité des résultats » (Mucchielli, 2012, p.12). La méthode se veut aussi mixte dans ses aspects quantitatif et qualitatif afin de « dépasser les limites inhérentes au choix d'une seule méthode, qualitative ou quantitative, pour aborder des problématiques plus complexes » (Burton, Mancuso et Peraya, 2014, p.36)

Le premier outil le plus à même de récupérer des données à la fois de la médiation technologique et de celle de la médiation sociale nous a semblé être le journal de bord. D'abord c'est un outil « souvent mentionné comme instrument, essentiel ou accessoire, pour consigner les données » (Baribeau, 2004, p.101) qui permet de conserver des notes sur les événements dans un ordre chronologique et par rapport à une situation circonstanciée donnée ; ensuite il correspond aux principes d'auto-réflexion sur l'apprentissage de soi (Linard, 2003) ainsi que de l'autonomisation que nous cherchons au travers de l'usage des technologies de l'information et de la communication en didactique des langues. Le journal de bord a été utilisé par exemple sous des formes multiples dans l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère (Knoerr, 2016) tel que l'anglais en ligne (Château et Zumbihl, 2010) et pour le français langue

¹⁰⁸ Meyriat, J. (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et schématisation*, n° 19, 65-74.

étrangère en particulier, dans le cas d'étudiants en mobilité (Salengros-Iguenane, 2013) ; enfin, parce que c'est un outil que nous avons déjà exploité dans une autre recherche collective liée au FLE et aux TICE¹⁰⁹. Cependant, même si en tant qu'enseignant nous considérons le journal de bord comme un moyen linguistique de verbaliser des idées pour les étudiants apprenants de français, dans notre échantillonnage ce n'est pas un élément déterminant. C'est avant tout une manière de consigner leurs observations.

La médiation et la dissémination du document numérique doivent aussi pouvoir s'observer par des éléments digi-matérialisés afin d'être décrits et analysés, ce que nous suggère l'approche de Annette Béguin-Verbrugge citée plus haut (en 1.4.3). Pour cela, nous avons pensé à la capture d'écran, dont plusieurs chercheurs ont redécouvert les affordances (Sabbaghan & Maftoon, 2015) quant à l'action immédiate autour de « la connexion intime établie entre l'utilisateur et l'interface, définie comme l'espace où l'on manipule des contenus signifiants par le contact répété avec une surface sensible » (Morgagni, 2011, p.2). L'outil de capture fait partie « des outils ouvrant de nouveaux terrains permettant de produire des enregistrements riches et instantanés des processus de composition des étudiants » (Seror, 2013, p.3 reprenant des propos de Barbier & Spinelli-Jullien, 2009, notre traduction). Philippe Blanchet en fait également mention comme un outil de recueil permettant d'avoir des données sur la communication dans le domaine d'apprentissage des langues même s'il souligne les difficultés liées aux moyens techniques et matériels (Blanchet, 2011, p.87). On peut ajouter qu'une autre difficulté des captures d'écran spécialement lorsqu'il s'agit de réseaux sociaux, est celle des considérations éthiques car elles comportent des éléments d'identification des individus. Nous avons pour cela effectué une demande préalable de consentement auprès des étudiants concernés en indiquant les objectifs de la recherche, le niveau de participation requis avec les avantages et les inconvénients que cela suppose, la politique adoptée en matière de confidentialité, anonymat et diffusion des informations ainsi qu'un droit de retrait.

Enfin, comme nous sommes nous-mêmes impliqués avec les sujets de la recherche par contact personnel – même s'il est médié par un réseau socio-numérique –, dans une observation participante « des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé, Mucchielli, 2013, p.13) nous avons utilisé la technique de l'entretien afin d'avoir une vision

¹⁰⁹ « Comment faire évoluer les représentations de l'apprenant sur la culture d'apprentissage via les réseaux sociaux et les situations-problèmes intégrant les TIC ? » 2010 – 2012, Groupe de recherches "Autonomisation" en Asie du Sud-Est et Pacifique

qualitative de terrain surtout dans le second sens du mot « qualitatif » proposé par Pierre Paillé et Alex Mucchielli : « pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou statistiques) » (*Ibidem*). Ce type d'enquête est en effet largement pratiqué « pour accéder aux pratiques langagières au sens large » (Blanchet, 2011, p.73), consolidé par l'entretien, que nous avons choisi semi-directif ou guidé (Blanchet, 2011, p.78) qui requiert une plus grande autonomie du répondant mais sous le contrôle du chercheur qui lui pose « des questions bien précises » ou pour « recadrer la discussion en cas de besoin » (Mlaiki, 2006, p.147). Nous aurions pu choisir l'entretien de type « collectif » défini par Blanchet et qui permet de s'intéresser aux relations et interactions qu'il peut y avoir dans un groupe (classe, équipe ...) mais si nous préférons l'entretien de type semi-directif centré, c'est que les interactions que nous voulons faire ressortir ne sont pas celles liées automatiquement aux groupes de personnes faisant partie des apprenants choisis pour remplir les journaux de bord mais plutôt liées à leurs propres cercles d'amis dans lesquels ne se retrouvent pas tous ceux que nous avons étudiés. D'autre part, du fait d'une certaine timidité des apprenants thaïlandais qui n'osent pas s'exprimer en public, qui plus est dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas totalement et pour lesquels ils ont peur de faire des fautes, nous aurions risqué de ne pas avoir de réponses complètes. Le facteur timidité est en effet un élément à prendre en compte, à la fois du fait du contexte asiatique mais aussi parce qu'elle suscite certaines réactions comme la gêne, la maladresse, la tension voire de l'introversión et de l'inhibition dans des relations interpersonnelles médiées (Mlaiki, 2006, p.108).

Mais avant de procéder au recueil des données de notre corpus proprement dit, nous avons mené une étude préliminaire exploratoire et quantitative par questionnaire afin de mieux connaître notre terrain de recherches par rapport à une population de Thaïlandais francophones ou au moins ayant étudié cette langue dans un cycle de leur cursus qu'il soit scolaire ou universitaire, et utilisateurs présents ou passés de plateformes numériques, tous âges confondus et présents sur le réseau social facebook, qu'ils soient ou non connectés au propre réseau du chercheur-observateur.

Pour donner une idée, un article du 9 mars 2017 de l'Agence universitaire de la Francophonie estime la population totale des apprenants de français en Thaïlande à 47 000 dont 6 000 dans les universités¹¹⁰. Le nombre total de francophones thaïlandais en Thaïlande est d'environ 500

¹¹⁰ « Pour une francophonie universitaire renforcée en Thaïlande », 09/03/2017, Les actualités de l'AUF, https://www.auf.org/les_actualites/francophonie-universitaire-renforcee-thaïlande/. Consulté le 26/7/2017

000 locuteurs, d'après des chiffres de l'Organisation internationale de la Francophonie¹¹¹ (OIF). Le pays conserve un statut d'observateur mais a été suspendu de la Francophonie par le Conseil permanent de la Francophonie (CPF) réuni en session extraordinaire le 27 juin 2014, à la suite du coup d'État du 22 mai par l'armée, avec à sa tête le général Prayuth Chan-ocha qui prend le pouvoir¹¹².

Dans cette pré-enquête, l'objectif n'était pas d'avoir un échantillonnage représentatif de la population, qui n'aurait pas été possible d'atteindre mais de confirmer ou infirmer les représentations que nous pouvions avoir des francophones thaïlandais présents sur le réseau. L'élaboration de cette étude préliminaire a été nécessaire pour mettre au point un certain nombre de considérations méthodologiques tels que les composantes nécessaires à l'élaboration du Journal de bord autour des quatre points que nous avons vus en 1.2., à savoir l'identité et de la représentation de soi, les pratiques, les canaux de distribution et la conscientisation de l'apprentissage.

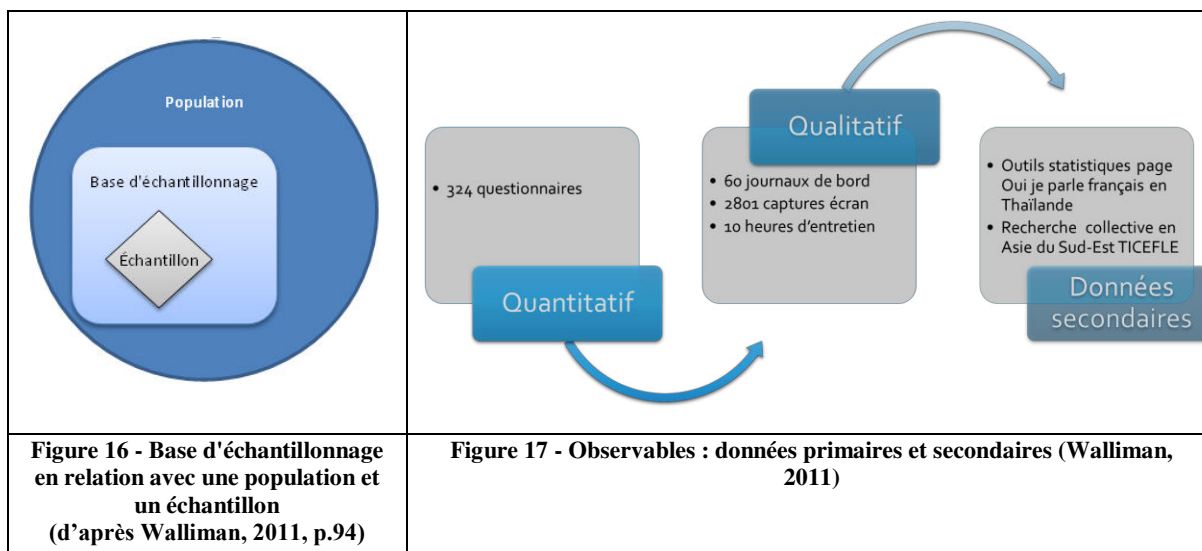
Étapes de la méthode

<i>Technique</i>	<i>Outil de recueil</i>	<i>Objectif</i>
Enquête exploratoire et quantitative	Questionnaire en ligne	Evaluer une population globale et la contextualiser pour une future observation
Constitution d'un corpus quantitatif (données statistiques des usages) et qualitatif (données réflexives des usagers)	Carnet de bord couplé avec des captures d'écran dynamique	Observer des pratiques <i>in situ</i> et constituer une base d'échantillonnage selon la théorie (Miles & Huberman, 1994, p.28)
Entretien qualitatif semi-directif centré sur le rythme de l'individu	Enregistrement audionumérique	Obtenir des informations plus précises à partir d'un échantillon restreint. Confirmants et infirmants (<i>Ibidem</i>)

Schématisation des étapes et de données collectées

¹¹¹ Chiffre de 2010, États et gouvernements de la Francophonie, Thaïlande, <https://www.francophonie.org/Thaïlande.html>. Consulté le 26/7/2017

¹¹² Le Gal (2014, 3 juin). Le coup d'Etat, une spécialité thaïlandaise [Article]. Le Monde. Repéré à http://www.lemonde.fr/asia-pacifique/article/2014/06/03/le-coup-d-etat-une-specialite-thaïlandaise_4430619_3216.html#Yg4bmcfVDIBxo2t1.99. Page consultée le 26/7/2017



5. Délimitation des terrains de la recherche

Le terrain ne se limite pas à une zone géographique. Tout en étant une variable déterminante, et dans une démarche de construction progressive d'éléments d'une connaissance (Mucchielli, 1996, p.4), la logique est bien celle de la découverte, allant donc au-delà d'un terrain ou d'un espace pré-déterminé. Cela est d'autant plus vraiment qu'il s'agit d'un espace réseauté et que les connexions ne s'arrêtent pas à ce que l'on peut voir au premier abord.

Partant de ces principes, les premiers indices de terrain dont nous pouvons disposer sont ceux relatifs à des ensembles de population. Le premier étant celui des utilisateurs du réseau Facebook, le second étant celui des utilisateurs de ce réseau et de la plateforme Moodle. Le troisième étant celui de l'université où nous enseignons, comme cadre institutionnel éducatif pour contexte d'adoption, à la fois pour des raisons d'accès facilité mais aussi parce qu'il existe des cours de français sur cette plateforme éducative au sein de notre faculté et de notre université, ce qui n'est pas le cas pour d'autres universités en Thaïlande. Par ailleurs, La gouvernance éducative ministérielle en Thaïlande cherche à donner plus d'autonomie aux institutions et à les rapprocher du monde de l'entreprise, à la fois dans son système administratif de gestion mais également dans celui des finances. Ainsi aujourd'hui, un enseignant thaïlandais qui est recruté n'est plus fonctionnarisé mais relève d'un système contractualisé renouvelable, sans système de retraite automatique. Ce système a été mis en place depuis une dizaine d'années dans le pays avec le gouvernement du magnat thaïlandais Thaksin Shinawatra, premier ministre de 2001 à 2006, renversé puis exilé. Son idée était de faire du pays une sorte de « super-

entreprise » gérée comme telle, et de faire du système éducatif une tête de pont vers le libéralisme entrepreneurial :

La Thaïlande est comme une grande entreprise qui doit faire des bénéfices pour pouvoir payer ses nombreux employés en produisant des biens et en les vendant en compétition avec d'autres pays [...]. Le juste rôle d'un Premier ministre est de gérer la plus grande organisation nationale : la Thailand Company ["l'Entreprise Thaïlande"]. La politique n'est que l'enveloppe que l'on voit. La gestion est la clé pour arriver à faire avancer la Thaïlande en tant qu'organisation¹¹³. (Revise, 2005, p.19)

Poursuivant cette idée de libéralisme dans les institutions universitaires, les différents ministères en charge se fondent sur des concepts anglo-saxons de gestion d'entreprise adaptés au contexte universitaire tels que l'Américain Burton R. Clark (Université de Californie, UCLA), le Canadien Henry Mintzberg (Université McGill de Montréal) ou l'Australienne Dale Spender (Université du Queensland, Australie)

Clark (1983) defined the Higher Education organization as a social system composed of structures of work, purposes, primary norms, values, beliefs and authority, in which the handling of knowledge is the crucial activity. They are integrated by semiautonomous departments and schools, with chairs and faculties acting like small sovereign states.

A university is a complex formal organization within Higher Education context, matching the characteristics that define any organization: goal-orientation, boundaries, social interaction, a structured activity system, culture etc. (Mintzberg, 1991).

Mais peu ou mal considérés, soupçonnés de véhiculer de mauvaises informations, les réseaux sociaux numériques sont régulièrement accusés de tous les maux et font régulièrement la Une des quotidiens lorsqu'ils sont les vecteurs de « fausses nouvelles » ou *fake news*, alors qu'ils ne reflètent et grossissent que les comportements naturels des êtres sociaux que sont les individus et les communautés. À l'heure où nous écrivons, les pays de la région en sont d'ailleurs toujours persuadés d'autant que le réseau est vu comme un moyen d'émancipation politique de leurs populations, ce qui gêne pour le moins les gouvernements dont certains se révèlent particulièrement suspicieux quant aux voies de la démocratie et du pouvoir des peuples à se prendre en mains. L'exemple de la Chine est significatif puisqu'elle a développé et contrôlé ses propres réseaux – Weibo pour l'équivalent des plateformes Facebook et Twitter et WeChat pour la messagerie instantanée, équivalente à FB Messenger ou WhatsApp – interdisant Facebook même si celui-ci reste accessible via des systèmes de proxy alternatifs¹¹⁴. Plus près de nos

¹¹³ Traduction de Nicolas Revise d'une citation de Thaksin, 1999, reprise par Pasuk Phongpaichit et Chris Baker, Thaksin: the Business of Politics in Thailand, op. cit. p. 64.

¹¹⁴ Le réseau social Weibo sur www.weibo.com et la messagerie instantanée WeChat sur web.wechat.com/

propres préoccupations, la Thaïlande a récemment sommé – et le verbe n'est pas trop fort – Facebook d'effacer plusieurs centaines de messages et de fermer des dizaines de pages qui transmettaient des informations touchant à la royauté, domaine hautement sensible puisque la loi de lèse-majesté en Thaïlande est la plus pénalisante au monde, sous peine de fermeture définitive du réseau social en Thaïlande. Considérant que les Thaïlandais sont les plus grands utilisateurs de Facebook en Asie, le réseau s'est partiellement exécuté :

The National Broadcasting and Telecommunications Commission (NBTC) last Thursday gave Facebook until 10am Tuesday to remove the remaining illegal posts on its site.

As of Friday, Facebook had removed 178 of 309 posts singled out by the regime and counter-signed by the Court. That leaves 131 Facebook posts still accessible in Thailand.

NBTC secretary-general Takorn Tantasith said that as of 4pm Monday, Facebook appeared to have blocked more posts, and the number of "illicit webpages" (the term used by the regime) was less than 100. (Komsan Tortemvasana, Bangkok Post du 16 mai 2017)¹¹⁵

La question alors se pose d'une approche qui puisse tordre le cou à certaines prises de position ou clichés tout en défendant l'idée d'un réseau qui puisse faire valoir ses avantages dans l'intégration d'un apprentissage, allant dans le sens de la vision politique et économique des institutions pédagogiques des différents ministères concernés. Pour cela, nous devons nous appuyer sur des constatations chiffrées.

5.1. Le réseau social numérique Facebook

Dans le monde :

Pour donner un ordre de grandeur, en 31 mars 2017, Facebook compte 1,94 milliard d'utilisateurs actifs chaque mois et 1,28 milliard d'utilisateurs actifs chaque jour pour le mois de mars 2017¹¹⁶. Environ 85,8 % des utilisateurs actifs résident hors des États-Unis et du Canada. Ces chiffres représentent une augmentation de près de 18 % par rapport à l'année précédente soit 2016, mais si on observe toutes les années depuis 2010, soit 6 ans après le tout début du réseau, c'est en constante évolution (figure 18) :

¹¹⁵ Tortemvasan (2017, 16 mai). Facebook faces immediate shutdown threat [Article]. Repéré à <http://www.bangkokpost.com/news/general/1250114/facebook-faces-immediate-shutdown-threat>. Page consultée le 22/5/2017

¹¹⁶ Source Facebook pour investisseurs, repéré à <https://newsroom.fb.com/company-info/>. Page consultée le 19/8/2017

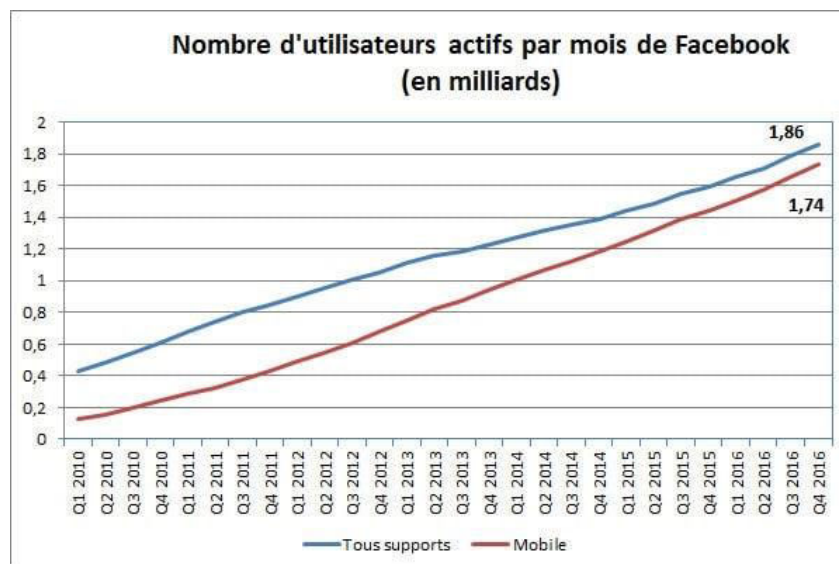


Figure 18 - Tableau réalisé à partir des résultats publiés sur <https://investor.fb.com> pour chaque trimestre (Q1, Q2, Q3, Q4). Source : journaldunet.com/ebusiness/le-net¹¹⁷

En Thaïlande :

En Thaïlande¹¹⁸, pour une population de 68,2 millions d'habitants, les chiffres de la téléphonie représentent 5,3 millions d'abonnés sur lignes de téléphone fixe contre 84,8 millions sur téléphones mobiles. Le téléphone filaire ne subsiste qu'au sein des grands groupes et des entreprises moyennes mais est délaissé par les individus, les foyers et les micro-entreprises y compris en milieu rural où les services de télécommunications publiques ne couvrent pas totalement le territoire avec seulement 53 % des 74 965 villages du pays qui ont accès à l'internet haut débit. D'où les utilisateurs Internet qui se tournent vers les terminaux de type smartphones pour un usage de 6,2 heures passées par jour en moyenne équivalent à 85.5 % du total des usages grâce à une couverture 3G/4G qui couvre 98 % de la population pour un taux de pénétration en connexions équivalent à plus de 130 %¹¹⁹ ; les autres accès Internet par terminal se divisent sur ordinateurs de bureau à 62 % pour 5,4 heures par jour, sur ordinateurs portables à 48,7% pour 4,7 heures par jour, sur tablettes à 30% pour 3,5 heures par jour et enfin à 19,8% pour 2,7 heures par jour sur des téléviseurs connectés. Cela signifie que les Thaïlandais sont de très gros consommateurs Internet, multimodaux et multiplateformes, en passant en moyenne un quart de leur journée sur le réseau, avec quelques différences cependant au niveau des sexes : 45,3 heures par semaine pour les hommes ; 44,7 heures pour les femmes et plus

¹¹⁷ Repéré à <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/1125265-nombre-d-utilisateurs-de-facebook-dans-le-monde/>. Page consultée le 19 juillet 2017

¹¹⁸ Factbook CIA mis à jour le 19 juillet 2017 ; Electronic Transactions Development Agency (ETDA) sous la tutelle du ministère des télécommunications thaïlandais (Ministry of Information and Communication Technology - MICT) édition 2016

¹¹⁹ D'après l'Index de connectivité des terminaux téléphoniques mobiles (2016). Repéré à <http://www.mobileconnectivityindex.com>. Page consultée le 27/8/2017

encore pour le « troisième sexe¹²⁰ » (*transgender*) avec 48,9 heures par semaine (chiffres officiels).

En parallèle, ce sont aussi de très gros consommateurs de médias sociaux. Durant le dernier trimestre 2016, les cinq premières plateformes de médias sociaux pour les usagers thaïlandais toutes générations confondues ont été YouTube (97,3%) ; Facebook (94,8%) ; Line (94,6%) ; Instagram (57,6%) et Twitter (35,5%) mais qu'en termes de fréquence des usages, c'est le réseau Facebook qui arrive en premier avec une fréquence de 84,2 %. Il faut noter cependant que l'agence ETDA du ministère ne note pas si ce chiffre inclut l'option de discussion instantanée de Facebook qui a sa propre application sous le nom de *Messenger* (figure 19) :

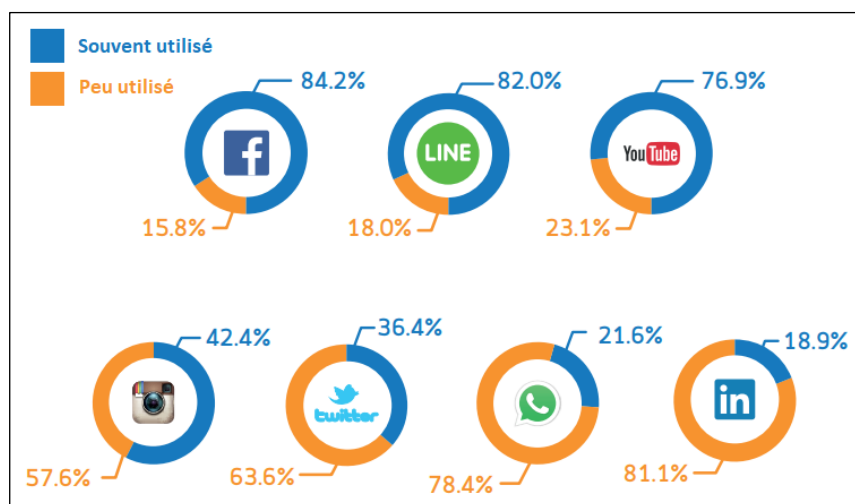


Figure 19 - Pourcentage d'internautes classés selon la fréquence de leur utilisation des réseaux sociaux (Thaïlande *Internet User Profile 2016 – ETDA-ICT, p.58*)

Le réseau Facebook quant à lui comptait 41 millions d'abonnés en mai 2016¹²¹, en augmentation de 17% par rapport à 2015 et 46 millions au 1^{er} janvier 2017 selon avec 2/3 des utilisateurs du réseau qui se connectent plusieurs fois par jour. En nombre de comptes actifs, la Thaïlande représente le 9^e pays dans le monde aux côtés d'autres pays d'Asie du Sud-Est comme le Vietnam (7^e), les Philippines (6^e) et l'Indonésie (4^e), mais c'est la ville de Bangkok qui est classée première au nombre d'utilisateurs actifs puisqu'ils se comptent au nombre de 30 millions.

¹²⁰ Cette notion ne nous paraît pas très claire dans l'esprit des Thaïlandais. Il correspond au mot en thaï « กะเทย » (kathoei ou katoey) représentant tout à la fois des hommes homosexuels très efféminés, des travestis ou bien des transsexuels.

¹²¹ D'après le service thaïlandais d'analyses des médias sociaux Thoth Zocial sur <https://thothzocial.com/> et le livre blanc PR Newswire & InfoQuest téléchargeable à l'adresse (Edition en thaï) sur <http://blog.infoquest.co.th/iqmedialink/thailand-medialandscape-2017/> Pages consultées le 27 juillet 2017

Il s'y est échangé 2,5 milliards de messages postés en 2016¹²². Deux ans plus tôt, on comptait en 2014¹²³ : 496,5 millions de photos téléversées (déposées) ; 16,5 milliards de commentaires ; 12,83 milliards de clics « J'aime » ; 265 millions de statuts mis à jour et 191 millions de posts, un océan de données dans lequel les opérateurs de téléphonie, les géants du marketing et les entreprises puisent pour cibler au mieux les usagers et qui se développent chaque année au rythme d'une croissance à 2 chiffres.

Cela représente par tranches d'âge¹²⁴ (un compte FB personnel ne peut être ouvert qu'à partir de l'âge de 12 ans) :

Tableau 4 - Utilisateurs par tranche d'âge et sexe

Tranche d'âge	Utilisateurs	Pourcentage (♂ homme et ♀ femme)
De 13 à 17 ans	4 400 000	10 %
De 18 à 24 ans	14 770 000	31 % (15 % ♀ / 16 % ♂)
De 25 à 34 ans	13 730 000	29 % (14 % ♀ / 15 % ♂)
De 35 à 44 ans	7 280 000	16 %
De 45 à 54 ans	3 530 000	8 %
De 55 à 64 ans	1 670 000	4 %
Plus de 65 ans	1 050 000	2 %
Total	46 000 000	♀ 49 % et ♂ 51 %

Soit sous forme de graphe (en millions par sexe et tranches d'âge) :

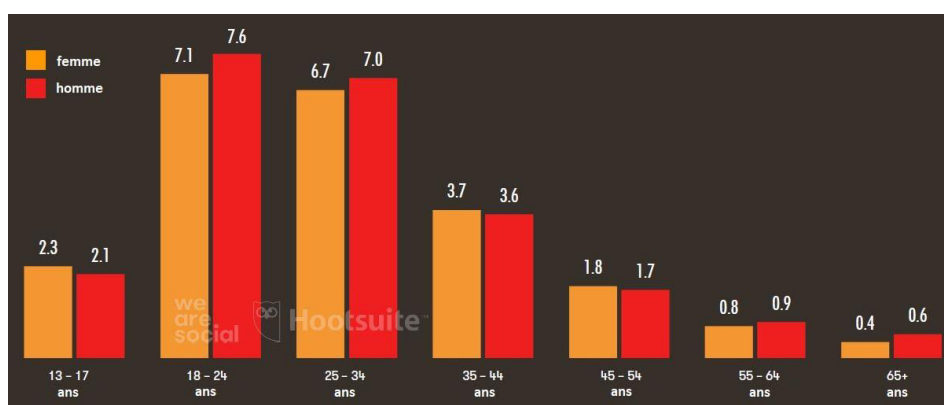


Figure 20 - Extrapolation des données Facebook - Source We Are Social & Hoot Suite, janvier 2017

¹²² Thaïlandefr (2017, 5 juin). La Thaïlande à la pointe de l'utilisation des médias sociaux [Article]. Repéré à <https://www.thaïlandefr.com/societe/55064-thaïlandefr-a-pointe-de-lutilisation-medias-sociaux>. Page consultée le 27/7/2017

¹²³ Source 2014 et 2015, opérateurs téléphoniques thaïlandais AIS, True, DTAC ; quotidien d'informations en anglais Bangkok Post. Récupéré de <http://syndacast.com/wp-content/uploads/2015/01/Thailand-Social-Media-Landscape.pdf>. Page consultée le 27/7/2017

¹²⁴ "DIGITAL IN 2017: A STUDY OF INTERNET, SOCIAL MEDIA, AND MOBILE USE THROUGHOUT THE REGION SOUTHEAST ASIA", 2017, We Are Social and Hootsuite Singapore

5.2. La plateforme numérique d'apprentissage Moodle

Dans le monde

La plateforme pédagogique en ligne « Moodle », dont l'acronyme signifie *Modular object-oriented dynamic learning environment* et dans le même temps un verbe qu'on pourrait traduire par « flâner », représente une alternative technologique clé en mains avec de nombreux aménagements possibles pour une adaptation rapide aux besoins des pédagogues qui veulent médier numériquement leurs cours et faire collaborer leurs apprenants. Elle fut en effet conçue en 2002 par l'Australien Martin Dougiamas autour du modèle constructiviste. Doctorant à l'université de Perth, celui-ci s'était aperçu que leurs plateformes numériques en ligne étaient d'abord élaborées par l'ingénierie informatique et non pas au regard de la pédagogie. Elle est catégorisée comme un *LMS (Learning Management System)*¹²⁵ c'est-à-dire comme un dispositif numérique, dynamique et intégré permettant l'apprentissage en ligne avec toutes les fonctions qui sont indispensables pour un tel environnement soit la création, la gestion et la diffusion de contenus en ligne ainsi que tous les outils de suivi de formation tutorée ou non, depuis l'inscription jusqu'à l'évaluation en passant par les remédiations. Luc Massou donne une définition spécifique de Moodle, à partir des travaux sur la nature des dispositifs en ligne de Didier Paquelin :

Concrètement, une plateforme technique comme Moodle permet de concevoir et gérer une formation en ligne dans sa totalité, de la création des cours en ligne à l'inscription des étudiants, de la définition de parcours d'apprentissage au sein des ressources (textes, documents multimédias, liens web), activités et outils numériques intégrés dans la plateforme (forums, wikis, questionnaires, sondages, blogs...) au suivi et à l'évaluation des étudiants (statistiques de connexion, taux de réussite aux épreuves, dépôt de devoirs, messagerie interne...). L'enseignant dispose des droits d'administration lui permettant de gérer les dates de publication des différentes parties de son cours en ligne et les étudiants ont un accès permanent à la plateforme à partir d'une simple connexion internet. (Massou, 2010, p.63)

En 2017, la plateforme Moodle est aujourd'hui présente¹²⁶ dans 236 pays dans le monde, pour un total de 80 602 sites enregistrés et plus de 104 millions d'utilisateurs dans toutes les langues, ce qui facilite les entraides. Ainsi, outre le faible coût de développement des modules et les liens éducatifs d'échanges entretenus avec l'Australie, plusieurs raisons peuvent justifier ce choix en Thaïlande, notamment celles suscitées par l'existence des communautés de pratiques

¹²⁵ Cet environnement virtuel d'apprentissage se distingue du *CMS (Content Management System)* qui est le système de gestion de contenus au moyen d'une interface permettant le processus de « médiatisation », c'est-à-dire la mise à disposition par des outils génériques des contenus d'apprentissage et des ressources sous une forme normée permettant le contrôle de leur aspect. (Burton et al., 2011, p.74)

¹²⁶ D'après <https://moodle.net/stats/>. Page consultée le 28/8/2017

comme l'écrivent les auteurs du rapport comparatif 2007 des plateformes au sein du projet @2L¹²⁷ :

« ... L'équipe IPM recommande donc la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. C'est l'une des plateformes open-source les plus utilisées au monde, avec sa grande communauté francophone et internationale, sa documentation claire, bien structurée, utile, ses nombreux forums de discussion axés sur toutes les problématiques générées par la complexité de la formation à distance. La plateforme Moodle nous semble idéale pour implémenter un des premiers dispositifs de formation à distance au CNRS, basée sur la création de communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Moodle privilégie les échanges humains, bâtit des communautés de pratiques, favorise l'entraide et le soutien entre apprenants comme entre enseignants et tuteurs. » (Durand et al., 2008, p.38)

En Thaïlande

En Thaïlande, le développement de l'enseignement à distance¹²⁸ en Thaïlande remonte aux années 1970 avec l'Université Ramkamhaeng fondée en 1971 qui est la première université à dispenser un enseignement formel à distance. Puis a suivi en 1978 l'université ouverte Sukhothai Thammathirat, la première en Asie du Sud-Est à offrir un système d'enseignement et d'apprentissage à distance, totalement à distance. Du côté du numérique, les premiers efforts de connexion éducative pour les institutions universitaires l'ont été dès 1996 avec le projet UniNet¹²⁹ qui a relié 24 universités et 25 campus informatiques. Les institutions voient alors dans le développement des plateformes numériques des alternatives pour des baisses de coût dans la formation ainsi qu'une solution à la population grandissante des étudiants entrant à l'Université. En 2008, 149 Universités ont développé des programmes de formation à distance dont 36 publiques, 34 privées, 41 Universités nationales régionales (anciennement Instituts Rajhabat) et 38 universités nationales des techniques industrielles (anciennement Instituts Rajamangala) (Laohajaratsang, 2009, p.544)

¹²⁷ Durand, A., Leproust, M., Vanderstichel, H. & Dogbe-Semanou, D. A. K. (2008). Etude comparative de plates-formes de formation à distance. *Apprentissage des logiciels libres dans l'enseignement supérieur et la recherche* Projet @2L. Récupéré de https://projet-plume.org/files/Choix_plateforme_a2l.pdf

¹²⁸ D'après un rapport commandé par l'Union européenne pour un projet financé POERUP sur les politiques mondiales en matière de ressources éducatives et d'éducation ouverte. Le rapport final a été transmis à l'UE à la fin d'octobre 2014 et accepté le 22 janvier 2015 (En téléchargement à l'adresse http://poerup.referata.com/w/images/2011_4021_FR_POERUP_pub.pdf). Outre les pays européens, deux pays par continent hors Europe ont été examinés dans l'étude avec « une attention portée sur des pays entretenant des liens linguistiques, culturels ou politiques avec l'Europe, notamment les pays non-européen de l'OCDE comme l'Australie, le Canada, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, et les Etats-Unis. [...] Les pays développés hors OCDE comprenaient l'Argentine, la Thaïlande, l'Afrique du Sud, et six pays du Moyen Orient » (POERUP project 2014, p.8). Différents sites affiliés à l'Union européenne présentent les résultats par pays étudiés dont <http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Thailand>, <http://poerup.referata.com/wiki/Thailand>, http://poerup.referata.com/wiki/OER_in_Thailand_Edition_2, <http://poerup.referata.com/wiki/Thailand#e-learning>. Pages consultées le 31/8/2017

¹²⁹ Repéré à (en thaï exclusivement) <http://www.uni.net.th/UniNet/index.php>. Page consultée le 31/8/2017

Les universités sont présentes sur quatre types de plateformes : Moodle pour la grande majorité, A-Tutor, des plateformes développées en interne en langue thaïe et Claroline. Lors d'un pointage¹³⁰ effectué le 3 mars 2008 sur le nombre de sites Moodle enregistrés par les 72 pays utilisateurs à l'époque, la Thaïlande était située au 11^e rang mondial ce qui indique que l'apprentissage en ligne en Thaïlande est relativement présent au niveau institutionnel. Aujourd'hui, avec un total de 1 171 URL recensés (dont 794 privés sans compter ceux qui n'apparaissent pas parce que non enregistrés), la plateforme est plutôt bien placée dans le nombre d'utilisateurs institutionnels thaïlandais au niveau mondial¹³¹ (tableau 5 ci-dessous).

Tableau 5 - Universités utilisant Moodle¹³² (Rueangprathum and al., 2009, p.5)

Institution universitaire	URL
Chiangmai University	http://cmuonline.cm.edu
Sukkothai Thammathirat University	http://moodle.stou.ac.th/
Chulalongkorn University (Pharmacy, Dentistry)	http://www.moodle.dent.chula.ac.th/moodle/ http://elearning.pharm.chula.ac.th/course/index.php
Khon Kaen University	https://e-learning.kku.ac.th/
Ubon Ratchathani University (Pharmacy)	http://learning.phar.ubu.ac.th/
Rangsit University	http://elearning.rsu.ac.th/
Mahidol University	http://www.muic.elearning.mahidol.ac.th/
Thammasat University	https://moodle.tu.ac.th/
Burapha University	http://lms.buu.ac.th/
Prince of Songkhla University	http://lms.psu.ac.th/
Thaksin University	http://tsl.tsu.ac.th/
Walailak University	http://mlearning.wu.ac.th/
Naresuan University	http://elearning.nu.ac.th/
Assumption University	http://www.elearning.au.edu/

Mais dans le cas de l'enseignement des langues et du français, il est frappant de constater qu'il y a de profondes disparités. Si l'on tente de faire une recherche rapide de cours par mots clés comme « french », « français » ou en thaï « ฝรั่งเศส » pour de l'apprentissage en ligne de langue française, il apparaît fort peu de cours universitaires sur plateforme pédagogique type Moodle

¹³⁰ Giezendanner, F.D. (2008). Moodle est une plate-forme FOAD de plus en plus adoptée par le monde éducatif. Repéré à <http://icp.ge.ch/sem/cms-spip/spip.php?article384>. Page consultée le 31/7/2017

¹³¹ D'après <https://moodle.net/sites/index.php?country=TH> Page consultée le 28 /7/2017

¹³² D'après le rapport original de Paul Bacsich pour le projet POERUP en 2013 et révisé en juin 2014. Repéré à <http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Thailand>. Page consultée le 28/7/2017. Tableau mis à jour le 31 juillet 2017

(tableau 6 ci-dessous). Lorsqu'ils existent cependant, les enseignants thaïlandais des filières francophones ou faisant partie des curricula en matières obligatoires ou optionnelles ne font pratiquement que du dépôt de ressources documentaires, de la médiatisation de cours magistraux ou du dépôt de travaux, sans scénarisation techno-pédagogique et sans véritable tutorat.

Tableau 6 - Universités avec des cours de français

Institution universitaire	Nombre de cours
Université Thammasat https://moodle.tu.ac.th/	3 cours
Université Chulalongkorn www.moodle.dent.chula.ac.th/ et http://elearning.pharm.chula.ac.th/course/index.php	Des cours en dentisterie et en pharmacie
Université de Khon Kaen https://e-learning.kku.ac.th/	16 cours
Université Silpakorn http://suelearning.su.ac.th/	15 cours

5.3. Contextes du terrain de l'innovation

Au vu de tout ce que nous avons dit précédemment, la formation ouverte à distance est donc bien présente en Thaïlande, mais paraît l'être beaucoup moins dans l'acceptation de l'enseignement et des formes d'accompagnement qu'induit la distance tel qu'il est constaté par les chercheurs du pays, à la fois au niveau des enseignants qui y voient une surcharge de travail et une perte de contrôle sur leurs étudiants, et par les étudiants eux-mêmes qui manquent d'autonomie dans leur apprentissage et qui considère la plateforme pédagogique numérique comme un objet technologique difficile à manipuler. Dans une des rares recherches analysant les pratiques informationnelles des étudiants thaïlandais en apprentissage en ligne, Michaël Brückner et Orasa Tetiwat notent même que les étudiants ne reconnaissent pas l'information en tant que telle si elle n'est pas spécifiquement indiquée par les enseignants dans les consignes de travail ou au travers des nombreux rapports qu'ils leur sont demandés, parce que les universités thaïlandaises fonctionnent encore de manière très scolaire :

Because Thai universities are much more like a school, it is not surprising that students tend to recognize information by themselves through the help of assignments, papers (reports) and tests they have to return to their teachers. The many reports Thai students typically have to prepare during the terms help them to understand information needs rather naturally. (Brückner and Tetiwat, 2009, p.89)

D'autres chercheurs vont encore plus loin dans les difficultés d'acceptation de l'apprentissage en ligne dans le pays. Ainsi, Jeremy et Penporn Pagram vont jusqu'à parler d'un ressenti de

« danger » dans les rapports socio-culturels traditionnels entre les adultes et les plus jeunes. Le respect et la verticalité des rapports qui existent dans les relations à tous les niveaux de la société thaïlandaise sont en effet des freins à une des valeurs importantes de l'apprentissage en ligne qui requiert individualisme plutôt que le collectivisme cultivé comme le ciment de la Nation. C'est encore plus marquant à notre avis en 2017, parce que les instances gouvernementales en place exacerbent ces valeurs.

Thai learners were thought by the participants to lack the self-motivation and discipline needed for e-learning, having come from a very teacher-led system. A lack of technical and other support for both learner and tutor was also often cited as reasons why elearning should not be the sole method of teaching. Also cited was the need to learn as group in order to facilitate the learning of social constructs peculiar and very important to Thai society. The inability of e-learning to convey such constructs as respect for those older than oneself and seniority based upon position as well as working together for the benefit of the group rather than for individualistic aims were cited as cultural dangers. (Pagram & Pagram, 2006, p.6)

Pourtant, ce ressenti n'est pas le même lorsqu'on interroge les étudiants aujourd'hui. Ceux-ci trouvent un intérêt dans le fait d'apprendre à n'importe quel moment et de n'importe où, ainsi qu'une diminution des frais d'impression sur photocopies. (Ngampornchai et Adams, 2016, p.5). Du côté des éducateurs, rien ne semble beaucoup changer. Anchalee Ngampornchai et Jonathan Adams font part d'un manque d'expérience dans la méthodologie d'usage des plateformes numériques ainsi qu'une impréparation pédagogique des instructeurs (*Ibidem*) bien qu'il existe « des enseignants dévoués et créatifs [...] confrontés à un système très hiérarchisé et conservateur » (Dubus, 2001, p.146). Dans ce système complexe lui -aussi, les diverses volontés politiques ont bien conscience que pour rester compétitive dans la société du savoir, il faut proposer des réformes propres à développer les mentalités et les littératies liées aux apprentissages techno-pédagogiques. Cependant elles le font dans des climats politiques inconstants qui contraignent les enseignants à s'adapter très rapidement, sans réelle formation, sans objectifs réalistes. Ainsi, nous sommes aujourd'hui dans le 3^e Plan national de développement des technologies 2011-2020 (figure 21) qui propose de disséminer des structures informationnelles de standards mondiaux à bas coût, dans tous les lieux propices à l'enseignement/apprentissage et pour tous les publics afin de :

Encourage the creation and application of innovation and digital content for learning at all levels, including informal education. At the same time, create e-books to disseminate in learning centers which can be accessed by all learners. Promote the creation and dissemination by teachers and students of e-content or lessons for education at all levels in diverse formats. The creation of content, database, online content which promotes lifelong learning, the development of school websites and other digital content

should follow the web accessibility standard. Promote creation of e-content or lessons that are related to languages and cultures of ASEAN, in preparation for the ASEAN community and becoming an ASEAN citizen.

[...] Three important skills should be emphasized: ICT literacy, information literacy and media literacy. (Thailand Information and Communication Technology (ICT) Policy Framework (2011-2020): ICT2020 – May 2011, p.23)

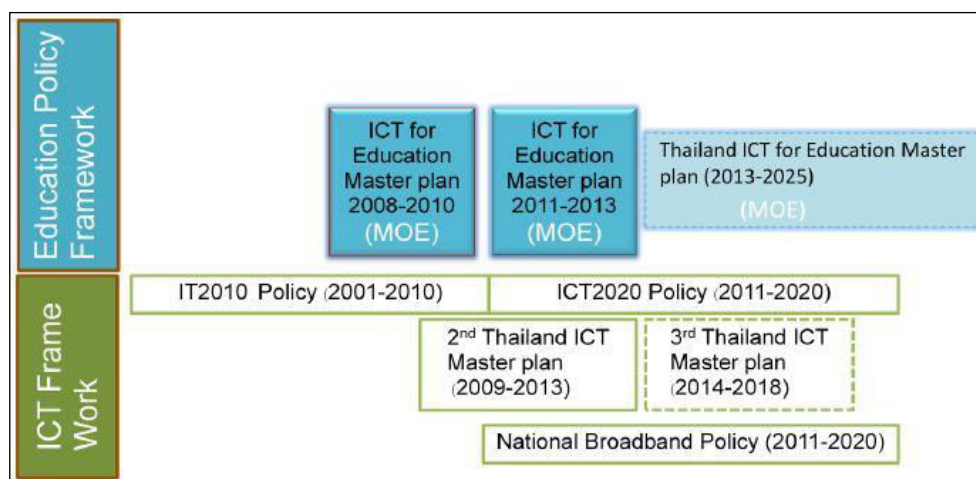


Figure 21 - Plans des politiques liées au développement des Technologies de l'information dans le pays et en rapport avec l'Éducation (Ministère de l'Éducation – MOE¹³³).
Source: *Researching Virtual Initiatives in Education*. POERUP

Conclusion

En Asie, dans les pays de la communauté d'Asie du Sud-Est (ASEAN) et en Thaïlande en particulier, le contexte propre à l'innovation existe. Il l'est au niveau des politiques ministérielles qui considèrent que le pays doit impérativement entrer dans une logique économique dit « Thaïlande 4.0 » prenant en compte l'innovation, la création, la diffusion des savoirs, faisant passer le pays d'une économie à vocation agricole, d'industrie légère puis d'industrie lourde du XXe siècle à une économie de services à haute valeur ajoutée comme le tourisme culturel et de santé, les biotechnologies, la robotique etc. (Maesincee, 2016). De la même façon, le pays a élaboré deux plans de développement les « *Eleventh National Economic and Social Development Plan (2012-2016)* et *Eleventh National Education Development Plan of the Ministry of Education (2012-2016)* » avec pour objectif de former les travailleurs tout au long de leur vie dans un contexte globalisé vers une économie du savoir.

Il est aussi présent au quotidien dans les usages des technologies mobiles et des applications de médias sociaux puisque la Thaïlande urbaine est régulièrement citée au premier ou second rang

¹³³ Ministry of Education <http://www.moe.go.th/>

des utilisateurs dans le monde. Le réseau socionumérique Facebook est ainsi intégré dans le quotidien des Thaïlandais, au côté d'autres plateformes sociales de communautés de contenu comme YouTube (Kaplan & Haenlein, 2010) dans des usages multimodaux. Dans les espaces physiques de diffusion des savoirs comme les Universités, un réseau social comme Facebook pourrait être alors une sorte de *third place* – un « troisième lieu » de construction identitaire socio-culturelle (Rao, 2008, p.8) où l'apprentissage se poursuit comme il l'était auparavant « dans les couloirs, les arrière-cours de salles de classes, les cafétérias et les conversations téléphoniques d'après classe » (Selwyn, 2007, p.5. Notre traduction). Il est peut-être venu le temps où l'on doit considérer les médias sociaux comme « sérieux » car ils ont le potentiel de remodeler les modes de communication en réduisant les obstacles de l'interaction en face à face, se différenciant en cela des plateformes médiatiques plus traditionnelles comme Moodle qui diffusent du contenu multimédia de manière unidirectionnelle (DeAndrea et al., 2012, p.15)

6. Position de l'observateur

Nous avons fait le choix d'une observation participante qui reste faible puisque nous ne participons pas directement aux interactions, mais nous en faisons partie. Nous en faisons partie parce que d'une part, nous avons choisi l'étude d'un réseau dit « social » et que nous sommes part de cette socialité inhérente à un réseau qui veut interconnecter le plus d'individus possibles. Et d'autre part, nous avons voulu être au plus près des préoccupations de nos étudiants lorsqu'ils utilisent le français langue étrangère au sein d'un réseau numérique, afin de mieux les connaître au travers de pratiques communautaires, au prisme des cours que nous pouvons leur donner. La troisième raison découle de la deuxième : nous avons voulu des étudiants qui soient à la fois inscrits à nos cours de langue par la plateforme institutionnelle et formelle Moodle qui ont des usages numériques connus de nous-mêmes et des étudiants qui font partie d'une histoire de la langue française dans le pays assez particulière, dans un système éducatif éloigné du système francophone mais que nous connaissons bien, pour y avoir enseigné pendant une vingtaine d'années. Enfin, une dernière raison tient à la timidité toute asiatique qui fait que s'adresser à une personne adulte étrangère, qui plus est non asiatique et non thaïlandaise, implique des rapports de proximité plus difficiles à dépasser pour obtenir des informations. En étant acteur soi-même, c'est pallier ces formes parfois subtiles d'intercompréhension socio-culturelle.

Cet état de d'observateur peut d'ailleurs provoquer des problèmes éthiques à être actant et participant par le fait d'être sur un terrain aux dimensions limitées à celle que connaît l'observateur et de manquer de recul, mais comme le souligne aussi Philippe Blanchet (2011,

p.74), les avantages sont nombreux dont celui de pouvoir observer de l'intérieur « des phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs. » Position que soutient également Alex Muchielli pour qui le chercheur en Sciences de l'Information et de la communication « est partie intégrante de l'outil ou de la technique qu'il utilise dans la phase de recueil des données » et que ce « travail de collecte des informations ne porte pas, comme en sciences naturelles ou physiques, sur des « objets » hors d'atteinte de l'empathie ou de la compréhension. » (Mucchielli, 1996, p.13)

En étant au final acteur soi-même des dispositifs, c'est pouvoir constituer « des recueils de données sur les communautés sociales en situation » qui vont révéler « divers procédés cognitifs comme : la catégorisation, la classification, ... que vont utiliser les acteurs pour s'orienter dans des situations professionnelles concrètes et pour interpréter la structure sociale à laquelle ils appartiennent. » (Liquète, 2011, p. 52). Ces données, nous les révélons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

Titre : *Données et résultats dans le contexte thaïlandais*

Résumé : Ce deuxième chapitre situe l'enseignement du français dans le royaume de Thaïlande dans une perspective historique et socioculturelle. Il définit le profil numérique de l'apprenant en langue étrangère grâce à une première étude quantitative réalisée en ligne et contextualise cet apprenant thaïlandais dans ses apprentissages, ses littératies et ses rapports avec le monde des plateformes de réseau social.

Plan :

1. Brève histoire du statut du français en Thaïlande
2. Données sur les littératies des Thaïlandais et le système éducatif conduisant à l'Université
3. Enquête quantitative préliminaire exploratoire
 - 3.1. L'identité réelle et numérique
 - 3.2. Le profil et la représentation de soi
 - 3.3. Le réseautage et la connectivité
 - 3.4. Les usages et pratiques
4. Conclusion de l'étude préliminaire

Données et résultats dans le contexte thaïlandais

1. Brève histoire du statut du français en Thaïlande

Dans un discours prononcé à l'université Thammasat de Bangkok le mardi 5 février 2013, Jean-Marc Ayrault alors Premier ministre le rappelait : « Cela fait longtemps d'ailleurs que Français et Thaïlandais éprouvent une attraction mutuelle. En Asie du Sud-Est, c'est le Siam avec lequel nous avons établi en premier des relations diplomatiques, dès le XVII^e siècle, avec les fameux échanges d'ambassades du roi Narai et de Louis XIV. Vous voyez, avec le temps, nos liens se sont resserrés. Plus de 20 000 Français vivent dans votre pays et plus de 600 000 s'y rendent chaque année en vacances. » Ainsi les relations des Thaïlandais avec les Français et leur langue date de plus de 300 ans et dès le XVII^e siècle, avec l'ouverture de la Thaïlande sur le commerce et l'éducation, le français « fut introduit pour la première fois à la cour royale thaïe et devint une langue étrangère largement utilisée dans le cadre du commerce et de la politique » (Yanaprasart, 2001, p.45). Dispensée dès le début par des pères catholiques, l'abbé jésuite Guy Tachard et l'abbé catholique François-Timoléon de Choisy qui mènera sur la fin une vie totalement dissolue travesti en femme sous le nom de Mme de Sancy, l'enseignement du français subira un arrêt de près de deux siècles, par peur de la colonisation. La Thaïlande restera ainsi le seul pays de la région à rester indépendant¹³⁴ : les Britanniques se sont emparés de régions qui donneront Singapour, la Malaisie, la Birmanie, Hong-Kong ; les Portugais au Timor et à Macao ; les Néerlandais en Indonésie ; les Espagnols puis les Américains aux Philippines et les Français au Vietnam, Laos et Cambodge.

Au XIX^e siècle, après une longue période où le royaume reste fermé à toute incursion et aspiration étrangère à l'instar du Japon, sous Napoléon III et l'impulsion de Rama IV, roi latiniste et anglophone, les relations diplomatiques reprennent et l'enseignement des langues étrangères commencent à prendre son essor, notamment l'anglais et le français, langue de l'élite. Ainsi le premier professeur étranger est recruté à l'école du palais pour y enseigner le

¹³⁴ D'après l'encyclopédie Larousse en ligne « Asie du Sud-Est : histoire – L'irruption des impérialismes occidentaux ». Repéré à http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Asie_du_Sud-Est_histoire/187609. Page consultée le 2/8/2017

français, l'anglais et le calcul en 1872 (Lavenant, 2001) exactement deux cents ans après les premiers enseignants de français au royaume du Siam.

Puis, le roi Chulalongkorn (Rama V) est le premier souverain du Siam à entreprendre des voyages à l'étranger. Après un premier voyage officiel en Europe en 1897 où il y rencontre le président français Félix Faure, il en fait un second en 1917 qui durera 8 mois. À son retour, le roi qui est très ouvert à l'Occident décide de faire implanter officiellement le français dans les programmes éducatifs au niveau des lycées, aux côtés de l'anglais. Il sera enseigné dans le programme d'études de la plus prestigieuse université, l'Université Chulalongkorn, en 1928. Enseigné dès le début par des missionnaires savants et éduqués, le français est destiné aux futurs administrateurs d'un État qui envisage sa modernisation, car le français est considéré comme une « langue de prestige réservée aux gens de la haute société », sans utilité pratique mais « perçue comme un emblème de haute classe, un signe de supériorité » (Yanaprasart, 2001, p.49).

Durant tout le XXe siècle, le français conserve son aura de langue de distinction grâce aux hauts fonctionnaires et militaires qui ont suivi des études en France, soutenu par l'Alliance française présente sur le sol depuis 1912, et surtout grâce à l'attachement sans failles de la famille royale dont le Roi Bhumipol Adulyadej (Rama IX) qui l'étudia en Suisse francophone ainsi que sa sœur aînée la Princesse Galayani Vadhana. Celle-ci, très attachée à la langue française, fonde l'Association thaïlandaise des professeurs de français en 1977 et quelques années auparavant, en 1973, la section de langue et de littérature françaises de la faculté des Arts Libéraux de l'Université Thammasat. Elle préside alors à la création d'un cursus de licence de français, matière enseignée depuis 1963 à l'Université mais seulement en tant qu'option.

Il existe ainsi dans cette Université depuis sa fondation en 1934 par Pridi Banomyong, ancien étudiant de droit à Paris, ancien ministre, et qui abolit la monarchie absolue pour mettre en place une monarchie constitutionnelle, une longue tradition de dirigeants francophones. C'est peut-être une des raisons pour laquelle l'Université est aujourd'hui encore celle qui compte le plus de professeurs de langue française puisque la section du département aujourd'hui intégrée à un « département des langues et cultures occidentales » en dénombre un peu plus d'une quinzaine, dont trois enseignants natifs. La section propose actuellement deux cursus dont l'un de licence de français depuis 1973, à tendance littéraire et généraliste et l'autre de master de traduction français-thaï depuis 1993. Cela reste une petite fenêtre ouverte dans un monde éducatif qui est

largement américanisé depuis les années 50, et qui « vise à former bien davantage une main d'œuvre hyperspécialisée dédiée à la seule croissance qu'une véritable élite intellectuelle » (Dubus, 2011, p.146). Mais les différents accords signés régulièrement entre les ministères français et thaïlandais et la longue amitié entre ces deux pays laissent entrevoir par cette fenêtre des perspectives : « Il y a une très grande demande pour le français. C'est une francophonie de choix, pas une francophonie héritée d'une histoire coloniale » (Discours de Yamina Benguigui, ministre déléguée chargée de la Francophonie auprès du ministère des Affaires étrangères, Bangkok, 14-16 octobre 2013¹³⁵).

2. Données sur les littératies des Thaïlandais et le système éducatif conduisant à l'Université

Si les dépenses publiques dans le domaine de l'éducation ont atteint 4,9 %¹³⁶ du PIB en 2012 (pour 4,3 % en 2005)¹³⁷, Prathoomporn Vajarasthira, professeure à la faculté de Science politique de l'université de Chulalongkorn estimait en 2009 que l'éducation n'était pas aux normes internationales et que l'éducation tant formelle qu'informelle était insuffisante pour préparer les étudiants thaïlandais au monde. (Propos repris par Audrey Baron-Gutty, 2011, p.431). Pourtant ces chiffres représentent « vingt-cinq pour cent des dépenses publiques octroyés pour l'effort éducatif, plaçant la Thaïlande dans le groupe de ceux qui dépensent le plus en la matière » et lorsqu'on sait que la moyenne des dépenses pour les pays en développement est de 16%, on peut s'interroger sur cette contre-performance¹³⁸. Selon Baron-Gutty, il ne s'agirait pas d'un problème d'investissement mais plutôt d'une gouvernance mal adaptée et un système ankylosé. Le système est même jugé « archaïque » par le ministre de l'Éducation lui-même, avec un corps professoral conservateur, résistant aux réformes et très peu qualifié, ce qui a des conséquences sur le niveau des étudiants et « freine le développement des nouvelles technologies¹³⁹ ».

¹³⁵ Dubus (2013, 18 octobre). Le français en Thaïlande : chaiyo ! [Article]. Repéré à <https://www.infoasie.net/culture/26321-francais-en-thaïlande-chaiyo.html>. Page consultée le 26/8/2018.

¹³⁶ Chiffre 2012 émanant de la Banque mondiale et disponible à l'adresse <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

¹³⁷ D'après les données 2005 de l'UNESCO

¹³⁸ Dans un article du Bangkok Post de 2017, M. Supachai Panitchpakdi, ancien Directeur général de l'Organisation mondiale du commerce (2002-2005) et Secrétaire général de la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (2005-2013) évoque même une baisse des dépenses à 4% du PIB soit 20% du budget total de l'État. Padkuntod (2017, 17 novembre). Thai education system fails to pass the test, says Unesco report [Article]. Repéré à <https://www.bangkokpost.com/opinion/opinion/1363115/thai-education-system-fails-to-pass-the-test-says-unesco-report>. Page consultée le 12/10/2018

¹³⁹ Dubus (2018, 28 août). Thaïlande : jugé archaïque, le système scolaire est critiqué par le gouvernement [Article]. Repéré à <http://www.rfi.fr/asie-pacifique/20180828-thaïlande-système-éducatif-école-critique>. Page consultée le 9/9/2018

Ainsi, dans le rapport PISA 2015¹⁴⁰ sur les performances des étudiants, d'une manière générale les Thaïlandais ont une littératie en capacité de lecture de 409 points, comparée à une moyenne de 493 points dans les pays de l'OCDE, les filles faisant une meilleure performance (31 points supplémentaires par rapport aux garçons, pour une moyenne de 27 dans les pays de l'OCDE). On remarque que dans le rapport, les filles ont également une forte tendance à être plus forte que les garçons dans le domaine des mathématiques, qui est le principal sujet du rapport PISA 2015 avec 8 points de différences (3 points en moyenne pour les pays de l'OCDE) ainsi que de 9 points en littératie scientifique (3,5 points en moyenne, OCDE).

Pré-universitaire, le système éducatif thaïlandais est structuré en 6 années de primaire, 3 de secondaire inférieur, et 3 de secondaire supérieur (figure 22). Depuis 1999, la scolarité est obligatoire pendant 9 ans, entre l'âge de 7 ans et 16 ans mais l'État doit proposer 12 années d'éducation gratuite. À chaque niveau primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur, les élèves passent un test national, le « NET » (*National Educational Test*)

Age	Grade			
24				
23	18	Etudiants – après la licence (<i>Graduates</i>)		
22	17			
21	16			
20	15	Etudiants – avant la licence (<i>Undergraduates</i>)		
19	14			
18	13			Enseignement professionnel supérieur
Examen d'entrée à l'université ↑				
17	12	Mattayom 6	Secondaire supérieur (lycées)	Enseignement technique/ professionnel
16	11	Mattayom 5		
15	10	Mattayom 4		
14	9	Mattayom 3	Secondaire Inférieur (Collèges)	
13	8	Mattayom 2		
12	7	Mattayom 1		
11	6	Prathom 6		
10	5	Prathom 5		
9	4	Prathom 4		
8	3	Prathom 3		
7	2	Prathom 2		
6	1	Prathom 1		
5	Pré-primaire			
4				
3				

Figure 22 - Structure du système éducatif thaïlandais (2006) - (Baron-Gutty, 2011, p.203)

En fin de cycle scolaire à l'âge de 16 ans, les élèves passent 2 tests nationaux, le « O-Net » (*Ordinary National Education Test*) » et le « AT » (*Aptitude Test*) », composé du « GAT »

¹⁴⁰ Thailand Student performance (PISA 2015). Repéré à <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=THA&treshold=10&topic=PI>. Page consultée le 6/8/2018

(*General Aptitude Test*) qui évalue l'analyse de textes et la communication en anglais et du « PAT » (*Professional Aptitude Test*) qui évalue 7 matières dont les mathématiques, les sciences, l'ingénierie, les beaux-arts, l'architecture, la pédagogie et les langues étrangères.

Les résultats déterminent alors l'entrée dans les universités publiques à admission sélective c'est-à-dire avec passage obligatoire des deux tests nationaux. Les plus prestigieuses sont les universités Chulalongkorn, Kasetsart, Mahidol, Silpakorn, Thammasat, Chiang Mai, Mae Fah Luang, Khon Kaen, Prince of Songkla et Suranaree. Certaines universités publiques sont à admission non sélective et dites « ouvertes » c'est-à-dire accessibles après achèvement des études secondaires sans obligation des tests nationaux. Il s'agit des Universités Ramkhamhaeng et Sukothai Thammatirat. Les universités privées organisent leurs propres concours d'entrée et les étudiants peuvent se présenter aux concours qu'ils souhaitent¹⁴¹. En majorité, les universités publiques à admission sélective font l'objet d'un premier choix sur un total de trois vœux émis par les étudiants. Chacune de ces universités propose ensuite son propre système de sélection au terme duquel un étudiant peut entrer dans le cycle de licence de français, intégré au sein d'une section et d'un département dans une faculté qui peut être dédiée aux Lettres, aux Arts libéraux, aux Sciences humaines ou à la Pédagogie et l'Éducation.

Aujourd'hui, il subsiste 15 universités parmi les quelques 160 établissements d'enseignement du pays, qui aspirent à la maîtrise du français. Il est à noter cependant que ce nombre a tendance à se réduire au fil des ans et des évolutions des politiques éducatives qui ne placent plus cette langue comme alternative de seconde langue étrangère après l'anglais. Depuis plusieurs réformes, les lycées proposent comme langues vivantes 2, six langues dont le chinois, l'arabe, l'allemand et le japonais. Le coréen est prévu dès 2018. Malgré tout, le français demeure à la première place des langues secondes enseignées parce qu'il bénéficie d'une part, d'une bonne implantation dans le système éducatif et d'autre part, du large soutien de l'Association thaïlandaise des professeurs de français dont la présidente honoraire se trouve être la Princesse Maha Chakri Sirindhorn, fille du Roi Rama IX, francophone elle-aussi et très appréciée des Thaïlandais.

¹⁴¹ Sources : Fiche Thaïlande du ministère des Affaires étrangères et du développement international. Ambassade de France en Thaïlande. Rédigée par Camille Trzaska le 3 novembre 2014. Récupéré de http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/THAILANDE_fiche_Curie_3_novembre_2014__cle833bd3.pdf. Fiche Thaïlande du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) rédigée par Bernadette Plumelle et Clémence Henry à l'occasion du colloque international « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? » 12 - 14 juin 2014 - CIEP, Sèvres. Récupéré de <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/education-asie-2014-fiche-documentaire-thaïlande.pdf>

Tableau 7 - Institutions d'enseignement supérieur (avril 2007). Sources : (Baron-Gutty, 2011, p.440)

Nom des établissements		
Public		95
Universités	Les principales sont l'Université Kasetsart (fondée en 1943), l'Université de Khon Kaen (1964), l'Université Thammasat (1934), l'Université Prince of Songkla (1967).	13
Universités ouvertes	Université Ramkhamhaeng, Université Thammathirat	2
Universités autonomes	A partir des années soixante, plusieurs universités publiques ont acquis un statut d'autonomie. Université Burapha, Université de Chiang Mai, Université Chulalongkorn (1917), Université Mae Fah Luang de Chiang Rai, deux Universités bouddhistes Mahachulalongkornrajavidyalaya et Mahamakut, Université Mahidol (fondée en 1888, la plus ancienne du royaume), Université Payao, Université Taksin, Université de technologie King Mongkut (Thonburi, Ladkrabang et North Bangkok), Université Suranaree, Université de Walailak.	15
Universités Rajamangala (équivalents aux IUT)	Fondées en 1975 avec pour objectif de former de futurs professionnels dans les domaines des sciences et de la technologie. Elles représentent 40 campus, 16 facultés et 30 unités et centres de recherche répartis à travers tout le pays.	9
Universités Rajabhat (type IUT)	Anciennes écoles de formation des enseignants créées en 1957 pour offrir en 4 ans un diplôme de <i>Bachelor</i> en sciences de l'éducation. Depuis 1984, ces écoles ont diversifié leur enseignement pour former les étudiants dans d'autres domaines que les sciences de l'éducation. A présent, l'enseignement est réparti en 3 catégories : éducation, sciences et lettres. Elles sont 6 à Bangkok et 34 en province.	40
Privé		68
	Les principaux établissements privés de Thaïlande sont l'Universités Assumption (1969), l'Université de Bangkok (1962) et l'Université de Rangsit.	

Quatre années sont nécessaires pour obtenir la licence. Depuis une réforme récente visant à harmoniser les calendriers des pays de l'ASEAN et faciliter les échanges d'étudiants intra-communautaires, le premier semestre commence en août et se termine en décembre, et le deuxième semestre s'étend de janvier à juin¹⁴². Les étudiants ont deux possibilités : une option dite *majeure*, où le français constitue la discipline principalement enseignée et une option *mineure*, où le français est une discipline secondaire. La différence consiste dans le nombre de crédits pour l'obtention de la licence, variable selon l'université. Les services français de l'ambassade de France estiment que le niveau d'entrée à l'université équivaut au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Le CECR, qui privilégie une perspective actionnelle dans le développement de compétences par un accomplissement de tâches à effectuer mobilisant tout un ensemble de stratégies d'apprentissage, de savoirs, de

¹⁴² Au niveau scolaire, l'ancien système perdure, respectant les saisons des pluies de mousson en octobre et de fortes chaleurs en avril, avec un premier semestre de mai à octobre, et un second de novembre à avril.

savoir-être et de savoir-faire ainsi que de savoir-apprendre (p. 15)¹⁴³ est compatible avec les programmes du ministère de l'Éducation thaïlandais, puisqu'après sa formation universitaire, l'étudiant en français est supposé avoir acquis des compétences communicatives, être doué d'un esprit critique et ouvert à la culture et à la littérature, être capable d'appliquer cette langue à des fins professionnelles ou spécifiques et avoir une bonne base de connaissances pour des études plus avancées ou se préparer au monde de la recherche et aux professions de haut niveau.

Comme le note Yanaprasart Patchareerat (2001),

Ce programme officiel, qui favorise l'acquisition d'une compétence et non seulement une connaissance théorique, marque un écart par rapport à l'ancien système. L'accent se déplace du quoi vers le comment. Le but principal de l'éducation est d'offrir à l'étudiant une formation adéquate pour qu'il puisse ensuite, dans sa vie quotidienne, utiliser couramment les langues étrangères apprises. D'ailleurs, conformément à l'orientation plus pratique, utilitaire et sociale des études, la formulation des objectifs assignés aux langues étrangères vise à équiper l'apprenant pour la vie active dans le sens où ce dernier doit être assez compétent pour mettre les quatre compétences en pratique. (Yanaprasart, 2001, p.10)

Pourtant la maîtrise des langues étrangères reste difficile en Thaïlande. Le journal indépendant en langue anglaise *Bangkok Post* en faisait encore mention dans son édition du 6 novembre 2015 : l'index des compétences en langue anglaise est très bas en Thaïlande et diminue, comparativement aux autres pays. Le royaume se classe au troisième des derniers rangs (14 sur 16) en Asie et 62^e sur les 70 pays qu'analyse l'étude annuelle de l'*EF English Proficiency Index*¹⁴⁴.

Par ailleurs, depuis la réforme éducative de 1999 qui a considérablement transformé le système thaïlandais, les universités ont la possibilité de substituer des financements privés aux financements publics avec pour conséquence des ouvertures de programmes coûteux tournés vers la professionnalisation destinés à attirer les étudiants des familles les plus aisées, dans des logiques de marchandisation des savoirs qui instaurent des rapports plus tendus entre Institution, enseignants et étudiants désormais clients exigeants et consommateurs. Ces programmes ne conduisent pas à des savoirs intellectuels élaborés mais à l'acquisition de compétences immédiatement transférables dans le système économique et industriel, ceci alors

¹⁴³ Cadre Européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

¹⁴⁴ Fredrickson & James (2015, 6 novembre). Thailand's English skills lagging, says training company [Article]. Repéré à <http://www.bangkokpost.com/learning/learning-from-news/756536/thai-english-proficiency-drops-now-3rd-worst-in-asia-ef>. Page consultée le 6/8/2017 et d'après les données chiffrées du site <http://www.ef.fr/epi/>

que le marché du travail thaïlandais ne peut absorber tous les nouveaux diplômés. Ils posent alors la question de « l'individualisation du rapport au savoir, et sa nécessaire dimension critique, dans une société hiérarchique. » (Michel, 2014, p.93) ainsi que celle de la rentabilité « bien difficile à évaluer en termes d'espèces sonnantes et trébuchantes » dans des filières de sciences humaines et sociales, donc de l'enseignement des langues et du français en particulier, menacé dans cet environnement très concurrentiel. Pour cela, l'un des enjeux est de rendre cet apprentissage moderne et attractif : l'intégration des médias et des réseaux sociaux devrait y apporter une contribution non négligeable d'autant que cette même réforme de 1999 qu'analyse Krissanapong Kirtikara comme la seconde plus grande réforme depuis un siècle à l'époque où l'éducation n'était réservée qu'aux garçons de la noblesse, des temples et des palais, veut désormais réorienter « les missions de l'enseignement supérieur vers la participation sociale, l'apprentissage centré sur l'étudiant et la formation continue tout le long de la vie » (Kirtikara, 2001, p.6. Notre traduction)

Enfin, la question qui se pose est celle de l'usage de la langue française dans la société du travail. Beaucoup d'étudiants s'en détournent parce qu'ils estiment que c'est une langue difficile à apprendre, qu'il y a peu d'occasions pour eux de la pratiquer hors du contexte scolaire et universitaire et que, même s'ils réussissent relativement bien leurs études avec une moyenne au-dessus de la moyenne, les débouchés sont peu nombreux où ils pourront mettre à profit tout ce qu'ils auront appris pendant 4 années. (Baron-Gutty & Chupradit, 2009, p.96)

3. Enquête quantitative préliminaire exploratoire

Le point de départ de cette étude préliminaire est une formule reprise par Geraldine Blattner et Lara Lomicka sur l'impact des réseaux sociaux dans l'usage des langues étrangères : le français est-il suffisamment *hip, hot and happening*, « branché et tendance » pour être au diapason avec Facebook, en tout cas comme celui-ci est décrit par Emily A. Vander Veer (2011, p.156) ? Blattner et Lomicka ont interrogé dans leur étude des étudiants âgés de 18 à 21 ans d'une classe de français de niveau intermédiaire d'une université du sud-est des États-Unis pendant l'année universitaire 2010-2011, et se sont aperçus que lors de leur pré-enquête, 90% des apprenants n'avaient jamais utilisé Facebook dans un cursus universitaire.

Pour cibler le panel d'étudiants universitaires que nous avons décidé d'observer et construire les différents objets de recueil dont nous estimons avoir besoin pour évaluer cet impact au niveau de l'apprentissage, il nous fallait le replacer dans le contexte plus large des Thaïlandais

francophones usagers de Facebook pour connaître leurs pratiques langagières et leurs usages du réseau dans cette perspective et savoir quels intérêts il pouvait y avoir dans l'usage d'une autre langue que la langue maternelle.

Pour toucher ce public nous avons donc construit un questionnaire (voir le document complet en annexe 1) de 65 questions de type fermé en deux langues, thaï et français, en laissant le choix de la langue aux quelques questions de type ouvert. Le questionnaire peut paraître ainsi assez long mais les questions fermées permettent des réponses rapides. Il aura fallu plusieurs semaines de rédaction, entre la première mouture en français mi-février 2015 sur notre cadre théorique et les allers-retours vers les traducteurs et correcteurs thaïlandais. En effet, l'une des principales difficultés a été de choisir le vocabulaire adéquat, notamment au niveau du lexique des technologies pour faire comprendre les notions liées aux matériels et logiciels. La plupart des jeunes (et moins jeunes) Thaïlandais utilisent un vocabulaire directement incorporé dans leur quotidien par les médias et qui est sur une base anglo-saxonne. Ils ne comprennent pas toujours le sens exact du mot tel qu'il est employé primitivement, l'adaptant en fait à ce que leurs propres usages leur dictent. Peu d'entre eux connaissent la signification de mots tels que « interface » par exemple. Il existe pourtant bien une Académie royale des Arts qui transcrit les termes lexicaux étrangers et le Dictionnaire de l'Institut Royal sous l'égide de la Société royale de Thaïlande qui suggère des termes à partir de la langue thaïe mais ils ne sont guère employés au quotidien voire totalement méconnu de la majorité de la population. Ce sont souvent des mots trop longs ou trop lourds pour des notions informatiques ou technologiques alors qu'ils passent en anglais très rapidement.

Nous avons choisi Google Docs pour élaborer notre questionnaire pour des raisons essentiellement de coût et d'accès facile, ainsi que pour ses différents formats et ses fonctions analytiques intégrées. Le questionnaire a été mis en ligne le 13 avril puis modifié pour être sous sa version définitive le 2 mai 2015 et ensuite disséminé sur le réseau social au travers de groupes francophones pour servir de relais, dont les membres se distinguent en fonction de leur francophilie et/ou de leur réseautage social important ou déterminant :

- Au sein d'un groupe spécialement constitué pour cette recherche et composé d'enseignants et d'apprenants en lycée et en université (80 personnes) ; les membres se sont chargés de le redistribuer dans leurs propres cercles.
- Dans des groupes communautaires d'anciens étudiants de français, d'échanges en pays francophones, d'intérêts communs sur des sujets liés à la culture, la langue ou les études en

pays francophone, pour une étendue maximale en termes de nombre de membres. Mais dans ces communautés publiques, les messages postés se succèdent parfois rapidement et les murs sont aussi envahis d'indésirables, ce qui contraint les membres à désactiver les notifications automatiques reçues à chaque nouveau post, donc il y a un manque de visibilité.

- Sur les murs personnels de personnes choisies, soit en fonction de leur activité sur FB (par observation directe dans le flux), soit par leur cercle important d'amis.

Après sa première mise en ligne, semaine après semaine et jusqu'au 7 juillet 2015, nous avons relancé régulièrement les utilisateurs de Facebook à se rendre sur le lien du questionnaire et à le remplir. Nous avons utilisé également, outre les groupes et communautés Facebook, une liste personnelle d'adresses électroniques d'apprenants de français, consolidée sur plusieurs messageries (Yahoo! Gmail) et plusieurs canaux de diffusion pour inviter de même les Thaïlandais francophones ou apprenants de français à le remplir. Nous avons au final obtenu 324 questionnaires. Les marqueurs chronologiques des outils Drive de Google et ceux de Facebook ont permis de voir évoluer l'ensemble du dispositif et des réponses.

Nous nous sommes référés à plusieurs travaux pour délimiter les points d'ancrage du questionnaire, qui sont :

- 1) L'identité réelle et numérique,
- 2) Le profil et la représentation de soi,
- 3) Le réseautage et la connectivité,
- 4) Les usages et pratiques.

Plusieurs auteurs comme Fanny Georges (2011, p.39-40) ou Chrysta Pélissier et Hani Qotb (2012, p.2) ciblent les points que nous venons d'énumérer en définissant ainsi des identités sous 3 modèles, à savoir un premier modèle qui serait *déclaratif* lorsqu'il s'agit de données et coordonnées personnelles ; un modèle *calculé* par tout ce qui est construit par l'utilisateur ; un troisième *agissant* par les activités et événements participatifs. Georges y fait intervenir le pouvoir des médiations technique, sociale et cognitive en se faisant l'écho de Daniel Peraya pour situer l'identité numérique comme la somme des dimensions que peut laisser transparaître l'artefact technique par les traces numériques d'un passage, l'artefact social par l'interprétation des traces de « l'Autre » et l'artefact cognitif par l'image de soi dans la construction de soi.

3.1. L'identité réelle et numérique

Sexe ; âge ; environnement ; logement ; situation professionnelle ; études ; langues parlées ; médias sociaux utilisés en parallèle ou en intermodalité du réseau socionumérique Facebook.

Sous le premier point, nous avons regroupé des questions relatives aux données identitaires telles qu'elles sont déclarées, sachant que l'on ne peut être certain de la réalité de ces éléments même si le réseau lui-même incite dorénavant à ce que le nom sous lequel un nouveau profil est enregistré soit réel (figure 23 et tableau 8). En fait, l'anonymat souvent absent pour quiconque pousse la porte de l'inscription sur un réseau détermine un certain degré d'exactitude : « L'âge, le sexe, les statuts maritaux sont indiqués sur Facebook. On peut y choisir ses amis, et ces liens sont rendus publics, ce qui rend difficile la création d'une fausse identité. » (Moreau et al., 2012, p.430). Fanny Georges (2011, p.38) propose de distinguer tout ce qui est déclaratif de par l'utilisateur lui-même et qu'on pourrait regrouper selon 4 catégories : le pseudonyme, ce qui est qualifiant comme les centres d'intérêts, ce qui est sociatif par les amis et les groupes et enfin locatif par le choix de l'URL et de la localisation.

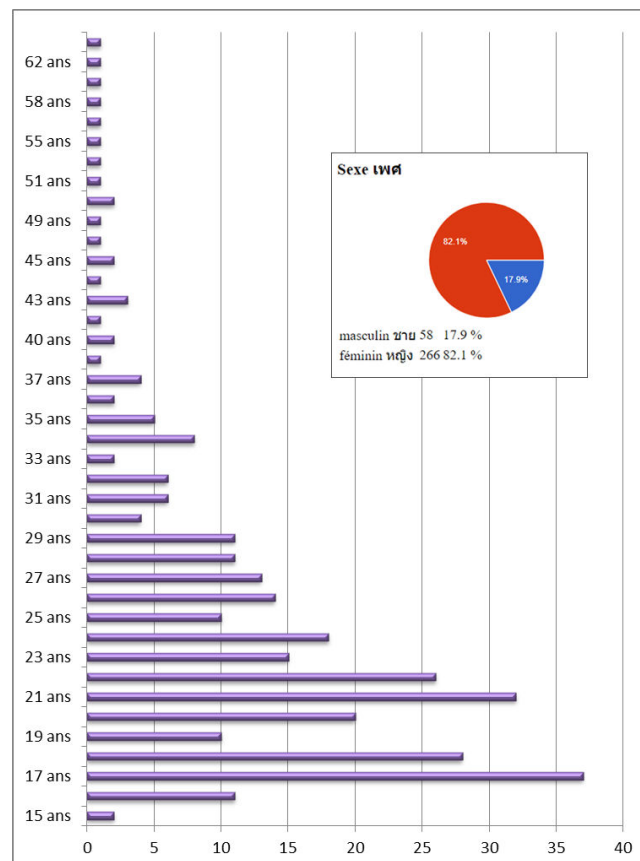


Figure 23 - Pyramide des âges et sexe des répondants

Sur l'ensemble des 324 répondants, nous avons une répartition de :

Tableau 8 - Répartition de l'ensemble des répondants au questionnaire en ligne

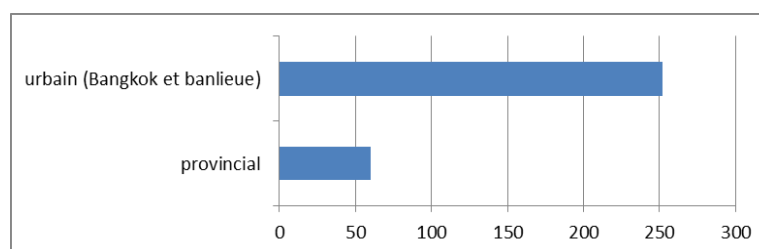
Au lycée	84 personnes	Soit 26.1 %
À l'université	101	31.4 %
Dans un institut universitaire	2	0.6 %
Avec un travail	128	39.8 %
À la recherche d'un emploi (ou sans travail)	17	5.3 %
TOTAL	332	

Le total dépasse le nombre de répondants parce que certaines personnes sont à la fois en milieu universitaire mais avec un travail à côté pour payer les études. Par exemple, nous avons eu un étudiant, boursier, mais qui faisait des extras en étant conducteur de mototaxi. D'autres étudiants travaillent à mi-temps dans l'entreprise de leurs parents ou bien complètent leurs revenus par des ventes d'objets sur Internet (cosmétiques, sacs, bijoux etc.) fabriqués maison ou bien recyclés et d'occasion. Les répondants ont précisé avoir poursuivi des études à 92.1 % dans le système public, à 5 % dans le privé et à 4 % dans un système international. Leur dominante est très largement dans les disciplines des sciences sociales et humaines (96.7 %), en sciences et technologies à seulement 0.5 % et dans les sciences médicales ou paramédicales pour 2.7 %.

Ceci explique aussi que les répondants sont pour la plupart de sexe féminin ; les Thaïlandaises dans la tranche de 17 à 21 ans constituent en effet la grande majorité des étudiants des filières à tendance littéraire ou non scientifiques et choisissent souvent le français par défaut, l'ayant déjà appris pendant 3 ans au niveau du lycée pour espérer obtenir des points à l'examen d'entrée à l'Université. Au niveau du lycée, dans les 3 dernières années avant l'Université, les élèves peuvent en effet prendre une ou deux matières optionnelles parmi les Sciences et mathématiques, Sciences Sociales, ou opter pour un programme de langues étrangères. Le français, encore considéré comme une langue d'élite, permet de se diriger vers les Universités les plus prestigieuses, quitte à être ensuite abandonné dès la deuxième année de licence. La première année est tournée vers un enseignement du thaï, complété par les langues et fait office de passerelle vers des filières à connotation plus attirante telles que les sciences politiques. La langue maternelle est le thaï pour 98,8 % des sondés avec un petit pourcentage (2.5 %) représentant 8 personnes qui sont pour la plupart des métisses avec un père ou une mère

thaïlandais. On en rencontre de plus souvent dans les filières universitaires, les mariages mixtes devenant plus fréquents et même tendance, après avoir été pendant de nombreuses années mis au ban de la société. La première langue étrangère étudiée est sans contestation possible l'anglais (98,8 %). Le français constitue pour l'ensemble de nos sondés un ensemble de 84 % pour la seconde langue étrangère étudiée, aux côtés du chinois (8.9 %), du japonais (1.5 %), du coréen (0.6 %), de l'espagnol (0.9 %), du russe (0.3 %), de l'anglais lorsqu'il n'a pas été pris en première langue (2.5 %) et d'autres langues qui n'ont pas été précisées mais qui peuvent être une des langues des pays de l'ASEAN (Association des Nations d'Asie du Sud-Est) telles que le vietnamien ou le lao.

Il subsiste de fortes disparités entre les zones urbaines et rurales, au niveau de la qualité des enseignants mais aussi sur les environnements offerts pour suivre les études. Un rapport de la Banque mondiale¹⁴⁵ montre du doigt des littératies médiocres pour les lycéens habitant dans les villages et villes moyennes, au terme de leur dernière année de lycée. Le niveau augmente lorsqu'on passe dans les grandes et très grandes villes. Bien souvent, les familles en province poussent donc leurs enfants à continuer leurs études vers la capitale, engageant en cela des frais de logement en résidences universitaires à l'extérieur de l'Université. Cependant, les liens familiaux étant toujours forts dans le pays, beaucoup se retrouvent dans la maison d'un parent en zone urbaine. Les dortoirs¹⁴⁶ (*dormitory*) sont situés sur le campus et comportent des chambres doubles ou à 4 personnes maximum (figure 24).



¹⁴⁵ World Bank, (2015), “*Thailand. Wanted: A Quality Education for All, Report*” No: AUS13333, GEDDR EAST ASIA AND PACIFIC, World Bank Group: Washington DC, USA

¹⁴⁶ Nous faisons ici la distinction entre les résidences universitaires privées à l'extérieur du campus et les résidences ou dortoirs appartenant à l'Université, sur son campus.

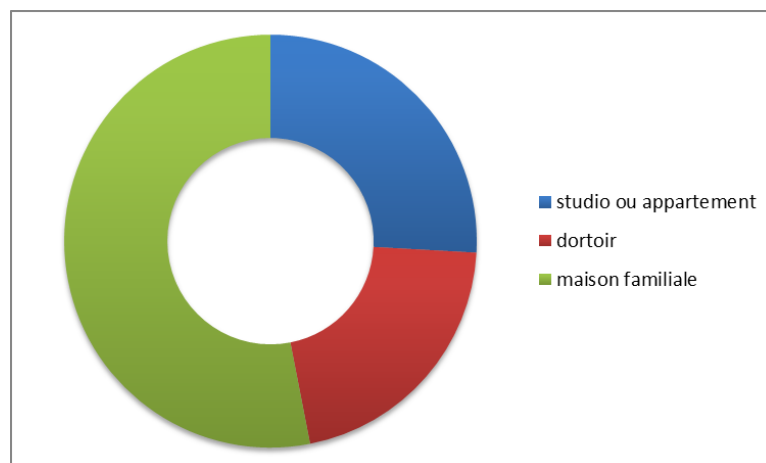


Figure 24 - Logement : maison familiale (53.1 %), studio ou appartement (25.5 %), dortoir (21.4 %)

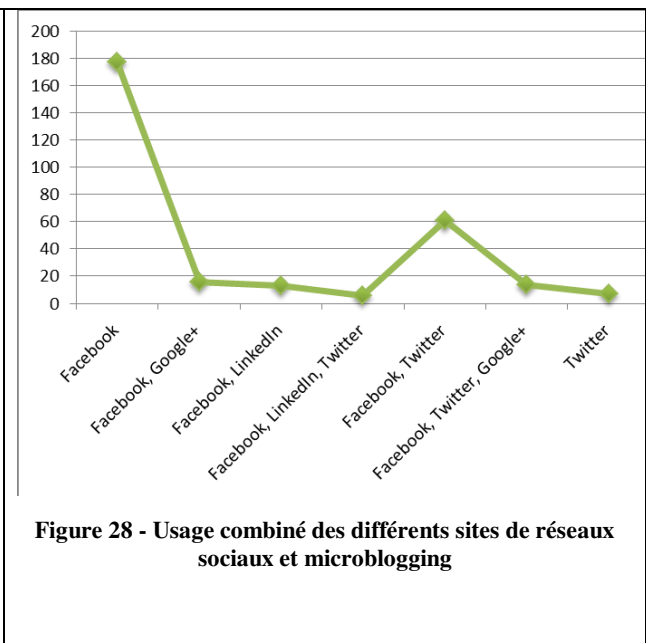
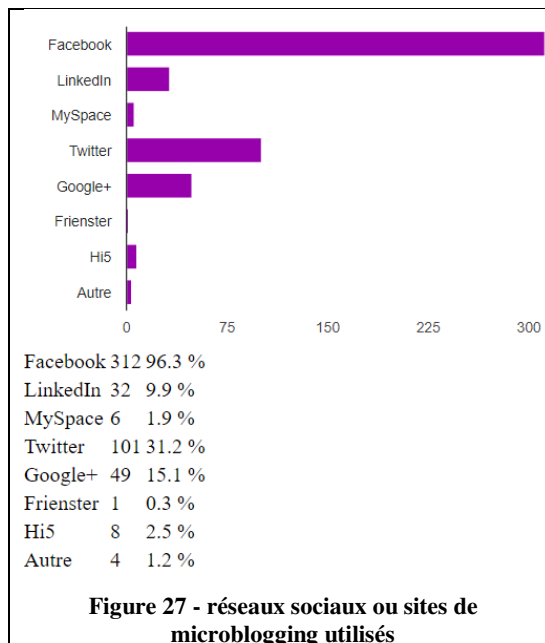
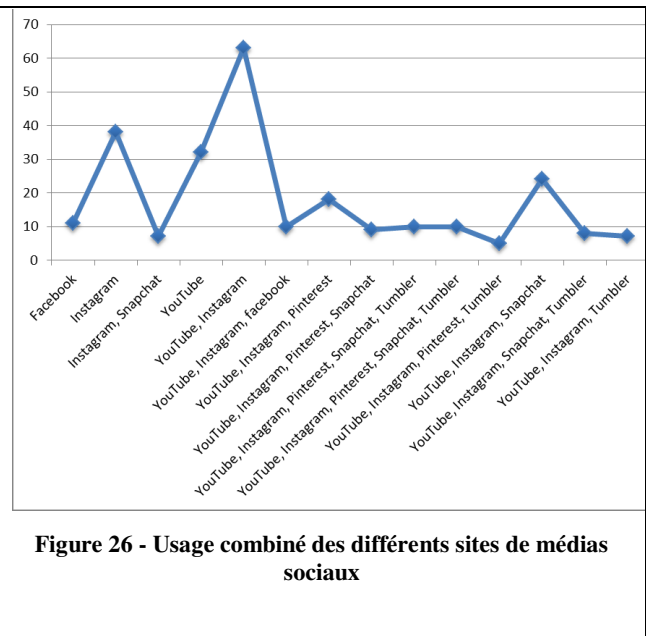
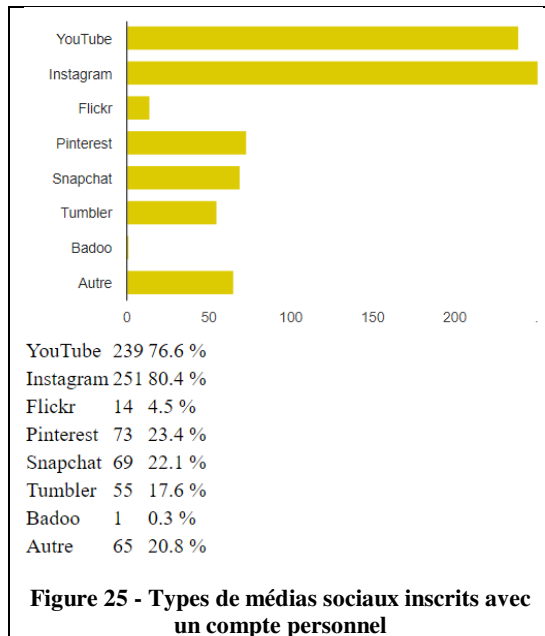
Les disparités se ressentent également au niveau de l'offre en établissements privés plus coûteux et de meilleure qualité, moins nombreux en province que dans la capitale et sa banlieue. Le rapport 2016 de l'UNESCO note par exemple que 61% des élèves du pré-primaire, 42% des étudiants du primaire et 36% des élèves du deuxième cycle du secondaire fréquentent les écoles privées (OECD-UNESCO, 2016, p.49). Par ailleurs, pour les enfants des familles les plus aisées, souvent issues du milieu sino-thaï, le tutorat privé et rémunéré à l'extérieur est un passage quasi obligatoire pour préparer les futurs étudiants à des examens d'entrée à l'université ou des collèges. Au final, il existe 170 établissements d'enseignement supérieur en Thaïlande, dont 79 universités publiques et 71 privées. Les autres sont des collèges communautaires ou des instituts. L'État offre désormais plus d'autonomie financière aux Universités, ce qui a pour conséquence des augmentations dans les frais d'inscription et des programmes de « spécialité » tournés vers l'économie des affaires ou des programmes internationaux pour étrangers. Dans ce sens également, en 2011, la Commission de l'enseignement supérieur a identifié neuf établissements pour devenir des universités de recherche afin d'améliorer les normes et les résultats. Ces universités sont : l'Université Chulalongkorn, l'Université Kasetsart, l'Université de Chiang Mai, l'Université de Khon Kaen, l'Université Thammasat, l'Université Mahidol, l'Université Prince of Songkla, l'Université de Technologie Suranaree et l'Université de Technologie Thonburi du Roi Mongkut.

Enfin, nous posons la question de l'identité numérique par la somme des médias sociaux utilisés. Mais pour que les distinctions contenues dans l'acceptation du terme « média social » soient comprises des utilisateurs thaïlandais, et pour référencer les différents types d'applications sociales, nous nous sommes appuyés comme nous l'avons vu dans la partie

précédente au chapitre 3¹⁴⁷ sur plusieurs taxonomies dont celle de Andreas Kaplan et Michael Haenlein (2010, p.60) et celle de Gráinne Conole et Panagiota Alevizou (2010, p.11) complétées par les précisions de Katerina Zourou, de danah boyd et Nicole Ellison sur les caractéristiques des sites de réseautage social ou réseaux sociaux (Zourou, 2012) (boyd & Ellison, 2007 ; boyd, 2011) qui « sont des services basés sur le web qui permettent à des individus de (1) se construire un profil public ou semi-public à l'intérieur d'un système délimité, (2) de mettre en forme une liste d'autres usagers avec qui ils sont en contact, (3) de parcourir leur liste de contacts et les listes créées par d'autres usagers du système, (4) d'augmenter la prise de conscience périphérique grâce au fait que l'utilisateur peut introduire un affichage de repérages temporels de sa vie quotidienne. » Ces auteurs définissent généralement les médias sociaux comme des outils issus de deux concepts, la plateforme technologique du web 2.0 et le contenu généré par l'utilisateur (Kaplan et Haenlein, 2010), ce qui crée un Web social (Zourou, 2012), somme de plusieurs facteurs : la combinaison de technologies (augmentation de la bande passante et des capacités du matériel informatique) ; des facteurs économiques (augmentation de disponibilités d'outils pour la création des utilisateurs) ; des facteurs sociaux (une nouvelle génération d'utilisateurs parmi les jeunes générations consommateurs d'écran « adolécrons » (*screenagers*) qui peuvent se débrouiller avec un minimum de connaissances techniques qui font qu'ils deviennent tout à fait nomades.

Au sein de ce « Web social », nous avons retenu le terme de « média social » avec acceptation dans la traduction en thaï pour les services de partage de médias comme des vidéos, des photos, des documents numériques et des sites avec la possibilité de les annoter, de les commenter et de les redistribuer. Le terme de « réseau social et microblogging » pour tout ce qui concerne le réseautage social avec invitation d'amis et collègues permettant la structuration en sous-groupes selon des affinités de goûts ou d'activités. Enfin le terme de « logiciels de clavardage ou messageries instantanées » pour tous les logiciels et salles en ligne permettant les discussions et des conversations individuelles ou collectives entre les internautes (figures 25, 26, 27 et 28).

¹⁴⁷ Voir Chapitre 3.4. Du réseau, social puis socio-numérique, 3.4.1. Différents apports théoriques permettant de définir un réseau



Les utilisateurs de Facebook utilisent plusieurs applications en parallèle, dont ceux faisant partie de l'éventail des applications propriétés du réseau comme Instagram (racheté en avril 2012) ou Facebook Messenger (figures 29 et 30). L'application de messagerie instantanée WhatsApp également partie du giron Facebook est par contre assez peu utilisée en Asie. Dans une enquête de 2016 sur le comportement des internautes thaïlandais (PR Newswire & InfoQuest, 2017, p.33)¹⁴⁸, l'Agence publique de développement des transactions électroniques

¹⁴⁸ PR Newswire & InfoQuest, (2017), « Livret blanc sur le paysage médiatique des Thaïlandais ». Récupéré de <http://blog.infoquest.co.th/iqmedialink/thailand-medialandscape-2017/>

(ETDA) a constaté que le téléphone mobile était le moyen d'accès à Internet le plus répandu, pour plus de 85,5% des utilisateurs et pour une moyenne de 6,2 heures par jour. L'activité la plus populaire chez les internautes mobiles est la communication via les médias sociaux (86,6% des répondants). La même enquête démontre également que les plateformes de médias sociaux les plus populaires sont YouTube à 97,3% des répondants, suivi de Facebook à 94,8% et la messagerie instantanée Line à 94,6%. Pour la petite histoire, l'application de messagerie Line a été conçue au Japon pour communiquer via internet, alors que les lignes téléphoniques étaient coupées par la catastrophe nucléaire de Fukushima le 11 mars 2011.

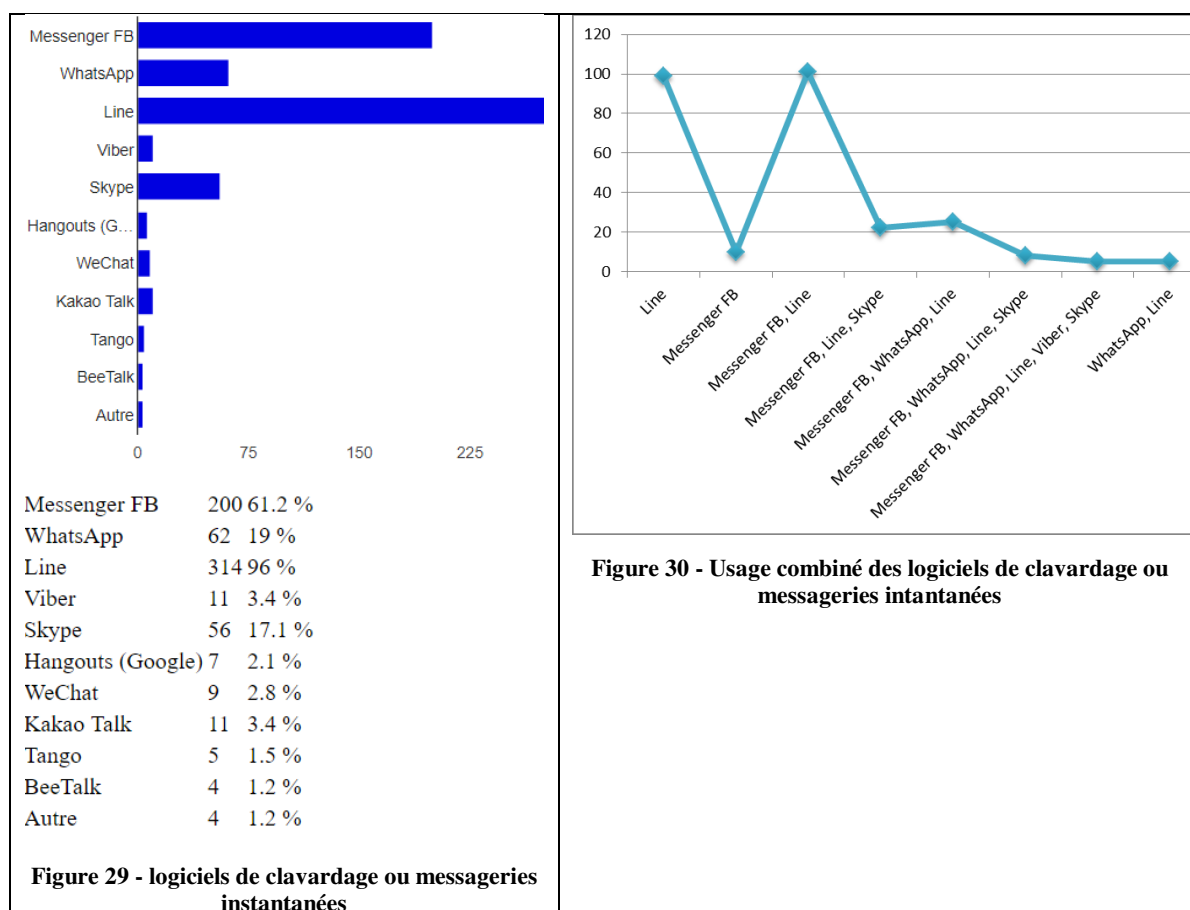


Figure 30 - Usage combiné des logiciels de clavardage ou messageries instantanées

En conclusion

Ainsi, les Thaïlandais, grands consommateurs sur le Web social¹⁴⁹, sont présents sur de nombreuses applications leur permettant de suivre les journaux quotidiens préférés, offrant des traces numériques par le type de presse à laquelle ils s'abonnent. Les quotidiens à gros tirage

¹⁴⁹ Thailandefr (2015, 20 janvier). Les Thaïlandais accros au portable et à Facebook [Article]. Repéré à <https://www.thailande-fr.com/media/32128-les-thaïlandais-accros-au-mobile-et-facebook>. Page consultée le 8/6/2017

ont bien compris cet engouement et sont disponibles au travers du Web social pour proposer des informations ciblées que les annonceurs publicitaires accompagnent. Par exemple, *Thairath* (1 000 000 de copies / jour), quotidien à sensation en langue thaïe avec la plus grande diffusion en Thaïlande, est largement présent sur Facebook, Twitter, Instagram, YouTube et Google+ ; *Khao Sod* (900 000 exemplaires), le journal de politique et d'économie géré par une filiale d'un des plus grands groupes de presse, Matichon, est sur Facebook, Twitter, Instagram, YouTube. C'est de toute évidence devenu une obligation pour tous ces journaux de se tourner vers l'édition en ligne. Depuis 2013, on note en effet une érosion de l'édition papier, alors que les Thaïlandais en étaient jusque là de gros consommateurs, pour plusieurs raisons : d'abord les smartphones sont entrés dans la vie quotidienne de tous les Thaïlandais vivant en milieu urbain, ceux-ci pratiquant la lecture d'informations rapides dans les transports en commun bondés et des véhicules personnels coincés dans les embouteillages monstres de la capitale. Ensuite, les difficultés de la presse sont aussi liées à l'arrivée au pouvoir de la junte militaire en mai 2014 qui instaure une censure sur les médias et la population¹⁵⁰. Les Thaïlandais se sont donc tournés vers les médias sociaux en ligne pour satisfaire à leurs besoins informatifs sur des domaines d'actualités générales et les faits divers, ainsi que la mode et les achats en ligne, les distractions musicales et les retransmissions d'émissions de divertissement, les tendances en matière de technologies et tout ce qui concerne les relations sociales intra ou extra-familiales.

L'identité réelle ou virtuelle est une chose. Ce que l'on veut montrer de soi, de manière consciente ou inconsciente, en est une autre. Cela fait l'objet du point suivant, par une entrée sur le profil.

3.2. Le profil et la représentation de soi

Accessibilité de l'interface par la langue de configuration ; usage de la traduction intégrée ; visibilité des données ; type de photo affichée en profil ; fréquence de son changement.

Sous le deuxième point, on retrouve des questions liées à la représentation de soi suivant en cela les travaux de Erving Goffman dans la théâtralité des apparences projetées (Alevizou et al., 2010, p.513) et celles relatives à l'estime de soi-même constitutive de cette représentation,

¹⁵⁰ Le Petit Journal (2017, 18 mai). La presse thaïlandaise au régime sec. Repéré à <http://www.lepetitjournal.com/bangkok/economie/actualite/280191-medias-la-presse-thailandaise-au-regime-sec>. Page consultée le 8/6/2017

accompagnant la confiance et le respect de soi, ce que Axel Honneth désigne comme une « estime sociale », c'est-à-dire « l'attitude positive qu'un individu est capable d'adopter à l'égard de lui-même lorsqu'il est reconnu par les membres de sa communauté comme une personne d'un certain genre » (Denouël, p.222 ; Granjon, 2017, p.2 reprenant des propos de Honneth, 2000, p.97¹⁵¹). À la différence du premier point, cette représentation ne se contente pas de ce qui est effectivement déclaré par l'utilisateur pour être défini mais encore par ce qui est apporté par les autres et qui participe donc à l'élaboration d'un soi dépendant. C'est par exemple tout ce qui est conservé par le système tels que les commentaires, les événements passés appartenant à la chronologie de la constitution identitaire et par conséquent « le système informatique peut donc décupler la présence d'une même information par la multiplicité de son traitement et par là-même détermine les stéréotypes comportementaux. » (Georges, 2011, p.40). Or la manière de se présenter va conduire à la création (ou la destruction) de relations mais aussi concourir à la perception de soi. Le psychanalyste Serge Tisseron développe pour expliquer cela le concept d'*extimité* qui est « le désir qui nous incite à montrer certains aspects de notre soi intime pour les faire valider par les autres, afin qu'ils prennent une valeur plus grande à nos propres yeux. » (Tisseron, 2011, p.102). Ce n'est pas un désir de type exhibitionniste mais c'est un désir réalisé de manière inconsciente pour construire son propre soi par trois dimensions : de manière intégrée, c'est-à-dire nourri de sources internes et de profits relationnels ; cohérent c'est-à-dire correspondant à ce que son entourage connaît effectivement de lui et enfin adapté aux normes et règles sociales admises par la communauté. Ce sont également, en plus de la richesse médiatique et de la présence sociale, les processus sociaux de la présentation de soi et de l'exposition de soi auxquels font appel Andreas Marcus Kaplan et Michael Haenlein pour leur typologie des médias sociaux (2010). Le premier processus qui est une manière de contrôler les impressions sur les autres, permet de créer une impression positive à travers une image pour représenter son identité personnelle comme par les vêtements, la jeunesse etc. qui sont perçues par les autres. Le second processus révèle de manière consciente, au travers de la divulgation d'informations personnelles, des sentiments et des pensées, ce que l'on aime ou ce que l'on n'aime pas. C'est encore la question de l'ethos aristotélicien qui transparait, par la navigation continue entre la présentation à la collectivité et la mise en scène que l'individu effectue autour de son « soi » par le point d'entrée du profil. Ce profil, lieu de passage entre ces deux mondes numériquement sociaux, crée un « ethos numérique » en vue d'une reconnaissance (Merzeau, 2016, p.3) par la communauté des

¹⁵¹ Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf

membres du réseau. Cet ethos numérique pourrait être construit dans le discours du langage utilisé par l'internaute dans ses productions au travers du réseau socio-numérique dans une perspective communicationnelle, comme le laisse entendre Gustavo Gomez-Mejia (2016, p.3) qui se réfère pour cela à la définition de l'ethos par Ruth Amossy dans son dictionnaire d'analyse du discours. Selon nous, l'usage du français serait alors un choix participant à ce processus de création d'une image de soi à l'entrée du réseau d'amis.

C'est le choix qu'ont ainsi fait les répondants au questionnaire, pour qui la langue de l'interface est celle qu'ils étudient en première langue ou seconde langue étrangère, qui appuie une pratique quotidienne de la langue, sans faire appel de manière systématique à un outil de traduction intégré (figure 31) :

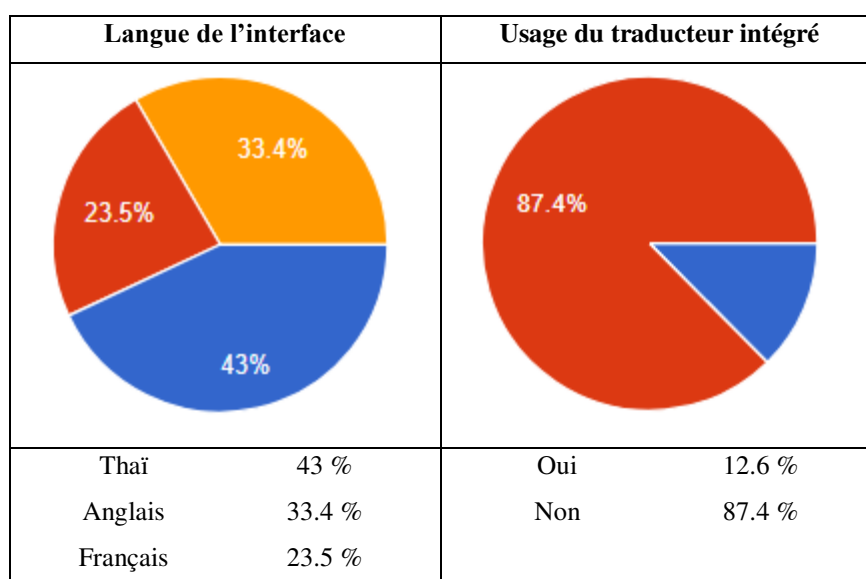


Figure 31- Langues d'usages

Par ailleurs les deux tableaux ci-dessous tendent à montrer que d'une part, un compte est ouvert pour les personnes avec lesquelles l'utilisateur a décidé d'être connecté ou du moins qu'il les aurait plus ou moins acceptées dans son réseau de connaissances et d'autre part, qu'il le fait en cherchant à se rapprocher des personnes ou des groupes ayant des traits communs, que ce soit au niveau de l'âge, des études, des activités, des goûts. La question de l'âge est d'autant plus importante en Thaïlande que les relations hiérarchiques et les registres de langue utilisés en fonction de cette hiérarchie obligent à des choix linguistiques précis, comme le fait d'ajouter un terme spécifique annonçant le sexe du locuteur en fin de phrase ou bien d'utiliser un pronom

personnel particulier pour s'adresser à quelqu'un selon les liens affectifs et les rapports sociaux (figures 32 et 33).

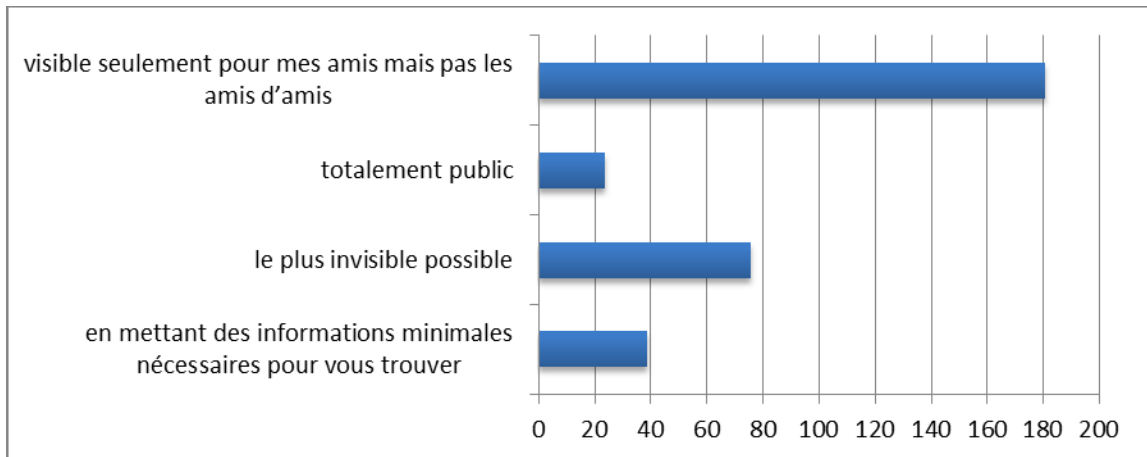


Figure 32 - Configuration générale du profil Facebook

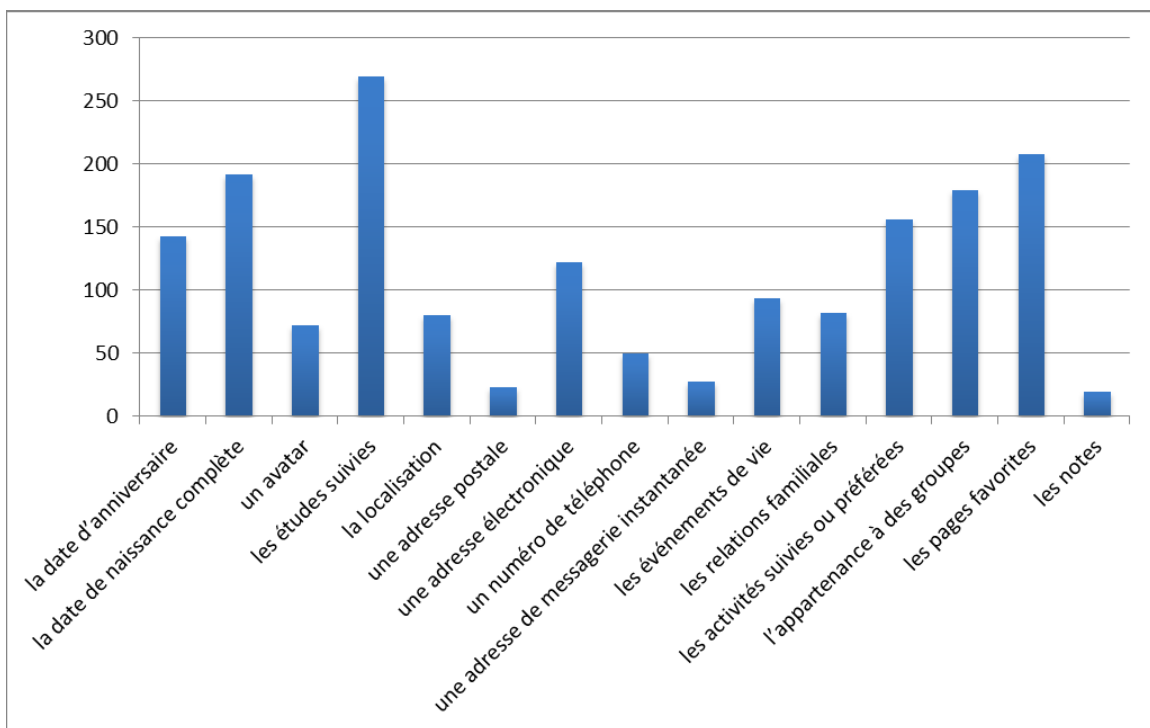


Figure 33 - Éléments de présentation de soi affichés sur le profil

Le nom d'usage est en partie confirmé par ce qui veut être présenté de soi. La pratique du surnom est très courante en Thaïlande et elle indique un rapport particulièrement familier avec les relations qu'elle peut avoir sur le réseau, comme dans la vie réelle. La pratique du prénom et du nom de famille, complet et en thaï, est plutôt réservé à un usage formel et institutionnel, à moins d'y voir l'envie d'afficher un certain conformisme national, ou bien un rejet de

l'étranger qui ne saurait y discerner une pratique d'une langue étrangère suffisante pour se faire comprendre (figure 34).

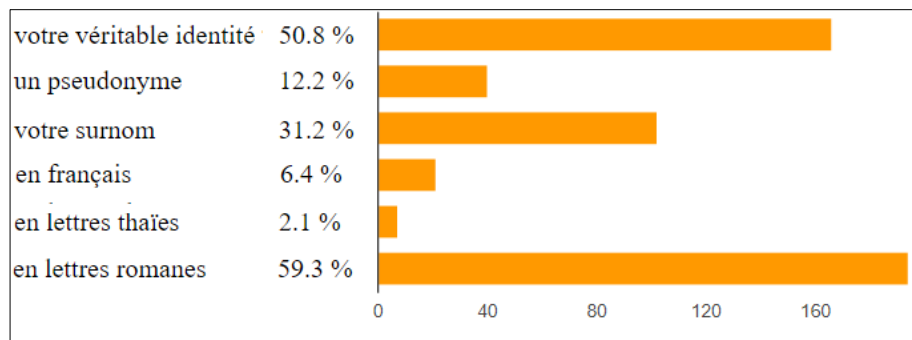


Figure 34 - Affichage de l'identité

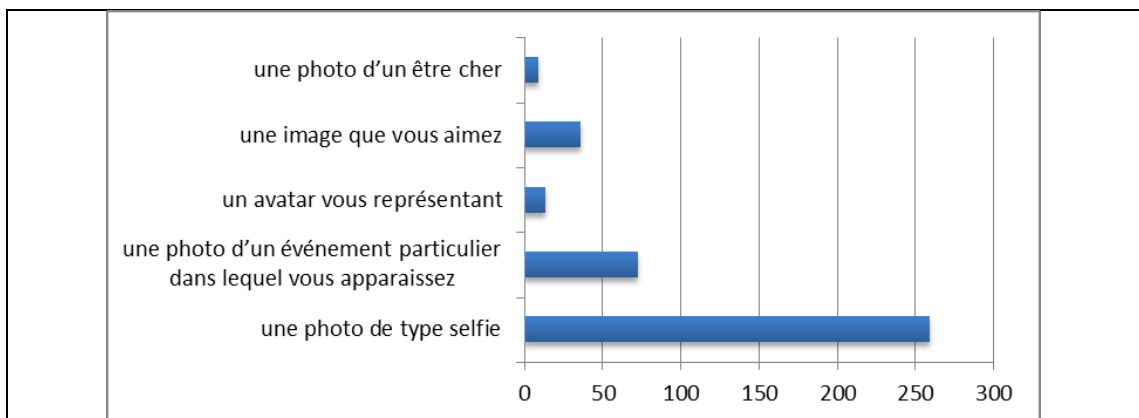
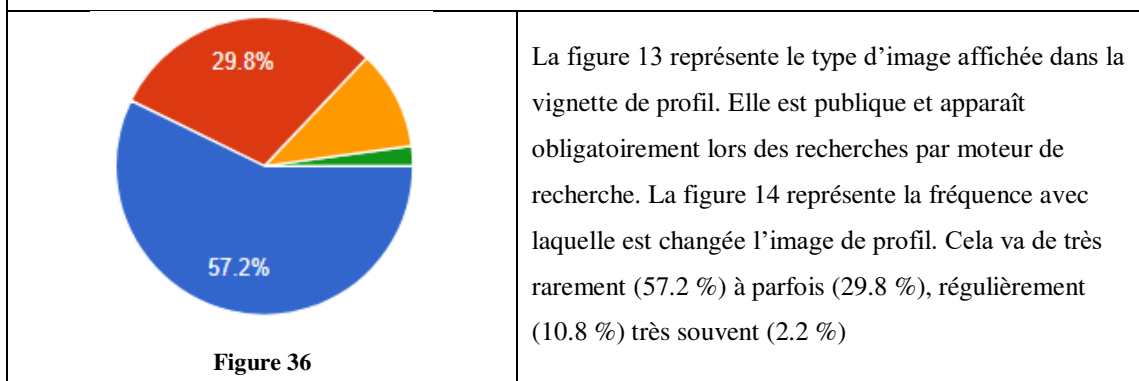


Figure 35



La figure 13 représente le type d'image affichée dans la vignette de profil. Elle est publique et apparaît obligatoirement lors des recherches par moteur de recherche. La figure 14 représente la fréquence avec laquelle est changée l'image de profil. Cela va de très rarement (57.2 %) à parfois (29.8 %), régulièrement (10.8 %) très souvent (2.2 %)

Figure 36

En conclusion

L'image est projetée bien évidemment par un élément visuel d'importance, celui de la photo de profil (figures 35 et 36), que Facebook propose aussi sous forme de micro-vidéo d'une durée de quelques secondes. Cet élément est assez peu utilisé aujourd'hui et n'existait pas à l'époque de la mise en ligne du questionnaire. Quant à la pratique de la photo de soi et donc de

l'égoportrait (ou selfie), il est avéré qu'en Asie, le rapport à son image et apparence fait l'objet d'un véritable culte. Il détermine très souvent les relations de hiérarchie sociale et l'acceptation par l'autre. Il n'est pas exagéré d'affirmer que le teint de la peau est signe dans l'inconscient collectif d'une caste supérieure et d'une « bonne » éducation, c'est-à-dire élevée dans les meilleurs collèges et lycées. Le port de l'uniforme qui continue à l'Université et qui est censé effacer les différences, s'affiche de telle manière qu'il se crée un usage différencié dans d'infimes détails, affirmant son affinité voire sa dépendance à tel ou tel groupe, section, département, faculté, université sous forme de clan élitiste... Par exemple l'épinglette et les accessoires que l'on retrouve sur l'uniforme universitaire réglementaire marquent la volonté de son porteur de reconnaissance identificatrice et d'appartenance sociale (Lazzeri, 2013), concept intrinsèquement lié à celui de l'ethos (Fusulier, 2011). Cet ethos se retrouve ainsi constamment tiraillé par des tensions créées entre un ensemble de représentations de soi choisies par soi, contraintes par les règles de conformité sociale et enfin contraintes par le dispositif technique. Dans le cas de l'uniforme vestimentaire, on peut dire que ce dispositif technique de représentation de soi est matérialisé par un chemisier / une chemise + une jupe / un pantalon, un ceinturon et des chaussures noires. Mais dans le cas du profil sur le réseau, c'est la structure « architextuelle » (Gomez-Mejia, 2016, p.3) du réseau qui en balise la forme technologique dans son interface.

Facebook se trouve être un concentré de toutes ces informations représentatives d'un soi, entre humeurs, goûts et liens relationnels (Cardon, 2008), les exacerbant avec d'autant plus de construits que Facebook dispose d'une intégration de toutes les applications susceptibles de fournir non seulement les besoins de représentation mais aussi les envies de communication des Thaïlandais. Pour cela, il faut en plus agrandir son cercle de connexions.

3.3. Le réseautage et la connectivité

Ouverture du ou de comptes multiples lors du moment de l'inscription et des objectifs ciblés ; quantité et qualité des liens relationnels construits ; fréquence des relations engagées ; pages personnelles et liens ; connectivité.

Sous un troisième point, nous posons donc la question des connexions et de la connectivité qui composent l'identité agissante (Cardon, 2008 ; Georges, 2011 ; Pélissier et Qotb, 2012) et qui accordent de l'importance aux liens forts de Granovetter. Maria Mercanti-Guérin rappelle ainsi que l'on peut identifier des liens forts sur les plateformes de réseaux sociaux « à partir

d'évènements transactionnels comme la similarité (profil commun) mais également la connectivité (nombre d'amis en commun) » ou ce que nomment Indika Kahanda et Jennifer Neville (2009) « la connectivité transactionnelle (nombre de messages sur un mur dans le cas de Facebook, photos taguées etc...) » (Mercanti-Guérin, 2010, p.144). Une étude publiée par le centre de recherches Facebook en 2016 montre d'ailleurs qu'il y a un engagement plus fort des utilisateurs de la plateforme dès lors qu'il y a une publication¹⁵². C'est également dans ce sens que Dominique Cardon cherche à définir l'agir mais ce n'est pas tant du côté des liens forts que le réseau social cherche à se développer. Ce serait plutôt pour lui du côté des liens faibles, puisque c'est lorsque les liens sont faibles que les médiations se révèlent indispensables, ce qui est pour nous tout à fait intéressant de ce point de vue :

Si les premiers ne changent guère, en volume et en intensité, ce que fait naître la pratique de l'Internet relationnel, c'est une augmentation et un élargissement du nombre de liens faibles : simples connaissances, amis d'amis, personnes croisées avec qui l'on garde contact, partenaires dans une activité avec lesquels on partage un moment de vie très dense avant de les perdre de vue, inconnus dont on découvre qu'ils ont une passion ou des goûts communs, anciens amis que l'on retrouve sur le Réseau. (Cardon, 2011, p.145)

Comme Cardon le rappelle, cela semble être une obligation : pour rester en contact avec ses proches, ses camarades, ses collègues et se tenir informé des événements auxquels participent tous ceux-ci, l'ouverture d'un compte sur le réseau est devenue un passage obligé, même pour les plus réfractaires (figure 37). Il est associé de près à l'usage qui est fait de la téléphonie mobile. On constate en effet un affaiblissement de la navigation sur le Web et les médias sociaux sur les ordinateurs portables ou de bureaux de l'ordre de 20 % et 6 % sur les tablettes, tandis que celle sur les téléphones mobiles grimpe de 25 % chaque année voire de 30 % sur d'autres terminaux comme sur les téléviseurs connectés de salon¹⁵³. Dans le même temps, l'usage des trois médias sociaux Facebook, Instagram et Twitter progresse de 20 % par an en Thaïlande, même si les communications en ligne ont diminué pendant le deuil¹⁵⁴ du Roi Rama

¹⁵² Verchère (2017, 24 février). Facebook, un miroir social de notre ego. Siècle digital. Repéré à <https://siecledigital.fr/2017/02/24/facebook-miroir-social-ego/> D'après l'étude réalisée par Grinberg, N., Dow, P. A., Adamic, L. A. & Naaman, M. (2016). Changes in Engagement Before and After Posting to Facebook. *Facebook Research*. Récupéré à <https://research.fb.com/wp-content/uploads/2016/11/changes-in-engagement-before-and-after-posting-to-facebook.pdf?>

¹⁵³ Chiffres publiés par la plate-forme de gestion des médias sociaux *Hotsuite* et l'agence mondiale de médias sociaux *We Are Social*, avril 2017, Q2 2017 GLOBAL DIGITAL STATSHOT

¹⁵⁴ Leesa-Nguansuk & Fredrickson (2017, 24 mai). Thailand in social media world's top 10 [Article]. Bangkok Post, selon Kla Tangsuwan, directeur général de Thoth Zocial, service d'analyse de données sociales. Repéré à <https://www.bangkokpost.com/learning/advanced/1255403/thailand-in-social-media-worlds-top-10>. Page consultée le 10/8/2017

IX Bhumibol Adulyadej décédé en octobre 2016, accompagné d'une interdiction de diffusion de messages publicitaires de 30 jours.

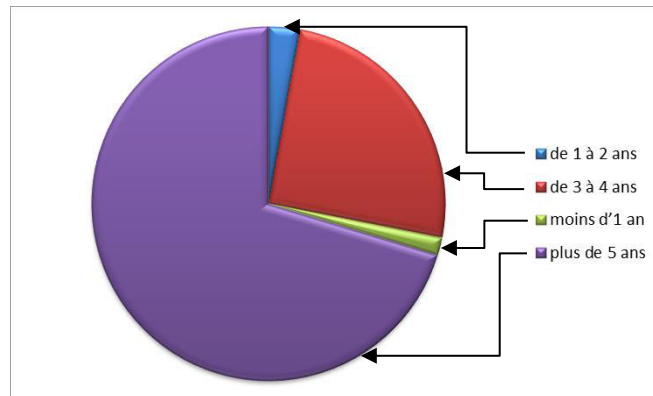


Figure 37 - Existence du compte Facebook

Si la constitution d'un compte semble être un passage obligé, et alors que 83.5 % des répondants n'en possède qu'un seul avec parfois une certaine inactivité, d'autres au contraire, parallèlement à l'existence d'un premier, en possède un second (16.5 %) qui semble remplir un autre objectif : 64.8 % affirment posséder plusieurs réseaux et plusieurs identités, jouant en cela tout à fait le côté clair-obscur et le côté phare du réseau tel que le décrit Dominique Cardon en figure 38 (quart du haut, à gauche). Ajoutons aussi que parmi ceux qui en possèdent plusieurs, 26.8 % ont répondu qu'ils avaient perdu leurs identifiants ou mots de passe tandis que d'autres s'étaient fait pirater leur compte (11.3 %), ce qui ajoute le problème de protection des données personnelles aux traces laissées lors de la navigation (figure 39).

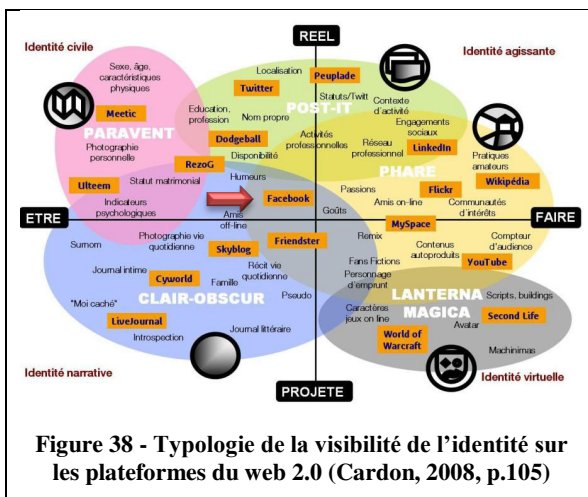


Figure 38 - Typologie de la visibilité de l'identité sur les plateformes du web 2.0 (Cardon, 2008, p.105)

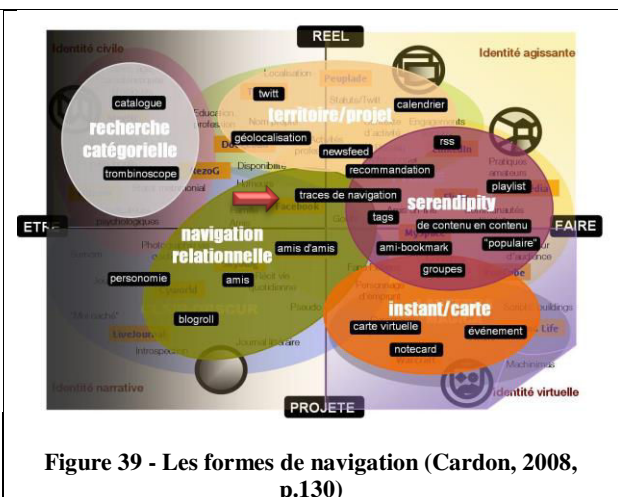


Figure 39 - Les formes de navigation (Cardon, 2008, p.130)

Outre le fait de naviguer entre ombre et lumière, la double identité pourrait s'expliquer par l'existence de pages personnelles et de ce qui y est représenté. Car nombre de ceux ou celles

qui ont ouvert une page (figure 40) l'ont fait pour des raisons professionnelles (28.9 %) et pour échanger sur un sujet précis (29.6 %). Il n'est pas rare en effet de rencontrer des étudiants à l'Université qui ont trouvé ce moyen de monter une petite affaire commerciale de cosmétiques par exemple, ou bien de revente et de location de petit matériel ou accessoires de mode, étant donné que le contrôle gouvernemental sur ce type de commerce ne s'exerce pas. Ces étudiants ont ainsi la possibilité d'une part, de gagner suffisamment d'argent pour leur argent de poche ou apporter un complément à des études onéreuses, et d'autre part, d'acquérir un certain sens des affaires qui leur servira à l'entrée sur le marché du travail.

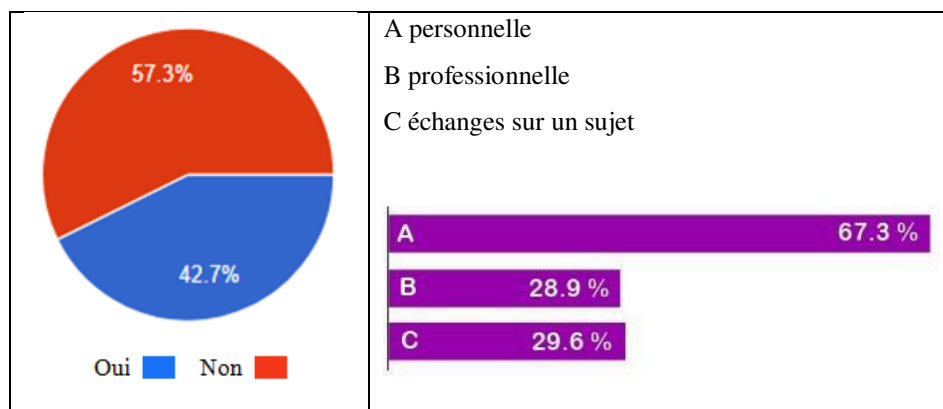


Figure 40 - Ouverture d'une page pour quel type d'activité

Quant au nombre de relations et de connexions sur le réseau, cela nous renvoie vers la notion d'amis. Mais quid d'un ami sur Facebook ? Peut-on considérer l'amitié dans la vie réelle et l'amitié socio-numérique comme semblables ? La seconde est-elle un prolongement de la première ? Quelles distinctions doit-on faire sous le terme ? Sans vouloir répondre de manière détaillée à ces questions dans cette partie qui reste exploratoire, on peut revenir à la distinction des liens de Granovetter pour établir une première mesure de l'amitié sur Facebook. Thomas Stenger et Alexandre Coutant (2010, p.4) reprennent ainsi ce que Boyd et Ellison ont démontré (2007, 2009), à savoir que la force des liens détermine l'usage de Facebook : notre capital social passerelle¹⁵⁵ sera d'autant plus important que les individus que nous connaissons mais avec lesquelles nous ne partageons pas d'émotions et qui peuvent constituer des ressources informationnelles – les liens faibles – sont nombreux. En revanche, les liens forts c'est-à-dire nos proches avec lesquels nous partageons des émotions et des ressources plus tangibles se situent du côté du capital social de liaison et n'impliquent pas un fort usage de Facebook.

¹⁵⁵ Voir chapitre 1, chapitre sous-chapitre 3.1 sur les « Notions attachées à celle du capital »

Toujours est-il que ce nombre ne cesse d'augmenter semble-t-il. En 2009 soit 5 années après le tout début du réseau, Cameron Marlow¹⁵⁶, sociologue analyste de données scientifiques chez Facebook observe une moyenne de 120 relations par membre sur Facebook quand certains chercheurs estiment que le nombre de relations personnelles dont on (re)connaît le nom et que l'on puisse avoir au cours d'une vie se situe entre 300 et 3 000 personnes. Dans une autre étude de 2009, Michael J. Cronin (2009, p.5) évoque plusieurs chiffres révélateurs : une moyenne d'amis entre 150 et 200 amis en 2007 (Ellison, Stienfield, & Lampe, 2007), de 200 à 350 en 2008 (Sheldon, 2008) et le chiffre de 302 (Tong et al., 2008) pour déterminer le seuil en deçà duquel un nouvel ami potentiel n'est pas considéré comme « attractif » et s'il est dépassé, alors le membre du réseau cherchera à se connecter avec lui. Dans sa propre étude conduite sur un échantillon de 407 étudiants aux États-Unis en Iowa, Cronin place à 400 le nombre moyen d'amis de ses participants. Quelques années plus tard, alors que la limite supérieure fixée par Facebook est de 5000 connexions pour un individu, les chiffres ont évolué, non pas seulement dans le sens du nombre moyen mais plutôt sur l'étendue du spectre. Si, d'après nos résultats proposés en figure 41, on prend la moyenne basse en nombre d'amis par le nombre de répondants et la même chose mais sur la moyenne haute dans l'échelle de 1 à 5 000, on arrive à un chiffre moyen de $\{[250 + 615] / 2\} = 432$ amis en moyenne.

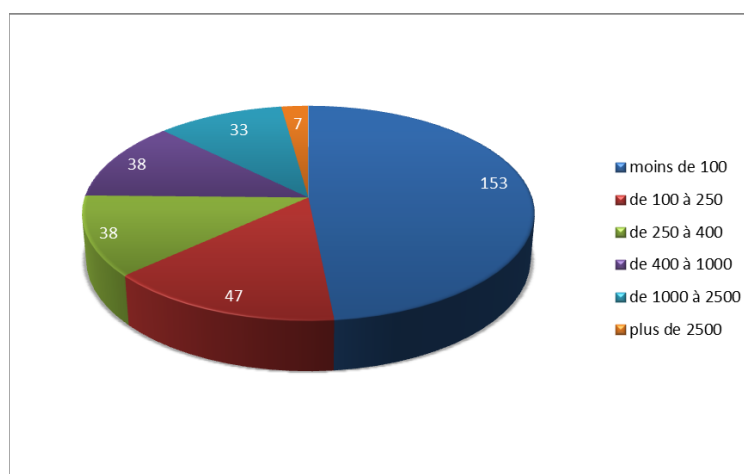


Figure 41 - Nombre total d'amis sur le réseau le plus important (si plusieurs profils) [total : 321 réponses]

L'autre faisceau de questions qui se posent bien évidemment est celle de la nature des amitiés nouées au travers du réseau numérique. Thomas Stenger et Alexandre Coutant reprennent les travaux de Marlow cité plus haut pour indiquer le fait que les amitiés et donc les amis, se

156 Marlow C., (2009), "Maintained Relationship on Facebook", Facebook Data Science. Disponible à l'adresse <https://www.facebook.com/notes/facebook-data-science/maintained-relationships-on-facebook/55257228858/#footnote-2>

conjuguent du moins en partie sur la fréquence et le statut des relations entretenues. Elles seraient donc de quatre types et dépendraient de la taille du réseau constitué et du sexe des amis car les femmes entretiendraient des relations plus soutenues :

- « 1. la liste d'amis (ce que nous qualifions de répertoire d'amis) : ceux qui ont accepté d'être nos amis ;
2. les amis avec lesquels nous entretenons une communication réciproque (ceux qui répondent)
3. les amis avec lesquels il n'y a pas de réciprocité en cas de tentative de communication (un seul des deux cherche à communiquer mais l'autre ne répond pas)
4. les amis avec lesquels les relations sont soutenues (avec au moins deux actions telles que échange, visite de profil en 30 jours) » (Stenger et Coutant, 2010, p.5)

En réalité, d'après nos répondants, la taille ne fait pas l'intérêt principal du réseautage d'amis mais surtout le besoin de pouvoir continuer des liens établis socialement dans la vie réelle (67.7 %) ainsi que d'en apprendre plus sur les relations en classe ou sur le milieu dans lequel évolue le membre du réseau (64.6 %). Celui-ci y espère aussi retrouver d'anciens contacts (29.8 %) et partager le plus largement possible avec le plus grand nombre (28.6 %) (figure 42).

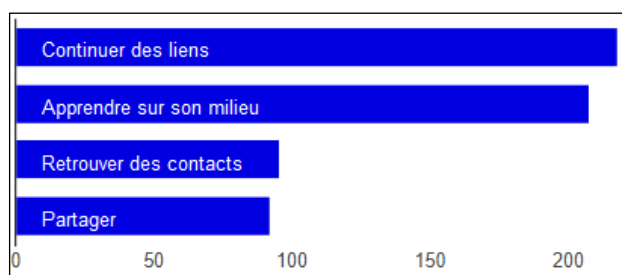


Figure 42 - Objectif principal de constitution du réseau

De plus, lorsque l'on pose la question de la connexion établie par rapport à la langue française étudiée au sein d'une institution de type école de langues, Alliance française etc., plus de la moitié répondent qu'ils sont connectés à leurs co-apprenants (57,8 %). Les raisons qu'ils évoquent sont liées à leur apprentissage et leur envie de poursuivre des relations francophones hors de l'espace de la classe de langue qu'ils ne retrouvent en général qu'une seule fois par semaine lorsqu'elle a lieu dans un institut réservé à cet effet :

- « Parce que l'on peut échanger des connaissances, donner au coup de main si une personne pose des questions ou demande une aide, lier notre relation et mettre à jour notre vie, je veux parler avec lui pour progresser mon français »
- « Parce que depuis que j'ai appris le français, je connais plus de gens et puis ma société est plus grande. »
- « Je voudrais chercher des informations sur le français avec eux. »
- « Nous pouvons échanger les informations utiles ou nous communiquer si l'un est absent de classe. »

« Pour garder le lien amical et échanger les évènements concernant la communauté des personnes qui utilisent la langue française dans la vie personnelle et aussi professionnelle. »

L'un des répondants résume parfaitement le cas de l'étudiant qui poursuit des études de français et qui se rapproche d'autres étudiants d'autres universités mais qui étudient la même matière principale, à savoir le français. Pour cette personne, le fait d'étudier une discipline commune crée des liens par le langage pratiqué et la culture qui y est associée. Ce sont des éléments qui font que leur compréhension mutuelle est plus forte grâce à des idées communes et du travail partagés :

“Best friends I know from universities are ones who sit next to me in French class since that was my major during my bachelor study. I also have some new friends that study french from different universities who are pretty much closer to me than ones who do not know french nor are passionate in this language. One of the reason is that we seem to have mutual understanding and common interest. This is because when you learn a language means you learn the culture as well. So that my friends and I who speak french are much closer in sharing ideas and working on the same page than those who prefer to speak another language. However, most of my close friends are French major students from bachelor degree that we were studying together for four years. This might be the core reason of why I and my francophone friends are closer than those who did not study french during university times.”

L'intérêt que semble trouver des apprenants francophones se situe aussi dans leur rapprochement avec des natifs francophones (figure 43) :

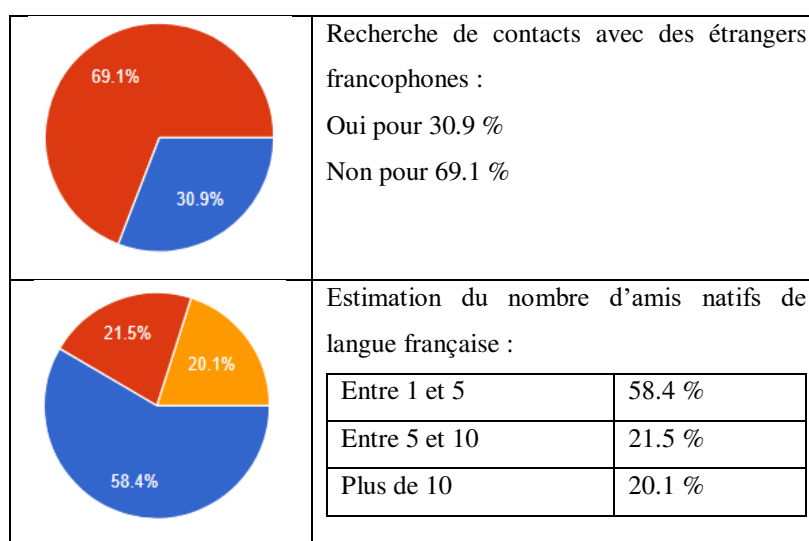


Figure 43 - Rapprochement avec des Francophones

Ces rapprochements avec la langue peuvent également se traduire au travers d'enseignants et de groupes d'apprentissage (figure 44) :

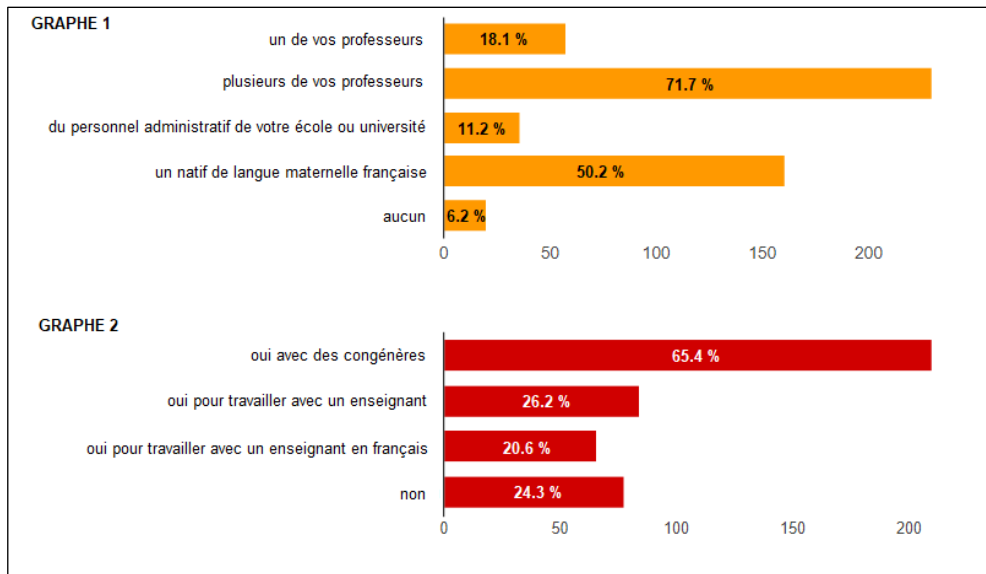


Figure 44 - Graphe 1 (amis avec...) - Graphe 2 (groupes d'apprenants)

La fréquence des connexions est elle-aussi facteur de rapprochements linguistiques. Plus les connexions sont rapprochées, plus les opportunités de contact avec la langue devraient être nombreuses. On remarque par exemple que les répondants ont une fréquence journalière de connexion à leur réseau pour près de 74 % (figure 45), qu'ils se connectent pour un tiers d'entre eux plusieurs fois par jour et pour des durées qui peuvent atteindre les plus de 3 heures pour 16 % des membres connectés (figure 46) au travers d'un smartphone à 87.7 % d'entre eux (figure 47) et sur WiFi à 91 % (figure 48).

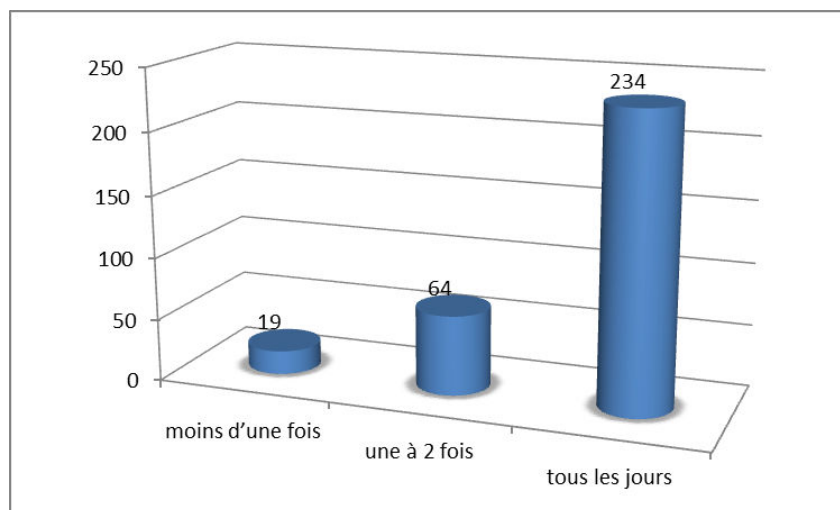


Figure 45 - Fréquence de connexion par semaine : moins d'une fois (6.2 %) ; une à 2 fois (20.2 %) ; tous les jours (73.6 %) pour un total de 317 répondants

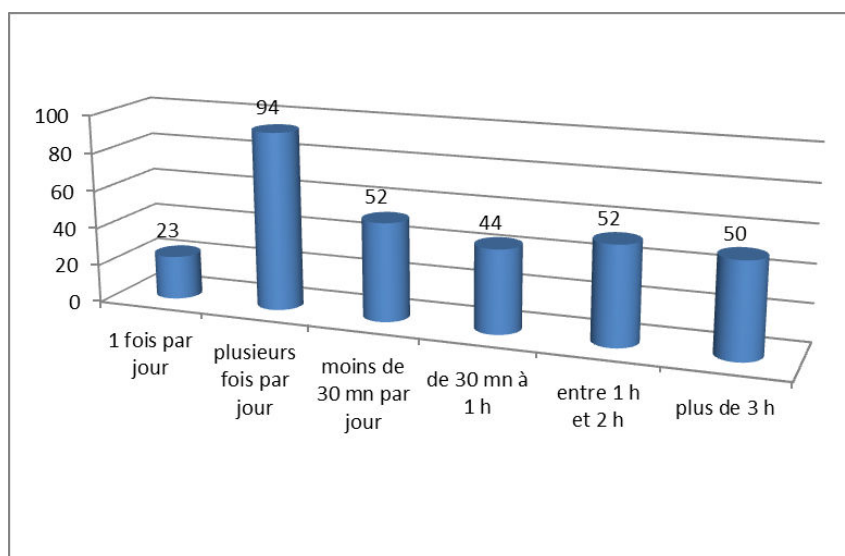


Figure 46 - Fréquence de connexion et durée par jour : 1 fois par jour (7.5 %) ; plusieurs fois par jour (29.7 %) ; moins de 30 mn par jour (16.6 %) ; de 30 mn à 1 h (13.8 %) ; entre 1 h et 2 h (16.3 %) ; plus de 3 h (16.3 %) pour un total de 315 répondants

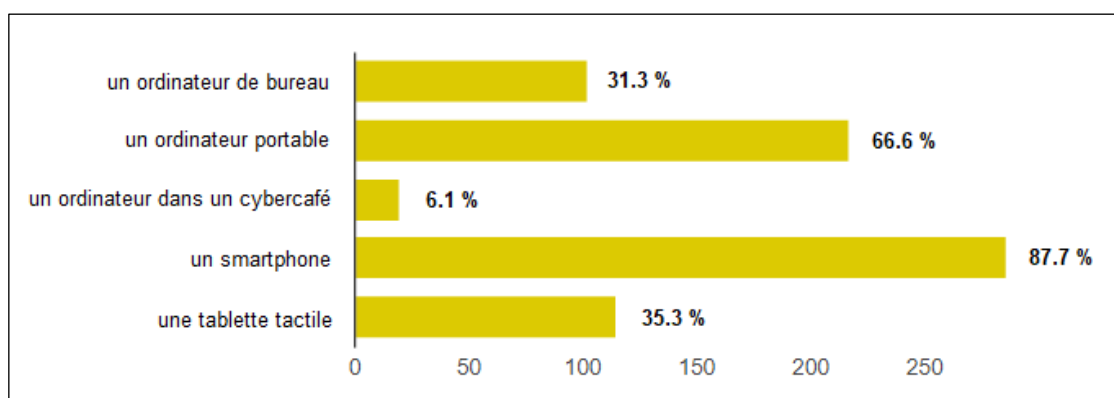


Figure 47 - Type de terminal utilisé

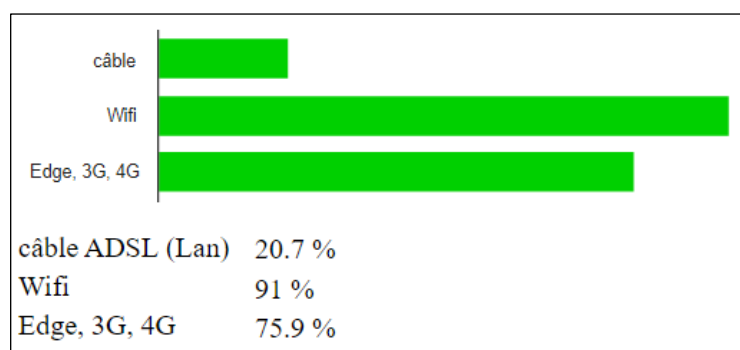


Figure 48 - Type de connexion principale

En conclusion

Ces démarches où le réseautage et la connectivité des membres sont importants tendraient à démontrer qu'il faut chercher du côté des liens faibles pour y trouver l'information susceptible

de se transformer en apprentissage de type autodidaxique. Elles pourraient se modéliser sous des approches théoriques susceptibles d'apporter des éléments de compréhension dans un contexte où les contenus informationnels et communicationnels, les divers outils et espaces d'échange favorisent les pédagogies de types ouvertes, autonomes et connectées. Christophe Jeunesse et France Henri rappellent ainsi que la cognition distribuée et le connectivisme suggèrent que les environnements sociaux, technologiques, physiques et virtuels permettent d'apprendre dans un monde réseauté où l'acquisition de connaissances ne se fait plus seulement au niveau des individus mais émerge du réseau de connexions au sein duquel résident les connaissances (Jeunesse et Henri, 2013). Cela pose la question des usages et des pratiques réalisées dans ce monde réseauté.

3.4. Les usages et pratiques

Usages principaux ; fréquence et détails des activités réalisés sur le réseau ; réactivité, proactivité ; moments de connexion ; pratiques particulières ; utilité des applications intégrées dans l'apprentissage de la langue

Sous ce quatrième point, nous nous interrogeons ainsi sur les usages et les pratiques pour lesquelles Cardon fait également appel dans sa typologie en tant qu'identité agissante puisque c'est de la pratique que naît tout ce qui est de l'ordre du « faire » et non de l'être, caractérisé par le grand nombre de liens faibles. Ceux-ci participeraient en effet d'une nouvelle forme de navigation sur l'internet, qui est celle de la liste d'amis comme principal outil de « découverte d'informations souvent plus pertinente lorsqu'elle emprunte les chemins frayés par le réseau des proches » (Cardon, 2011, p.142). En explorant les traces d'activité des « amis de ses amis » donc des liens les plus faibles, la navigation semblable au « butinage » comme nous l'avons appelé au chapitre précédent¹⁵⁷, cherche à rallier au cercle d'amis proches, les amis « intéressants » ou « utiles » c'est-à-dire ceux dont la production active de contenus attire et augmente la visibilité de ceux qui contribuent à ces pratiques. Des chercheurs comme Étienne Wenger ont eux-aussi misé bien évidemment sur les communautés de pratiques pour le développement de l'identité agissante, celle-ci émergeant et se construisant lors des échanges et du partage d'idées entre les membres de ces communautés, générant alors de leur activité de nouvelles connaissances et même un pouvoir issu de cette acquisition (Wenger, 2010, p.3 et 9).

¹⁵⁷ Voir partie 2 ; chapitre 1 ; sous-chapitre 3 « Enjeux ontologiques et méthodologiques »

D'une manière générale, le nombre d'activités possibles sur un réseau social numérique peut varier selon le réseau. Il peut aller du simple dépôt de statut dans un nombre de caractères limité comme Twitter (140 caractères jusqu'en 2017¹⁵⁸) associé à un lien avec URL court, une messagerie et des jeux associés à des individus ou des groupes, ou l'écriture de notes très complètes comme sur Facebook avec insertion d'images, de liens de renvoi, de marquage social sur des thèmes récurrents etc. Ces activités ont évolué avec les ajustements aux usages des internautes et les évolutions des fonctionnalités apportées par Facebook pour satisfaire les compagnies qui se servent notamment des « *fan pages* » pour fidéliser et communiquer avec leur communauté autour de la création « d'évènements ». Ceux-ci permettent de susciter de l'intérêt autour d'eux et de (ré)organiser leurs stratégies marketing. La simplicité avec laquelle il est possible de créer sa propre page fait qu'on observe un nouveau type d'usage commercial de la part des étudiants pour agrémenter l'ordinaire, voire préparer leur futur professionnel. La possibilité d'ouvrir une « *fan page* » s'est offerte dès novembre 2007, trois années après le tout début du réseau, indiquant clairement une vision de rentabilité financière par les retombées publicitaires avant même le fameux « *Like* » qui est apparu en février 2009 en bas des statuts, commentaires et publications (figure 49).

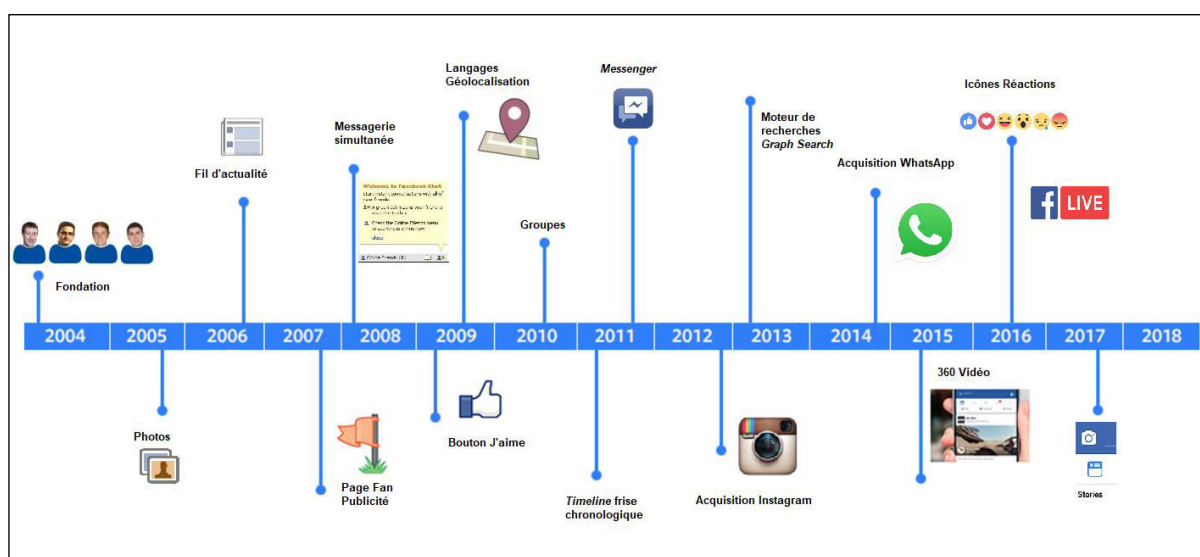


Figure 49 - Évolution des outils et fonctionnalités Facebook

¹⁵⁸ Le 26 septembre 2017, Twitter a décidé de ne plus limiter chaque message à 140 caractères, ce qui les rendaient similaires aux SMS, limités à 160. Désormais, il devrait être possible d'écrire jusqu'à 280 caractères par tweet pour les langues basées sur l'alphabet latin. D'après un article de Julien Lausson, sur numerama.com, le 27 septembre 2017. Repéré à <http://www.numerama.com/tech/292891-pourquoi-twitter-se-prepare-a-abandonner-la-limite-des-140-caracteres-pour-passer-a-280.html>

On trouve aussi sur Facebook de nombreuses applications intégrées enrichissent les interactions que les membres peuvent avoir entre eux, qu'elles soient développées par les concepteurs ou rachetées par Facebook, comme Instagram ou WhatsApp, ou bien en interopérabilité sur des services du Web 2.0 pur lesquels leurs utilisateurs ont autorisé l'intégration par la double entrée « nom d'utilisateur » et « mot de passe ». Cela peut être des sites ou logiciels de publication (Scribd, SlideShare...), de ressources sonores (SounCloud, Deezer), de messageries instantanées (Skype...) etc. Ce type d'applications est alors considéré comme des aides linguistiques dans l'apprentissage de la langue, c'est ce que répondent la grande majorité des personnes interrogées (figure 50).

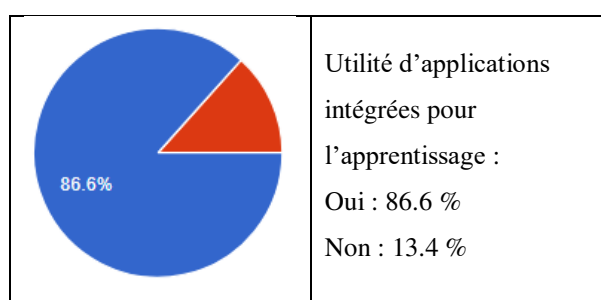


Figure 50 – Utilité d'applications

Quant aux moments d'activités, ils sont nombreux et quasi continus, allant du réveil à l'endormissement (figure 51), dans des circonstances où seuls les interdits gouvernementaux le stipuleraient ou bien des coutumes socioculturelles l'exigeraient. Ainsi Eugénie Merieau¹⁵⁹, chargée d'enseignement à Sciences Po Paris et à l'Université Thammasat, cite l'exemple du 16 mai 2017 où la Commission nationale des télécommunications thaïlandaise avait promis de fermer le réseau social pour protester contre la non-suppression par Facebook de plus de 300 pages considérées par le gouvernement militaire thaïlandais comme illicites et sous le couperet de la loi de lèse-majesté, la plus dure dans le monde. Mais comment priver de Facebook les Thaïlandais, parmi les peuples les plus connectés au monde, publiant « de façon convulsive, trois fois plus que la moyenne mondiale » ? S'il est demandé par exemple de mettre la sourdine sur son téléphone pendant les séances de cinéma, il n'y a pas d'interdiction, ni dans les salles de restaurant, ni dans les transports publics comme dans d'autres pays d'Asie. Il n'est pas rare non plus de rencontrer de jeunes couples à table, chacun les yeux rivés sur son téléphone, et ne

¹⁵⁹ Mérieau, E. (2017). Eclairage : Facebook face au « cyber crime » de lèse-majesté. *Société, Gavroche Thaïlande* N° 272, Bangkok, p.41

s'adressant la parole que pour prendre la commande ou bien pour montrer au partenaire quelque chose vue sur un réseau social.

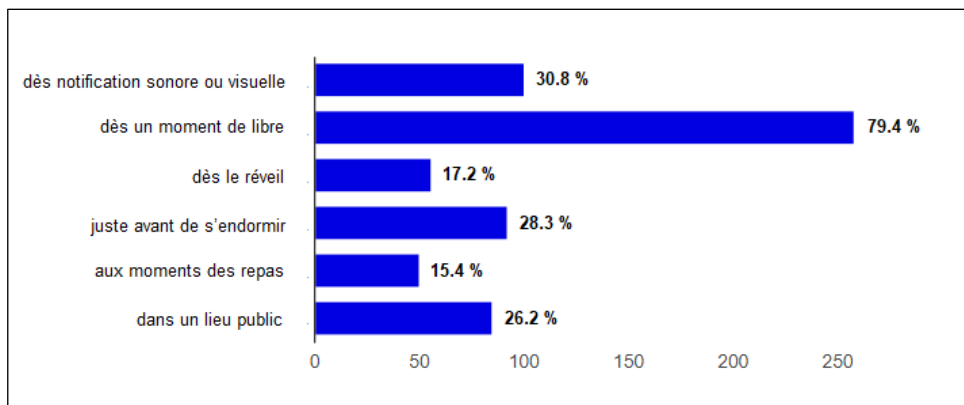


Figure 51 - Moments de connexion pour activités

Complétant et détaillant ces moments, les réponses données (figure 52) à notre questionnaire indiquent que les premiers moments d'activités du réseau qui apparaissent indiquent des usages tout à fait ordinaires et conformes à ce que l'on peut attendre de son utilisation. Dans l'ordre de préférence des membres, ce sont les publications telles que poster des statuts et des ressentis, des médias photos ou vidéos, des géolocalisations (42,1 %). Vient ensuite le suivi des activités des amis (37,5 %) et enfin les réponses au marquage par étiquette (*tag*) des sollicitations d'amis (36,8 %).

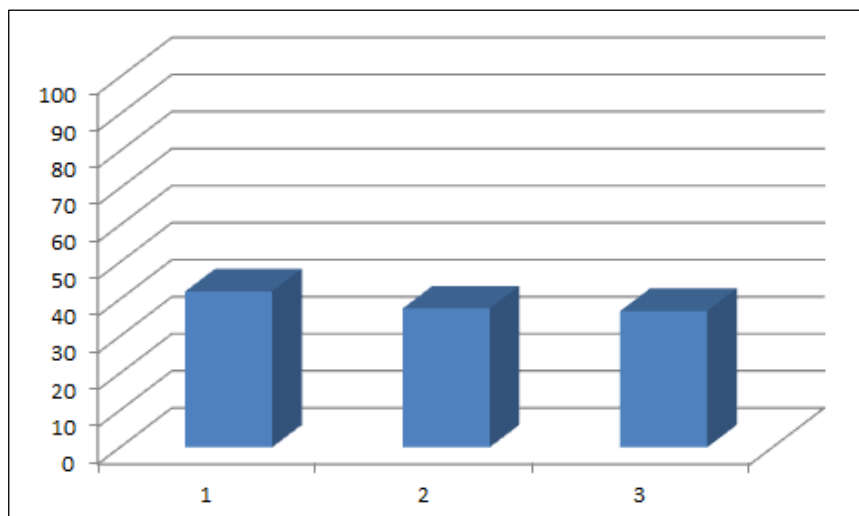


Figure 52 - Préférences des usages

La préférence n'est donc pas clairement marquée pour l'un ou l'autre des usages en particulier mais plutôt des usages multiformes qui sont parfois décidés en connaissance de cause ou bien

qui répondent à certaines habitudes d'usage ou de réflexes suite à des stimulations. Pour tenter de le préciser, nous avons proposé cette classification par type d'usage que nous définissons comme proactif (tableau 9), c'est-à-dire sans sollicitation directe et dans un processus décisionnel de l'utilisateur et de celui d'un usage passif ou réactif (tableau 10), c'est-à-dire par simple vérification courante ou après sollicitation suite à une affordance. La proactivité suggère par son mode de fonctionnement productif qu'un certain degré d'autonomie est acquis ou bien en cours d'acquisition. Le modèle de la réactivité suggère à la fois « la capacité de chacun à s'informer (mode auto-réactif), sur la capacité à interagir avec les autres apprenants (mode interactif) » (Liquète et Maury, 2007, p.157). Le modèle passif, lui, ne signifie pas qu'il y ait inactivité mais il laisse moins de traces directes de la navigation.

Confirmant les éléments de la figure précédente, les préférences vont vers des activités liées aux publications écrites et médiatiques, de type commentaires et discussions sur une publication lue, messages au travers de la boîte de messagerie personnelle ainsi que des photographies. On note par ailleurs que près de 60 % (184 de parfois à souvent) des personnes répondantes ont indiqué utiliser Facebook comme un moyen de « demander quelque chose à un instructeur/tuteur/professeur/expert » et 40 % (de parfois à souvent) tout de même pour « demander une correction ou des précisions de langue à un ami de langue maternelle française ». Cela tendrait à montrer un usage moins lisible du réseau social comme celui d'un moyen de transmission vers des aides cognitives expertes et externes.

Tableau 9 - Détails des usages réalisés de manière proactive [Du plus grand (foncé) au plus petit (clair)]

	Jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent
Jouer aux jeux proposés par Facebook (ex. Candy Crush etc.)	182	120	14	6
Envoyer un message personnel et privé	14	139	87	82
Poster une photo	14	162	83	63
Poster un statut personnel	77	157	58	30
Poster un message sur le mur d'un ami	23	242	47	10
Poster un commentaire	28	177	77	40
Répondre à un post	5	113	140	64

Poster une vidéo	115	183	19	5
Poster un lien vers un site Internet	58	169	66	29
Partager quelque chose vu sur un autre mur (un ami, un ami d'ami, une page, un groupe, le mur d'informations continues)	52	185	64	21
Partager ses propres créations	183	109	27	3
Écrire des notes	166	132	19	5
Demander quelque chose à un instructeur/tuteur/professeur/expert	138	152	26	6
Demander une correction ou des précisions de langue à un ami de langue maternelle française	192	102	24	4

De la même façon, l'un des usages privilégie le suivi des activités de ses amis de manière passive. Cela s'apparente à une veille informationnelle au sens où l'on entend une pratique en émergence dans la vie quotidienne des internautes. Cette pratique dite « amateur » grâce au web 2.0 en général et aux réseaux sociaux en particulier transforme le rapport à l'information, « en facilitant les accès aux flux d'informations et la consommation des biens culturels » (Canet, 2017, p.70). L'utilisateur et veilleur ordinaire du réseau s'oppose au professionnel dont la veille existerait « depuis le milieu des années 1990 notamment via l'intelligence économique » (*Ibidem*) et reste un amateur dans le double sens sémantique du terme, à la fois parce que ce n'est pas son métier mais aussi parce qu'il a le goût pour un certain type d'informations. Dans le cas d'un utilisateur francophone et francophile, on remarque dans le tableau ci-dessous (tableau 10) qu'il participe de manière occasionnelle et régulière à des groupes d'intérêt commun francophile et qu'il se renseigne via ses pages favorites.

Tableau 10 - Détails des usages réalisés de manière passive ou réactive - [Du plus grand (foncé) au plus petit (clair)]

	Jamais	Parfois	Régulièrement	Souvent
Vérifier les activités des amis par le flux	10	117	117	71
Chercher des informations postées par des amis	17	196	78	27
Vérifier l'information quand vous recevez un signal sonore ou visuel	155	133	30	3
Participer à des groupes d'intérêt commun francophile	88	171	42	17

Se renseigner grâce au suivi des infos des pages favorites en français	61	148	72	36
Se tenir au courant des actualités de votre communauté francophone ou francophile	79	146	61	31
Pouvoir participer à des événements de masse par un agenda	40	157	76	42

Ces moments d'activité sont par ailleurs le plus souvent liés à des éléments qui induisent des affordances et suscitent des réactions. Pour cela, cela implique d'abord que le membre soit suiveur de l'activité du membre qui publie, ami ou pas, et que cette activité soit configurée de telle sorte qu'elle apparaisse comme visible à tous ceux qui la suivent. Dans le cas du suivi d'un membre, chaque fois alors que ce membre publie une information, cela engendre une donnée de publication qui entre dans l'algorithme de Facebook et le fait apparaître dans le fil commun d'actualités. Mais peut-on parler d'une « bulle de filtres » telle que l'énoncent certains activistes comme Eli Pariser¹⁶⁰ qui tendrait à croire que les grands de l'Internet dont Facebook, fabriquent un contenu personnalisé autour des centres d'intérêt d'un membre, l'enfermant ainsi dans ce qu'il connaît déjà au détriment de ce qu'il ne connaît pas encore ? Dominique Cardon préfère évoquer le mécanisme plus simple de la reproduction sociale qui lui fait dire dans un article du Monde¹⁶¹ : « La bulle, c'est nous qui la créons [...] par un mécanisme typique de reproduction sociale. Le vrai filtre, c'est le choix de nos amis, plus que l'algorithme de Facebook ». En effet, on ne clique que ce que l'on aime – d'autant qu'il n'existe pas sur Facebook de bouton « *Je n'aime pas* » – et on échange en général avec ceux dont on partage les points de vue. Le centre d'aide de Facebook n'explique certes pas la manière dont son algorithme fonctionne mais rappelle que le fil d'actualités est influencé par l'activité et les connexions et qu'il se nourrit des « mises à jour de statut, photos, vidéos, liens, activités et clics des personnes, des pages et des groupes suivis ». Le centre d'aide rappelle de la même manière qu'en ajustant ses préférences dans le panneau de configuration de son profil personnel sur le réseau, il est possible de voir davantage ou à l'opposé de ne plus voir les informations des personnes, groupes ou pages qui apparaîtraient trop fréquemment. On peut noter d'après le graphique suivant (figure 53) que les pages suivies sont génératrices de réactions. Sur le graphique, la courbe qui le représente est celle qui est placée vers le haut.

¹⁶⁰ Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. New York: Penguin Press

¹⁶¹ Szadkowski & Leloup (2016, 14 novembre). Facebook, faiseur de rois de l'élection américaine ? [Article] Le Monde. Repéré à http://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/11/14/facebook-faiseur-de-rois-de-l-election-americaine_5030959_4408996.html. Consulté le 8/8/2017

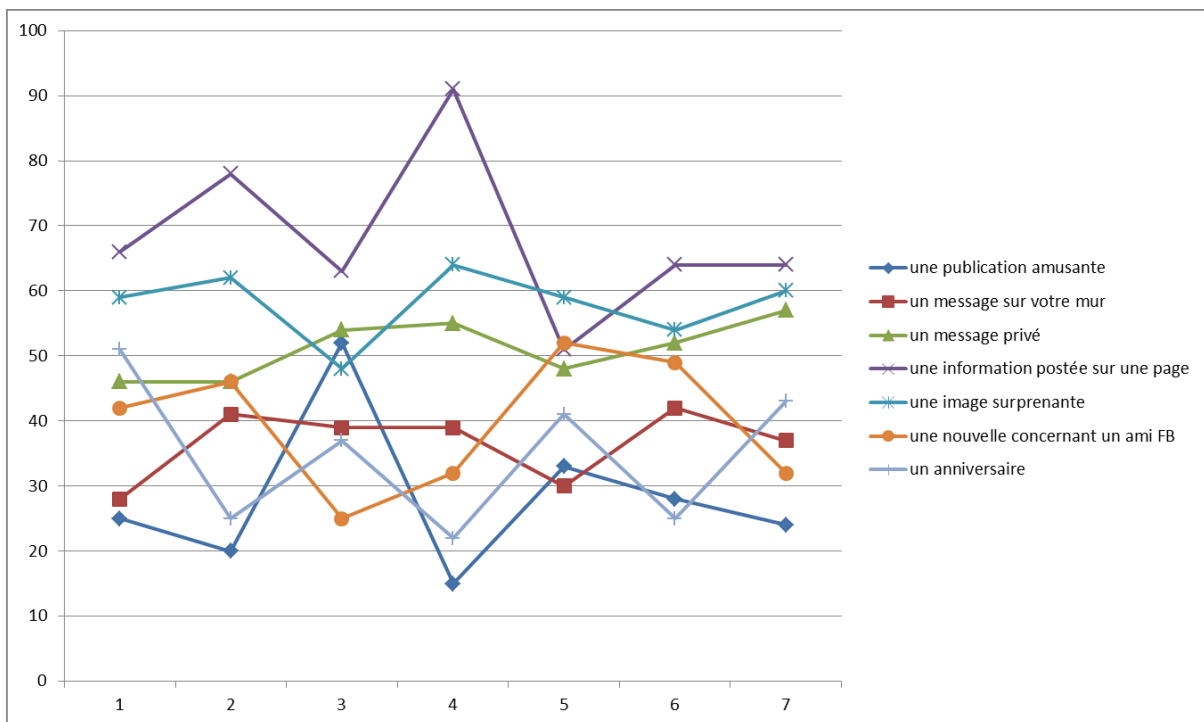


Figure 53 - Éléments qui font agir et réagir dans une publication sur Facebook, profil personnel, groupe ou Page.
 En abscisses : de 1 à 7, par ordre d'importance ; en ordonnées, nombre de répondants

Sur le second tableau synoptique ci-dessous (figure 54) qui s'affiche dans les statistiques d'une page, ces réactions sont de type passif lorsqu'elles impliquent la simple vue d'une information. Sur la page « Oui je parle français en Thaïlande » qui compte environ 17 000 fans, dans la semaine du 26 octobre au 1^{er} novembre 2017 les publications ont été vues (*Reach*) auxquelles on peut ajouter les vidéos lues (*videos*), tout du moins 3 secondes, soit un total de 4 406 fois. Sur la même période, Les « *engagements* » c'est-à-dire engageant le membre du réseau dans une action telle qu'un clic « J'aime », un commentaire ou un partage avec sur la page, ont été au nombre de 869. L'analyse des statistiques de Facebook nécessiterait une recherche à elle seule car les outils proposés par le réseau numérique offrent largement de quoi. Mais ce n'est pas notre propos ici et nous produisons ces chiffres de manière à avoir un aperçu des actions et réactions visibles sur une page, sachant qu'un profil personnel n'apporte pas ces renseignements.

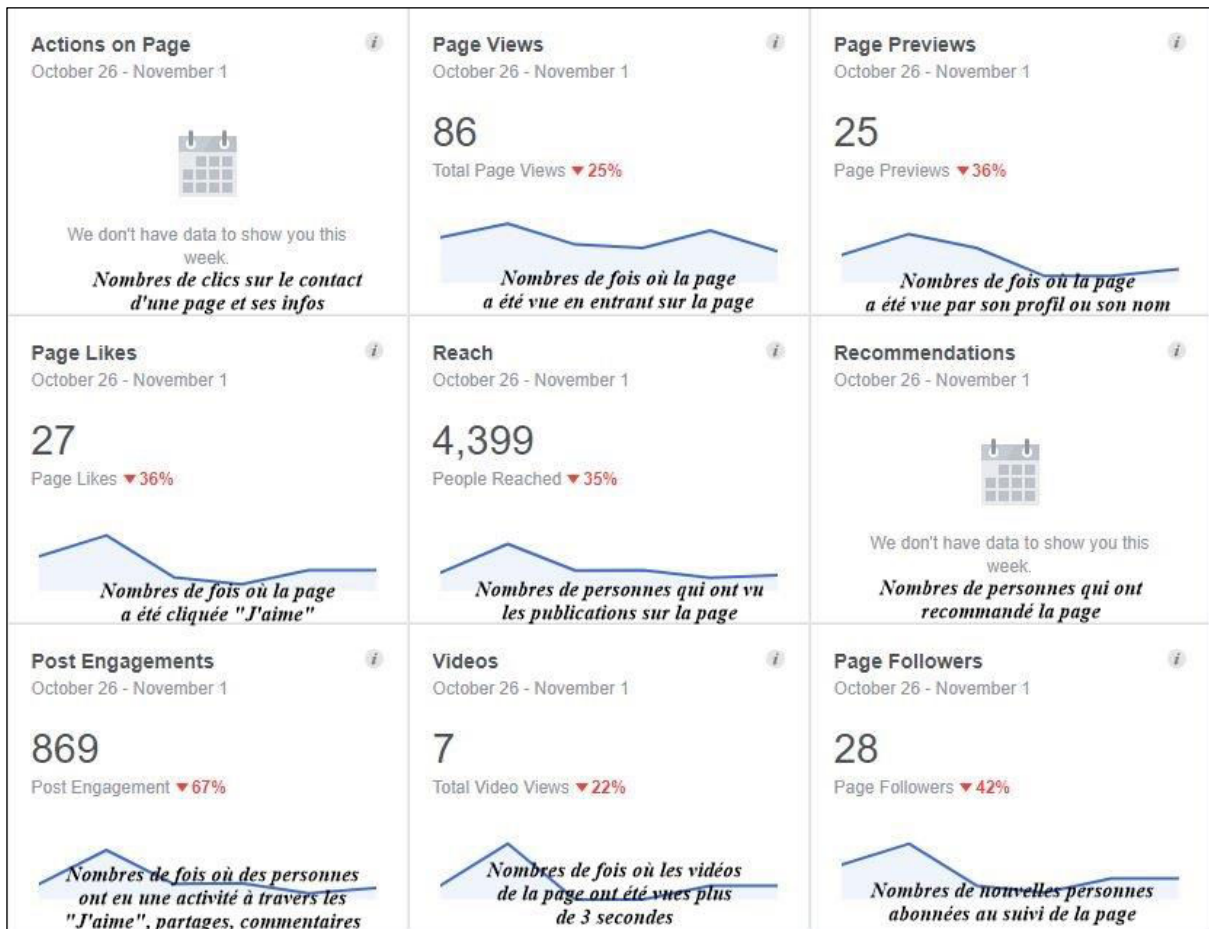


Figure 54 - Tableau de bord synoptique des statistiques de la page "Oui je parle français en Thaïlande", du 26 octobre au 1er novembre 2017

En conclusion

La question des pratiques régulières de la langue française pour apprenants et francophiles thaïlandais au travers d'un réseau socionumérique implique les usages réalisés prévus de manière intentionnelle par les concepteurs de l'outil de médiation technologique. Elle sous-tend également la question des usages effectivement réalisés par les utilisateurs qui peuvent s'éloigner non seulement de ceux attachés aux différents outils mais également de ceux que ce questionnaire d'enquête préliminaire aurait pu imaginer et traduire en mots suffisamment clairs dans la langue thaïe pour être compris dans le sens que nous avons voulu. Or, comment interpréter alors ce que Pierre Rabardel justifie comme « catachrèses », c'est-à-dire les écarts entre le prévu et le réel dans l'utilisation des artefacts (Rabardel, 1995, p.109) voire les détournements braconniers qui en sont faits (De Certeau, 1984) et vers quelle appropriation de l'ensemble de ces outils et fonctionnalités peut-il en résulter (Proulx et Latzko-Toth, 2000, p.107) ?

4. Conclusion de l'étude préliminaire

Au terme de cette enquête préliminaire, nous avons un portrait plus précis du type d'apprenant thaïlandais francophone tel qu'il est à l'heure où nous avons mis en ligne ce questionnaire et récupéré les réponses. L'utilisateur du français sur le réseau social Facebook est une très jeune femme entre 18 et 21, parfois mineure (la majorité se situant à 21 ans en Thaïlande) issue d'un milieu urbain et du centre de la Thaïlande. Elle appartient à un milieu social moyen ou aisé, parfois descendante de diasporas chinoises émigrées en Thaïlande et y ayant fait fortune. On retrouve cet élitisme dans le port de l'uniforme marqueur communautaire ainsi que sur le profil numérique et le réseautage social. Cette étudiante a une littératie en capacité de lecture plus faible que son homologue européenne mais plus forte que son homologue mâle thaïlandais. Elle est également plus forte en mathématiques et sciences mais choisit les matières littéraires à l'entrée en Université après le passage de 2 tests nationaux, qui évaluent notamment le niveau de communication et d'analyse en anglais ainsi que 7 matières dont les langues étrangères. Cette apprenante est anglophone avant d'être francophone, et choisit le français en continuation du français appris au lycée ou bien pour entrer dans les meilleures Universités, quitte à l'abandonner ensuite pour des filières en d'autres facultés que celle qui abrite généralement les langues occidentales. Le choix du français la fait entrer dans la catégorie des apprenants en option majeure de français, avec à l'entrée en licence un niveau estimé au DELF A1 du Cadre de référence européen pour les langues, soit au minimum 60 heures d'apprentissage. En fin de licence, après 4 années d'étude, le niveau atteint est assez faible si l'on considère les critères du CECR puisqu'il est estimé à B1 soit 210 heures d'apprentissage a minima¹⁶². L'usage en effet est limité au cercle universitaire et à quelques relations par échanges. Ce n'est pas un cas propre au français puisque pour l'anglais, les tests de compétence dans cette langue place l'étudiant thaïlandais parmi les derniers en Asie du Sud-Est, malgré le développement relativement élevé du pays, sa croissance solide et une monnaie forte qui en font la 6^e économie en Asie entre la Corée du Sud et Taïwan¹⁶³. Par ailleurs, cette étudiante travaille à côté de ses études dans des petits boulots comme dans la restauration ou le commerce des parents. Mais elle est capable aussi de créer ses propres revenus en utilisant les médias sociaux (YouTube, Instagram, Facebook) dans des usages multiplateformes pour diffuser des produits et les mettre en valeur. Si la langue de l'interface est majoritairement en thaï, cela n'exclut pas des changements en anglais ou en français. Cette étudiante y fait de la veille informationnelle sachant tirer profit des

¹⁶² D'après l'institut de France <http://www.institutfrance.si/certification-delf/-dalf.2.html>

¹⁶³ The Nation (2018, 8 septembre). Who dominates Asian economies? [Article]. Repéré à <http://www.nationmultimedia.com/detail/breakingnews/30354022>. Page consultée le 9/9/2018

informations en lien avec ses activités ou ses goûts pour servir ses intérêts, y compris dans l'apprentissage de la langue, et faisant preuve en cela d'une capacité d'innovation autonomisante, comme nous avons pu le suggérer dans le chapitre 2 de la première partie, au sous-chapitre 1.4.

CHAPITRE 6

Titre : *Méthodologie de l'analyse qualitative sous NVivo*

Résumé : Ce troisième chapitre établit les conditions de réalisation de l'analyse qualitative à partir de plusieurs types de données – captures d'écran, journaux de bord, entretiens – réalisés à partir d'une position d'observateur participant. L'ensemble des données recueillies introduits dans les répertoires du logiciel d'analyse qualitative NVivo est analysé pour mettre à jour une série de descripteurs catégorisés par les médiations. La version stable principalement utilisée est la « NVivo 11 Pro for Windows », avec une mise à jour vers la version 12 Pro en mai 2012.

Plan :

1. Rappel des choix méthodologiques
 - 1.1. Encodage et catégorisation
 - 1.2. Mise à jour de relations et de significations
 - 1.3. Modélisation et confrontation théorique
2. Choix d'un logiciel dans ses contraintes et limites
3. Périmètre de l'analyse
 - 3.1. Les conditions de l'observation
 - 3.1.1. Terrain de l'enquête qualitative
 - 3.1.2. Caractéristiques des enquêtés
 - 3.1.3. Documents à disposition et corpus
 - 3.2. Les conditions de l'analyse
 - 3.2.1. Traitement des données
 - 3.2.2. Restitution des données
 - 3.2.3. Visualisation heuristique de la démarche suivie
4. Eléments permettant la construction d'une grille selon trois médiations
 - 4.1. Indices de médiation documentaire
 - 4.2. Indices de médiation sociale
 - 4.2.1. Entrée par la contribution
 - 4.2.2. Entrée par le contributeur
 - 4.3. Indices de médiation technologique
5. Récapitulation – vers les résultats

Méthodologie de l'analyse qualitative sous NVivo

1. Rappel des choix méthodologiques

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons déterminé nos choix conceptuels et méthodologiques sur le fait qu'une étude sur la langue entretenue via un réseau social nous obligeait à penser une méthodologie sur ses deux aspects, à la fois inductif et déductif, partant de notre propre expérience d'enseignant sur le terrain, observateur d'usages et de pratiques numériques en langue mais aussi d'hypothèses que nous avons de leur observation et qu'il nous faudrait confirmer ou infirmer par une collecte de données quantitatives *et* qualitatives.

Elle nous a permis de mettre à jour un utilisateur thaïlandais francophone ou simplement francophile, utilisateur régulier de la plateforme de réseau social Facebook, dans une fréquence et un usage non compulsif, dans ce qui pourrait être un « lien social virtuel » (Mlaiki, 2006) voire une « coexistence assistée par ordinateur » (Casilli, 2013), autour du partage commun d'une langue seconde ou étrangère. Cet usager est plutôt féminin, urbain, ayant suivi au cours de sa scolarité lycéenne un cursus de français en option majeure ou mineure le conduisant par défaut à un cursus universitaire de langues dont le français reste une composante importante dès lors qu'il a été appris au lycée d'une part, et qui ouvre à des opportunités dans des universités et facultés prestigieuses d'autre part. Ces résultats ont été obtenus à partir d'un questionnaire rédigé sur la base d'une réflexion hypothéco-déductive visant à construire des questions assises sur des théories les cadrant et les justifiant.

Cette première collecte de données purement quantitatives que nous avons recueillies par l'étude préliminaire décrite ainsi dans le chapitre précédent nous a donc logiquement mené dans une deuxième phase vers la constitution d'un échantillon d'investigation pris au sein même de notre terrain de travail, sur une base conceptuelle plutôt que représentative. En liant une étude quantitative à une étude qualitative, nous suggérons que par triangulation des données on puisse confirmer ou infirmer ce qui serait pressenti, enrichir l'analyse pour la conduire vers de nouvelles pistes de réflexion. Cette approche pourrait faire songer à une méthode d'analyse

mixte fondée sur des principes de « *convergence, expansion, or complementarity* » comme l'a théorisé John W. Creswell de l'Université du Nebraska-Lincoln (Aarons et al., 2012) mais nous ne mélangeons pas les deux types d'analyse ; nous nous servons de ce qui est quantitatif pour mieux faire émerger les éléments de notre périmètre d'étude et guider ensuite notre approche qualitative. Cet ancrage sur notre propre terrain permet alors de nous appuyer sur l'enracinement lié à notre propre condition d'enseignant, pour formuler les éléments clés des données recueillies et pour ensuite déterminer des concepts à la lumière de cette collecte et de leur encodage, dans une approche ethnographique des usages et des pratiques observées sur les trois médiations technologique, sociale et documentaire que nous avons définies au départ.

Pour discerner ces médiations, nous nous proposons de suivre une méthode adaptée de la théorie enracinée définie par Pierre Paillé en 1994 sur la base des travaux de la sociologie américaine de Glaser et Strauss même si nous n'avons pas effectué des allers-retours constants entre collecte et analyse ce que supposerait ce type d'analyse ancrée dans sa forme la plus élaborée. De plus, on ne peut pas évoquer le principe de simultanéité à proprement parler lors de la collecte et de l'analyse bien que notre choix d'informateurs pour les entretiens ait été conditionné après le recueil et l'observation des journaux de bord que nous avons donné à remplir pour nos participants « plutôt que prédéterminé sur la base de critères objectifs » (Paillé, 1994, p.153).

Mais la diversité de nos données qui sont iconiques (images de captures d'écran), textuelles (écrits manuscrits de journaux de bord) et sonores (enregistrements audios d'entretiens), nous a semblé correspondre à ce type d'analyse qualitative qui « peut porter directement sur les éléments du monde empirique au même titre que sur leur inscription matérielle » (Paillé, 1994, p.151). Cela nous est apparu d'autant plus approprié que le traitement de ces données fait appel à une « sensibilité théorique et expérientielle » (Paillé, 1994) qui conduit à un certain processus de création dans leur interprétation sans soumission catégorique à un cadre théorique rigide et déterministe comme le suggère aussi Howard Becker. Elle s'inscrit également dans un paradigme compréhensif par le fait que l'on considère ces échanges humains au travers d'une forme virtuelle de réseau social dont on cherche à comprendre les mécanismes informationnels. Le travail de collecte s'étant ainsi réalisé au travers d'échanges dont nous-mêmes faisons partie intégrante nous place d'emblée dans un « effort d'empathie » (Mucchielli, 1996, p.13).

Il s'agit donc d'une recherche de terrain impliquant les différents acteurs dont l'observateur participant parce que celui-ci est « inséré dans la communauté observée » qui produit la situation (Blanchet, 2011, p.73) :

Nous entendons par « recherche qualitative de terrain » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéos...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (une logique de la proximité : voir Paillé, 2007). Ainsi en est-il de l'analyse des données, qui met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques. (Paillé et Mucchielli, 2013, p.13)

La démarche du recueil et du processus d'analyse ainsi que l'explication de la démarche eût égard aux acteurs est donc progressive et les témoins ne sont pas seulement des informateurs mais des acteurs et des producteurs de savoirs (Blanchet, 2011) que le chercheur va successivement mettre à jour par un ensemble d'étapes dans le processus d'analyse qui a décidé de poursuivre. Suivant les différentes approches dans les analyses quantitatives (Voynnet Fourboul, 2012 ; Paillé et Mucchielli, 2013) le nombre des étapes peut différer ainsi que leur dénomination mais on retrouve fondamentalement cinq étapes qui ne sont pas nécessairement dans l'ordre qui suit. Ce sont :

1. La codification ou l'encodage des données recueillies par indexation,
2. La catégorisation ou la recherche de similarités, thèmes communs et concepts apparaissants,
3. La mise en relation ou l'identification de sens permettant la construction graduelle de modèles,
4. L'élaboration d'une généralisation sur la reconnaissance de régularités consistantes observées dans la base de données,
5. La présentation des résultats ou le processus d'écriture en confrontation avec la vérification des données et en construction progressive avec les éléments de théorie.

Pierre Paillé (1998) et Valérie Méliani (2013) proposent autour de la théorie ancrée ou enracinée (*grounded theory*¹⁶⁴) d'en définir six qui seraient la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Le terme de « théorie » d'ailleurs n'est pas employé mais plutôt celui de théorisation dans le sens où « il ne s'agit pas vraiment de produire une théorie au sens de modèle de travail pour la compréhension mais [...] d'arriver à une compréhension nouvelle des phénomènes » (Méliani, 2013, p.436) par l'iteration entre les données et la modélisation ainsi que dans la progression de la théorisation dans le processus d'analyse. Apparaît par ailleurs dans cette définition d'étapes, une étape supplémentaire à ce qui est communément admis en théorie qualitative, à savoir celle de l'intégration. Elle correspond en fait à ce que la *grouded theory* du point de vue anglo-saxon nomme comme étant une *story line*¹⁶⁵ (Strauss et Corbin, 1990 ; Rossman et Rallis, 1998) ou *storyline* (McLeod, 2001) c'est-à-dire une intrigue, la trame unificatrice sur laquelle se déroule l'ensemble des catégories et des thèmes mis à jour lors de l'étape précédente.

Ce qui est intéressant pour nous dans cette approche, c'est que certaines des étapes s'adaptent particulièrement au modèle informatique comme la modélisation par conceptualisation numérique et la codification, qui est en quelque sorte un étiquetage, un marquage ou un *tag* si l'on reprend le mot anglo-saxon utilisé sur les réseaux sociaux. Or, c'est ce système de marquage par *tag* que Olivier Le Deuff mentionne dans les formes d'indexation des métadonnées destinées à faciliter le travail d'organisation de l'information (Le Deuff, 2012). Cet étiquetage permet la catégorisation en folksonomie c'est-à-dire en « classification du peuple », traduction quasi littérale du néologisme anglais proposé en 2004 par Thomas Vander Wal de *folksonomy* construit sur *folk* (le peuple) et de *taxonomy* (la taxonomie ou classement). Par ailleurs, ajoute l'auteur, « les folksonomies s'inscrivent nettement dans une logique du web 2.0 en plaçant les usagers au cœur du système » (Le Deuff, 2012, p.30) ce qui correspond assez bien à l'idée du réseau social, système complexe qui fonctionne par et pour ses usagers dans un ensemble de relations ou connexions numériques.

¹⁶⁴ Barney G. Glaser de l'Université de Columbia et Anselm L. Strauss de l'Université de Chicago sont les deux sociologues américains qui ont mis au point cette méthode d'analyse en sociologie dans les années 1960 [Glaser B. G & Strauss A. L., (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company]. Pierre Paillé a traduit le terme de *Grounded Theory* par « théorisation ancrée ».

¹⁶⁵ Strauss, A. & J. Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park (Calif.): Sage.
Rossman, G. B. & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage.

1.1. Encodage et catégorisation

Dans le monde de l'informatique, où les données peuvent revêtir toutes sortes de formes, le principe du codage s'avère alors comme une étape primordiale, pour d'une part définir des unités d'analyse et d'autre part, les catégoriser pour les accueillir au sein d'un système de classification ou de rangement permettant de mieux apprécier ce qu'il en ressort et de voir des éléments apparaître invisibles au premier abord ou dont on ne pouvait que soupçonner l'existence. Ensuite, on pourra imaginer d'autres hypothèses et « des conjectures concernant les aspects (sujets, objets ou événements) du monde en question » (Komis et al., 2013, p.1). C'est aussi un moyen de commencer à structurer la complexité pour Nathalie Averseng (Averseng, 2011). La chercheuse en sciences de gestion note cependant qu'à cette étape de l'encodage, certaines limites peuvent apparaître eu égard à deux caractéristiques d'une analyse qualitative de qualité, à savoir « la stabilité » des résultats qui doivent être identiques dans le même corpus d'observables et la « reproductibilité » qui suppose que l'on puisse obtenir les mêmes résultats ou du moins des résultats comparables avec l'usage de deux codeurs (Averseng, 2011, p.383)

L'encodage n'est pas pourtant aisé car ce n'est pas toujours évident de choisir le code qui soit le plus adapté ni d'encoder un concept qui n'apparaît pas à une première lecture des données et qui pourrait passer inaperçu même au fil de plusieurs lectures. Mais s'il peut se définir avant le début de l'analyse dans une procédure quantitative classique, il apparaît « très souvent, pendant le processus de l'analyse » (Komis et al., 2013) ; il est donc le résultat d'un « processus itératif » (*Ibidem*) et les TIC peuvent jouer un rôle primordial dans la constitution de ces codes et thèmes car « la *codification* ou le *codage* des données constitue probablement l'étape la plus cruciale dans le cadre d'une analyse qualitative » (Komis et al., 2013, p.5). D'où l'intérêt à chercher dans un logiciel informatique une aide à la recherche et à la visualisation pour mieux encoder et catégoriser (Loiselle et al., 2007).

L'encodage et son corollaire la catégorisation que l'on peut trouver sous le vocable de thématisation, sont en effet tributaires de diverses sources de données que le numérique peut enregistrer mais aux éléments de sens pour lesquels nous ne sommes pas toujours conscients. Ce qui fait dire à Florence Allard-Poesi que le processus doit à la fois satisfaire à une exigence de scientificité, mais aussi à une exigence d'élaboration du sens façonnée par l'expérience, la sensibilité et la nature du chercheur pour tenter d'établir des relations entre les choses (Allard-Poesi, 2003).

1.2. Mise à jour de relations et de significations

Dans la recherche en information et communication, comme en sciences de l'éducation (Van Der Maren, 1999, p.168), la mise en relation des catégories relevées est donc une troisième étape qui pourra déterminer des variations à partir d'une première schématisation et lecture des données recueillies, codifiées et catégorisées. Il s'agit de repérer les relations qui peuvent exister entre les différents phénomènes et les thèmes mis à jour lors de la phase de catégorisation à savoir « ressemblance, dépendance, fonctionnement ou hiérarchie » par exemple (Méliani, 2013, p.441). Mais dans le cas où l'on vise à une quasi-théorisation comme dans la théorisation ancrée, « au cours de cette première schématisation, des phénomènes nouveaux ou une compréhension nouvelle peuvent apparaître. Ils obligent alors le chercheur à un effort "d'intégration" qui lui permet de redéfinir son problème principal » (Mucchielli, 1996, p.10) et de ne plus voir la situation de départ de la même façon, mais de manière plus approfondie et plus précise. C'est cette phase que Pierre Paillé veut aussi « intégrative » pour, tout en gardant le même cadre de départ, le redéfinir à la lumière de ce que le chercheur aura pu découvrir aux phases précédentes. Elle est très interdépendante de la mise en relation car, selon Valérie Méliani :

C'est en mettant en relation les catégories que la dynamique, jusqu'alors sous-jacente, émerge plus distinctement pour le chercheur. Il a alors l'impression de saisir ce qu'il est en train de se jouer dans les phénomènes étudiés. (Méliani, 2013, p.441)

Les deux chercheurs Pierre Paillé et Alex Mucchielli ajoutent que les techniques de traitement ou d'analyse dans les méthodes qualitatives permettent « les rapprochements, les confrontations et les mises en relation de données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations. Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.

La théorie qualitative, aujourd'hui très en vogue dans le monde anglo-saxon, a permis le rapprochement du monde informatique et de la donnée qualitative car celle-ci est « repérable, délimitable, mesurable, amalgamable et quantifiable » (Paillé, 2011, p.1) mais le même Pierre Paillé note aussi que son caractère « multidimensionnel, dialogique et contextuel » constitue un obstacle qui constitue un défi intéressant dans cette approche. Ce défi, dans le monde francophone, Vassilis Komis, Christian Depover et Thierry Karsenti proposent eux de le relever

par une analyse qualitative qui utiliserait un outil informatique de codification ou d'encodage des données, en modélisant les étapes selon un schéma rejoignant cette idée que le processus n'est pas « un cheminement linéaire, mais [...] une forme résolument progressive, itérative et récursive » (Komis et al., 2013, p.2) ; itérative car « la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues » (Paillé, 1994, p.153).

Dans ce processus soutenu par l'informatique, la notion de proximité – que nous avons pu évoquer dans un chapitre précédent en tant que proximité informationnelle – nous paraît essentielle et double. D'une part, elle permet de garder le contact avec le terrain, s'ancrant ainsi dans la réalité du phénomène observé qui est celui de la médiation informationnelle. La proximité fut à la base de l'anthropologie culturelle de terrain telle qu'avait pu l'expérimenter l'école de Chicago (Paillé, 2007, p.409). C'est aujourd'hui toujours grâce à elle que le chercheur peut être au plus près des phénomènes observés, de leurs contextes et de leurs acteurs (Paillé, 2011). Le concept de proximité peut offrir en effet un étayage à la compréhension des phénomènes mis à jour. On peut supposer par exemple que le rapport avec les acteurs d'un phénomène, lorsqu'il engage une certaine interaction entre tous les acteurs y compris celui du chercheur/observateur participant, participe d'une relation de confiance et que cette relation de confiance incite à un dévoilement de pratiques et d'usages avec une moindre auto-censure de la part des participants observés. C'est dans ce sens que Didier Paquelin (2013) a construit sa théorisation de l'apprentissage à distance sur un changement de paradigme de la distance vers des proximités au pluriel parce qu'elles sont effectivement plurielles, spatiale et non spatiales comme temporelle, sociale et cognitive (Paquelin, 2013 ; Peraya, 2014) voire technologique, socioculturelle, socio-économique, pédagogique et même pragmatique comme les a catégorisées Geneviève Jacquinet¹⁶⁶ (Paquelin, 2013, p.566). Ainsi, le chercheur peut tout à fait chercher – et obtenir – une réponse de la part d'un participant pour préciser sa pensée sur un point précis qu'il n'aurait pas entièrement compris grâce au tissage relationnel et interactionnel engagé avec les acteurs au cours de l'observation et par le biais du réseautage social que permettent les technologies (Peraya, 2014). Ce point de vue interactionnel de la proximité est partagé par Damien Talbot, qui précise que « l'interaction présente la caractéristique essentielle d'être située » donc « en contexte de la vie des acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2013, p.15) et une composante de la proximité (Talbot, 2009, p.4). Or l'interaction visible ou invisible est ce

¹⁶⁶ Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Où les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, 55-67.

qui lie tout membre connecté d'un réseau social numérique et tout acteur participant de l'évolution de ce réseau.

1.3. Modélisation et confrontation théorique

Cependant à la différence d'une approche purement ethnographique en sciences sociales qui s'attacherait à décrire précisément tous les aspects d'un acteur évoluant dans un milieu, une analyse qualitative en approche ancrée prend en compte le fait qu'un réseau social numérique implique des acteurs dont certains restent complètement invisibles même si nous conscientisons leur présence. Ces acteurs sont des facteurs agissant de la médiation informationnelle, et peuvent prendre plusieurs formes. Par exemple, la diversité des outils d'entrée et de lecture sur un tel réseau peuvent engendrer des pratiques de diffusion de l'information dont nous ne pourrions avoir complètement l'illustration que par l'observation fine de l'ergonomie du terminal, de l'écran et de la kinesthésique des doigts parcourant le clavier tactile en plus de tout l'appareillage plus classique lié à l'observation des moments, des lieux et des processus interactionnels. Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier notent ainsi qu'il faut tenir compte de la matérialité du dispositif technique car il engendre des modalités d'écriture propres : « l'écran n'est pas un simple support de signes, c'est aussi, et surtout peut-être, un lieu où les signes trouvent leur forme et leur organisation » (Jeanneret et Souchier, 2005, p.5). Ce que confirme Vincent Liquète qui l'envisage selon l'angle de l'accessibilité qu'il classe selon deux types : l'une, limitée par un cadre technologique et technique, « en termes de navigabilité et d'ergonomie générale », et l'autre « qui interroge la facilité et l'enrichissement des contenus mis à disposition » tout cela dans un but d'optimisation d'accès mais aussi de diffusion de l'information et permettre ainsi à plus d'autonomie et d'efficacité (Liquète, 2015). Mais on peut ajouter que le dispositif suppose également des modalités de lecture spécifiques liées à la mise en forme des signes qu'obligent ou que permettent la taille de l'écran, celle des médias et des éléments textuels. Il les rend même plastiques dans le sens où il y a une adaptabilité offerte par le terminal lui-même aux pratiques spécifiques de l'utilisateur-usager.

Comment alors procéder dans un environnement informatisé, dont certaines pratiques semblent échapper aux observations ?

De fait, la circulation des informations que nous envisageons sous le principe de la médiation peut apparaître sous différentes formes. Celles-ci nécessitent différents moyens d'en conservant des traces créant une sorte de puzzle qu'il faut recomposer à l'aune des trois piliers de l'analyse

qualitative, à savoir collecter et traiter les éléments pour les penser dans leur logique systémique (Seidel, 1998) ce que John Seidel schématise en figure 55, considérant que l'ensemble du processus est tout à fait adapté et adaptable aux possibilités qu'offrent un ordinateur.

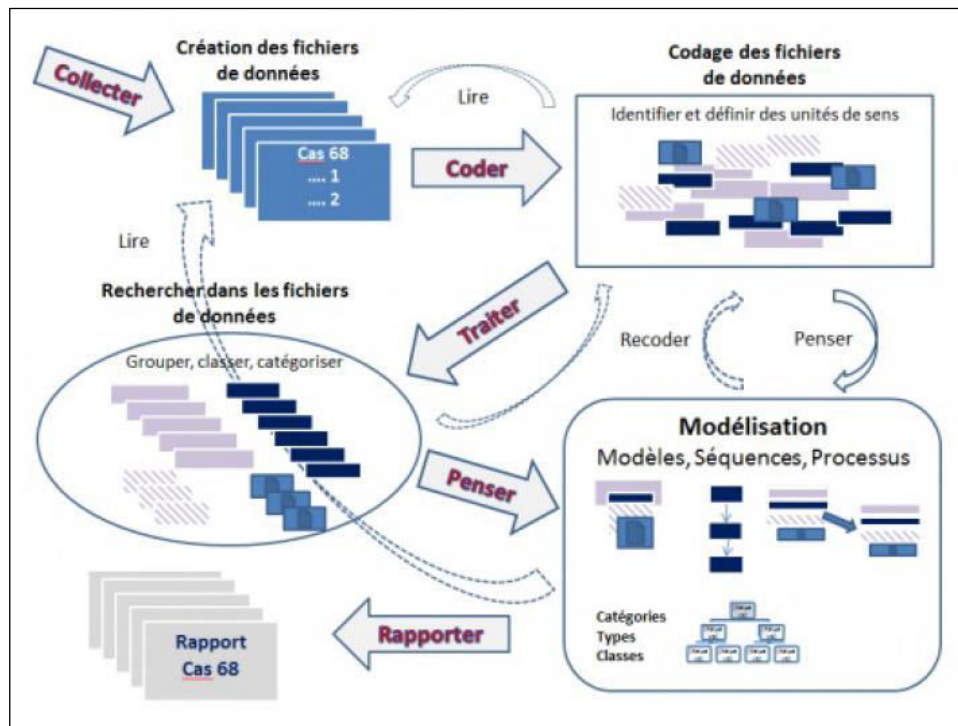


Figure 55 - Processus d'analyse supporté par les TIC (Komis et al., 2013, adapté de Seidel, 1998¹⁶⁷).

Ainsi, c'est au cours de cette troisième phase que selon Seidel, des « découvertes » peuvent apparaître de différentes manières et sous des formes diverses. Elles émergent parfois lors du processus de tri et de tamisage des données ou bien de l'examen de la transcription codée au passage dans le logiciel qui servira à coder. Cependant, comme le font remarquer Lionel Garreau et Rodrigo Bandeira-De-Mello, le « codage est effectué par le chercheur. [...] Le logiciel n'est qu'une interface permettant de faciliter ce processus qui était autrefois réalisé de façon manuelle » (Bandeira-De-Mello et Garreau, 2011, p.185). Les deux chercheurs constatent toutefois que ce type de logiciel s'est largement développé autour de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE). Constat que font également Vassilis Komis, Christian Depover et Thierry Karsenti puisqu'ils notent que désormais les logiciels d'analyse qualitative « sont utilisés pour codifier, sauvegarder, chercher et extraire, lier les données, constituer des mémos, analyser le contenu, etc. » durant le processus d'analyse lui-même et qu'à cette dernière étape,

¹⁶⁷ Seidel, J. V. (1998). Qualitative Data Analysis. In *The Ethnograph v5.0: A Users Guide, Appendix E*. Colorado Springs, Colorado: Qualis Research. Récupéré de <http://www.qualisresearch.com/Downloads/qda.pdf>

ils permettent en plus de présenter les données et leur analyse sous forme de représentations graphiques (Komis et al., 2013 p.4). Lyn Richards quant à elle suggère un plan d'analyse en dix étapes de tout le processus, et fait aussi le pari que puisque les logiciels d'analyse qualitative occupent une place de plus en plus grandissante, il s'agit alors de choisir celui qui doit être adapté aux considérations du chercheur et à son terrain d'enquête (Richards, 2015). Il restait donc à trouver un logiciel susceptible d'apporter une aide dans les différentes tâches que les étapes d'une analyse qualitative suscitent.

2. Choix d'un logiciel dans ses contraintes et limites

Dans ce sous-chapitre, nous voulons nous expliquer quant à la préférence d'un logiciel plutôt qu'un autre alors que l'engouement autour de l'analyse de données assistée par ordinateur depuis plusieurs années notamment dans le milieu de la recherches anglo-saxonne (Bandeira-de-Mello et Garreau, 2011, p.177), a permis l'apparition de plusieurs logiciels d'aide à l'analyse quantitative et qualitative.

Certains se sont spécialisés vers la seconde, sous l'acronyme de CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) et ont su trouver leur place dans la communauté scientifique. Il s'agit notamment des logiciels NVivo (version plus récente du logiciel NUD*IST, actuellement sous sa version 12) conçu par « QSR International » ; ATLAS. Ti (version actuelle 8) développé par « ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH » qui ont fait l'objet d'études comparatives (Richards, 2002 ; Lewis, 2004). Mais il en existe beaucoup d'autres comme HyperRESEARCH, MAXQDA, QDA Miner, Aquad ou Dedoose successeur de EthnoNotes dans une version non stabilisée, pour n'en citer que quelques uns parmi les plus connus.

Avant de nous lancer dans l'utilisation d'un logiciel, nous avons discuté avec plusieurs chercheurs rencontrés au fil de nos différentes rencontres aux séminaires de recherche ou colloques et conférences traitant de thématiques relatives aux Technologies de l'Information et de la Communication afin de savoir d'une part, s'il était utile de se servir de tels logiciels ; et d'autre part, dans le cas où nous nous dirigerions vers leur emploi, lequel utiliser de préférence étant donné la diversité et la teneur de nos données. Étant nous-même enseignant en langue étrangère ou seconde, les rapprochements que nous avons pu faire de prime abord ont été envers celles et ceux qui ont une vision théorique de l'analyse équivalente à une analyse du discours faite au travers du nombre d'occurrences de certaines formes du discours en français permettant

de tirer des conclusions sur les connaissances cognitives supposées apprises ou intégrées. Cependant ce n'est pas notre propre approche et les logiciels ciblés qualitatif ne font pas « de l'analyse de contenu quantitative basée sur la fréquence de mots, des expressions et des concordances, soumise au traitement statistique, mais, plutôt de l'analyse herméneutique où le chercheur essaye de découvrir des éléments de sens dans le texte ou d'autres supports comme les images » (Bandeira-De-Mello et Garreau, 2011, p.183). Ces logiciels ne remplacent pas non plus « la dimension interprétative propre à l'analyse qualitative » (Komis et al., 2013, p.8). Par contre, ils aident le chercheur par ses fonctionnalités de codage et classement heuristique sur des sources variées telles que nous en avons nous-mêmes recueillies à savoir textuelles et médiatiques.

Au terme des rencontres, deux logiciels sont ressortis des discussions, à savoir Transana et NVivo. Le premier a l'énorme avantage d'être gratuit mais l'inconvénient de ne traiter que ce qui est audio ou audiovisuel. Le second a l'énorme avantage de traiter les images, les textes, les sources sonores et audiovisuelles mais l'inconvénient d'être très onéreux :

Le coût de ces logiciels commerciaux est abordable pour une équipe de recherche ou encore pour des chercheurs subventionnés. Mais les centaines de dollars nécessaires à l'obtention d'une licence individuelle constituent un coût très élevé pour le budget de l'étudiant moyen. (Miron et Dragon, 2007, p.153)

Or dans notre cas, le problème principal était de traiter la très grande quantité de données engendrées par les captures d'écrans que nous avons obtenues au terme de deux semaines de recueil. Les entretiens enregistrés en MP3 ne nécessitent pas d'encodage particulier parce qu'ils sont issus des premiers résultats d'analyse sur le corpus des journaux de bord, et nous en avons déjà la retranscription qui sera incluse dans la base de données numériques. Quant aux journaux de bord remplis de manière manuscrite, ils comportent un volet quantitatif basé sur le nombre d'heures passées, les moments de connexion, les types d'usages de la langue, les terminaux utilisés. Le volet plus qualitatif cible par exemple les activités réalisées en français sur Facebook dans la journée et ils ont été rédigés en français, en anglais ou en thaï. Nous les avons repris, traduits éventuellement et compilé pour les convertir en éléments textuels numériques.

Transana nous a été suggéré par Georges-Louis Baron professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris Descartes qui l'a expérimenté. Mais étant donné notre diversité de supports et du fait que Transana n'est pas adapté ni aux textes, ni aux images, cela eût été difficile bien

qu'un collègue de recherches vietnamien nous ait suggéré un moyen détourné de travailler sur une vidéo qui aurait été issue de la mise bout à bout des images capturées. De fait, le nombre d'images à monter est beaucoup trop important et surtout nous n'étions pas certains du résultat puisque cela nous a été proposé comme alternative sur la base d'une expérimentation qui n'avait pas été déjà réalisée, selon lui.

L'autre logiciel, NVivo, nous a été recommandé par Nathalie Dupont du CIRNEF de l'Université de Caen/Normandie rencontrée lors d'un séminaire du Centre régional francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP) à Hanoï en novembre 2017, elle aussi appartenant aux Sciences de l'Éducation et qui l'a utilisé dans ses recherches. Christian Depover, de l'Université de Mons-Hainaut en Belgique, expert en Technologies de l'Information et de la Communication en Sciences de l'Éducation et que nous avons rencontré quelques mois plus tôt à Kyoto pour le congrès de la Commission Asie Pacifique de la Fédération internationale des professeurs de français (CAP/FIPF) nous en avait également indiqué son usage.

Par ailleurs, plusieurs études comparatives existent. On peut notamment citer les travaux de Vassilis Komis, Christian Depover et Thierry Karsenti dont nous avons déjà évoqué le point de vue (Komis, Depover et Karsenti, 2013) ; ceux de Normand Roy, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de Roseline Garon, de l'Université de Montréal (Roy et Garon, 2013) sur douze logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives (LAADQ) et ceux de Simon Collin (Université de Montréal) et Hélène Meunier (UQAM) sur les différences entre QDA Miner et NVivo (Collin et Meunier, 2009). Il semble aujourd'hui que les analyses qualitatives en Sciences de l'Éducation ou en SIC en contexte universitaire francophone se partagent entre ces deux logiciels que sont QDA Miner « élaboré par une compagnie québécoise *Provalis Research*¹⁶⁸ » rivalisant avec NVivo, plus connu (Karsenti, Depover, Collin, Peraya, Jaillet, Roy, 2009, p.3)¹⁶⁹. Christophe Lejeune, en sociologie à l'Université de Liège s'est intéressé à une typologie par analyse de contenu, analyse de discours ou méthode par théorisation ancrée. et retrace schématiquement les logiciels d'aide à la recherche qualitative selon deux axes : le premier « explorer-analyser » pour distinguer « les outils oeuvrant à l'exploration du matériau

¹⁶⁸ Provalis Research sur <http://www.provalisresearch.com>

¹⁶⁹ L'ensemble de la méthodologie suivie et des résultats de l'enquête intitulée « Suivi, durant trois années consécutives, des étudiantes et étudiants inscrits à l'une des formations à distance soutenues par l'AUF » réalisée par les six chercheurs est en ligne, récupéré de <http://auf.crifpe.ca/index.php>. Nous avons consulté plusieurs documents dont le bilan synthèse de la 3^e année, récupéré de http://auf.crifpe.ca/rapports/an3/rapport_synthese_an3.pdf en mars 2018

empirique et ceux permettant de représenter les catégories d'analyse » et le second « calculer-montrer » pour distinguer « le recours à un calcul ou à un réarrangement des textes », la combinaison des deux dimensions permettant de classer l'ensemble des outils en 5 familles (la lexicométrie, les concordanciers, les outils automatiques, les registres et les outils réflexifs). NVivo fait partie de la famille « outils réflexifs » c'est-à-dire qu'ils ont pour fonction essentielle d'aider le chercheur dans sa réflexion et son analyse par la relative simplicité de ses fonctionnalités mais en aucun cas ne remplacent le travail intellectuel du chercheur (Lejeune, 2010, p.18 et 25).

Un autre argument et non des moindres incitant au choix de NVivo est l'appui technique en plusieurs langues, dont le français, sur le site de téléchargement du logiciel¹⁷⁰ sur lequel sont également proposés des séminaires de formation en ligne ainsi qu'un accompagnement par tutoriels médiatisés pour de l'auto-formation. Il existe aussi un nombre important d'utilisateurs francophones qui déposent des aides à la prise en main sur des réservoirs de ressources de type YouTube. Un autre appui est celui prodigué par des aides textuelles de chercheurs accrédités par l'entreprise propriétaire détentrice des droits d'exploitation et de commercialisation du logiciel, QSR. Ainsi, Frédéric Deschenaux de l'Université du Québec et Sylvain Bourdon de l'Université de Sherbrooke ont publié un guide d'utilisation gratuit en 2005, actualisé en 2007 sur les fonctionnalités de NVivo et leur utilisation.

Plusieurs chercheurs attestent également de l'apport d'un logiciel d'analyse comme NVivo, qui s'adapte relativement bien à une approche théorique de théorisation ancrée, même si ces mêmes chercheurs soulignent les difficultés de stabilisation théorique et de l'apport réflexif important qu'elle nécessite. Élodie Crespel note par exemple :

Si la démarche de recherche en sciences sociales est peu décrite dans tout son désordre (va-et-vient dans l'analyse et l'écriture), c'est en raison de ces éléments informels, de son caractère insaisissable et des éléments créatifs qui demandent un investissement intellectuel important de la part du chercheur pour en faire sens. Relevant du domaine de l'imagination, il est difficile de bâtir un argument sur une intuition. [...] tâtonnements et recherches infructueuses ne sont pas visibles. (Crespel, 2016, p.64)

Lionel Garreau et Rodrigo Bandeira-De-Mello soulignent aussi qu'avec les possibilités qu'offre ce logiciel dans l'approche ancrée, elles ne sont pas exemptes de pièges (Garreau et Bandeira-

¹⁷⁰ Le logiciel est disponible en plusieurs langues, dont le français, à l'adresse <http://www.qsrinternational.com/nvivo-french>. Nous avons téléchargé et utilisé principalement la version NVivo 11, stable. En mars 2018 est sortie une version 12 que nous avons également utilisée.

De-Mello, 2008). Ils en dénombrent cinq qui sont 1) un risque d'éloignement de la réalité des sujets et donc d'une moindre proximité ; 2) celui d'une analyse superficielle induisant du premier risque ; 3) « un logiciel n'est pas méthodologiquement neutre » ; 4) le rapport entre le coût du logiciel et son apport véritable ; 5) le logiciel ne peut se substituer à l'analyse du chercheur et de ses compétences attendues.

Pour conclure, après une revue de la littérature consacrée à l'utilisation des logiciels qualitatifs dans la recherche, Nathalie Krief et Dominique Zardet dressent une liste des avantages-atouts comme des contraintes-risques : les premiers permettent une rapidité de traitement et une économie de temps pour des gains de productivité ; de la souplesse, de la flexibilité et des approfondissements possibles grâce à des statistiques dans l'analyse ; de l'accumulation-capitalisation dans l'archivage propre au transfert de connaissances. Les seconds au contraire apportent des risques d'enfermement et de rigidité de l'analyse ; des risques d'éloignement entre le chercheur et son terrain et une primauté du quantitatif sur le qualitatif (Krief et Zardet, 2013, p.224)

Cependant, en démultipliant les codages, et en triangulant les données collectées, nous espérons minimiser les écueils, sachant que nous n'en éviterons pas certains notamment du fait que ce soit notre première utilisation de ce logiciel et que son usage se soit réalisé en autodidaxie. Par ailleurs, en cadrant le plus précisément possible l'épistémologie théorique de notre processus d'encodage et de réencodage, selon le schéma conçu avec NVivo présenté dans le sous-chapitre suivant, nous espérons là-aussi cerner les catégorisations et les relations des données recueillies avec une plus grande justesse en organisant une hiérarchie de codes (ou de nœuds pour reprendre la nomenclature du logiciel). Ainsi, comme sont traduits les propos de Patricia Bazeley et Kristi Jackson sur l'utilisation de NVivo, « les hiérarchiser vous incite à clarifier vos idées, identifier des propriétés communes, voir des catégories manquantes et trier des catégories qui se chevauchent. Et vous voyez clairement de quels genres de choses votre projet traite - la structure de vos données » (Caraguel, 2013, p.219 reprenant Bazeley & Jackson, 2013, p. 94)

3. Périmètre de l'analyse

Après avoir rappelé nos choix méthodologiques et donné les raisons pour lesquelles nous avons décidé d'utiliser un logiciel d'aide à l'analyse qualitative, nous voulons expliciter ici l'environnement universitaire de notre recherche et les différentes raisons qui nous ont conduit à préférer un certain panel d'étudiants et une chronologie dans leur étude.

3.1. Les conditions de l'observation

3.1.1. Terrain de l'enquête qualitative

Nous avons choisi d'ancrer notre recherche dans notre propre terrain d'enseignant universitaire pour une première raison, celle de l'observation participante dont nous avons déjà évoqué l'intérêt précédemment. Nous n'y revenons pas.

La seconde raison est en rapport avec l'implémentation de l'étude du français à l'Université Thammasat, la deuxième plus ancienne université de Thaïlande et l'une des plus prestigieuses du pays, créée le 27 juin 1934. D'abord tournée vers l'enseignement du Droit à sa création, l'Université se développa avec l'accès grandissant des jeunes Thaïlandais à l'Enseignement supérieur et plusieurs facultés virent le jour. Elles sont 18 en 2018, dont celle des Arts libéraux qui abrite plusieurs départements ou sections de langues occidentales comme l'anglais, l'allemand, le russe et le français depuis 1969. Recrutée à l'époque par le doyen de l'époque pour être directrice du département des langues étrangères, la princesse Galliani, sœur du roi Rama 9 et parfaite francophone comme son frère, mit en place un cursus de licence de langue et de littérature française. Une première promotion sortit en 1974 sur le campus de Tha Pra Chan symboliquement placé au cœur du quartier du Grand Palais royal. De fait, cette personnalité importante consolida la place du français dans le royaume, qui subsiste encore aujourd'hui grâce aux efforts de l'Association thaïlandaise des professeurs de français dont elle fut présidente d'honneur.

Aujourd'hui, le département a perdu de son importance, en partie du fait du peu de considération de la gouvernance de la faculté et des responsables qui n'ont pas su défendre son patrimoine historique, et est devenue une section qui s'est intégrée au département des langues et cultures occidentales en 2016. C'est également une conséquence des évolutions constatées sur l'enseignement des langues dans le pays par le ministère thaïlandais de l'Éducation et en accord avec les nouveaux impératifs de l'appartenance à la communauté des Nations d'Asie du Sud-Est (ASEAN), qui cherche à promouvoir les langues régionales. La section de français de la faculté des arts libéraux de l'Université Thammasat, est située principalement sur le campus de Rangsit, à une cinquantaine de kilomètres du centre-ville de la capitale. Il a été construit sur le modèle des campus à l'américaine, c'est-à-dire regroupant toutes les facilités nécessaires et indispensables pour une vie en totale autarcie, ce qui implique une vie en communauté importante, un apprentissage, des ressources et des activités partagées.

Plusieurs conséquences sur cet état des lieux. D'abord, le fait que le département soit rétrogradé en section implique une importance moindre donnée à l'enseignement de la langue française avec pour corollaire une diminution des budgets qui lui étaient alloués. Ensuite, le français passe en concurrence directe avec d'autres langues qui jouissent d'un effet de mode comme le coréen et l'espagnol. Par ailleurs, certaines institutions affiliées à la diffusion de la langue et de la culture de certains pays sont particulièrement dynamiques et offrent des opportunités de bourses d'échanges et des filières économiques intéressantes. Enfin, la vie communautaire prégnante qui se développe autour des étudiants inscrits dans une même promotion qui vivent 4 années ensemble parfois sous le même toit, avec un système d'alumni, de bizutage et d'accompagnement de « *freshies* » très organisé, crée une véritable cohésion dans l'apprentissage et le partage via les réseaux sociaux, vecteur de leur vie communautaire.

3.1.2. Caractéristiques des enquêtés

De ce qui vient d'être dit, il s'est imposé un panel d'enquête inscrit dans ce contexte universitaire francophone. Nous avons choisi parmi la centaine et un peu plus d'étudiants qui suivent une licence de français au sein de la section, des étudiants de troisième et quatrième année, dont le niveau attendu de langue française correspond à un niveau de type DELF B1 (niveau seuil) à B2 (niveau avancé) selon les normes du Cadre européen commun de référence pour les langues. Le CECR considère en effet qu'un niveau B1 équivaut à environ 300 à 400 heures de pratique de la langue et B2 à environ 400 à 600 heures, ce qui est en-dessous du nombre d'heures suivies à l'Université pour chaque année citée mais qui sont des niveaux attendus en licence. C'est finalement assez faible mais le contexte linguistique est totalement différent d'une langue occidentale. Il existe en effet peu d'occasions de confrontations naturelles de la langue à part ceux que l'on peut avoir sur des sites touristiques. Dans le travail, la langue de communication reste l'anglais. Par ailleurs, les manières d'enseigner restent encore très verticales et imposent des règles hiérarchiques et de respect n'incitant pas à la prise de parole.

Cependant, dans notre université, le niveau de langue reste l'un des meilleurs dans le pays et nous avons sélectionné 20 étudiants représentant quasiment 100 % de la promotion des 21 étudiants de 3^e année et qui suivaient, au moment du recueil, un cours de français oral (*Listening and Speaking in French 2*) sur Moodle ; 10 étudiants de 4^e année ayant suivi ce même cours de français oral l'année précédente. Tous ont été choisis sur la base d'un volontariat pour participer

à l'observation et tenir un journal de bord comme de capturer des images d'écran de manière quotidienne et régulière. Ils ont tous été signataires d'un document de respect de confidentialité de leurs données et identité. Parmi ces premiers enquêtés, 10 ont été choisis plus tard après lecture des journaux de bord et récupération des captures jour par jour pour des entretiens susceptibles de préciser leurs pensées et comportements, leurs usages ou non usages.

La répartition dès le départ s'est faite comme suit¹⁷¹ :

Un groupe de 10 étudiants de troisième année. Ce sont Mesdemoiselles Chadathip S., Chanisara Y., Farida S., Nilobon T., Penphanit S., Sunanta W., Wanaree A., et MM. Natdanai P. et Sacha C.	Facebook et Moodle
Un groupe de 10 étudiants de troisième année. Ce sont Mesdemoiselles Aleena S., Atitaya D., Pranisa K., Chadapa B., Kantima H., Oranit I., Pattarawadee S., Supamas S., Sasachol C., Wilawan P., et M. Pariwat S.	Moodle
Un groupe de 10 étudiants de quatrième année. Ce sont Mesdemoiselles Chanya C., Kancharos S., Lalitpan K., Pongkarn B., Shutikarn M., Sujira P., Thanatchaporn K., Thitipat K., Yanisa M., et M. Pitsanu S., l'un des 4 garçons de la promotion	Facebook

3.1.3. Documents à disposition et corpus

Outre le document de confidentialité, nous avons mis à disposition de tous les étudiants deux documents sur format numérique et papier contenant les deux journaux de bord, pour chaque semaine : un premier journal de bord pour la semaine à remplir puis à être récupéré sitôt la semaine terminée, un étudiant coordinateur se chargeant de faire le lien entre les enquêtés ; le second journal pour la deuxième semaine. En fait, la version numérique n'a pas été utilisée, les étudiants ont préféré remplir la version papier au jour le jour, transportant le document avec eux toute la journée. Nous avons mis à disposition le logiciel de prises de notes Evernote et de sauvegarde collaborative Dropbox mais ils n'ont pas été utilisés. Cela confirme un élément dont nous nous sommes aperçus, le fait d'être « natifs numériques » ne signifie pas avoir une connaissance approfondie de l'utilisation du numérique. Il y a peu d'autodidaxie numérique chez les étudiants. Nous y reviendrons également.

¹⁷¹ Nous avons décidé de conserver les prénoms pour plus de facilité dans la lecture, sachant qu'en Thaïlande, l'usage est de nommer les personnes par des surnoms. Il n'est pas rare d'ailleurs que le prénom ne soit changé au cours d'une vie. Quant au nom de famille, personne ne se risquerait à l'utiliser, étant donné leur longueur fréquente et leur difficulté de mémorisation ou de prononciation.

Afin de faciliter les échanges et pour bien retransmettre les consignes faites exclusivement en français, nous avons choisi, toujours sur la base du volontariat, un étudiant de troisième année pour ses qualités linguistiques et pour les étudiants de quatrième année, une étudiante franco-thaïlandaise qui n'a pas participé directement à l'observation mais qui a servi de mesure pour la compréhension exacte de ce qui était demandé ainsi que pour la démultiplication des tâches. Nous les avons également sélectionnés tous deux pour leur capacité d'action. L'étudiante franco-thaïlandaise qui a servi de relais est aussi un cas particulier qui nous a semblé intéressant d'interroger, ce que nous avons fait en entretien post-observation. Nous détaillerons plus tard ce pour quoi nous avons décidé de l'entretenir.

Pour résumer, nous avons obtenu :

- 60 journaux de bord remplis quotidiennement sous une version papier
- environ 2800 captures d'écran format .jpg et datées numériquement
- 10 entretiens + un de référence. Le tout a été enregistré sous format MP4 représentant environ 10 heures de conversation en français. Précisons que la langue d'entretien s'est faite en français, ce qui explique parfois les longueurs dues aux reformulations. Pourtant nous avons préféré les réaliser ainsi pour essentiellement deux raisons : les difficultés de retranscription du thaï au français et la possibilité de réagir immédiatement à un manque de précision dans la réponse. Il s'agit en effet, comme nous l'avons déjà souligné au sous-chapitre 1.4.4. de la partie 2 « Croisement de méthodes de recueil de données » d'un entretien de type semi-directif centré.

3.1.4. Temporalité du recueil

Le recueil des données par captures d'écran et via les journaux de bord a eu lieu à un moment de calme relatif dans le cours du semestre, c'est-à-dire ni à cheval sur les évaluations de milieu et fin de semestre, ni sur une période d'intenses activités extra-scolaires, ni enfin sur des jours fériés relativement nombreux dans le pays. Par compensation à une semaine de congés annuels de 6 jours dans le secteur privé et de 10 jours dans le secteur public, règles définies par le Droit du travail thaïlandais, les Thaïlandais récupèrent des jours par des fêtes affiliées à l'Histoire, la religion, la royauté et l'État. Comme ils sont relativement éparpillés dans l'année, les plages de 14 jours sans aucun événement ne sont légion. Par ailleurs, il fallait que les étudiants suivent dans le même temps un cours au moins sur Moodle, pour évaluer leur activité sur la plateforme, et ne pas les surcharger sur une trop longue période avec un travail quotidien d'écriture du

journal, ce qui aurait pu rapidement les lasser. Nous avons donc choisi de débiter le dimanche 6 septembre 2015 au dimanche 20 septembre 2015. Les entretiens se sont déroulés quelques semaines plus tard, le vendredi 9 octobre et le mercredi 14 octobre 2015.

3.2. Les conditions de l'analyse

3.2.1. Traitement des données

Donnée primaire 1 : capture écran

Les captures d'écran accompagnant la description d'activités du journal de bord se sont réalisées avec pour seule consigne simple, dans le souci de ne pas compliquer ni la capture technologiquement parlant, ni la décision de capturer. En effet, pour espérer avoir le maximum d'images, sachant que certaines ne seraient pas pertinentes, il fallait simplifier la procédure et faire appel à l'intuitivité d'usage que l'on peut avoir sur un terminal et qui se décline sur un mode perceptif par affordance avec l'interface et l'appareil et cognitif par la procédure permettant de déclencher ainsi l'activité (Baccino et Draï-Zerbib, 2012). Consigne fut donc donnée de « faire une capture d'écran du terminal utilisé au moment où il y a usage de la langue française ou de tout rapport avec cet usage ». Ces captures constituent des traces d'activités moins gourmandes que des séquences filmées et ne nécessitent ni apprentissage technique, ni trop d'inconfort au contraire d'applications de captures dynamiques d'écran qu'il aurait fallu télécharger et qui auraient également nécessité un découpage voire un montage. En réalité, la capture d'écran est un exercice quotidien de tout « mordu du smartphone » et des autres, pour conserver des traces de leur furetage sur le réseau social et lire (ou pas) ce qu'ils ont pu capturer dans l'immédiateté de leur cheminement. Facebook met aussi à disposition de ses membres depuis 2014 une option de sauvegarde des informations lues dans le flux des actualités, à la manière et peut-être aussi pour concurrencer le logiciel *Instapaper* (racheté en 2016 par Pinterest) ou *Pocket* (développé par Mozilla comme extension de son navigateur Firefox) tous deux lancés en 2008 et dédiés au marque-pages. Pourtant, on ne peut être certain que tout sera lu d'autant que si l'information prend la forme d'un article complet, elle ne le sera souvent pas au-delà du titrage. Avec la capacité grandissante des mémoires photographiques des téléphones portables et le fait que les informations soient conçues et réduites pour être à la taille de l'écran sans avoir à prolonger la lecture au-delà de la ligne inférieure basse de l'écran, cela incite fortement à un phénomène de capture. On remarque d'ailleurs que des logiciels comme Dropbox emmagasinent les captures dans un dossier bien spécifiques, ce que fait aussi le système d'exploitation Android dans sa gestion des images. Nous avons vu également au

sous-chapitre « 1.4.4. Croisement de méthodes de recueil de données » comment la capture d'écran pouvait se révéler comme un outil de révélation de pratiques et d'usages particuliers (Blanchet, 2011 ; Seror, 2013). On peut ajouter que la richesse médiatique de la capture d'écran ou *screenshot* donne des indications intéressantes sur plusieurs points pour Travis Huang qui s'appuie en cela sur les travaux de Richard L. Daft, Robert H. Lengel et Linda Klebe Trevino¹⁷². Ainsi, par « rétroaction immédiate », le support facilite une interprétation ; par « personnalisation », il transmet par cette médiation des émotions et des sentiments. La capture fournit aussi « des indices multiples » et de la « variété linguistique » pour repérer, préciser et faciliter la transmission de l'interprétation et de la signification par « des mots, des chiffres et des symboles graphiques », plutôt que « simplement de l'information ou des données » (Huang, 2014, p.98. Notre traduction).

La consigne s'est donc finalement révélée très productive. En deux semaines, nous nous sommes retrouvés à la tête de près de 3 000 images qu'il a fallu organiser et réduire. Nous avons collecté ces images au terme de chaque semaine d'observation, rassemblées auprès de chacun des enquêtés après transfert de terminaux vers un dossier contenant les images quotidiennes, non répertoriées par nom de l'enquêté pour respecter une certaine confidentialité sur ce qui a été vu et capturé au cours de la collecte. Lorsque toutes les images ont été recueillies, un premier tri et une première réduction s'est faite sur ce qui n'était pas exploitable par manque d'informations (qualité médiocre, pas de rapport avec la consigne, image inexploitable ...). Au final, il est resté 2 800 captures d'écran organisées dans des dossiers numériques en fonction des dates de capture. À ce moment, nous n'avions pas encore l'idée d'utiliser un logiciel pour l'aide à l'analyse et nous avons donc procédé à une réorganisation des images par thèmes récurrents émergeant du visionnage des images. Cette opération a été réalisée par un étudiant participant qui a été rétribué pour cette tâche. Au final, une première catégorisation nous a permis d'avoir une idée des descripteurs comme le type de pages vues et d'articles apparaissant dans les flux informationnels, les centres d'intérêt dans la navigation sur le réseau et au travers des profils visités, les amitiés francophones tissées par réseautage.

Cependant, il subsiste une contrainte qu'il n'a malheureusement pas été possible de résoudre : le fait d'associer chaque capture au nom de celui ou celle qui l'avait effectivement réalisée. Cela aurait été bien trop fastidieux pour les quelques 2 800 images obtenues puisqu'il aurait

¹⁷² Daft, R., Lengel R., & Trevino L. (1987). Message Equivocality, Media Selection, and Manager Performance: Implications for Information Systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 355-366. Récupéré de www.jstor.org/stable/248682

fallu associer chaque image à un nom et une date avec un risque d'erreur important et une perte d'informations puisque chaque image est chronologiquement datée selon le propre système du terminal informatique qui l'a capturé notamment grâce au système de codes facilement décryptable par les smartphones récents qui l'enregistrent de manière automatique. Nous les avons conservées ainsi jusqu'à ce que nous ayons finalement trouvé le moyen de les encoder facilement grâce à l'aide du logiciel choisi définitivement. Les images ont ainsi été entrées comme sources dans NVivo puis encodées une première fois, de manière empirique et par tâtonnements (Billiez in Blanchet, 2011, p.212) ce qui a sa place dans les pratiques informationnelles, comme peuvent l'être l'intuition et les approximations successives (Liquète, 2011, p.168).

Donnée primaire 2 : journal de bord

De même, les journaux de bord représentent une masse importante de données, transcrites de manière manuscrites sur deux livrets de 14 pages correspondant chacun à une semaine. Chaque jour, l'étudiant a dû remplir une page sous forme d'un questionnaire à cocher simplement et l'autre page pour noter les activités réalisées en français et les obstacles rencontrés lors de ces activités ou tout autre ayant trait à la langue et aux observations demandées.

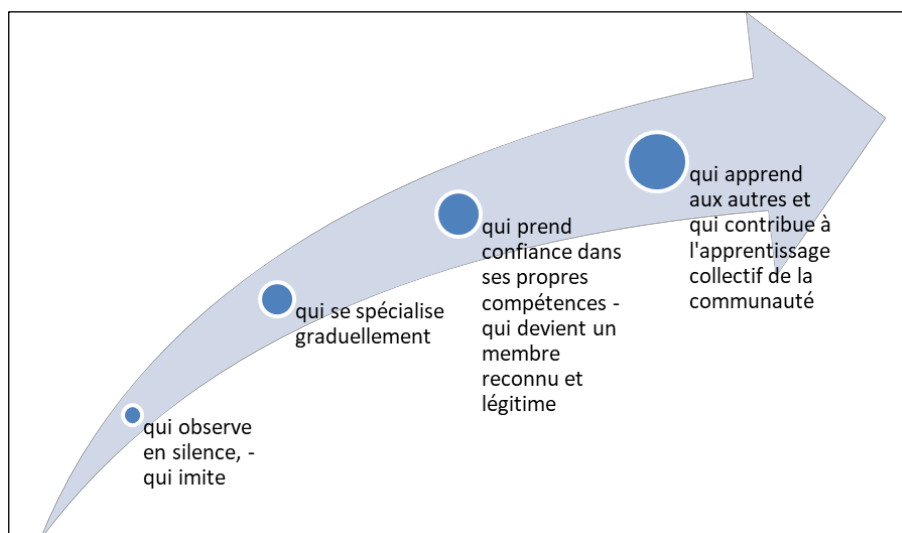
Les appuis théoriques sur lesquels nous avons bâti notre journal de bord, outre ce que nous avons déjà cité en « 1.4.4. Croisement de méthodes de recueil de données », sont premièrement la construction d'une identité numérique par navigation, ou comme le laisse entendre l'expression utilisée par Jacques Perriault, celle d'un « double » pour caractériser « l'ensemble des données que les systèmes d'information recueillent stockent et traitent pour chaque individu, à partir de ses multiples actions via les ordinateurs et les réseaux de télécommunication » (Perriault, 2009, p.15) et qui crée une présence numérique par les « indices que l'individu essaime de lui-même » auxquels « s'ajoutent ceux des tiers qui le citent, le montrent, le commentent ou se lient à lui » (Merzeau, 2009, p.5). Chaque fois qu'un individu entre sur le réseau, il laisse en effet des traces qui signent d'une part son passage mais qui d'autre part, participent à la création d'une entité numérique double entre ombre (*Digital Shadow*) et lumière ou naviguant dans des zones clair-obscur comme pour Dominique Cardon (Cardon, 2008).

Deuxièmement, au-delà des enjeux économiques, dans le même temps que la consommation de l'internaute fournit à son insu des métadonnées enrichissant le flux de ses actualités, cette

navigation ferait naître pour Clay Shirky¹⁷³ un « surplus cognitif » né de la combinaison du temps de loisir et des outils nécessaires pour être créatifs (Shirky, 2010) engageant un apprentissage social informel pour Christine Greehow où chacun serait un contributeur et non plus un seul consommateur et qui aurait quatre fonctions essentielles (Greenhow, 2011, p.7 complété par Greenhow et al., 2014, p.120) : obtenir la reconnaissance et l'appréciation pour la créativité au travers des commentaires (feedbacks) apportés sur leurs profils ; rechercher d'anciens étudiants pour donner ou recevoir de l'aide dans la gestion des activités universitaires ou même en aide directe aux devoirs ; s'engager dans une littératie numérique pour développer des pratiques d'écriture, de graphisme ; réaliser un travail identitaire afin de comprendre ce qu'il faut ou ne faut pas montrer de soi au travers de la porosité d'un réseau social. Les travaux de Clare Madge, Julia Meek, Jane Wellens et Tristram Hooley (Madge et al., 2014) précisent cependant qu'à l'Université, si apprentissage social informel il y a, il est plus de l'ordre de la socialisation et de la discussion autour du travail que de réalisation de ce travail lui-même.

Troisièmement, s'appuyant sur la zone proximale de développement théorisé par Vygotsky (1978) et revisité par Engeström (1987 ; 2005) pour son côté trop vertical, Thomas Ryberg et Ellen Christiansen (figure 56) suggèrent aussi que la « diffusion de la connaissance » au travers de communautés réseautées où des pratiques créatives s'exercent (Wenger, 1991 ; 2007), permet au stade ultime de sa progression de faire partager aux autres les connaissances acquises par des contributions personnelles ce qui nous engage à déterminer les modes d'actions des étudiants dans leur partage documentaire.

¹⁷³ Shirky C., (2010), *Cognitive Surplus: How Technology Makes Consumers into Collaborators*, New York: Penguin Press



**Figure 56 - Étapes de progression dans la participation et la spécialisation.
D'après Ryberg & Christiansen, 2008, p.210**

Ainsi, nous avons proposé un premier sous-ensemble ayant trait à la fréquence, aux moments et au temps total estimé passé sur le réseau Facebook et Moodle pour ceux qui sont comptabilisés dans ce groupe de répondants ainsi que sur la nature du terminal utilisé. Puis un deuxième sous-ensemble de propositions à cocher précisant des pratiques informationnelles sur l'usage ou le non-usage du français dans la navigation et la création documentaire. Un troisième sous-ensemble, plus ouvert, propose de noter au fil des jours un « résumé des activités réalisées en français sur Facebook ou Moodle dans la journée ainsi que les ressources utilisées » et les « difficultés, obstacles rencontrés par rapport à cet usage du français ».

Tableau 11 - Questions à cocher sur les pratiques langagières sur le réseau

Regarder un document audiovisuel en français	1
Lire un document textuel en français	2
Rédiger un texte écrit en français	3
Poster une photo ou une vidéo en français en l'accompagnant d'un texte écrit en thaï ou en anglais	4
Poster une photo ou une vidéo en l'accompagnant d'un texte écrit en français	5
Poster un statut personnel, un message sur le mur d'un ami, un commentaire en français	6
Répondre à un post, à des questions posées en français	7
Poster un lien vers un site Internet d'apprentissage du français ou utile	8
Partager quelque chose en français vu sur un autre mur ou sur Internet	9
Demander une correction ou des précisions de langue à un ami ou un professeur	10
Cliquer Like sur une information en français par le flux (mur général)	11
Intervenir dans des groupes d'intérêt commun francophile	12
Se renseigner grâce au suivi des infos des pages favorites en français	13
Se tenir au courant des actualités de votre communauté francophone ou francophile	14
Participer à une discussion collective en français	15

La première page comprenant de simples propositions à cocher, traduites préalablement pour une bonne compréhension des consignes et des tâches, a été traitée avec le logiciel de

bureautique Excel, de manière quantitative, et permettant de modéliser sous forme de graphiques et tableaux les données obtenues. Le choix du tableur-grapheur Excel de Microsoft s'est fait naturellement pour ses qualités de prise en main rapide et ses fonctionnalités de tri, calcul et représentation facilitant le travail du chercheur et lui dégageant du temps pour l'analyse proprement dite. Ce logiciel est désormais présent sur la plupart des ordinateurs en Asie du Sud-Est et la version en ligne existe à la fois dans la version *Cloud computing Microsoft Drive* que dans celui de *Google Analytics* tel que nous l'avons utilisé dans la partie exploratoire et quantitative du chapitre précédent.

Dans le journal de bord, la seconde page, remplie de manière manuscrite en français, anglais ou en thaï, a d'abord nécessité une traduction puis une compilation par étudiant. Nous les avons conservées sur leur version papier au quotidien pour un recours éventuel à la date mais, comme les captures écran, nous les avons regroupées non pas par date mais par étudiant, afin d'avoir une idée des pratiques et des usages plus ou moins spécifiques de la personne et de la choisir éventuellement pour un entretien de confirmation. L'ensemble des compilations transcrites dans un document unique a été ensuite introduit comme source dans le logiciel NVivo en ayant à l'esprit que l'outil, [...] ne peut être « automatisable », il vient en « soutien », en « support », en complément aux instruments de base de l'analyste que sont « ses propres yeux et cerveau ». C'est l'analyste qui travaille, teste les structures en mobilisant certaines « capacités » ou « disponibilités » des ordinateurs qui peuvent contribuer « à la restitution des relations et topologies sous-jacentes aux données » en remplaçant « avantageusement les crayons, les surligneurs, les ciseaux, la colle et les boîtes à chaussures ». (Dumont, 2008, p.7 – in Recherches qualitatives actes du colloque)

Donnée primaire 3 : entretien

De cette lecture, sont apparues des questions qu'il fallait préciser par entretien et que nous avons regroupées sous 4 grands items ainsi que Serge Proulx le suggère pour l'analyse des sites de réseaux sociaux numériques (Proulx, 2012, p.18) : 1. L'architecture technique de la plateforme ; 2. La structure des interactions qui s'y déroulent ; 3. L'expérience de l'utilisateur du site ; 4. La qualité de la contribution de l'utilisateur dans l'univers numérique. Le document complet avec les questions qui se rapportent aux quatre points énoncés ci-dessus se trouve en annexe no 3, Guide de l'entretien.

Le premier point d'élaboration du questionnaire d'entretien nous a fait nous pencher sur les travaux de Paul Michael Di Gangi (Gangi, 2010, p.41-50) qui détermine plusieurs critères permettant d'évaluer les fonctionnalités techniques d'une plateforme notamment par la granularité des informations échangées, c'est-à-dire la profondeur au travers de laquelle l'utilisateur peut aller chercher les informations et créer ainsi ses propres usages d'utilisateur ; l'extensibilité ou la possibilité d'exploration du dispositif que permet la flexibilité de l'interface et sa facilité d'usage ; l'intégration, soit la capacité du dispositif à intégrer des contenus externes et enfin l'évolvabilité c'est-à-dire la capacité d'autoajustement aux usagers et au contrôle de l'exposition de soi au travers des fonctionnalités techniques (Proulx, 2012, p.19).

Le second point concerne les interactions qui s'y déroulent. Là encore, les travaux de Di Gangi apportent des moyens d'évaluation intéressants tels que celui lié à la nature et la qualité des dialogues entre les membres du réseau au travers du réseau lui-même. De même, le critère de l'accessibilité sociale doit faciliter l'accès aux « ressources sociales » qui renvoie à la facilité avec laquelle l'information, l'expertise et les utilisateurs peuvent être accessibles sur le site et aussi faciliter l'accès à une « masse critique de connaissances sociales » qui se réfère à la perception qu'a l'utilisateur que les personnes qui sont importantes pour lui participent au même réseau. Le chercheur propose également la transparence de sa technicité, c'est-à-dire le degré d'ouverture d'un dispositif au partage d'informations avec l'utilisateur pour faciliter son expérience utilisateur et enfin la conscientisation d'une prise de risque dans l'interaction de l'utilisateur avec le dispositif dans lequel il s'engage. Les travaux de l'équipe de Cameron Marlow, sociologue chez *Facebook Data Team* avec Moira Burke et Robert Kraut (Marlow, Burke et Kraut, 2011) permettent aussi de dégager des critères liés au capital social en distinguant des indicateurs d'interaction directe avec des individus au travers d'échanges personnels par le biais de la messagerie instantanée ou de la communication ciblée à travers les messages, les messages muraux et les espaces de discussion a contrario de la consommation passive par la simple lecture des statuts sociaux ou de la simple diffusion d'un document pour la consommation des autres. Ces dernières études conduiront Thomas Stenger et Alexandre Coutant à construire une typologie d'amis sur Facebook (Stenger et Coutant, 2010). Les interactions suscitent bien entendu des questions sur les contenus des échanges, non pas pour interroger la signification du contenu en soi mais « plutôt de voir si les échanges sont suffisamment signifiants pour les usagers eux-mêmes. Dans la mesure où cela s'avère, alors cette situation d'interaction pourra enclencher des routines d'interaction » (Proulx, 2012, p.21 reprenant des propos de Licoppe et Smoreda, 2005). Serge Proulx ajoute d'ailleurs que cette

situation confirme le concept de l'exposition de soi par des relations « en pointillé » que décrit Dominique Cardon qui constate que les « RSN sollicitent une attention continue (*ambient awareness*) de la part de l'utilisateur qui attend de voir les derniers commentaires » (Proulx, 2012, p.22 reprenant Cardon, 2009). L'utilisateur est donc sollicité de manière continue, passe beaucoup de temps à vérifier les affordances de son terminal numérique ce qui fait dire à Cardon que le dispositif fait émerger une « communication privée en public » (*Ibidem*).

Le troisième s'attache à l'expérience de l'utilisateur. Elle se définit par une intensité qui peut osciller entre d'une part, un usage passif des fonctionnalités offertes et d'autre part, des comportements proactifs de l'usager (Proulx, 2012, p.23). Elle se construit à travers l'interprétation de l'utilisateur des interactions sociales et des caractéristiques techniques (Di Gangi, 2010, p.62). Elle interroge sur l'usage des moyens linguistiques, d'un métalangage ou de manipulations syntaxiques, du pouvoir et de la richesse médiatique des émoticônes créant ainsi des expériences de communications plus subtiles allant de la création d'un sociolecte commun (Berry, 2010), d'une sténographie sociale (Boyd, 2014) vers de « nouvelles possibilités d'expression personnelle, de sociabilité, d'engagement, créativité et de nouvelles littératies » (Livingstone, 2008, p.393. Notre traduction) engageant un processus d'apprentissage informel. Cette expérience résulte aussi de la pluralité des formes de la présence pour Christian Licoppe (Licoppe, 2012) qui s'accompagne d'un « agir » très différent dans un monde très connecté. Cette présence connectée engage alors des modes « pluri » ou « multi » : multi-connexions, multimodalité des plateformes, multiplicité de canaux, multiplicité de catégories d'appartenance, pluralité de liens, d'activités, qui sont au fondement de l'interaction en présence, avec cependant le risque de ne plus être pleinement engagé, car il s'agit d'être à la fois ici et ailleurs, au même moment et celui d'une « indexicalité » autrement dit des messages plus courts et qui ne prennent tout leur sens que dans l'environnement « relationnel et situationnel » dans lequel ils sont émis (*Ibidem*).

Le quatrième point d'élaboration pose enfin la question de la qualité de la contribution et nous nous sommes dès lors intéressés aux travaux de Alya Mlaiki que nous avons déjà citée et qui cherche à déterminer des contributions par une entrée « contributeurs » qui seraient continueurs ou discontinueurs selon la théorie du don et le jeu du lien social virtuel (Mlaiki, 2006 ; 2012) et à ceux de Molly McLure Wasko et Samer Faraj qui ont établi une taxonomie par une entrée « contribution », allant de superficielle pour un simple clic *Like* à marchande quand il s'agit d'un développeur externe. (Figure 57 ci-dessous)

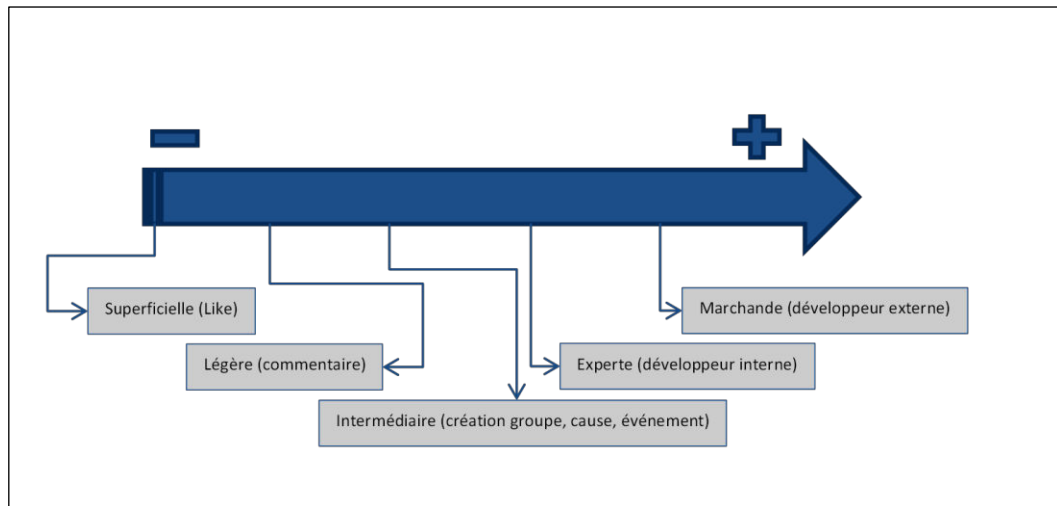


Figure 57 - Niveaux de contributions. D'après Wasko et Faraj, 2005, p.45

Après son élaboration finale, nous avons fait un choix parmi les enquêtés qui nous ont semblé les plus à même de compléter, étayer, confirmer ou infirmer ce qui est ressorti de cette lecture. Ces entretiens sont semi-directifs et doivent valider les éléments pressentis au cours de l'étape de recueil précédente. Ils ont servi à la fois de cadre et ont permis de préciser ce qui avait été entrevu dans les journaux de bord en laissant place à une conversation plus libre, mettant en confiance l'interviewé répondant, en particulier dans un français qu'il ne maîtrise pas totalement, ce qui le rend particulièrement timide dans son expression. Nous avons enregistré ces données sous format MP3, que nous avons retranscrit puis intégré comme sources primaires au logiciel, afin d'y être encodés avec NVivo.

3.2.2. Restitution des données

Si l'on peut s'interroger sur le terme de « données » comme n'étant pas des dons spontanés qu'il suffirait de collecter, mais plutôt d'observables, on peut cependant noter que la part du don existe bel et bien. Dans une observation participante et dans ce type d'implication du chercheur, il y a bien une posture compréhensive (Kaufman, 1996 ; Pinson et Sala Pala, 2007) liant les acteurs sociaux de la recherche. Plus encore lorsque dans notre position d'enseignant, nous tentons de recueillir auprès de nos apprenants des observables que leur bon vouloir nécessite. Il implique donc une certaine dose d'empathie (Rogers, 1968 ; Blanchet, 2011, p.79) qui peut constituer un frein à une restitution totalement objective mais qui apparaît indispensable pour tenter d'obtenir au terme du processus des éléments de compréhension des phénomènes observés. Il ne s'agit pas de faire entrer ces observables dans un cadre prédéterminé mais de les lier à des principes qui apparaissent comme évocateurs dans le

phénomène. Ainsi, les différents types d’observables que nous avons à disposition et le mode d’assemblage que nous avons choisi de suivre et de traiter suggèrent une restitution d’une certaine fiabilité par le croisement des sources et un processus le plus rigoureux possible dans l’encodage et la catégorisation des sources de données observées.

Dans ce processus d’analyse qualitative des données, le codage n’est pas non plus une procédure à usage unique ou à code unique. Le logiciel NVivo, comme tout programme réservé à un usage d’analyse qualitative, permet d’être « inductif et holistique dans le codage, en ayant la possibilité de réviser les codes au fur et à mesure, et de leur attribuer plusieurs segments de texte » (Miles and Huberman, 2013, p.352, notre traduction). Les deux chercheurs représentent d’ailleurs le modèle général de recherche analytique qualitative sous ses quatre composants principaux, à savoir recueil, réduction, visualisation et conclusions-vérifications pendant lesquelles un affinement de l’encodage est toujours possible au cours des trois phases des analyses (figure 58 ci-dessous) :

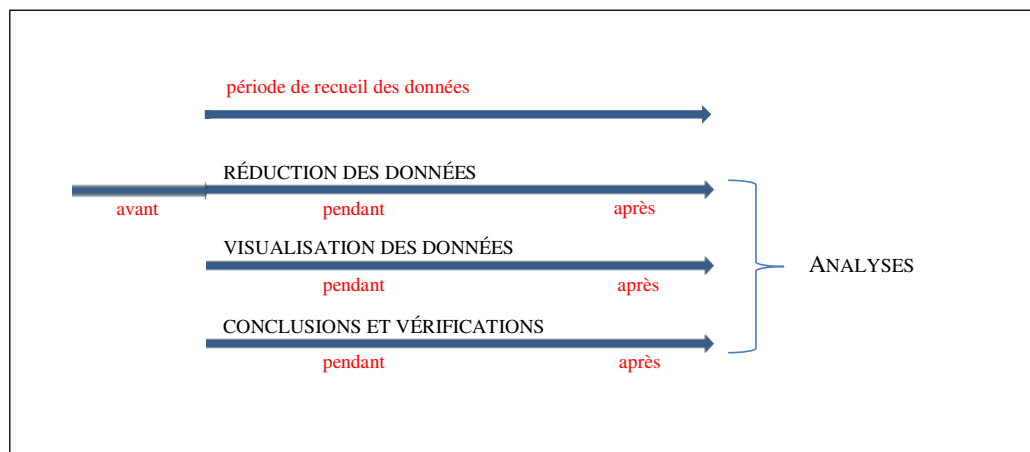


Figure 58 - D'après Miles & Huberman (2013, chap.10, p.326)

PHASE 1 – Recueil et réduction des données

Le premier flux d’activité d’une analyse qualitative est celui de la réduction des données, c’est-à-dire le fait de sélectionner, simplifier et finalement réduire (Miles et Huberman, 1994, p10). Le processus de réduction intervient également par anticipation au niveau de la collecte puisqu’elle résulte des choix faits par les chercheurs selon le cadre théorique choisi. Elle peut intervenir de même plus tard par élimination de combinaisons impossibles logiquement ou reliées par une chaîne pas toujours très solide ou bien du fait d’une fréquence d'apparition trop faible pour être pertinente (Becker, 1998, p.282).

Des indicateurs de code sont susceptibles d'apparaître à ce stade, lorsque le chercheur prend des notes aux moments de différents recueils. Le logiciel Nvivo intègre également un système interne de carnet de notes tout autant qu'il peut en importer, et mis en relation ensuite avec les sources encodées.

PHASE 2 – visualisation des données

Une visualisation est un assemblage d'informations compressées et organisées, qui permet de tirer des conclusions et d'agir. Un système d'encodage et de codifications doit permettre de catégoriser les données et de les regrouper ensuite pour les conceptualiser. Il est itératif, spécialement lorsqu'il s'agit d'une analyse de type ancrée (*grounded theory*), autrement dit il est en mouvement, non figé dans ses principes. Le logiciel intègre son propre système de conceptualisation d'idées, de nœuds (*nods*) et de relations. Il est une alternative à des logiciels dédiés au *Mindmapping* comme celui que nous avons utilisé au début de cette thèse, Xmind, pour représenter les lectures de la littérature que nous avons effectuées. Le processus de création et de visualisation n'est pas séparé de l'analyse mais en « fait partie » intrinséquement (Miles et Huberman, 1994, p10).

PHASE 3 – conclusions et vérifications

Dans cette phase se jouent la crédibilité et l'authenticité des données (Miles & Huberman, 2013, p.330) en particulier lorsqu'il s'agit d'une observation participante. Or, s'il n'y a pas de standard pour évaluer l'authenticité (la validité) des conclusions d'une recherche qualitative, la « raisonabilité » des informations peuvent être évaluées selon 3 critères (Becker, 1958, p.654-655) :

Le premier interroge la crédibilité de l'informateur répondant. A-t-il des raisons de ne pas dire la vérité ou bien de penser que ce qu'il déclare est vrai ? La vanité ou l'opportunité le conduisent-ils à déformer son propre rôle dans l'événement ? A-t-il été le témoin ou bien rapporte-t-il l'événement dont il est question ? Est-ce que ses sentiments à propos de la discussion ou des personnes altèrent ses déclarations d'une manière ou d'une autre ? Mais, ajoute Becker, il faut accepter que la position du membre dans le groupe ou le réseau puisse avoir une influence sur le point de vue que celui-ci développe.

Le deuxième critère est en rapport avec la spontanéité des informations fournies. Les réponses sont-elles faites en fonction des questions posées directement par l'observateur-chercheur ? Jusqu'à quel point la déclaration de l'informateur est-elle la même que celle qu'il pourrait

donner en l'absence de l'observateur ? Ceci nous conduit à des questions relatives aux usages de la langue. Une déclaration faite en thaï n'est peut-être pas la même que celle faite en français, pas seulement par rapport au niveau de langue mais aussi par rapport aux dits ou non-dits culturels dans l'une ou l'autre des deux langues. On peut noter d'ailleurs que le thaï est volontiers redondant, moins précis dans les termes mais l'on peut dire aussi que les apprenants ne connaissent pas les mots en français pour exprimer au plus juste leurs pensées.

Le troisième critère repose sur l'équation observateur – informateur – groupe ou dans notre cas, réseau bien que l'on puisse aussi considérer comme « groupes » l'ensemble d'une promotion de 3^e année et l'ensemble de la promotion de 4^e année de licence sur lesquels nous nous sommes appuyés. Une réactivité peut être différente selon que l'informateur est en contact avec un groupe ou non, en présence ou absence de l'observateur-chercheur. Ses réactions peuvent s'en trouver inhibées (Becker, 1958, pp. 654–656). C'est notamment au niveau de l'entretien qu'interviennent ainsi les connaissances tacites "*Tacit knowledge*" du chercheur capable ou non de comprendre le contexte de l'événement ou du phénomène observé, lequel se manifeste souvent par « des signes, des silences, de l'humour et des nuances de connivence » (Miles & Huberman, 2013, p.331 reprenant des propos de Altheide & Johnson, 1994, p.492–493. Notre traduction) parfois peu perceptibles et dont il faut pourtant avoir prescience. Selon le type de recherche, les connaissances tacites sont un sens crédible de compréhension du processus social qui reflète la « conscientisation » du chercheur des actions des participants comme de leurs mots et de ce qu'ils ne parviennent pas à exprimer, ressentir profondément et prendre pour acquis. (Miles & Huberman, 2013, p.331)

Dans cet esprit lié à notre choix de théorisation ancrée de l'analyse et dans lequel le développement théorique est holistique et continu au cours du processus de l'analyse permettant de révéler la complexité (Miles & Huberman, 1994, p10 ; Miles & Huberman, 2013, p.341), nous avons voulu suivre une démarche d'après une étude qualitative réalisée en 2008-2009 à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner par Thierry Karsenti, Christian Depover, Simon Collin, Daniel Peraya, Alain Jaillet et Normand Roy (Karsenti et al., 2009). Dans leur recherche, ces auteurs suggèrent une lecture du verbatim puis une première grille de codes élaborée à partir des thèmes ayant émergés de cette lecture ; suivent un premier codage à 25 % du verbatim, puis un second tous deux bonifiés de la grille de codes de manière itérative et inductive pour finir par une application du codage au restant du matériel récolté, une catégorisation et une interprétation. Nous y avons ajouté une étape de visualisation des données

sous forme de carte heuristique et un ancrage théorique dans la dernière phase, celle de la théorisation, afin de corréler le tout.

3.2.3. Visualisation heuristique de la démarche suivie

Nous avons représenté notre propre démarche dans la figure en page suivante (figure 59) selon les étapes suivantes, avec l'objectif d'une « traçabilité visible du travail de codage » (Krief et Zardet, 2013, p.218) pour validation sur le cheminement parcouru et selon 4 grandes étapes qui sont :

Étape 1

En rubrique « sources », nous avons entré les 2 800 captures écran qui constituent « les informations de recherche principales et secondaires » dans la nomenclature NVivo, elles-mêmes divisées en « éléments internes » qui sont des alias, soit des informations principales importées ou créées dans le logiciel. Nous les avons subdivisées par sous-dossier quotidien, du 6 au 19 septembre 2015 pour toutes les images prises à partir de Facebook. Pour les images capturées sur le Moodle, bien moins nombreuses, elles ont été regroupées en un seul sous-dossier intitulé Captures Moodle.

Étape 2

Nous avons ensuite visualisé toutes ces images dans le logiciel, une par une, afin de les encoder à la lecture de ce que nous pouvions y lire et voir. Nous y avons décelé des indices que nous avons codés sur les images dans un premier temps, définis, et catégorisés comme suit. Dans le logiciel, ils sont déterminés comme « nœud » c'est-à-dire les « thèmes, personnes, lieux et autres centres d'intérêt¹⁷⁴ » qui ne représentent pas des idées (Krief et Zardet, 2013, p.130) mais qui apportent l'aide puissante du numérique dans l'organisation des données et la réflexivité du chercheur sur son travail (tableau 12) :

Tableau 12 - Premiers indicateurs de catégorisations – Nœuds

MEDIATION DOCUMENTAIRE	<i>Catégorisation de presse</i> définie comme catégorie documentaire dont les thèmes regroupent des unités de sens ayant une signification en rapport avec l'actualité du moment
	<i>Thématiques documentaires</i> définies comme les thèmes et problèmes développés dans les publications des médias et des dépôts des membres (Zacklad, 2007, p.288)
MEDIATION SOCIALE	<i>Proactivité</i> définie comme une activité sans sollicitation directe et dans un processus décisionnel de l'utilisateur. La proactivité suggère par son mode de fonctionnement productif qu'un certain degré d'autonomie est acquis ou bien en cours d'acquisition. Le mode proactif d'apprentissage se situe entre s'activer et produire permettant un certain degré d'autonomie (Maury et

¹⁷⁴ Définitions données dans les menus “pop-up” au passage de la souris sur l'item dans le logiciel NVivo

	Liquète, 2007). Côté enseignant, c'est un mode incitatif davantage focalisé vers le soutien et l'attention (Lebrun, 2008)
	Réactivité définie comme activité passive ou réactive, c'est-à-dire par simple vérification courante ou après sollicitation suite à une affordance. Le modèle de la réactivité suggère à la fois « la capacité de chacun à s'informer (mode auto-réactif), sur la capacité à interagir avec les autres apprenants (mode interactif) » (Liquète et Maury, 2007). Un usage simplement passif suppose une légère exploration de l'environnement numérique, en cliquant sur les options offertes par l'interface (Proulx, 2012)
	Usages éducatifs ou de pratiques langagières : Thèmes développés liés à la langue ou au monde éducatif de l'apprentissage des langues. Caractéristiques descriptives du discours ou du comportement dans l'emploi de la langue
MEDIATION TECHNOLOGIQUE	Ergonomie du dispositif numérique : Environnement facilitant les interactions homme – machine ou adapté aux conditions d'utilisation de l'utilisateur selon ses caractéristiques physiques, physiologiques ou cognitives
	Médiatisation : Instrumentalisation (Rézeau, 2002) ou transformation du document par un artefact médiatique (Peraya, 1999) permettant une communication (Jeanneret, 2007) dans un environnement numérique
	Plateforme pédagogique Moodle : Éléments capturés sur la plateforme, pour les étudiants inscrits au cours mis en ligne

Étape 3

Cette première étape de codage est nécessairement passée par un tâtonnement que nous qualifions de constructif dans la mesure où c'est au fil du visionnage des images collectées associés à une lecture des journaux de bord que nous avons déterminés et parfois compris ce qui avait été enregistré comme capture. La partie écrite libre des journaux de bord avait été préalablement regroupée dans un document unique, importée dans NVivo et encodé à partir des nœuds déterminés dans le logiciel. Des catégories commencent à émerger, plus précises, au regard de la lecture du verbatim entretiens dont les transcriptions ont aussi été importées, chacune personnalisée dans le logiciel au nom de l'interviewé : « Un verbatim, une phrase par exemple, peut être associé à un seul nœud ou à plusieurs selon l'interprétation du chercheur » (Martineau et Plard, 2016, p.10).

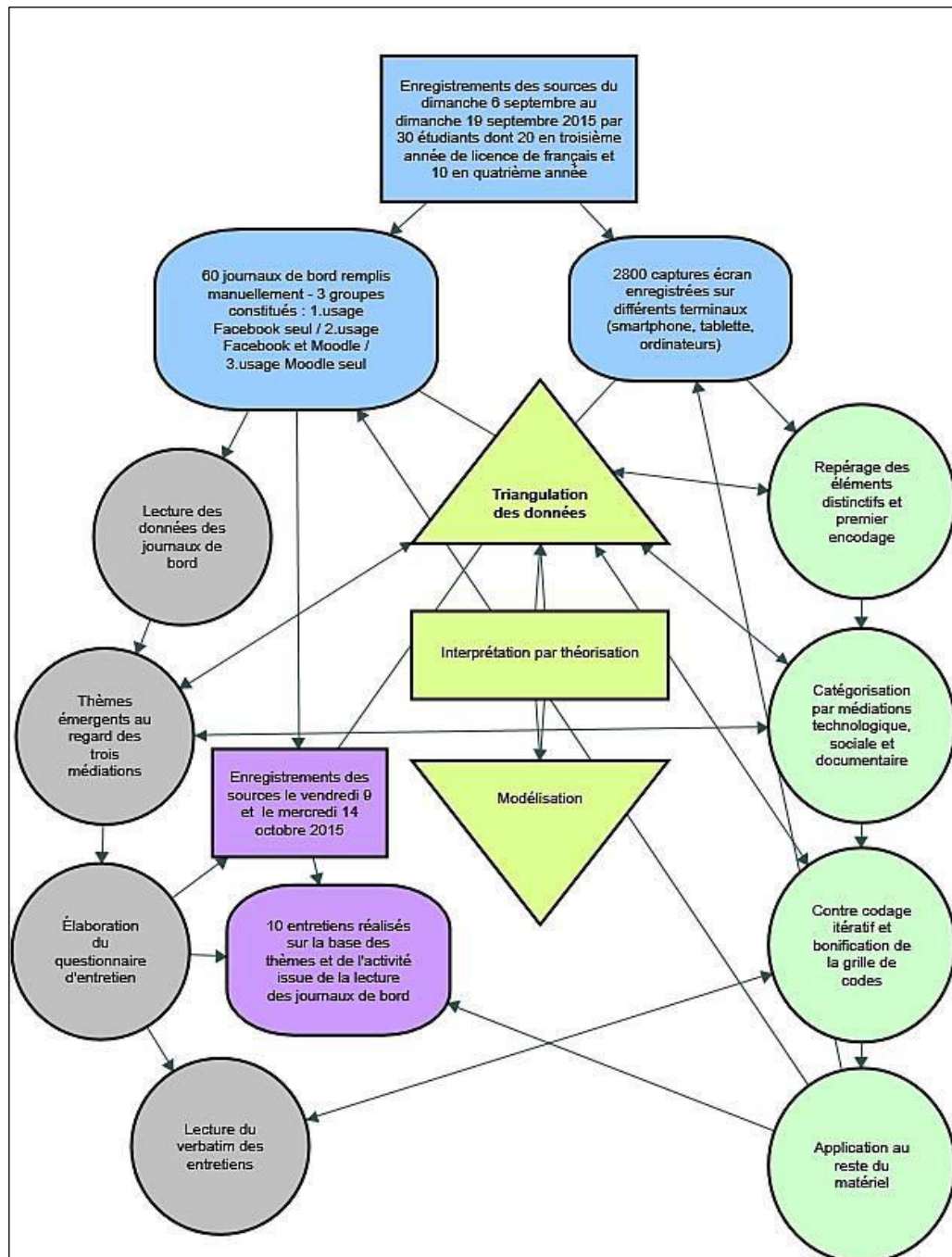


Figure 59 - Processus d'encodage des données
(Représentation heuristique par carte conceptuelle intégrée dans le logiciel NVivo 11)

Étape 4

Les trois types de données, par triangulation d'indices, nous permettent finalement de cibler la catégorie que Pierre Paillé pense comme « un outil beaucoup plus central que le code ». Cette catégorie, il faut « la clarifier, la détailler, la préciser, éventuellement la revoir, la corriger, la remplacer, l'élargir, la subdiviser, la fusionner, etc. » (Paillé, 1994, p.164). À ce stade, nous avons utilisé les indicateurs issus des dialogues théoriques de la première partie de cette thèse pour les appliquer au matériel que nous avons collecté. En procédant de la sorte, le logiciel agit

comme un révélateur plus précis des nœuds et surtout des relations qu'on peut établir entre les différentes sources, les nœuds et les catégories ainsi que des liens entre toutes ces données. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous allons détailler ces indicateurs, regroupés selon le principe des médiations.

4. Construction de l'analyse au regard des médiations

L'analyse quantitative dont nous avons précisé les étapes et les résultats au chapitre précédent, mis en perspective au regard des éléments théoriques dialogués dans la première partie de cette thèse nous a permis de mettre à jour une série d'indicateurs permettant de suivre et de comprendre le fonctionnement de la médiation informationnelle telle que nous l'avons définie sous les trois médiations qui constitue l'ossature de cette recherche à savoir documentaire, sociale et technologique. La confrontation des idées et les remarques qui ont émergées de cette confrontation ont fait l'objet de notes de lecture déposées dans un espace commun partagé avec notre directeur de recherches sur le site réservoir Dropbox et de notes écrites ou enregistrées directement dans le logiciel de prise de notes Evernote. Dans la version actuelle de NVivo qui est numérotée 12 et que nous avons moins utilisée, le programme peut intégrer comme sources les notes prises sur Evernote. Les notes appartiennent pleinement à la recherche parce qu'elles permettent « une opération continue de conceptualisation qui va au-delà de la simple description » et que les notes « servent à évaluer le degré d'adéquation du cadre original et à corriger les faiblesses des plans conceptuels ou méthodologiques » (Baribeau, 2005, p.107 reprenant des propos de Miles et Huberman, 1991). La partie qualitative est donc, comme le rappelle Alex Muchielli, « une succession d'opérations et de manipulations intellectuelles et techniques » nécessaires pour dégager des significations d'un phénomène :

Les opérations et manipulations intellectuelles dont il s'agit sont donc des dénominations, des transpositions de termes en d'autres termes, des regroupements intuitifs de données, des confrontations à des savoirs, des inductions généralisantes ou, à l'inverse, des réductions à des constantes ou à des formes essentielles... Les opérations et manipulations techniques dont il s'agit sont, par exemple, des transcriptions, des découpages de discours, des mises en tableau, des confrontations à des grilles, des substitutions systématiques de termes. Il s'agit toujours de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat, qui est toujours implicite, à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes contextuels plus vaste. (Muchielli, 1996, p.14)

Ainsi, comme nous l'avons également souligné dans le chapitre précédent de cette partie, (1.4.4., « Croisement de méthodes de recueil de données ») et rappelé plus haut, nous avons utilisé plusieurs méthodes de recueil pour tenter d'une part, d'avoir une première idée de ce que

nous pourrions observer et d'autre part, pour réfléchir à un début de taxonomie des contributions et contributeurs susceptibles d'apparaître au fil du processus de recueil et d'analyse ancrée. Pour construire l'ensemble, nous avons fait appel à plusieurs auteurs, plusieurs d'entre eux ciblant un type bien particulier de médiation mais dont les indicateurs se rejoignent, nous permettant d'y trouver des relations ou nœuds selon la nomenclature du logiciel qui nous a permis de modéliser le tout par rapport à la médiation informationnelle définie tout au début et dont nous rappelons ici le principe épistémologique général sur lequel nous nous sommes appuyés tout au long de ce travail soit un cycle facilitant le passage par trois médiations entre une donnée brute numérique, une information valorisée par son cadre documentaire, une connaissance intégrée au bagage cognitif d'un individu et un savoir référé dans un domaine de référence et qui à son tour lorsqu'il est déposé sur un espace numérique accessible redevient une donnée. C'est donc par l'interaction entre les différents acteurs de ces médiations que se construisent les connaissances voire un savoir collectif issu de l'agrégation entre expériences, créations, outils etc. dans un dispositif socionumérique complexe.

4.1. Indices de médiation documentaire

La médiation documentaire est considérée comme une médiation des savoirs (Liquète, Fabre et Gardiès, 2010) au travers de l'assimilation cognitive du document dont une des fonctions est de porter de l'information destinée à être disséminée (Béguin-Verbrugge, 2009). La médiation documentaire et implicitement le médiateur facilite l'accès à la connaissance parce qu'elle met en rapport des émetteurs et des récepteurs dans un schéma de communication qui permet la rencontre entre ceux qui disposent de l'information et de ceux qui en éprouvent le besoin ou l'envie. Ce rapport s'entretient par le document qui porte en sa structure les informations nécessaires à cette communication et cet échange d'informations. Pour comprendre la médiation documentaire, il a fallu donc s'intéresser d'abord au document et sa version au sein d'un dispositif socionumérique complexe. Dans notre discussion au point « 1.1.4. Un dispositif médiatique et socio-technique qui intègre des documents numériques », nous nous étions interrogés sur la notion de document numérique pour lequel le collectif Roger T. Pédaïque avait tenté une définition autour de trois approches qui étaient celles de la forme, du signe et du médium (Pédaïque, 2003) et qu'il résume sous cette formule : « *Forme-vu, Texte-lu, Médium-su*¹⁷⁵ » (Pédaïque, 2006, p.27). Cela nous a donné une première piste de traçage de médiation

¹⁷⁵ Voir aussi l'ouvrage de Salaün, J.M. (2012). *Vu, lu, su. Les architectes de l'information face à l'oligopole du Web*. Paris : La Découverte (Collection Cahiers libres). Désormais mis en ligne par Jean-Michel Salaün à l'adresse <https://archinfo01.hypotheses.org/2841#>

documentaire en dégagant un ensemble d'indices permettant de classifier les éléments constitutifs du document numérique. Partant de cet ensemble d'indices, nous les avons complétés et précisés par d'autres indices construisant la médiation documentaire, issus de nos différents dialogues théoriques au début de cette recherche. Nous en avons cerné 12 : Circulation, Diffusion, Lisibilité et transmissibilité, Matérialité, Plasticité, Richesse, Mémorisation, Créativité, Organisation, Viralité et visibilité.

Le principe de Circulation : toute transmission est médiatisée par des artefacts à distance dont le document, circulant d'un espace à l'autre, permet la diffusion d'une production documentaire (Zacklad et Payeur, 2007). Or, en considérant toute transmission libre de contenus vers des « amis » sur le réseau social comme une transaction, l'utilisateur laisse des traces numériques de données attachées à ces contenus que la plateforme enregistre et transmet à l'entreprise propriétaire (Proulx et Choon, 2011, p.105).

Le principe de Diffusion : lorsque le document numérique circule avec une fréquence et une régularité des publications et leur apparition dans le fil d'informations. Pour le Collectif Pédauque, le fait de diffuser des pratiques numériques documentaires via des médias de masse pourrait bien aider « à reconstruire des formes de localité ou maintenir des liens interpersonnels avec ses proches » et « accroître le potentiel d'autonomisation des individus et des collectifs d'une manière plus positive » (Pédauque, 2006, p.9). Pour Katerina Zourou, c'est un principe inhérent aux médias sociaux qui permet une ouverture horizontale encourageant « les utilisateurs à contribuer aux ressources linguistiques » (Zourou, 2012) et incitant même à une intelligence collective (Lévy, 1994 ; Stiegler, 2008).

Les principes de Lisibilité et de transmissibilité : le document dans son aspect sémantique intrinsèque, sa mise en forme et son apparition dans les flux informationnels du réseau ne sont plus l'apanage des professionnels de l'édition ou de la publication en ligne par la PAO (publication assistée par ordinateur). Ils appartiennent désormais aux médiateurs amateurs qui acquièrent les savoir-faire techniques et les compétences critiques permettant de déceler les normes documentaires (Pédauque, 2006, p.15) et ainsi parvenir à mettre en œuvre et à élargir dans l'espace et le temps la complexité de l'organisation structurelle documentaire (Pédauque, 2006, p.7) ce qui suppose l'existence d'une littératie de l'information acquise de manière autonome ou qu'il faudrait acquérir par une formation. Il s'agit d'offrir une cohérence à ce travail de redocumentarisation par un « travail de sélection, d'organisation et de signalement

qui apporte de la valeur aux divers gisements d'information potentiels, qui en font des ressources exploitables pour les usagers » (Simonnot, 2014, p.28) et ainsi offrir de la lisibilité et de la transmissibilité pour faire gagner en légitimité le médiateur informationnel amateur. De la même façon, en constituant des collections documentaires lisibles par les autres membres du réseau, il génère un environnement numérique qu'il partage et le rend crédible aux yeux de sa communauté (Merzeau, 2016, p.5).

Le principe de Matérialité : elle donne des indices de reconnaissance par le destinataire permettant une appréhension et une compréhension facilitée du document (Pédauque, 2006, p.17). Elle peut exister dans le « dispositif technique qui transforme et conditionne le processus d'écriture selon des modalités qui lui sont propres » au travers d'un écran qui n'est pas qu'un simple support de signes mais aussi un « un lieu où les signes trouvent leur forme et leur organisation » (Jeanneret et Souchier, 2005, p.5). Cette particularité engage par conséquent des procédures discursives rhétoriques et argumentatives à la fois dans le langage (Amossy, 2014, p.28) et dans les écritures des internautes (Gomez, 2015, p.11) ce qui maintient une confiance et une crédibilité dans le médiateur idéologique « entre le monde des amis et les partenaires économiques des réseaux sociaux » (*Ibidem*) mais aussi au contraire se révéler porteur de fausses informations ou *infaux*¹⁷⁶ et même *infox*¹⁷⁷ par des retouches ou des ajouts et le décrédibiliser dans la communauté.

Le principe de Plasticité : celui-ci est lié au précédent puisque c'est de la plasticité du document que dépendent les possibilités de redocumentarisation par ses qualités de recomposition et de souplesse médiatique (Zacklad, 2007, p.282). Cette manipulation numérique se joue grâce à une densité combinatoire ou densité mnésique (Pédauque, 2006, p.6) permettant une organisation et des mises en relation analogique ou causale facilitant le jeu des combinaisons (Cotte, 2004, p.39), l'entrelacement des médias influe sur la construction de la réalité sociale du monde numérique.

¹⁷⁶ Lire à ce sujet l'article de Divina Frau-Meigs, (2017, juillet-septembre). Développer l'esprit critique contre les « infaux ». Courrier de l'UNESCO. Repéré à <https://fr.unesco.org/courier/2017-juillet-septembre/developper-esprit-critique-contre-infaux>. Page consultée le 16/9/2018

¹⁷⁷ Terme définitivement adopté par la Commission d'enrichissement de la langue française et publié au Journal officiel du 4 octobre 2018. APF et L'Express (2018, 4 octobre). Ne dites plus "fakes news" mais "infox" [Article]. Repéré à https://www.lexpress.fr/actualite/societe/ne-dites-plus-fake-news-mais-infox_2038309.html. Page consultée le 8/10/2018

Le principe de Richesse : cette richesse est médiatique par la qualité et la quantité d'informations que le média contient et véhicule (Kaplan et Haelein, 2010 ; Proulx, 2012). Plus cette richesse est grande, plus elle permet de réduire le degré d'incertitude informationnelle (Meyriat, 1981 ; Liquète, 2010) et d'ambiguïté entre interlocuteurs. Mais dans le même temps, plus elle est importante et plus elle permet des recombinaisons qui ont tendance à produire aussi une surcharge cognitive avec « désorientation, incapacité à traiter l'information, à l'hierarchiser, à en estimer la valeur » (Simonnot, 2014, p.25) et une surcharge informationnelle par « surabondance de l'offre sociale » (Rieder, 2010, p.4) que la médiatisation technologique peut cependant filtrer par le jeu des paramètres qu'il faut activer.

Le principe de Mémorisation : si le processus de mémorisation semble difficile avec la lecture en survol sur écran qui privilégie l'utilité, l'immédiateté, la fragmentation à la concentration « conduisant en somme à un manque d'appropriation des textes » (Simonnot, 2014, p.25), par compensation certaines formes « de textes écrits, de schémas, dessins, enregistrements et autres matériaux aptes à restituer l'information sous sa forme sensible » ainsi que par des facteurs tels que émotivité, gestuelle, kinesthésie, ergonomie, peuvent jouer le rôle de « prothèses de la mémoire humaine » (Pédauque, 2006, p.6). Par ailleurs, dans l'apprentissage des langues, l'engagement dans les activités sociales médiatisées par toutes sortes de signes, permet l'intériorisation et la structuration des processus d'acquisition des connaissances (Piccardo, 2012, p.294). Ainsi, plutôt que d'accumuler un savoir encyclopédique, dans une démarche d'autonomie, « l'acteur va croiser un ensemble de processus cognitifs associant des technologies, des techniques, des méthodes, des modalités individuelles et collectives de travail » pour renforcer « ces démarches d'acquisition, d'organisation et de mémorisation des connaissances » (Liquète, 2011, p.198)

Le principe de Créativité : pour Pédauque, elle est *poesis* lorsqu'elle est intrinsèque au document, c'est-à-dire conformes « à la fois à des pratiques culturelles partagées et à des singularités caractéristiques d'une œuvre particulière » d'où « la difficulté de les restituer dans une autre langue et une autre culture » (Pédauque, 2006, p.6). Elle nécessite la participation de l'utilisateur, implique une « réutilisation créative » dans le sens où l'utilisateur s'approprie le contenu préexistant ou la source brute et le valorise par des annotations personnelles pour en donner une nouvelle signification (Zourou, 2012). Elle se niche aussi dans la liberté de disposer des choses sans les contraindre ni se laisser contraindre par elle en offrant une médiation créative dans les dispositifs avec un environnement « matériel, iconique, médiatique » (Berten, 1999, p.45) ou

en accordant à des fonctionnalités techniques inexploitées des usages innovants (Flichy, 2008, p.169) par un producteur-usager qui trouve dans le *produsage*¹⁷⁸ un moyen d'exacerber sa créativité (Bruns, 2007 ; 2014).

Le principe d'Organisation : lorsque la créativité a permis l'élaboration de documentation et de redocumentation, le principe de l'organisation doit s'appliquer pour effectuer des « mises en relations analogiques ou causales » et des « placements au sein d'une trame structurante, [...] éventuellement en vue d'actions à venir » (Pédauque, 2006, p.6). Ainsi se crée une connaissance organisationnelle autour d'une spirale interactionniste entre des connaissances explicites [*explicit knowledge*] par l'appropriation de documents informationnels (Nonaka, 1994, 2000), centrées sur l'exploitation de l'information en tant que compétences informationnelles (Dumouchel et Karsenti, 2013, p.10) et des connaissances tacites [*tacit knowledge*] par les savoir-faire et dispositions (Nonaka, 1994, 2000), centrées sur les compétences TIC instrumentales ou procédurales pour l'utilisation des technologies (Dumouchel et Karsenti, 2013, p.10) qui ont pu servir au travail de redocumentarisation.

Le principe de Viralité et de visibilité : la valeur de la visibilité de l'information documentaire n'existe que « si l'on dispose de la capacité de la transcrire et donc, c'est bien l'arsenal de création documentaire qui confère sa visibilité à l'information » (Pédauque, 2006, p.12). Elle augmente en fonction des liens forts tissés sur la confiance entre membres fondée sur des évènements transactionnels (Mercanti-Guérin, 2010, p.144) comme la similarité (profil commun), la connectivité (nombre d'amis en commun) ou la connectivité transactionnelle (nombre de messages sur un mur, photos taguées etc...) (Kahanda et Neville, 2009, p.15). Pourtant, dans le même temps, ce sont les liens faibles qui seraient sources d'une forte propagation de l'information parce qu'il sont « comme un effet global d'amplification des signaux émis par les agents forts de sorte qu'à travers la couverture de ces liens faibles, les leaders influencent plus et plus longtemps » (propos de Deroïan, Steyer et Zimmermann, 2003 cités par Mercanti-Guérin, 2010, p.145), hypothèse que confirmerait la théorie connectiviste de Georges Siemens pour qui ce sont les liens faibles qui donnent accès à une plus grande quantité d'informations (Jeunesse et Henri, 2013, p.13). Du côté de l'acteur, la visibilité ou la réputation augmente par boucles récursives grâce à l'effet-réseau dans l'ethos : « la maîtrise technique de

¹⁷⁸ Voir Partie 1, chapitre 3, sous chapitre 3.2.1. « Tentative de définition des usages, dans une perspective historique ». De *produser* (*producer* + *user* ou producteur-usager) créateur de contenus.

ses métadonnées augmente les taux de confiance et d'attention, qui encouragent de nouvelles interactions qui, à leur tour, renforcent visibilité et légitimité » (Merzeau, 2016, p.4).

4.2. Indices de médiation sociale

La médiation documentaire fait donc émerger un acteur social, « usager actif et autonome, [...] figure courante de l'évolution des systèmes de communication » (Jouët, 1993, p.106) et qui s'approprie le document pour ses propres usages comme celui des autres membres de sa communauté avec qui il le partage. Par là même, il devient médiateur d'une médiation documentaire doublée d'une médiation sociale. Pour Serge Proulx, cette médiation sociale se repère notamment par la contribution (Proulx, 2011) et ses différentes formes, moteur d'une action et d'une culture qui s'érige en rempart face au capitalisme informationnel ou cognitif décrit par Bernard Miège (2005) ou Yann Moulier-Boutang¹⁷⁹ (2008). C'est tout le sens donné à une économie participative (Proulx, 2015, p.70), l'économie du partage dans le capitalisme informationnel (Proulx, Garcia et Heaton, 2014) et à la démocratisation des savoirs et des savoir-faire (Flichy, 2010). Mais on peut déceler des indices de la médiation sociale par une entrée contributeur comme pour Pédaque et qui peut être un acteur social, économique ou commercial ou encore Patrice Flichy qui voit dans les pratiques informationnelles du contributeur, le « sacre de l'amateur ».

4.2.1. Entrée par la contribution

Elle se veut forme sociale (Proulx, 2011) à la fois de production de contenus mais aussi de données personnelles pour l'entreprise propriétaire de la plateforme. La contribution se situe entre la transaction (Dewey ; Moore, 2007, 2015) et le don comme rapport social (Mauss ; Bourdieu, 1976, 1980 ; Caillé, 2005) entre don personnel (expression de soi et empathie ou intérêt vers l'autre) et don informationnel (Mlaiki, 2012). Elle peut être de l'ordre du partage de l'amateur (Cardon, 2010 ; Flichy, 2010), de la contribution cognitive (Wasco, 2005) ou de la participation (Jenkins, 1992 ; Audet, 2010 ; Denouël, Granjon, Aubert, 2014 ; Proulx, 2015) voire de l'engagement (Di Gangi, 2010 ; Grinberg et al., 2016). Ses indices sont la Publication ; la Structuration ; l'Indexation ; la Rédaction ; la Recommandation ; l'Interculturalité et la Collaboration, coopération.

¹⁷⁹ Moulier-Boutang, Y. (2008). *Le Capitalisme Cognitif : La Nouvelle Grande Transformation*. Paris : Éditions Amsterdam (Collection Multitude/Idées)

Le principe de Publication : il s'agit d'un dépôt médiatisé en ligne (Proulx, 2011) qui peut être du texte, de l'image, du son, de la vidéo, un hyperlien, un logiciel, seuls, agrégés ou recomposés (*Post*).

Le principe de Remixage : il évoque l'organisation interne du document qui a été réalisé ou par agglomération (*Mashup*) et remixage de contenus (Proulx, 2011). L'utilisateur a la liberté de modifier, de multiplier dans des pratiques nouvelles de curation en ligne où des curateurs peuvent « partager des contenus qu'ils ont rassemblés dans un format très simple mais aussi [...] ajouter leur touche personnelle (commentaires, analyses), donc de contextualiser l'information grâce à leur expertise sur un sujet donné et de la partager publiquement » (Zourou, 2012)

Le principe d'Indexation : le *Tagging* est l'opération qui consiste à faire un marquage d'un événement, une identification d'un membre, ou la géolocalisation d'un lieu (Proulx, 2011) au moyen d'un *Tag*¹⁸⁰ qui « désigne en fait un mot-clé, une catégorie ou une métadonnée » (Le Deuff, 2012, p.12). C'est donc un marqueur social en tant qu'indice sociologique qui permet une indexation, soit « un processus destiné à représenter, au moyen des termes ou indices d'un langage documentaire [...] en vue d'en faciliter la recherche [...] et à traiter le document pour le rendre plus accessible aux lecteurs potentiels en les guidant dans leur choix par rapport à leur recherche ou leur besoin d'information » (Le Deuff, 2012, p.11-12). Cette indexation sociale ou folksonomie par les contributeurs, ajoute de la valeur « en optimisant les chemins de navigation dans des stocks d'information en expansion constante » (Merzeau, 2010, p.15). Elle permet une forme de « navigation sociale » basée sur l'exploitation d'indexations subjectives et du réseau médiateur institué ou personnel (Crepel, 2008, p.182). De son existence, il résulterait une littératie des tags (*tag literacy*) proche de la littératie ou culture numérique (*digital literacy*), d'une maîtrise ou culture de l'information (*information literacy*) et d'une littératie sociale ou de participation voire de la contribution (*social literacy*) (Le Deuff, 2012, p.71).

Le principe de Rédaction : lorsqu'il y a rédaction, par des annotations et commentaires, alors existe la notion de paternité d'un écrit ou *authorship* (Proulx, 2011) qui peut faire office de

¹⁸⁰ Olivier Le Deuff note plusieurs traductions possibles, sur un terme en français qui semble non stabilisé et qui dépend du média social ou du logiciel qui utilise ce type de marquage. Ainsi, il peut être question « d'étiquette de balisage, étiquetage, fléchage, marquage, voire traçage, ou bien encore label » (Le Deuff, 2012, p.12)

preuve. Elle permet l'usage d'outils langagiers d'une langue de partage, de symboles sémiotiques distinctifs d'une communauté dans des écrits novateurs et libérateurs qui se ressource « dans le plaisir de la transgression sociale et dans l'expression de l'imaginaire » (Jouët, 1993, p.110). Le cadre technologique allié au cadre social fait apparaître des « conventions sociales électroniques » en tant que « codes de conduite fondés sur un contrat implicite de communication » (Jouët, 2000, p.506) voire un « sociolecte » commun (Berry, 2010) au travers de la langue de diffusion choisie, qui n'est pas toujours la langue maternelle, et qui s'enrichit des rencontres rédactionnelles affichées sur le réseau. On peut même y trouver des indices d'une « stéganographie sociale » (Boyd, 2014) qui est l'art de dissimuler un secret ou un message aux yeux de tous.

Le principe de Recommandation : lorsqu'un internaute suggère un événement, un endroit, une personnalité à fréquenter, un document textuel ou médiatique à se procurer par le partage et la contribution, il se forge une « e-réputation », une réputation numérique participant d'un ethos qui se joue dans un système où les « manières d'écrire » transfigurent les « manières d'être » (Gomez, 2015, p.11). Ce n'est d'ailleurs pas tant une exhibition d'un soi narcissique par le profil qu'un calcul d'une exposition d'un soi documentaire et social dans « un système conversationnel alimenté par le traitement algorithmique de métadonnées » et où « l'individu peut chercher à mettre en scène sa propre traçabilité. [...] en surjouant le jeu des algorithmes » (Merzeau, 2016, p.2-3). Dans ce jeu de surdocumentation, plus le pourcentage de recommandations faites est élevé, plus la collection de traces laissées derrière chacun des internautes est importante et une fois passées par les moteurs de recherche ou les sites de réseaux sociaux, elles définissent elles-aussi une réputation numérique (Ertzscheid, 2009, p.35).

Le principe de l'Interculturalité : si l'on s'en tient à une définition assez classique de l'interculturalité telle que l'a définie Claude Claret¹⁸¹ en sciences humaines et reprise en pédagogie et en didactique des langues, elle est « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels – générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » ce qui suppose un apprentissage culturel et linguistique par l'échange et parfois la confrontation. Dans une approche systémique interactionniste qui place les rituels de l'interaction dans une perspective de théâtralisation telle que l'a théorisée

¹⁸¹ Claret C., (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail

Irving Goffman, l'environnement social, les codes culturels et l'interculturel du média et de l'actant et son arrimage dans l'actualité par rapport au pays et au contexte – « le vécu relatif au contexte socioculturel et socio-technique » – façonnent l'appropriation sociale (Trestini et al., 2016, p.120) et déterminent des contributions dont la matérialité de formes est soumise aux formalismes logiques de la culture elle-même (Jeanneret et Souchier, 2005, p.9).

Le principe de la Collaboration, coopération : si la distinction n'est pas toujours nette et formulée, il y a bien une différence entre les deux termes. Tous les deux sont construits par élaboration collective mais par contributions diverses et désirées dans un partage de temps et d'espace qui « repose sur une communication fonctionnelle à la recherche d'efficacité » et l'organisation (collaboration) ou bien discutées et contraintes (coopération) « visant à créer du lien entre professionnels » et « qui suppose une dépendance réciproque et un ajustement des activités » (Lator, 2010, p.3-4). Ces activités peuvent se développer dans des espaces groupes de communautés de pratique ouverts ou fermés (Lave et Wenger, 1991, 2005).

4.2.2. Entrée par le contributeur

L'entrée par le contributeur est moins riche que celui de la contribution. Les chercheurs déterminent d'abord un type de contribution pour cerner le type de contributeur car celui-ci n'est pas toujours qu'un individu ou un collectif facilement identifiable. De même les chercheurs ont pris l'habitude de traiter différemment une entité et son ensemble, par manque d'accès à la liste de leurs propriétés (Latour et al., 2013). Or, un contributeur peut être humain ou non humain (Latour, 1999 ; Simonnot, 2014), et agir en tant qu'actant à tous les niveaux. Il peut être une personne, un objet, une organisation qui contribue à un équilibre (Hardy et Agostinelli, 2013, p.25 reprenant des propos de Latour, 2005). Et si l'on associe cette notion à une ontologie (système conceptuel destiné à fournir les notions élémentaires nécessaires à la formulation des connaissances dont on dispose sur un sujet donné), on peut envisager les réseaux en prenant compte la complexité des interactions entre de multiples agents (Hardy et Agostinelli, 2013) avec lesquels « 'Spécifique' et 'général', 'individu' et 'collectif', 'acteur' et 'système' ne constituent pas des réalités substantielles mais des termes provisoires qui dépendent plutôt de la facilité avec laquelle nous naviguons entre les profils et parvenons à les englober par un nom propre » (Latour et al., 2013, p.5)

Le principe d'Identité : Suivant les chercheurs, l'identité sur un réseau numérique peut se lire de différentes manières mais la plupart s'accorde pour penser qu'elle se construit par des traces

qui sont autant de signes textuels, sonores ou visuels laissés derrière soi, lors de son passage sur un dispositif informationnel. Ces signes inscrivent une présence de soi (Merzeau, 2009) dans le support numérique avec une caractérisation par visibilité partielle (mémoirisé par le système informatique), une intrusion (capté à l'insu de l'acteur) et une performance (produit de l'interaction sociale hommes et techniques) (Georges, 2011, p.32). Elle est donc la somme de toutes les traces qui sont déclaratives par les coordonnées et noms, calculées par les éléments mis en avant-plan et agissantes par les activités suivies (Georges, 2008 ; 2009 ; Qobt et Pélissier, 2011). Elle est le fruit d'une documentation de soi par le profil qui est l'identité centrale, par les relations qui sont les strates identitaires, par la dissémination des documents exposés ou dissimulés (Ertzscheid, 2009). Elle engage une exposition de soi (boyd, 2001 ; Granjon, 2014) coincée entre deux dynamiques qui sont l'apanage de nos sociétés modernes, « un processus de *subjectivation*, qui conduit les personnes à extérioriser leur identité dans des signes qui témoignent moins d'un statut incorporé et acquis que d'une capacité à faire (écrire, photographier, créer...) ; et un processus de *simulation*, qui les conduit à endosser une diversité de rôles exprimant des facettes multiples, et plus ou moins réalistes, de leur personnalité ». Elle implique alors une notion de centralité définie par la position de l'acteur au sein d'un réseau et de prestige lorsqu'il reçoit beaucoup de choix (Lazega, 2014). Pour le contributeur, construire son identité permet de bâtir sa réputation, ce qui est un facteur de motivation majeure pour la contribution sociale (Grinberg et al., 2016, p.565). Elle est indice de sérieux par transparence du cercle réseauté et des acteurs ainsi que de respectabilité (Pédauque, 2006) par opposition au lanceur « d'infaux » ou *fake news*.

Le principe de Sociabilité : La sociabilité telle qu'elle pouvait exister avant l'avènement de l'internet et des réseaux socionumériques n'a pas fondamentalement changée. Elle a évolué, s'est transformé mais pour une bonne part n'est que la continuation de pratiques antérieures (Cardon, 2011). Ce qui a changé c'est plutôt « une augmentation et un élargissement du nombre de liens faibles : simples connaissances, amis d'amis, personnes croisées avec qui l'on garde contact, partenaires dans une activité avec lesquels on partage un moment de vie très dense avant de les perdre de vue, inconnus dont on découvre qu'ils ont une passion ou des goûts communs, anciens amis que l'on retrouve sur le Réseau » (Cardon, 2011, p.145) alors que les liens forts à partir du cercle de vrais amis, de la famille restent grosso modo les mêmes. Cette puissance des liens faibles permet alors le décroisement des acteurs, par leur appartenance à plusieurs groupes (Pédauque, 2006 ; Lave et Wenger, 1991, 2005 ; Wenger, 2012, 2015), leur visibilité de profil (Goffman, 1959), le nombre d'amis, d'abonnés, de visiteurs. Il y a désormais

grâce à ces nouvelles sociabilités l'émergence d'une image de soi en fonction d'une interaction entre les caractéristiques de l'individu et celles de l'environnement social dans laquelle il se trouve (Licata, 2007).

Le principe de Présence : sans revenir à un dialogue déjà entamé dans le deuxième chapitre de la première partie de cette thèse sur les différentes formes de la présence, on peut cependant rappeler que la présence est un élément clé dès qu'on approche la distance, par le fait de ne pas se trouver simultanément dans le même espace physique permettant une communication directe non médiée par un artefact. Lorsqu'il s'agit d'une « présence à distance » en situation d'apprentissage par un dispositif numérique, elle résulte de certaines formes d'interactions sociales autour de trois formes qui seraient une présence cognitive, une présence socio-affective et une présence pédagogique décrits par le modèle théorique anglo-saxon de Randy Garrison et Terry Anderson¹⁸², mais avec en plus un rapport au langage du corps en plus de celui du verbe, grâce à « la manipulation conjointe d'objets virtuels ou encore par l'utilisation d'avatars » (Jézegou, 2010, p.261). Garrison et Anderson notent une série d'indicateurs précis de la présence sociale comme des expressions émotives, de l'humour, des anecdotes personnelles qui sont de l'ordre de l'affect ; des références explicites à d'autres membres qui sont de l'ordre de la communication ouverte ; des références à d'autres de manière inclusive et directe qui sont de l'ordre de la cohésion. Lorsqu'il s'agit d'une « présence sociale » dans un réseau social numérique, c'est le degré d'intimité et d'immédiateté des réponses (par communication synchrone/asynchrone) qui la détermine, visualisée par affordances sonores, visuelles ou tactiles comme peuvent le faire par exemple les vibreurs (Kaplan et Haelein, 2010 ; Proulx, 2012). C'est également ce qui produit toute une économie numérique autour des réseaux et les constitutions de métadonnées affichées ou non, car la présence numérique pistée par des marqueurs permet une « capture toujours plus fine des préférences » ce avec quoi « les stratégies du traçage » prédisent « plus sûrement nos comportements » (Merzeau, 2009, p.4).

Le principe de Nomadisme : la notion apparaît très rapidement, dès les premières communautés virtuelles émergeant des services de messagerie électronique en 1985 avec le *BBS (Bulletin Board Services)*. Certains y vivent « un lieu d'ancrage, fût-il virtuel, propre à restaurer [...] un lien social menacé par le nomadisme » (Proulx et Latzko-Toth, 2000, p.105). Aujourd'hui, le développement des outils informationnels portables, doublés de capacités de mémoire

¹⁸² Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). *e-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge.

exponentielle favorise le nomadisme en « décloisonnant les espaces de communication » (Pédauque, 2006, p.9). Il se nourrit du temps passé sur Internet et des dimensions du réseau, espace numérique multiforme et multiplateformes des acteurs (Audet, 2010 ; Millette, 2013) dans un enchevêtrement médiatique et informationnel.

4.3. Indices de médiation technologique

La prégnance actuelle des technologies dans le monde de l'Éducation et à l'Université en particulier peut faire croire à une sorte de « pouvoir unificateur » sur les usages et les apprentissages mais « les concepteurs des plateformes ne peuvent complètement structurer ou encadrer les usages des utilisateurs dans ses pratiques informationnelles ou « anticiper de nouvelles manières d'utiliser les outils » car les acteurs sont libres d'agir en fonction de leurs stratégies personnelles ou de leurs motivations » (Durempart, 2001, p.5). Il y a donc bien une co-influence de la médiation technologique et de la médiation sociale et l'on ne saurait totalement les séparer l'une de l'autre, comme il y a adéquation entre la médiation technologique pour lire, réécrire, reconstruire le document. Les indicateurs que nous avons relevés le démontrent : Appareillage, Accessibilité, Fonctionnalités, Granularité, Extensibilité, Intégration, Évolutivité, Proximités.

Le principe d'Appareillage : pour décrypter le document et éventuellement le modifier, la médiation technologique joue le rôle de l'appareil de lecture permettant le décryptage et la réception de dispositifs complexes (Cotte, 2004, p.34).

Le principe d'Accessibilité : le concept a pour objectif principal de s'affranchir des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socioéconomique (Jacquinot, 1993, p.57) mais aussi de la distance pédagogique (Deschênes, 2006, p.80). Elle est une composante de la médiation qui se joue à trois niveaux dans l'accessibilité des ressources : elle doit faciliter le rapprochement d'intention des acteurs, fluidifier les pratiques dans les environnements complexes par des normes internationales, une simplification et une intuition dans la navigation pour une meilleure lisibilité des données, dépasser la navigation de surface et engendrer une intégration et de l'appropriation de contenus (Liquète, 2015). Elle représente également la possibilité d'aller d'un point à l'autre du réseau entre liens forts et faibles (Barnes, 1969 ; Lemieux, 1976 ; Lemieux et Ouimet, 2004)

Le principe de Fonctionnalité : il doit être rapproché du concept d'usage (Charlier, 2000) en observant « ce que chacun fait avec un objet technique » mais aussi et surtout en examinant « comment les interactions sociales se construisent à travers la technique aussi bien pour s'en emparer que pour agir dans nos sociétés » (Flichy, 2008, p.170) ce qui induit un cadre de fonctionnement par des fonctionnalités prévues par des concepteurs et un cadre d'usage, par des fonctionnalités imaginées voire détournées – comme le suggère Michel de Certeau – par des usagers. Faire l'usage de fonctionnalités, c'est agir par des artefacts (Rabardel, 1995) dans une communication médiatisée (Jeanneret, 2007, p.3) ainsi que penser l'appropriation des technologies (Fluckiger, 2007) à la fois par celle issue du processus individuel et collectif dans son rapport aux objets techniques, et celle issue du rôle actif des usagers dans la construction sociale des technologies et de leurs usages (Proulx et Latzko-Toth, 2015). Au niveau des dispositifs, les fonctionnalités s'inscrivent par l'usage dans les espaces et outils de communication synchrone, d'organisation et de collaboration intégrés dans la plateforme (Lebrun, 2014 ; Peraya, Charlier, Deschryver, 2014).

Le principe de Granularité : elle est définie par la perception qu'a l'utilisateur des fonctionnalités techniques d'une plateforme et de sa capacité à utiliser une technologie pour obtenir le niveau désiré de spécificité (Wixom & Todd, 2005). La granularité indique donc la profondeur d'informations à laquelle un utilisateur peut accéder pour parfaire sa connaissance d'un point (Di Gangi, 2010, p.30). Ainsi, par exemple, les intérêts partagés (en nombre de clics Like sur une page par exemple, ou bien sur une publication) peuvent inciter à une recherche plus spécifique dans la page, un groupe ou vers les profils des acteurs. On peut rapprocher cette notion de la « profondeur de scroll » (Koukoutsaki-Monnier, 2013, p.155) utilisée pour mettre en valeur le cheminement d'un utilisateur de Moodle à l'intérieur de la plateforme.

Le principe d'Extensibilité : il s'agit du fait d'utiliser des fonctionnalités de manière extensive (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). Elle s'accompagne de nouveaux usages, qui détournent les médias sociaux pour les adapter à leurs besoins, passant d'une plateforme à une autre (Millette, 2013) grâce à une standardisation des langages du Web pour une meilleure interopérabilité et une facilitation d'échange de contenus et le développement d'applications (Audet, 2010, p.13) ou des pratiques multimodales, « oscillant constamment entre différentes formes médiatiques à travers des parcours singularisés par les intérêts de chacun » (Richard et al., 2015, p.2). En rejoignant la fonctionnalité d'un outil informationnel ou communicationnel, l'extensibilité peut inciter à des options de braconnage en inventant des règles et des ruses qui

ne correspondent pas aux règles prévues (Jenkins, 2008) ou du bricolage (de Certeau, 1980 ; Proulx, 1994) en n'utilisant pas toutes les fonctionnalités selon les formations, les cultures ; en simplifiant ou en détournant l'usage des outils ou les détournant de leur fonctionnalité prévue.

Le principe d'Intégration : se définit comme le degré où le contenu peut se mélanger avec d'autres sources variées (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). Le concept de « brassage » (*mashing*), et interopérationalité engagent un aspect créatif par le fait par exemple d'utiliser un média sur une autre source et de la transformer soit pour l'adapter à ses besoins soit pour la rendre attractive et obtenir plus de clics Like ou de commentaires. Elle peut se conjuguer avec des pratiques multiplateformes (Audet, 2010), transplateformes (Millette, 2013 ; Le Deuff, 2013) et transmédias (*cross media*) (Franquet et Villa Montoya, 2012) ou multimodales (Richard et al., 2015).

Le principe d'Évolvabilité : le concept vient du domaine de la biologie, et désigne une adaptabilité évolutionnaire désignant la capacité d'un organisme à générer de la variation en réduisant les mutations désavantageuses. En SIC, c'est la capacité de mutation ou d'évolution pour s'adapter aux besoins et désirs d'un usager (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). Ainsi Facebook a subi de nombreuses évolutions technologiques au cours de ses presque 15 ans d'existence¹⁸³.

Le principe de Proximité : les proximités sont multiples et notamment spatiale, temporelle, sociale et cognitive et interreliées (Paquelin, 2011). Elles représentent l'une des conditions de la confiance des apprenants, de leur « sécurité ontologique » et, en conséquence, de leur persévérance dans un dispositif de formation qui peut être hybride (Peraya, 2014). Elle est organisationnelle non spatiale (ou a-spatiale) – dans le cas de la collaboration ou coopération – se construisant sur une faible distance sociale (Talbot, 2009). Dans le chapitre 2 de la première partie de cette recherche, nous avons introduits également les notions de « proximité communicative » et de « proximité informationnelle » ; le second pour évoquer l'idée de la probabilité pour un internaute de trouver l'information correspondant à son désir informationnel

¹⁸³ Il existe de nombreuses infographies retraçant les évolutions du réseau social. En voici une assez complète qui propose les dates de mise en service des nombreuses fonctionnalités offertes depuis 2006 jusqu'à 2011. Repéré à <https://visual.ly/community/infographic/social-media/evolution-facebook-features>. Page consultée le 29/10/2018.

et le premier pour suggérer le fait d'avoir à sa disposition la technologie permettant de satisfaire son désir.

5. Conclusion – vers les résultats

Au terme de ces réflexions et des étapes d'encodage du matériel recueilli, les indicateurs de codes que nous avons fait émerger en premier lieu des captures d'écran et des journaux de bord ont servi de guides pour rassembler ce qui était rassemblable ou qui avait des raisons de l'être (voir plus haut dans ce chapitre, tableau 12). Par un processus itératif autour du matériel récolté, des éléments théoriques et des réflexions apportées, nous avons pu construire dans le logiciel d'aide à l'analyse un ensemble cohérent sur laquelle repose désormais tout ce qui émergera dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 7

Titre : *Résultats obtenus, au prisme des indicateurs retenus*

Résumé : Ce quatrième chapitre a pour objectif de faire émerger les résultats des analyses décrites dans les chapitres précédents, au regard d'indicateurs que nous avons voulu étayer sur des éléments de théorisation mis à jour tout au long de la première partie de cette recherche. Il passe également en revue plusieurs des fonctionnalités du logiciel d'analyse NVivo nous ayant servi à appuyer ces indicateurs par des exemples concrets, que ce soient par des diagrammes générés à partir d'extractions de données ou bien de captures encodées à ces indicateurs ou encore de requêtes exécutées à partir des sources encodées aux nœuds,

Plan :

1. Introduction
2. Approche graphique des indices ayant émergé de l'échantillonnage théorique
 - 2.1. Visualisation de l'encodage par diagramme
 - 2.2. Cas représentatif de Moodle
 - 2.2.1. Diagramme de surface
 - 2.2.2. Diagramme d'exploration
 - 2.2.3. Exploitation des données encodées et enregistrées
 - 2.3. Du Lu et Vu vers le Su
3. Traces de médiations
 - 3.1. Médiation technologique
 - 3.1.1. Appareillage
 - 3.1.2. Accessibilité
 - 3.1.3. Fonctionnalités
 - 3.1.4. Granularité
 - 3.1.5. Extensibilité
 - 3.1.6. Intégration
 - 3.1.7. Évolvabilité
 - 3.1.8. Proximités
 - 3.2. Médiation sociale
 - 3.2.1. Identité
 - 3.2.2. Sociabilité

- 3.2.3. Présence
- 3.2.4. Nomadisme
- 3.2.5. Publication
- 3.2.6. Structuration
- 3.2.7. Indexation
- 3.2.8. Rédaction
- 3.2.9. Recommandation
- 3.2.10. Interculturalité
- 3.2.11. Collaboration
- 3.3. Médiation documentaire
 - 3.3.1. Circulation
 - 3.3.2. Diffusion
 - 3.3.3. Lisibilité, transmissibilité
 - 3.3.4. Matérialité
 - 3.3.5. Plasticité
 - 3.3.6. Richesse
 - 3.3.7. Mémorisation
 - 3.3.8. Créativité
 - 3.3.9. Organisation
 - 3.3.10. Viralité, visibilité
- 4. Conclusion

Résultats obtenus, au prisme des indicateurs retenus

1. Introduction

Dans le chapitre précédent, en procédant par analyse qualitative de type ancrée via le logiciel d'aide NVivo, le processus itératif nous a permis de mettre à jour des catégories d'abord sur la base de ce qui est ressorti du matériel recueilli et enregistré comme sources dans la base de données du logiciel, puis au regard des indicateurs théoriques qui ont émergé de la revue de la littérature faite dans la première partie de cette recherche. (Figure 60 ci-dessous)

L'étape suivante a pour objectif de préciser à quel niveau se trouvent ces indicateurs dans les sources que nous avons encodées, la manière dont ils se construisent et interagissent avec d'autres, et ce que nous en déduisons en tant que vecteurs de la médiation informationnelle sur le double terrain d'investigation que nous avons choisi, celui du français langue étrangère en Thaïlande et celui du réseau social Facebook.

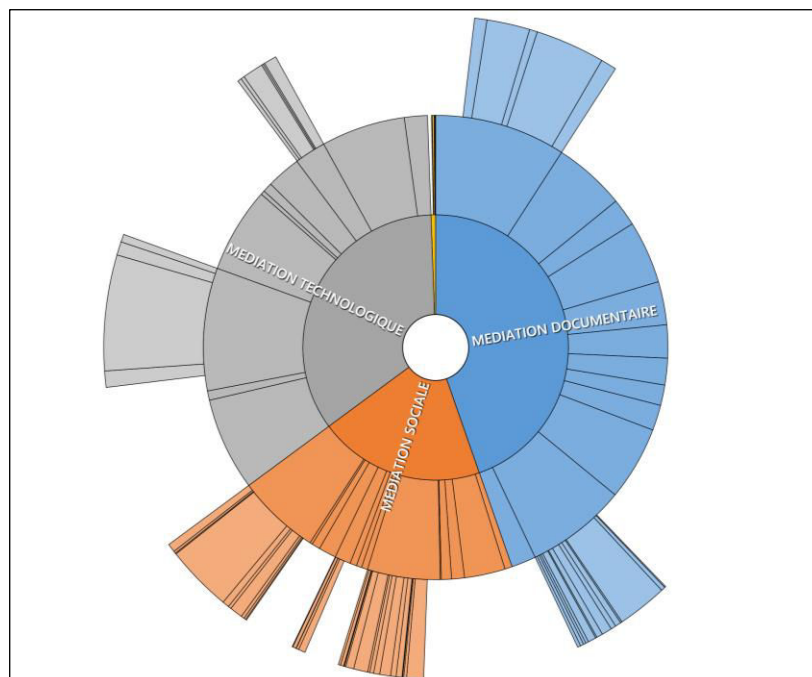


Figure 60 - Diagramme hiérarchique de type « soleil » des nœuds comparés par nombre d'éléments encodés généré par NVivo version 11

2. Approche graphique des indices ayant émergé de l'échantillonnage théorique

Au terme du processus double de rassemblement des données et de leur encodage en analyse de théorisation ancrée, soit un « échantillonnage théorique » (Glaser et Strauss, 2017, p.3), le « réservoir de théories » (*Ibidem*) que nous avons mobilisé pour catégoriser et définir les concepts émergents s'est arrimé à la fois au matériel recueilli comme aux catégories issues du premier encodage. Or, en théorie ancrée, si l'on peut objecter que les critères retenus peuvent paraître trop flexibles, Barney Glaser et Anselm Strauss rappellent que l'objectif n'est pas de valider des faits par une vérification de la théorie mais de produire de la théorie. Pour nous, produire de la théorie ce n'est pas avoir la prétention de découvrir mais plutôt de discerner et modéliser, grâce à un ensemble d'indicateurs provenant de théories déjà élaborées et validées par d'autres chercheurs, ce que notre pratique et nos expériences professionnelles mettent à jour. Pour cela, il a fallu capturer des usages, les recouper, les soumettre à des indices de catégorisation par un système d'encodage par nœud susceptible d'en faire ressortir le fond motivateur et déclencheur de ces usages. Pour visualiser l'ensemble, nous proposons ci-dessous un tableau synoptique (tableau 13) que l'on peut retrouver plus complet et détaillé en annexe (voir Annexe 4) et qui s'attache à mettre en perspective ce qui apparaît dans toutes les captures et données recueillies au regard des indicateurs théoriques retenus.

Tableau 13 - Ensemble des codes mis à jour dans le processus d'encodage, niveau 1 et 2, avec leurs correspondances selon les codes couleurs suivants : En Jaune, médiation sociale ; En Vert, médiation documentaire ; En Bleu, médiation technologique

Deuxième encodage : indicateur théorique	Premier encodage : catégorisation
MÉDIATION SOCIALE	
Publication	Publié (<i>Post</i>)
Structuration	Redistribué (<i>Share</i>)
Indexation	Géolocalisé (<i>Location</i>) Identifié (<i>Tag</i>) Marqué (<i>Hashtag</i>)
Rédaction	Commenté explicatif ou descriptif (<i>Comment</i>) Commenté injonctif, prescriptif ou expressif (<i>Comment</i>) Commenté (<i>Comment</i>) Expressivité Émoticône Langage texto Ponctuation
Recommandation	Événement (<i>Event</i>) Géolocalisé (<i>Location</i>) Publication sérieuse
Interculturalité	Publication native Presse francophone

	France 24 RFI TV5Monde Infos TH en français
Collaboration, coopération	Événement (<i>Event</i>) Géolocalisé (Location) Publication de groupe (<i>Group Sharing</i>) Examen d'entrée PAT (<i>Entrance</i>)
Identité	Statut (<i>Status</i>) - Photo profil Pages éducatives et culturelles Traduction - multilinguisme Téléphone - identifiant messagerie - courriel
Sociabilité	Publication de groupe (<i>Group Sharing</i>) Aimé (<i>Like</i>) Commenté (<i>Comment</i>) Réagi (<i>React</i>)
Présence	En train de lire (<i>Reading</i>) En train d'écouter (<i>Listening</i>) Regarde un film (<i>Watching</i>) Aimé (<i>Like</i>) Commenté (<i>Comment</i>) Médiatisé (<i>Test, Game</i>) Réagi (<i>React</i>) Vu (<i>View</i>) - Lu
Nomadisme	En train de lire (<i>Reading</i>) En train d'écouter (<i>Listening</i>) Regarde un film (<i>Watching</i>) Retro (<i>Timeline</i>) Publication suggérée (<i>Suggest</i>)
MÉDIATION DOCUMENTAIRE	
Circulation	Catégorisation de presse Thématiques documentaires
Diffusion	Catégorisation de presse Captures écran d'une même publication
Lisibilité, transmissibilité	Thématiques documentaires Traduction - multilinguisme
Matérialité	Presse spécialisée Presse francophone Presse généraliste Interface en français
Plasticité	Médias télévision - radio Partagé un lien (<i>Share a link</i>) Publié (Post)
Richesse	Catégorisation de presse Dessin - BD Infographie - carte Photo - peinture - gravure Schéma - graphique - tableau Vidéo
Mémorisation	Citation - proverbe - pensée Faits divers Fictions TV Dessin - BD Infographie - carte Schéma - graphique - tableau
Créativité	Affect - Amour Affect - Humour Citation - proverbe - pensée Littérature - Cinéma - Théâtre

	Musique - Chanson
Organisation	Presse spécialisée Médias militants Examen DELF DALF Examen d'entrée PAT (<i>Entrance</i>) Grammaire - syntaxe Orthographe - vocabulaire Ergonomie du dispositif numérique
Viralité, visibilité	Infoux Infos TH en français Commenté explicatif ou descriptif (<i>Comment</i>) Commenté injonctif, prescriptif ou expressif (<i>Comment</i>) Marqué (<i>Hashtag</i>) Commenté (<i>Comment</i>)
MÉDIATION TECHNOLOGIQUE	
Appareillage	Ergonomie du dispositif numérique Ordinateur Tablette Moodle
Accessibilité	Interface en français Ordinateur Tablette Événement (<i>Event</i>) Géolocalisé (<i>Location</i>) Identifié (<i>Tag</i>) Marqué (<i>Hashtag</i>) Partagé un lien (<i>Share a link</i>)
Fonctionnalités	Moodle
Granularité	Ordinateur Tablette
Extensibilité	Interface en français En train de lire (<i>Reading</i>) En train d'écouter (<i>Listening</i>) Regarde un film (<i>Watching</i>) Redistribué (<i>Share</i>) Émoticône Langage texto Ponctuation Traduction - multilinguisme
Intégration	Médiatisation Redistribué (<i>Share</i>) Partagé un lien (<i>Share a link</i>)
Évolvabilité	Ergonomie du dispositif numérique Traduction - multilinguisme
Proximités	Interface en français Téléphone - identifiant messagerie - courriel Publication native Publication sérieuse Traduction - multilinguisme

2.1. Visualisation de l'encodage par diagramme

Chaque code ou nœud permet de référencer les sources entrées dans le logiciel d'exploitation NVivo, au terme duquel le logiciel peut établir une carte des nœuds affectés au matériel ainsi que des références, les références étant le nombre de fois où un même nœud est attribué à la même source comme dans le diagramme ci-dessous (figure 61). Ce diagramme par références

encodées représente l'ensemble des nœuds et références associées aux différentes sources encodées. Il ne trouve son intérêt qu'accompagné de son tableau d'encodage qui se trouve au complet dans le document à l'annexe référencée 4. Nous verrons plus loin dans l'exemple de Moodle comment les tableaux associés permettent d'appréhender les diagrammes générés.

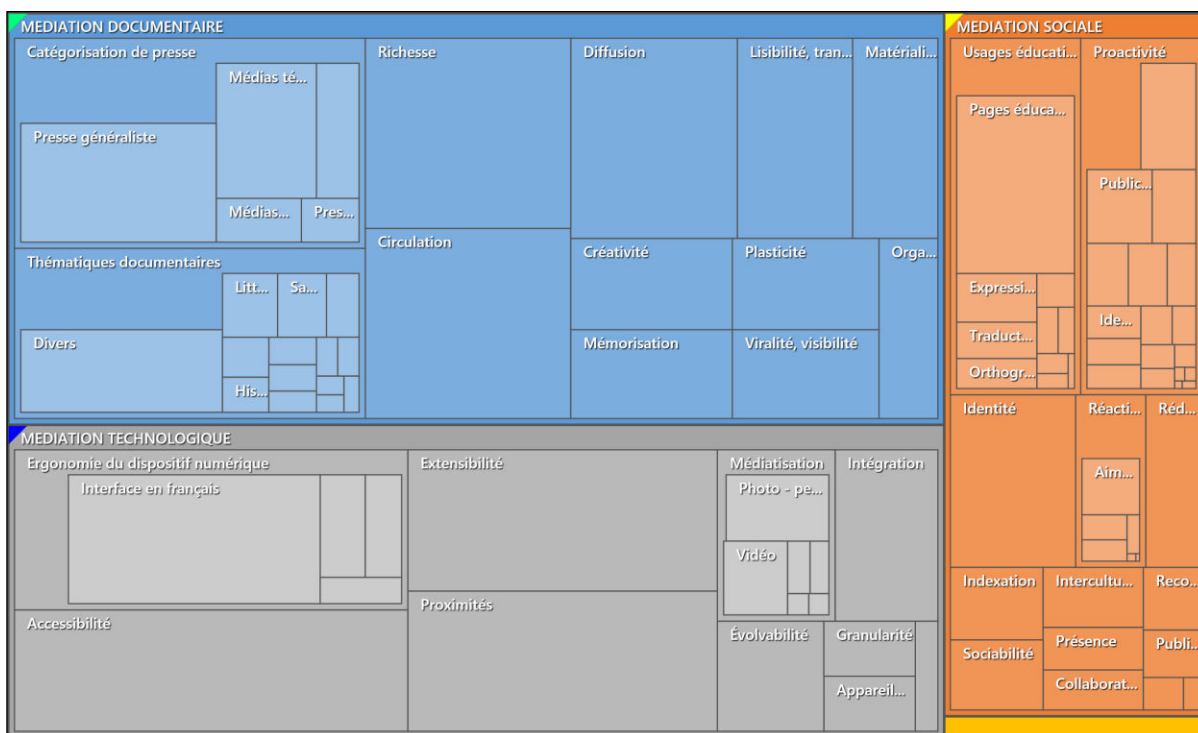


Figure 61 - Diagramme d'encodage des nœuds comparés par nombre de références d'encodage, organisés de manière hiérarchique (« Le niveau le plus élevé est indiqué par la teinte la plus foncée. Plus le niveau baisse, plus la couleur s'éclaircit », d'après la fenêtre d'aide Rollover du logiciel)

Dans ce diagramme, représentées ainsi par un jeu de surfaces quadrilatérales, les trois médiations et les références d'encodage qui sont associées aux nœuds montrent assez clairement plusieurs éléments sur lesquels nous allons revenir point par point plus tard mais que nous allons d'ores et déjà relevés et explicités pour le cas de Moodle qui nous sert ainsi de référence.

2.2. Cas représentatif de Moodle

Si l'on se réfère au site d'accueil de la plateforme¹⁸⁴, Moodle¹⁸⁵ est donc « une plateforme d'apprentissage destinée à fournir aux enseignants, administrateurs et apprenants un système unique robuste, sûr et intégré pour créer des environnements d'apprentissages personnalisés. ».

¹⁸⁴ Voir dans la partie 1, le chapitre 3, sous-chapitre 5.2 La plateforme numérique d'apprentissage Moodle.

¹⁸⁵ Le projet est conduit par l'entreprise australienne Moodle HQ dont on peut retrouver l'historique sur la page d'accueil en anglais, <https://moodle.com/about/>. Page consultée le 29/9/2018

Le cours que nous y avons développé s'adresse à des étudiants de troisième année, axé sur les compétences orales, sous la forme d'une classe inversée. Ainsi les étudiants inscrits suivent un parcours d'apprentissage à partir d'un module de compréhension orale (sur un Podcast externe) avec évaluation formative, et pratiquent l'expression orale en salle de classe. Le cours a été suivi sur la période à laquelle nous avons réalisé nos analyses.

2.2.1. Diagramme de surface

De la même façon que le diagramme de la figure 61 représente le nombre de références, le diagramme dit « de surfaces » de la figure 62 représente le nombre d'éléments encodés.

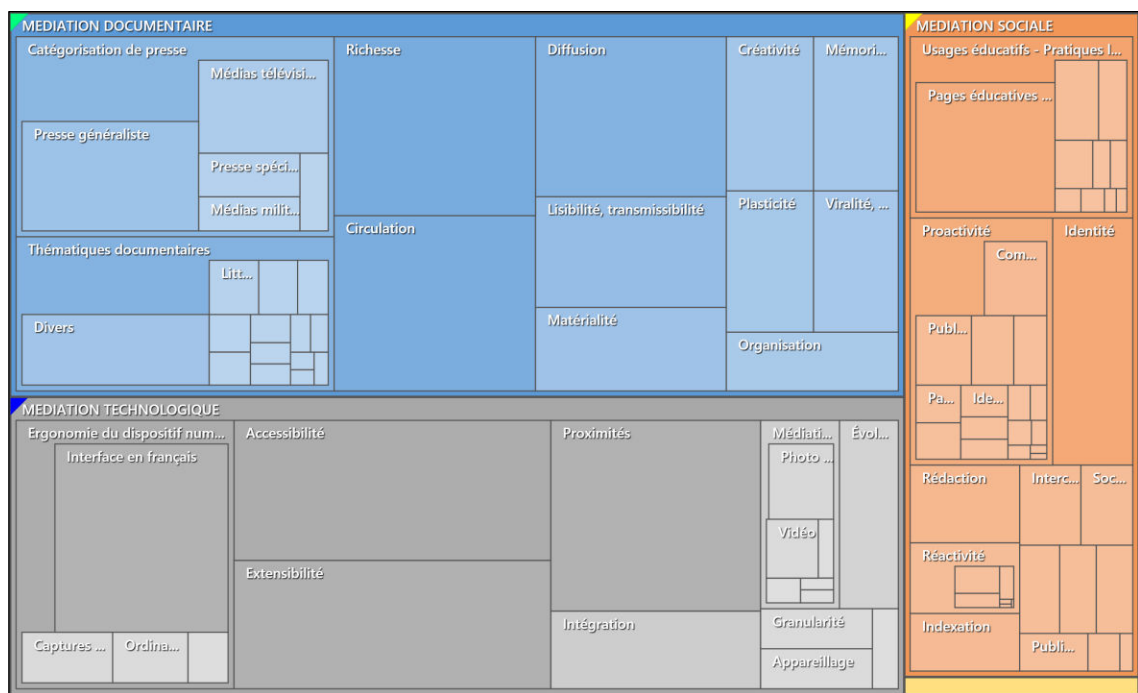


Figure 62 – Diagramme de surfaces d'encodage des nœuds comparés par nombre d'éléments encodés

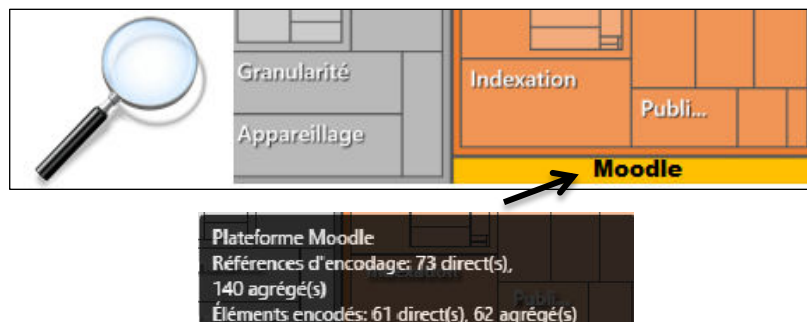


Figure 63 - Grossissement de la partie inférieure droite du diagramme de surfaces d'encodage des nœuds comparés

Comme on peut l’observer, il est possible d’affecter un code couleur aux ensembles de nœuds et des sources grâce à une palette limitée à 7 couleurs vives que le logiciel propose ensuite d’afficher ou non par un discret triangle coloré situé à la gauche du code sur les diagrammes et schémas. Ceux-ci sont générés sur des teintes plus pâles. On remarque ainsi le bleuté pour la médiation documentaire, l’orangé pour la médiation sociale, le grisé pour la médiation technologique et le jaune pour Moodle. Une teinte plus ou moins foncée indique un nombre plus ou moins élevé d’éléments encodés et la hiérarchie des codes entre eux. Quant aux surfaces plus ou moins grandes, elles indiquent des éléments encodés plus nombreux. En passant avec la souris au-dessus de chaque quadrilatère, un menu glissant (*Rollover*) (figure 63) donne des indications plus précises sur les éléments codés, les références d’encodage et les éléments agrégés après le deuxième encodage avec l’exemple du quadrilatère représentant Moodle ci-après.



Figure 64 - Granularité de l'encodage visualisé par surfaces

Si aux deux diagrammes précédents, les éléments liés à Moodle paraissent relativement faibles, ils ne sont pas tout à fait inexistantes et donnent quelques indications sur ce qui est vu par les utilisateurs de la plateforme. On note qu’ils s’intéressent plus particulièrement aux questions, aux ressources et à l’espace de discussion du forum, représentés par le logiciel par des surfaces en quadrilatère plus importantes (figure 64). Le fait de cliquer donc sur un élément hiérarchique plus élevé permet d’entrer plus en profondeur dans le graphe généré et d’obtenir directement des indications par effet de granularité de schématisation (figure 64).

Mais comme nous l'avons fait remarquer plus haut, pour lire totalement le diagramme et mieux le comprendre, il faut son complément, recensant le nombre de sources encodées. Ainsi dans le cas de l'encodage au code « Moodle » correspondant à la partie jaune or des diagrammes en figure 62 et 63, on remarque qu'il occupe un très faible espace sur le diagramme général. Or, si l'on regarde plus attentivement les références d'encodage associées aux nœuds qui ont été définis, ainsi que les éléments encodés (tableau 15), le logiciel n'affiche l'ensemble du graphe qu'à partir d'un nombre suffisamment élevé pour que ce soit probant.

Tableau 14 - Nœuds associés à la notion de plateforme Moodle (voir figure 61 précédente)

Nœuds	Nombre de références d'encodage	Nombre total de références d'encodage	Nombre d'éléments encodés	Nombre total d'éléments encodés
Nœuds\Plateforme Moodle	73	140	61	62
Nœuds\Plateforme Moodle\Forum	9	9	9	9
Nœuds\Plateforme Moodle\Question	33	33	29	29
Nœuds\Plateforme Moodle\Ressource - consigne	11	11	10	10
Nœuds\Plateforme Moodle\Résumé des tentatives	2	2	2	2
Nœuds\Plateforme Moodle\Vue ensemble cours	5	5	5	5
Nœuds\Plateforme Moodle\Vue ensemble document	7	7	7	7

2.2.2. Diagramme d'exploration

Si l'on considère ensuite tous les éléments sources et nœuds connectés à l'élément « Moodle », le programme permet de les visualiser grâce à une option dite diagramme « d'exploration » permettant comme son nom l'indique d'explorer chacun des éléments reliés. Le diagramme d'exploration (figure 65) est particulièrement utile lorsqu'il s'agit de retrouver des captures associées à un nœud sur lequel nous cherchons à démontrer l'importance. Il prend lui-même toute sa signification avec le tableau des sources et références ci-dessous qui montre là encore la prédominance des nœuds et références associées à l'élément forum, à celui des questions ainsi qu'à l'élément consignes - ressources (tableau 15).

Tableau 15 - Sources et références, nœuds enfants associés au nœud parent Moodle

	Sources	Références
Plateforme Moodle	62	140
• Forum	9	9
• Question	29	33

• Ressource – consigne	10	11
• Résumé des tentatives	2	2
• Vue ensemble cours	5	5
• Vue ensemble des documents	7	7

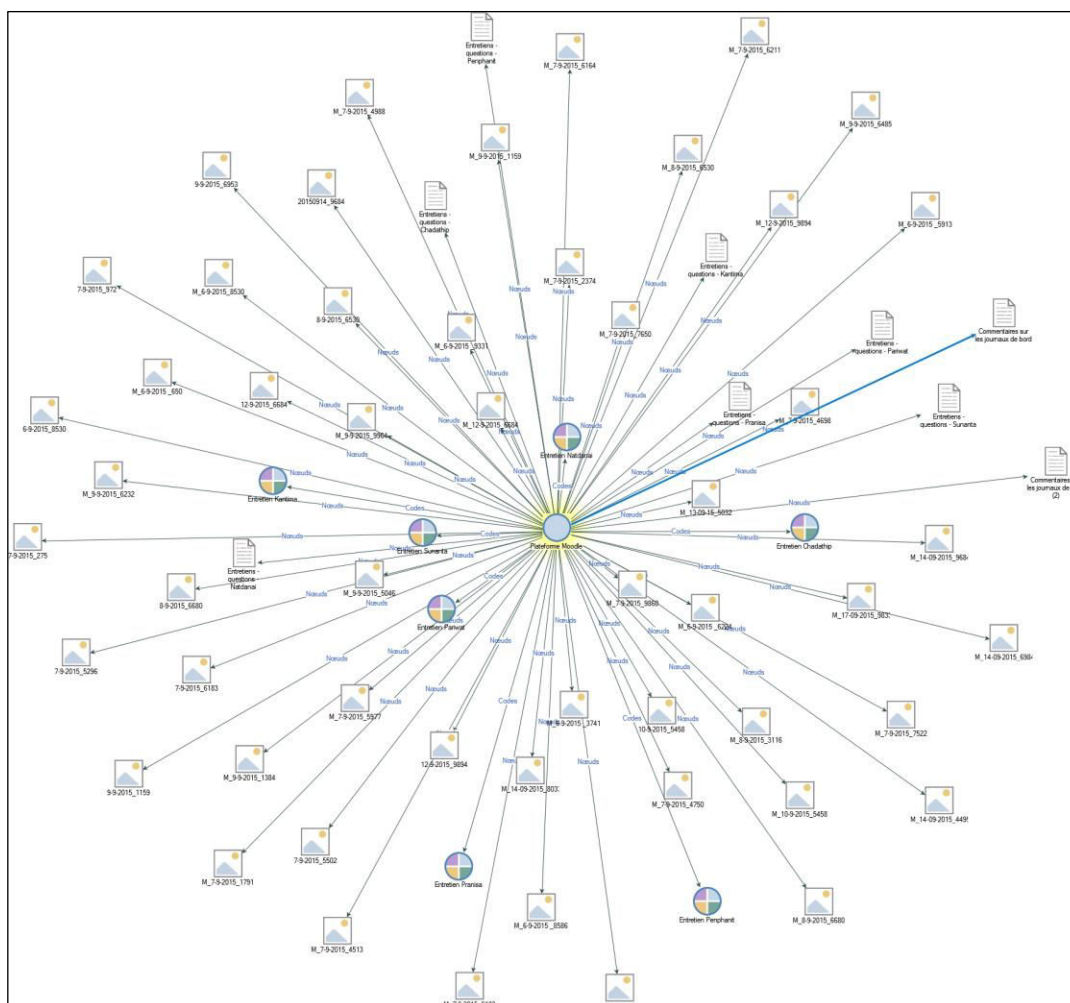


Figure 65 - Diagramme d'exploration de tous les éléments de projet associés à l'élément « Plateforme Moodle »

Moodle étant une plateforme reconnue par les étudiants comme un espace d'apprentissage formel associé à leur Université, les étudiants cherchent clairement à réaliser les tâches qu'on leur demande de réaliser, à savoir des exercices comportant des consignes de réalisation, des ressources associées indispensables à l'achèvement de la tâche, des explications apportées par l'enseignant ou demandant par l'étudiant via l'outil de communication Forum et enfin les questions qui sont censées vérifier l'état d'apprentissage sous forme d'une évaluation formative. Tout ceci est démontré par les captures d'écran qui s'attachent sur l'utilité directe et pas à une navigation de type promenade. L'étudiant sait ce qu'il doit chercher, visualise

l'ensemble du cours s'il le faut, le contenu de la leçon par les documents qui sont associés et se lance dans l'exécution de l'activité demandée.

L'exploration dynamique du diagramme permet donc de visualiser rapidement les sources associées à l'élément dont celles qui montrent la navigation des étudiants sur la plateforme pédagogique. Ainsi les captures d'écran ci-dessous (tableau 16) montrent effectivement le sérieux avec lequel ils abordent un apprentissage universitaire formalisé. Une seule fenêtre de navigation est ouverte sur leur navigateur et les documents et applications ouverts sont restreints (barre menu du haut pour le Smartphone ; barre menu du bas pour l'ordinateur).

Tableau 16 - Captures d'écran de la navigation des internautes sur le cours par Moodle

<p><u>Nom de la source</u> : 6-9-2015_8530</p> <p><u>Type de source</u> : capture d'écran du 6 septembre 2015 de l'interface Moodle sur un terminal par défaut Smartphone (étudiante Sunanta, groupe Facebook + Moodle, 3^{ème} année de licence).</p> <p><u>Encodage</u> : codée en premier encodage à « Vue d'ensemble du document », « Plateforme Moodle » et en second à « Fonctionnalités ».</p>	<p><u>Nom de la source</u> : M_9-9-2015_9964</p> <p><u>Type de source</u> : capture d'écran du 9 septembre 2015 de l'interface Moodle sur un terminal d'ordinateur (étudiante Oranit, groupe Facebook + Moodle, 3^{ème} année de licence).</p> <p><u>Encodage</u> : codée en premier encodage à « Ordinateur », « Ergonomie du dispositif numérique », « Question », « Plateforme Moodle », « Interface en français » et en second encodage à « Proximités », « Évolutivité », « Extensibilité », « Granularité », « Fonctionnalités », « Accessibilité », « Appareillage »</p>

En plus de la cinquantaine de captures d'écran que constituent les sources associées à l'élément « Plateforme Moodle », le diagramme d'exploration nous indique sept cas (participants à

d'un niveau très fort en français, elle s'est cependant investie pour essayer de l'améliorer, dans tous les compartiments de la langue.

Dans le diagramme d'exploration des documents associés à son cas (figure 66), on remarque ainsi dans les attributs liés à ce cas (représentés dans NVivo par une icône en forme de carré décomposé en 4) un nombre important de pages francophones (environ 200) sur un total de pages favorites cliquées de 4 987 ce qui est également important. Cela indique une forte navigation donc des indicateurs technologiques tendant à prouver une accessibilité et des proximités comme une forte présence documentaire. Toujours dans les attributs visualisés par NVivo, sur un total de 373 amis Facebook, elle en revendique une quarantaine de francophones, soit un rapport d'environ 1 sur 10, ce qui, là aussi signale des liens forts avec ceux qui pratiquent la même langue d'apprentissage et impliquent des indicateurs de sociabilité, d'interculturalité et d'identité sociale. Dans son entretien, elle précise aussi qu'elle pense tout savoir ou presque des fonctionnalités de la plateforme Facebook et de leurs utilisations parce qu'elle passe quotidiennement plus de 4 heures sur le réseau.

On peut supposer alors que les interactions que cette étudiante trouve sur le réseau social glissent sur les usages qu'elle trouve dans tout type de plateforme, dans des usages multiplateformes et multimodaux. Ainsi, elle se trouve dans le type de profil plus rare de ceux qui utilisent Moodle un peu plus que dans ses fonctions basiques. Elle dépose des documents et commente sur le forum donc contribue coopérativement et collaborativement à l'apprentissage collectif. Elle ajoute par ailleurs, bien consciente des flux d'informations sur Internet, et sachant faire la part d'un apprentissage utile, sérieux, encadré à celui plus informel de la navigation sur réseau social, que la question d'une plateforme plus adaptée qu'une autre à l'apprentissage guide la crédibilité :

Oui parce que je pense que c'est facile de s'inscrire sur Moodle et quand on télécharge des documents-ressources c'est facile. Parce que sur Internet, il y a beaucoup beaucoup d'informations et parfois on ne sait pas si c'est correct ou utile. Sur Moodle les documents sont utiles parce que c'est un site pour l'apprentissage mais c'est utile aussi sur Facebook. (Entretien CP_3)

Au final, Chadathip est une étudiante qui a une approche active dont elle se sert pour venir à bout des activités qu'on peut lui demander, même si celles-ci sont au-dessus des capacités qu'elle estime détenir. Avec cette posture, elle donne beaucoup de soi, a une forte présence et partage constamment sur les réseaux ce qui la fait baigner dans un flux informationnel continu.

Cas de l'étudiante Kantima (code KA_3 – groupe Moodle)

Inscription	Nombre amis	Amis FR	Pages favorites	Pages FR
Janvier 2014	264	72	364	36

Cette étudiante, également choisie pour des usages caractérisés, a une opinion semblable sur Moodle sur l'adaptation de la plateforme à un apprentissage :

Oui. Dans Moodle, c'est plus facile. Parfois on connaît les mots qui sont utilisés sur Moodle parce que le professeur utilise du vocabulaire adapté. (Entretien KA_3)

Ce qui semble l'intéresser sur Moodle, c'est bien ces possibilités d'apprendre la langue, avec un cadrage professionnel de l'enseignant qui adapte son discours à son public en choisissant ses mots mais aussi les ressources, les activités pour réaliser des tâches dans un cadre somme toute scolaire. Elle précise d'ailleurs que lorsque les cours sur Moodle et les examens seront terminés (à l'époque, ce n'était pas le cas), elle retournera chercher des ressources grammaticales dans un cours assuré par une collègue du département de français et qui se trouve être justement un cours de grammaire :

Oui, par exemple le cours FR 171, de grammaire de Aj. Fay¹⁸⁶, pour des ressources. (Entretien KA_3)

Ce qui caractérise cette étudiante, c'est son faible usage de Facebook. Inscrite depuis janvier 2014 donc avec une année et demie d'expérience du réseau au moment de l'entretien, elle ne revendique qu'une dizaine de minutes par jour de consultation sur Facebook mais a plutôt un fort usage de Twitter, avec 30 mn à trois heures d'utilisation quotidienne, ce qui la place dans une situation un peu particulière par rapport à ses congénères qui ont tous plus ou moins un compte mais qui ne l'utilise pas ou très peu. Elle indique par ailleurs qu'elle rédige en français sur le réseau de microblogue d'actualité nomade (Audet, 2010, p.47) reprend des citations, lis des informations dans cette langue, ce qui lui donne le sentiment de contribuer à l'élargissement des connaissances collectives et d'ainsi de gagner un certain respect, voire une expertise que lui reconnaissance ses camarades :

Je participe à des groupes et en écrivant en français, je pense avoir leur respect, oui. » [...] Par exemple, je travaille dans un groupe du cours d'histoire, pour des exposés. Celui créé par Chadathip. (Entretien KA_3)

¹⁸⁶ Il s'agit de la manière de nommer un enseignant. La première partie « Aj. » représente le mot « Ajarn » ce qui signifie « professeur » ; la seconde partie « Fay » est le surnom de ce professeur. En Thaïlande, les professeurs plus jeunes permettent à leurs étudiants d'utiliser le surnom sous lequel ils ont l'habitude d'être interpellés dans leur quotidien. Il ne s'agit pas d'un manque de respect ou d'une trop grande familiarité mais d'un usage dans le pays. Cela marque une certaine proximité avec l'étudiant aussi.

Comme l'étudiante précédente, elle a un nombre d'amis limité (264) dont 72 sont francophones, soit près d'un quart. De la même façon, sur les 364 pages favorites qui constitue son identité documentée visible, 1/10 le sont en français ce qui constitue là-aussi un apport informationnel important dans le flux d'actualités généré par le réseau social.

Ses activités liées à son profil s'inscrivent en cela aux résultats de plusieurs études réalisées en milieu universitaire qui démontrent les effets positifs des médias sociaux dans l'enseignement et l'apprentissage, notamment sur l'outil de *microblogging* qui aurait « le potentiel d'encourager la participation, l'engagement, la pensée réflexive, l'apprentissage collaboratif et l'élargissement des contenus d'apprentissage dans des formats d'apprentissage formels et informels » (Manca et Ranieri, 2016, p.217. Notre traduction)

Cas de l'étudiant Natdanai (code NI_3 – groupe FB/Moodle)

Inscription	Nombre amis	Amis FR	Pages favorites	Pages FR
Septembre 2011	1149	186	781	190

Cet étudiant choisi également en tant que cas, possède des caractéristiques inhabituelles. Il approche ce que l'expression thaïlandaise désigne lorsqu'elle veut parler d'un étudiant au niveau exceptionnel, un « éléphant blanc » c'est-à-dire un étudiant que l'on rencontre rarement tant ses capacités cognitives et intellectuelles le place au-dessus des autres. En effet, outre le fait qu'il possède un *GPA (Grade Point Average* ou moyenne générale) proche du maximum (qui est de 4.0, ce qui signifie qu'il faut obtenir presque exclusivement durant sa scolarité supérieure des grades correspondant à A), très éclectique il s'intéresse à de nombreuses choses, dont les langues. Il maîtrise le français, l'anglais, le thaï et a suivi des cours de russe, d'espagnol, de sanskrit et d'arabe, ce qui lui donne un très bon aperçu des langues et des manières de les apprendre. Sans être un fan des technologies, il sait tout de même les exploiter dans leurs fonctionnalités, afin de parfaire ses propres connaissances et les partager ensuite aux autres. Il raconte ainsi qu'il a créé plusieurs fois des groupes de travail et d'amis sur Facebook, pour y travailler, échanger, apporter des ressources qu'il estime utile à ses communautés.

J'utilise les événements mais rarement. J'ai déjà créé des groupes de travail et d'amis aussi. J'ai utilisé des sondages. (Entretien NI_3)

Pour lui aussi, Moodle paraît plus adapté à l'apprentissage et à un indice de mémorisation plus profonde par le fait que la plateforme est considérée comme un exerciceur et un réservoir de

ressources universitaires crédibles, au même titre que des ouvrages de référence que l'on peut trouver en bibliothèque, dont il est friand, et qu'il peut voir ou revoir :

Sur Moodle, j'utilise les quizz et le forum.

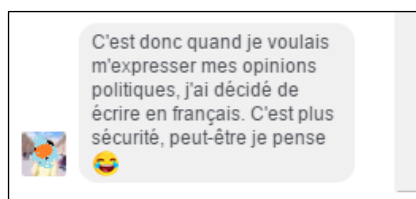
Oui Moodle est plus adapté parce que sur Facebook, dans le mur général je lis seulement un petit texte mais pas dans le détail. Sur Moodle, on peut approfondir sur le sujet ou bien quelque chose. Sur Moodle je peux voir et revoir, pas sur Facebook.

[...] pour la première année, j'avais un cours sur Moodle de sciences humaines et en deuxième année, je suis revenu pour trouver une information sur ce cours. J'ai eu trois cours de français sur Moodle. (Entretien NI_3)

Même s'il n'est pas le seul à préciser qu'il compte revenir sur ses anciens cours suivis sur la plateforme, il est un des rares à préciser les circonstances exactes de sa recherche d'informations et à la contextualiser.

Inscrit depuis 2011, Natdanai possède un cercle d'amis de 1 149 personnes dont 186 sont francophones, ce qui le place d'emblée en tête des étudiants possédant des amis partageant la même langue. Très conscient de ce fait, la langue lui permet d'avoir un espace de liberté dans la censure politique qui délimite le cadre d'usage d'Internet et du principe étendu de crime de lèse-majesté en Thaïlande, le plus répressif dans le monde, ce qui lui fait dire aussi que le français lui sert à faire passer des messages cryptés, incompréhensible pour ceux qui ne connaîtraient pas la langue :

[...] oui, parce que même s'il y a des personnes qui cliquent *J'aime*, ils ne comprennent rien. (Entretien NI_3)



Le nombre de pages favorites francophones sur lesquelles il a lui-même cliqué est relativement important (190) sur un total affiché de 781 pages, ce qui indique là encore un flux informationnel francophone conséquent avec des principes indicateurs de lisibilité et de transmissibilité documentaire.

Enfin, dans l'état des lieux qu'il fait de ses usages et pratiques sur son journal de bord quotidien, Natdanai va plus loin. Il précise que le cours suivi sur Moodle, mettant à disposition des ressources audio sur un espace de podcasting, l'incite à poursuivre vers d'autres plateformes et

à y trouver matière à étendre la compréhension d'un phénomène qui l'a intrigué ou amusé. Par exemple le cours d'oral de troisième année sur Moodle propose une écoute à partir d'un document sonore intitulé « Micro-trottoir ». En dehors de la définition et des questions de compréhension attachées au document, l'activité se poursuit vers un élargissement en expression orale où il est demandé en consigne d'imaginer et de réaliser un micro-trottoir en conditions réelles, dans un environnement de salle de cinéma au sortir d'un film francophone à Bangkok. Dans les activités en français quotidiennes que décrit Natdanai sur son journal de bord, il précise plusieurs fois à des dates différentes qu'il a cherché à mieux comprendre ce qu'on lui demandait de faire et à trouver des moyens et des ressources de mieux le réaliser. Dans cet esprit, il note d'une part qu'il a décidé de faire le « Partage d'une vidéo qui présente un micro-trottoir sur l'Institut national de l'audiovisuel ; il s'agit d'une vidéo en rapport avec le cours sur Moodle » et d'autre part, le « Visionnage de 4 vidéos dont le micro-trottoir et C'est pas sorcier ». Dans ce cas, on est dans une position de médiation technologique de type extensibilité et de médiation documentaire organisationnelle.

Cas de l'étudiant Pariwat (code PT3 – groupe Moodle)

Inscription	Nombre amis	Amis FR	Pages favorites	Pages FR
2010	770	90/100	845	30/40

Autre cas, choisi à la fois pour son appartenance au groupe Moodle et à ses qualités d'apprenant atypique – un étudiant lecteur d'ouvrages en littérature, anglaise ou française – l'exemple de Pariwat est aussi intéressant car il n'est pas féru de technologies, est d'un très bon niveau de langue mais cherche avec les moyens simples dont il dispose de concilier son amour de la littérature et l'accessibilité que lui procure Internet de télécharger des œuvres ou plus simplement d'en discuter avec des amis francophones. Ainsi, à la question sur l'utilisation des fonctionnalités de Facebook et de Moodle qu'il utilise, ce sont les aspects communicatifs de la messagerie Facebook qui l'intéresse et la diffusion informationnelle de cette plateforme. Ses 845 pages favorites comptent une quarantaine de pages francophones dont beaucoup sont des pages consacrées à la littérature, aux grandes œuvres ou grands auteurs. Le fait de posséder une bonne culture générale et littéraire l'aide à communiquer avec des amis francophones ou anglophones, épris comme lui de littérature, avec un champ lexical relativement élevé pour son niveau de licence et pour un étudiant thaïlandais qui n'est pas d'habitude adepte de la lecture ou de l'écriture littéraire. On note d'ailleurs une forte tendance dans le montage des nouveaux cursus à une disparition progressive des cours de littérature, par manque d'enseignants formés à cette discipline qui préfèrent se tourner vers des formations de français langue étrangère. Dans

le même temps, elle s'accompagne d'une tendance à une professionnalisation de l'Université qui cherche à attirer des étudiants désireux de s'approprier des techniques immédiatement transférables et transposables à des modèles bien déterminés plutôt que des savoirs universels dont ils ne sauraient que faire, ayant à disposition instantanée des encyclopédies en ligne ou des applications téléphoniques d'accès à tous les savoirs vulgarisés possibles.

Bref, ce que dit Pariwat à propos de Moodle outre le fait qu'il n'utilise que les fonctionnalités nécessaires à la réalisation des activités et tâches demandées, c'est qu'il constate que cette plateforme a un objectif pédagogique et qu'elle n'est pas structurée dans des fonctions de divertissement mais selon des sections d'apprentissage bien déterminées :

J'utilise Messenger, les groupes mais je ne crée pas de groupe ni de page. Un professeur de français m'a invité à administrateur de la page « Français sans frontière » mais je ne suis pas vraiment actif alors... Sur Moodle je ne fais que répondre aux questions (Quiz) et les documents ressources annexes, parfois. Oui, par exemple dans votre cours sur Moodle il y a la partie documents que vous avez partagés sur chaque section et là c'est beaucoup pour apprendre et pour comprendre la langue. Puis il y a beaucoup d'activités et des exercices et je pense que ça aide plus que sur FB. (Entretien PT_3)

Pour lui, Moodle est clairement un espace pour apprendre, conçu pour cela, et il n'y a accès que lorsqu'il doit y réaliser des tâches avec consignes et délais données par l'enseignant, sans chercher à s'y rendre outre mesure. Cependant, lorsqu'il est dans cet espace, il s'informe complètement au travers des documents qui lui sont fournies.

Cas de l'étudiante Penphanit (code PNT_3 – groupe FB/Moodle)

Inscription	Nombre amis	Amis FR	Pages favorites	Pages FR
2010	300	54	454	30

A contrario de l'étudiant Pariwat dont nous venons d'explicitier la démarche d'exploration avec Moodle, l'étudiante Penphanit est tout à fait rétive à l'égard de la plateforme et pourtant c'est une étudiante qui aime les nouvelles technologies.

Je n'aime pas Moodle... Pour utiliser Moodle, j'ai dû demander à mes amis pour savoir comment l'utiliser. (Entretien PNT_3)

Très présente en réalité sur les réseaux sociaux, c'est pourtant plutôt dans le côté projeté qu'elle évolue, entre identité narrative et virtuelle, dans une zone à cheval sur le clair-obscur et *lanterna magica* pour reprendre les termes de Dominique Cardon (Cardon, 2008). Elle possède trois

comptes Facebook, avec lesquels elles jouent en permanence, passant de l'un à l'autre selon ses envies et ses humeurs car chacun est ciblé selon le type d'identité qu'elle veut projeter :

Je fais partie d'un groupe d'amateurs de bande dessinée, d'un groupe d'amis proches avec qui on échange parfois en français et puis une page d'un professeur (Thammasat Sans Frontières¹⁸⁷) mais je n'utilise jamais. En fait j'ai 3 Facebook... J'utilise un autre FB pour lire le français, c'est un compte privé avec seulement 9 amis francophones. L'interface est en français. Il y a un ami russe francophone. Je l'utilise tous les jours. C'est totalement privé et j'ai un groupe privé sur ce profil dans lequel j'échange en français. Je les ai rencontrées grâce à leurs pages personnelles ou bien parce qu'ils connaissent quelqu'un que je connais. Tout est français sur ce profil. Il y a aussi un groupe de « Arisa » qui est tutrice en français. Je vais poster dans le groupe francophone et mes amis francophones me répondent alors c'est bien pour moi. (Entretien PNT_3)

Elle est donc intéressante à ce titre dans le choix des cas problématiques et ce qu'elle dit de Moodle correspond assez bien à ses usages et l'utilisation des fonctionnalités associées aux différentes plateformes :

J'utilise les murs des amis et le mur général ainsi que les groupes francophones, de mon école par exemple, dans lequel mes amis écrivent en thaï, en anglais et parfois en français. Les pages francophones aussi, sur la littérature. Je contacte mes amis par la messagerie. Sur Moodle j'utilise les questions mais pas le forum, ni les ressources.

Je pense que Moodle n'est pas difficile pour l'apprentissage mais la plateforme est moins adaptée à mon avis parce qu'il y a beaucoup plus de personnes qui utilisent FB et je peux rencontrer beaucoup de personnes qui utilisent le français. Moodle n'est utilisé qu'à l'université mais pas à l'école et pas dans la vie professionnelle active. (Entretien PNT_3)

Elle décrit elle-aussi le fait que Moodle lui semble adapté pour le fait d'apprendre mais déplore l'aspect fermé du site, réservé selon elle à la vie universitaire alors qu'elle le voudrait accessible au monde professionnel. Ce qui est étonnant dans ses propos et par rapport à sa personnalité, c'est qu'elle voudrait que Moodle soit très ouvert pour qu'elle puisse rencontrer de nombreuses personnes francophones et francophiles comme elle l'apprécie sur un réseau social, mais dans le même temps elle se décrit comme une personne qui n'est pas sociable, voire asociale :

Ceux qui ont beaucoup d'amis sont peut-être très sociables mais moi je ne suis pas une personne sociable. (Entretien PNT_3)

Penphanit a de nombreuses interactions avec la langue française. Elle fait partie de plusieurs groupes d'échanges autour de ses thèmes de prédilection que sont la bande dessinée et le manga

¹⁸⁷ Page gérée par un enseignant de l'Université Thammasat <https://www.facebook.com/pajokaou>

en particulier ainsi que le film d’animation. Dans ces groupes, elle lit et correspond en plusieurs langues, ce qui a pour conséquence une langue peu académique et parfois même incompréhensible avec pour corollaire des notes en licence plutôt mauvaises. Elle a dû répéter certains de ses cours plusieurs fois.

Cas de l’étudiante Pranisa (code PA_3 – groupe Moodle)

Inscription	Nombre amis	Amis FR	Pages favorites	Pages FR
2010	1260	53	228	12

Pranisa est une étudiante plutôt sérieuse et sociable, mais peu communicative. Le nombre de ses amis sur Facebook est relativement élevé mais celui de ses amis francophones faible. Il correspond environ à celui des camarades de sa promotion plus celui de la promotion supérieure, environ vingt à trente personnes par année de licence. Par ailleurs, 12 pages favorites en français laissent entendre que le développement informel de la langue au travers d’un réseau social n’est pas un objectif en soi, ce qu’elle confirme dans son journal de bord :

Ne cherche pas d’info qui arrive dans le mur d’actualité. (Journal de bord PA_3)

Peu de pages francophones favorites par choix. Ce sont des amis qui invitent ou bien des pages francophones créées par des amis. (Journal de bord PA_3)

Son rapport avec Moodle est très scolaire et c’est dans cet espace qu’elle utilise le français alors qu’elle ne l’utilise guère ni dans sa vie universitaire réelle – hors du cadre des cours – ni dans sa vie virtuelle. Son cas est aussi intéressant car il correspond à ce que représente la majorité silencieuse des étudiants de français à l’Université en Thaïlande, soit des étudiants d’un niveau assez moyen, dont l’objectif d’apprentissage est celui juste nécessaire à obtenir la licence, passeport indispensable pour accéder au marché du travail. Cette majorité ne sera guère confrontée à l’usage de la langue française, elle le sait, et ne se donne pas véritablement les moyens d’apprendre ou de mieux apprendre. Pour nombre de ses étudiants, le marché du travail les accueillera sur le fait que ce sont des étudiants provenant d’une Université réputée mais pas sur la base de leurs connaissances en français, qu’ils n’utiliseront quasi jamais. Certaines entreprises françaises pourtant feront jouer le petit plus du français par rapport à statut égal d’un étudiant qui aurait des seules compétences de langue anglaise, à la fois dans le processus de recrutement mais aussi dans le niveau de salaire. Cependant, on note depuis plusieurs années déjà une baisse de cet avantage car la langue d’usage en milieu professionnel des compagnies étrangères est largement l’anglais.

En ce qui concerne ses usages des outils numériques, elle représente aussi une forme de moyenne ni réfractaire, ni *geek* (adepte inconditionnel et à la recherche des nouveautés), autrement dit une personne qui a entendu parler par les médias du développement des matériels et des logiciels récents mais qui ne les utilise que lorsqu'ils sont utilisés par la grande consommation. Voici ce qu'elle nous décrit à propos des fonctionnalités de Facebook et de Moodle, qui sont celles offertes par les outils de base, ainsi que de son usage du français. On remarque tout de même qu'elle a décidé de mettre l'interface de Facebook en français, pour faciliter l'intercompréhension et faire des ponts entre les consignes et le lexique utilisé sur Moodle et celui de Facebook :

Je me sers du mur, de Messenger mais pas des groupes ni des pages. Sur Moodle, je ne fais que lire sur le forum. (Entretien PA_3)

J'utilise très peu de français dans la journée mais parfois je poste des choses lorsqu'il s'agit des cours.

J'utilise le français que sur Moodle pratiquement mais j'ai mis mon interface FB en français depuis 13 semaines, pour essayer de comprendre. (Entretien PA_3)

Moodle est plus pratique parce que c'est facile à utiliser. (Entretien PA_3)

Tout cela montre bien qu'elle n'a pas d'a priori sur la matière principale qu'elle a choisie de suivre à l'Université, sur les technologies et sur leur appropriation mais sans faire preuve d'un véritable enthousiasme.

Cas de l'étudiante Sunanta (code SA_3 – groupe FB/Moodle)

Inscription	Nombre amis	Amis FR	Pages favorites	Pages FR
Depuis 5 ans	1133	60	195	27

Sunanta est aussi un cas représentatif de la majorité silencieuse, mais avec cette différence près qu'elle est studieuse et que si son apprentissage et son utilisation du français ne sont pas des objectifs de vie future, elle est très consciente que cela peut lui apporter si ce n'est le poste dont elle rêve (hôtesse de l'air), du moins des opportunités de développement de carrière intéressante. Ainsi elle n'est pas contre le fait de poursuivre des études de maîtrise de français mais sans chercher à atteindre cet objectif, elle se donne les cartes minimales pour pouvoir y prétendre un jour, après avoir travaillé quelques années pour mettre de l'argent de côté par exemple. Dans cet esprit, elle n'hésite pas à faire plus que le strict nécessaire, cherchant à valoriser ce qu'elle apprend par les moyens qui sont mis à sa disposition par l'enseignant et l'enseignement mais aussi par ceux que lui procurent les médias sociaux et les usages

multimodaux. Sa confrontation avec la langue est donc plus que simplement scolaire ce qui lui procure une certaine facilité dans la poursuite de ses études :

Je me sers essentiellement de la messagerie. J'intègre aussi beaucoup de vidéos sur mon mur. Sur Moodle j'utilise par exemple le téléchargement des documents et la lecture du forum. (Entretien SA_3)

Dans son journal de bord, elle ajoute également qu'elle écoute les enregistrements sonores sur Moodle dans le Podcast associé au cours. On peut dire qu'elle adopte dans son apprentissage général une posture d'extensibilité technologique et le désir d'une richesse médiatique documentaire.

2.3. Du Lu et Vu vers le Su¹⁸⁸

L'approche graphique par diagrammes d'éléments encodés générés par le logiciel NVivo a ceci d'intéressant qu'elle offre rapidement et simplement, à partir du moment où tous les éléments entrés dans le logiciel ont été encodés, un assemblage de données éparses qui prennent toute leur signification dans la visualisation de cet assemblage. D'autre part, en permettant d'agréger à partir de mots clés, de codes, de nœuds tous les éléments entre eux, à la fois pour les regrouper et en même temps les distinguer, cela facilite largement le travail du chercheur qui aurait pour intention de faire émerger des relations et des concepts de cet ensemble. La première étape de discernement des nœuds encodés aux sources nous avait déjà permis de mettre à jour des indicateurs de médiations. L'approche graphique autorise la visualisation des ensembles et les parties de ces ensembles telle une « monade » comme le redéfinit Bernard Latour sur les travaux de Gabriel Tarde (Latour et al., 2013) et où une entité se construit au fil des informations apportées peu à peu sur un profil. On accède par un point d'entrée et plus on navigue, plus on comble le déficit avec des éléments de plus en plus précis dans un environnement multiplateformes, multi-connecté, par des pratiques multimodales et en multi-appartenance communautaire. D'où un rapport existant et réflexif entre différentes médiations parce que l'environnement numérique et social engage des usages, des pratiques et « des liens de nature différente selon un grand nombre de modalités interactionnelles, de manière de plus en plus indépendante des contraintes de temps et d'espace » et dans le même temps la médiation informationnelle qui s'y construit « rend plus visible la pluralité des attachements et la multiplicité des contacts » avec de « la traçabilité inhérente aux opérations effectuées sur les réseaux numériques » (Licoppe,

¹⁸⁸ En référence au « Lu, Vu, Su » de Jean-Michel Salaün, Les architectes de l'information face à l'oligopole du Web, 2012. La découverte

2012). C'est ce que nous allons tenter de rendre dans ce qui suit, au fil des traces recueillies dans nos données désormais encodées et rassemblées.

3. Traces de médiations

3.1. Médiation technologique

Commençons par ce qui paraît le plus apte à être rassemblé, du fait d'un matériel technologique justement conçu pour récupérer des données numériques, les lire et les décrypter, au travers de la matérialité de l'objet c'est-à-dire l'appareil et ses extensions ainsi que le définit le dictionnaire Larousse¹⁸⁹, l'appareillage : « ensemble des objets et des appareils techniques de petit volume comportant indistinctement des systèmes mécaniques, électriques, électroniques, magnétiques, fluidiques, optiques et autres. »

3.1.1. Appareillage

Des trois groupes que nous avons sélectionnés en rapport avec une plateforme en particulier¹⁹⁰, leurs usages sur différents terminaux sont réunis sous les tableaux suivants sur les deux semaines d'évaluation d'activités quotidiennes à remplir sur journal de bord :

Pour le groupe réunissant les utilisateurs de Facebook et de Moodle :

Terminal utilisé						
	Tablette	Téléphone	Ordin. de bureau	Ordin. portable	Facebook	Messenger
	21	118	3	40	103	36

Pour le groupe réunissant les utilisateurs de Moodle seul :

Terminal utilisé						
	Tablette	Téléphone	Ordin. de bureau	Ordin. portable	Facebook	Messenger
	5	112	8	42	72	41

Pour le groupe réunissant les utilisateurs de Facebook seul :

Terminal utilisé						
	Tablette	Téléphone	Ordin. de bureau	Ordin. portable	Facebook	Messenger
	18	129	4	11	100	3

¹⁸⁹ Dictionnaire en ligne Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/appareillage/4629>. Page consultée le 15/6/2018.

¹⁹⁰ On peut noter que tous les groupes, sauf celui réservé à Facebook, ont donné des informations relatives aux deux plateformes. La raison qui a été donnée par les étudiants à la question du « pourquoi » était celle du peu d'informations recueillies sur Moodle seul. Les étudiants se sont ainsi sentis obligés de fournir des indications sur leur usage de Facebook également, n'y voyant pas de contradictions.

On remarque que pour les deux groupes qui ont à décrire leurs activités sur Moodle, l'usage d'un ordinateur est plus important que pour les seuls utilisateurs de Facebook. L'interface de la plateforme pédagogique, même si elle existe en application pour terminal téléphonique mobile, reste encore très statique et peu intuitive. En 2015, lorsque nous avons fait l'expérience avec les étudiants, celle-ci n'était pas stable et n'offrait pas toutes les ressources en accès immédiat et direct. Les étudiants qui ont utilisés leur téléphone ont préféré le faire à partir de l'URL sur leur navigateur, en version mobile. Par ailleurs, lorsque les outils ne sont pas intégrés dans leur plateforme mais en interopérabilité, le passage d'un URL à un autre sur la version mobile du navigateur n'est pas aussi aisé qu'il peut l'être sur ordinateur voire sur tablette. Les tablettes, d'un coût relativement élevé, remplacent les ordinateurs portables pour ceux qui n'en disposent pas. Les étudiants logant dans des résidences regroupées en quartier sur le campus ou à ses abords immédiats, ont l'habitude travailler sur des portables en partage. Pour les autres qui utilisent des ordinateurs de bureau, il s'agit soit d'étudiants qui rentrent chez eux le soir et qui disposent d'un ordinateur à la maison, soit d'étudiants qui utilisent ceux mis à leur disposition dans des centres d'auto-apprentissage (*Self-Access Centers, SACs*) dont nous avons déjà décrit l'intérêt en Asie du Sud-Est et Asie orientale¹⁹¹ avec les retours d'expérience dans la région de Hong-Kong (Gardner & Miller, 1999 ; Miller, 2001) et qui sont systématisés dans les Universités du concept Thaïlande 4.0. Plusieurs études semblent démontrer l'abandon progressif des ordinateurs portables personnels au profit d'appareils de téléphonie mobile avec écran suffisamment large pour une bonne lisibilité documentaire et un confort de lecture suffisant pour la plupart des usages communs. Ainsi sont apparus des concepts liés à l'ergonomie de l'appareil comme la flexibilité, la maniabilité et l'organisation visuo-spatiale de l'information ou d'autres réinventés comme la mobilité et la posture pour l'utilisateur-acteur comme pour l'objet-acteur qui lui-aussi se positionne différemment selon les usages. C'est tout autour de ces divers concepts que Thierry Baccino et Valérie Draï-Zerbib ont réinterprété la notion d'utilisabilité c'est-à-dire la qualité de l'interface pour faciliter l'apprentissage et l'utilisation du système (Baccino et Draï-Zerbib, 2012). D'autres recherches encore mettent l'accent sur le développement « d'interfaces haptiques qui font appel au mouvement et au corps, aux formes de médiations sensori-motrices » (Peraya, 2010, p.33), utilisés d'abord dans les jeux mais qui commencent à être intégrés dans l'appareillage quotidien, par des effets de toucher et de retour de force, inspirant des apprentissages kinesthésiques.

¹⁹¹ Voir Partie 1, chapitre 2, sous-chapitre 2.1.1.

Dans la lignée de ce que nous venons d'énoncer et au vu des statistiques, l'appareil de lecture qui prévaut donc largement au sein des étudiants que nous avons soumis à notre examen est celui du téléphone ou plutôt dans sa version dite « intelligente » sous l'anglicisme de Smartphone. La version française a été actualisée et publiée au Journal Officiel du jeudi 11 janvier 2018¹⁹² par la Commission d'enrichissement de la langue française après être d'abord passée par « terminal de poche » au Journal officiel du 27 décembre 2009 puis francisé par « ordiphone » et même « intelliphone ». On devrait donc parler aujourd'hui de « mobile multifonction ». Sous l'aspect d'un téléphone, il dispose de nombreuses fonctionnalités aujourd'hui, le rendant équivalent à un ordinateur de poche. Décliné sous toutes les gammes de produits, il est accessible à toutes les bourses d'autant que les forfaits de téléphonie thaïlandais en 3 ou 4G et surtout la couverture du réseau Wifi permettent un usage quasi illimité de l'internet mobile avec pour effet une utilisation systématique de l'appareil pour lire tous les types de documentation numérique. L'indicateur d'appareillage est ainsi directement lié à celui d'accessibilité.

3.1.2. Accessibilité

S'affranchir des distances spatiales et temporelles comme des distances technologique, psychosociale, socioéconomique et pédagogique (Jacquinot, 1993 ; Deschênes, 2006), c'est avoir accès et rendre accessible à tous moments, en tous lieux et en toutes circonstances les ressources informationnelles véhiculés par Internet sur les réseaux sociaux et toutes les plateformes éducatives. Ce sont là des clés de l'enseignement à distance formel sur des dispositifs plus classiques via des plateformes comme de l'apprentissage informel autonome via des communautés et des réseaux (Henri, 2010, p.157., p.169). À ceci près qu'il faut des artefacts technologiques viables et des connexions fiables. Avec les bandes passantes toujours plus larges rendues possibles par le développement des matériels de télécommunications et le maillage du réseau des réseaux aux endroits les plus reculés, sont désormais connectés de plus en plus d'individus, de communautés et d'objets informationnels. Les effets sont immédiats : augmentation du temps passé sur l'appareil ; élasticité de la durée de connexion. On peut l'observer distinctement dans les graphiques suivants, où l'on a demandé aux étudiants de noter systématiquement le moment de leur connexion et la durée qu'ils estimaient avoir passée à ces

¹⁹² Journal Officiel, JORF n°0008 (2018, 11 janvier). Texte n° 135 « Vocabulaire des télécommunications (liste de termes, expressions et définitions adoptés) ». <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036449955&dateTexte=&categorieLie n=id> (consulté le 15/6/2018)

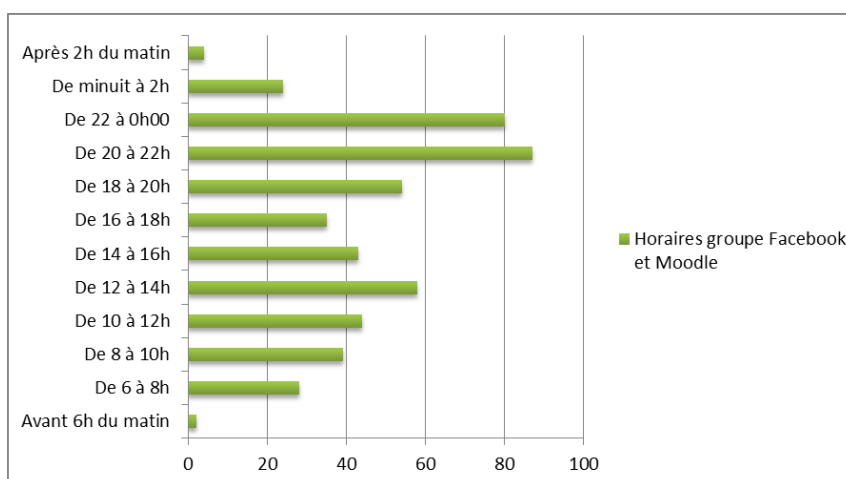
moments. Moodle étant réservé à l'apprentissage, les moments de connexion les plus nombreux sont ceux que l'on retrouve traditionnellement dans les « devoirs » soit en début d'après-midi de 12h à 14h entre les cours mais surtout le soir de 20h à 22h, après les cours. Le temps majoritairement passé est de 10 à 30 minutes, ce qui est très peu si l'on considère un travail à fournir pour un cours. Considérant par contre le réseau Facebook comme avant tout du lien social, les moments de connexion sont aussi élastiques, passant sur toutes les tranches horaires mais avec une pointe sur la tranche de 22h à minuit, jusqu'à une heure relativement avancée de la nuit c'est-à-dire 2h du matin voire plus tardivement encore.

Pour le groupe réunissant les utilisateurs de Facebook et de Moodle :

Temps total passé sur la plateforme Facebook						
	moins de 10 mn	de 10 à 30 mn	de 30 mn à 1h	de 1h à 2h	de 2h à 3h	plus de 3h
MATIN	19	41	18	8	2	0
MIDI	16	31	15	5	0	1
APRÈS-MIDI	15	24	19	14	6	2
SOIR	10	15	30	43	23	11

Temps total passé sur la plateforme Moodle						
	moins de 10 mn	de 10 à 30 mn	de 30 mn à 1h	de 1h à 2h	de 2h à 3h	plus de 3h
MATIN	0	0	0	0	0	0
MIDI	1	0	0	0	0	0
APRÈS-MIDI	0	1	5	1	0	0
SOIR	0	11	7	9	3	1

Fréquence et temps réel												
	Avant 6h du matin	De 6 à 8h	De 8 à 10h	De 10 à 12h	De 12 à 14h	De 14 à 16h	De 16 à 18h	De 18 à 20h	De 20 à 22h	De 22 à 0h00	De minuit à 2h	Après 2h du matin
	2	28	39	44	58	43	35	54	87	80	24	4



Pour le groupe réunissant les utilisateurs de Moodle :

Temps total passé sur la plateforme Facebook

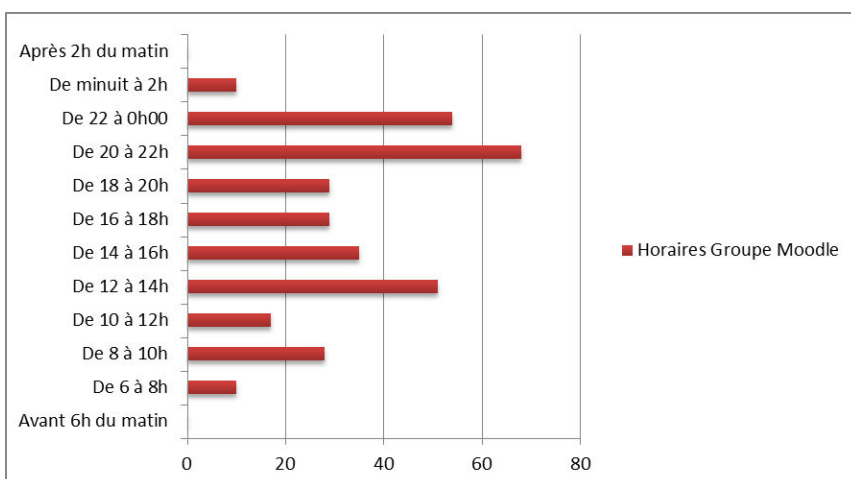
	moins de 10 mn	de 10 à 30 mn	de 30 mn à 1h	de 1h à 2h	de 2h à 3h	plus de 3h
MATIN	13	18	5	0	0	0
MIDI	9	29	1	1	0	0
APRÈS-MIDI	9	45	10	6	1	0
SOIR	8	35	24	19	4	0

Temps total passé sur la plateforme Moodle

	moins de 10 mn	de 10 à 30 mn	de 30 mn à 1h	de 1h à 2h	de 2h à 3h	plus de 3h
MATIN	0	0	0	0	0	0
MIDI	0	2	0	0	0	0
APRÈS-MIDI	1	6	2	0	0	0
SOIR	1	13	12	6	1	0

Fréquence et temps réel

	Avant 6h du matin	De 6 à 8h	De 8 à 10h	De 10 à 12h	De 12 à 14h	De 14 à 16h	De 16 à 18h	De 18 à 20h	De 20 à 22h	De 22 à 0h00	De minuit à 2h	Après 2h du matin
	0	10	28	17	51	35	29	29	68	54	10	0



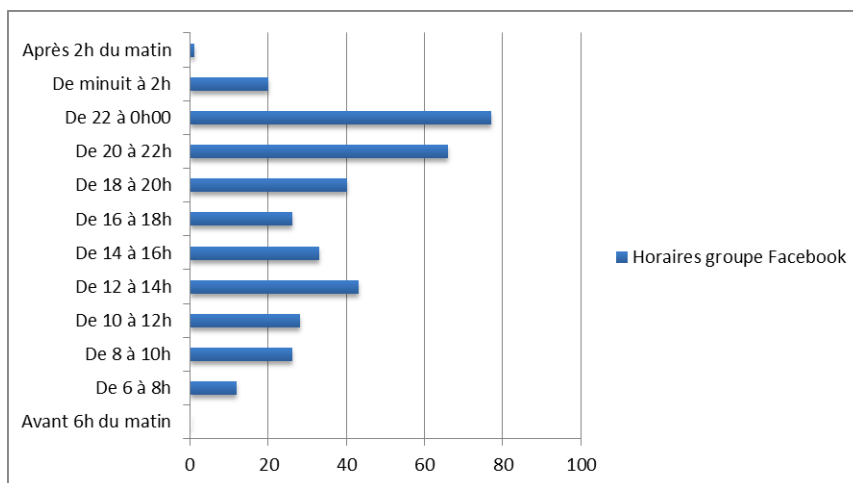
Pour le groupe réunissant les utilisateurs de Facebook :

Temps total passé sur la plateforme Facebook

	moins de 10 mn	de 10 à 30 mn	de 30 mn à 1h	de 1h à 2h	de 2h à 3h	plus de 3h
MATIN	29	46	1	0	0	0
MIDI	12	41	2	1	0	0
APRÈS-MIDI	14	46	23	7	2	0
SOIR	13	57	20	15	2	0

Fréquence et temps réel

	Avant 6h du matin	De 6 à 8h	De 8 à 10h	De 10 à 12h	De 12 à 14h	De 14 à 16h	De 16 à 18h	De 18 à 20h	De 20 à 22h	De 22 à 0h00	De minuit à 2h	Après 2h du matin
	0	10	28	17	51	35	29	29	68	54	10	0



Mais l'accessibilité est plus que simplement manière de s'affranchir de toutes les distances. C'est aussi et surtout la possibilité de navigation entre toutes les strates, passant d'un profil à un autre et avec cela obtenir un accès informationnel à l'acteur et son réseau qui contient ses propres ressources et celles qu'il partage ou auxquelles il a lui-même accès (Voir diagramme d'exploration en figure 67).

Or ce sont dans les liens faibles qu'il y a le plus à apprendre (Siemens, 2004) dans une société où la durée d'apprentissage évolue, et où les apprenants sont mobiles et volatiles. Ceux-ci apprennent donc autrement et de différentes manières, au travers de communautés de pratique ou de réseaux personnels, en utilisant des outils technologiques qui transforment nos manières de faire et nos modes de pensée. Dans le connectivisme que George Siemens défend, la capacité de synthétiser rapidement le flux énorme d'informations est une compétence de valeur car autour d'une personne bien connectée circule un flux de connaissances partagées. Cet individu ou ce collectif qui ajoute un savoir personnel à un réseau, nourrit alors les organisations et les institutions, qui à leur tour procure un retour d'informations vers les individus. Il s'agit donc d'un cycle du savoir qui permet aux apprenants de rester dans le champ au travers duquel leurs connexions se sont formées. À ceci, Christophe Jeunesse et France Henri s'interrogent et posent des questions qui méritent de retenir toute notre attention :

Est-il davantage souhaitable pour le succès de l'apprentissage d'être connecté par des liens faibles à des réseaux plus étendus ou de se concentrer sur le développement de liens forts avec un seul réseau social plus restreint ? L'abondance de connexions à travers des liens faibles risque-t-elle l'éparpillement, la décentration, la confusion ? Les liens forts qui prévalent au sein des petits réseaux favorisent-ils un apprentissage plus approfondi, mieux cadré ou limitent-ils l'ouverture ? (Jeunesse et Henri, 2014, p.13)

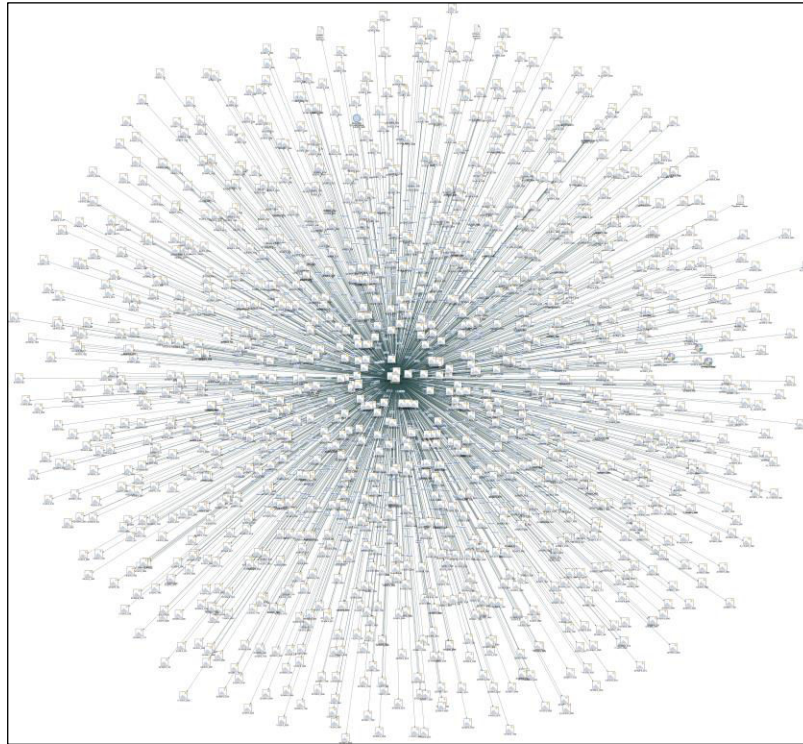


Figure 67 - Diagramme d'exploration des éléments encodés autour de la notion d'accessibilité

À cette forte accessibilité et forte connectivité, plusieurs risques peuvent donc exister dont celui de se concentrer sur la collecte d'informations au détriment peut-être de l'état d'avancement du savoir acquis, avec d'autres effets comme une surcharge informationnelle, un état de manque, le plagiat ou un processus de mémorisation moins profond par le simple fait du survol informationnel. Il faudra peut-être chercher du côté des fonctionnalités pour y remédier.

3.1.3. Fonctionnalités

Nous l'avons dit, les fonctionnalités se trouvent liées à la notion des usages et de l'appropriation (Caraguel, 2013). Il y a donc une obligation d'activité (Engeström, 1987) pour à la fois construire ses propres usages et s'approprier les fonctionnalités offertes par les outils technologiques, y compris dans une gradation (Latzko-Toth et Proulx, 2015, p.25), d'une personnalisation superficielle à une modification d'un code, en tant que développeur de mini applications sur Facebook. Ou bien cela peut être jusqu'à une certaine créativité comme le suggère Madeleine Akrich¹⁹³ (*Ibidem*), du déplacement (changement de contexte), l'adaptation (légère modification), l'extension (ajout de fonctionnalités externes) au détournement de l'usage de l'objet initialement prévu (*Ibid.*).

¹⁹³ Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, vol. 134, 79-89

Mais plusieurs freins peuvent s’y opposer (Charlier, 2000, p.12) si l’on se réfère aux trois principes de Rabardel (1995) qui régulent les schèmes d’utilisation d’un objet : par principe d’économie, un individu préférera souvent utiliser les outils dont il connaît déjà les usages parce qu’il y est habitué et qu’ils sont immédiatement disponibles ; par recherche d’efficacité, il utilisera la fonctionnalité qu’il juge utile, même si ce n’est pas celle qui a été prévue par les concepteurs, pourra éventuellement la détourner pour simplifier son usage et ne pas perdre de temps à l’appropriation d’une autre ; par expérience, il organisera son espace et ses usages formels ou informels en fonction de ses besoins d’apprentissage.

Exemples de cas encodés au nœud Médiation technologique et Fonctionnalités, dans un paradigme d’apprentissage (Tardif, 1998)

<p>Entretien CP_3</p>	<p>Je sais à peu près tout utiliser car je passe environ 4 heures sur Facebook. Sur Moodle, j’utilise le téléchargement des documents et le forum pour commenter. J’utilise aussi le dépôt de documents.</p> <p>Sur FB je n’ai jamais créé de page. Sur Moodle, je n’ai jamais utilisé le clavardage ni la messagerie.</p> <p>(les fonctionnalités que j’utilise le plus sont) les fils d’actualité, les pages et le mur principal</p> <p>Je l’utilise FB depuis 2013. J’ai déjà guidé des camarades par exemple en envoyant des fichiers par Messenger</p>
<p>On peut noter chez cet apprenant qu’il sait tout ou presque utiliser et qu’il apporte une aide technique à ceux qui ne sont pas aussi à l’aise. Dans un paradigme d’apprentissage, c’est l’apprenant de type « coopérateur » parfois expert, qui apporte sa part de connaissance et de compétences dans la résolution d’un problème (Tardif, 1998, p.70-74)</p>	
<p>Entretien Justine Paratee (code REF)</p>	<p>Je crée des groupes pour faire des traductions de livres. Par exemple on a des lectures personnelles à faire en cours pour passer un examen plus tard. Mes amis ont quelques difficultés à traduire le livre. Donc je fais une page, enfin je crée un groupe où j’enregistre ma voix avec la traduction en thaï que je dépose dans le groupe, pour aider mes amis à mieux comprendre le texte. Ils prennent alors des notes, ils essaient de comprendre l’histoire, peut-être qu’ils ont mal interprété certaines phrases. Je fais cela pour rien, parce que j’aime traduire déjà et parce que je voudrais aider mes amis quand je vois vraiment qu’ils des difficultés avec certains mots en français ou des expressions. Comme c’était dans un bref délai, j’ai dû le faire sinon normalement je les laisse faire eux, faire des recherches eux-mêmes. S’ils ont vraiment besoin, peut-être ils peuvent me poser quelques questions. On n’avait que 3 jours pour ce travail en particulier, pour un cours de langue, pas de traduction. Ce n’est pas vraiment un examen de traduction. C’est des questions. On a lu un livre « le secret » de Francis Ryck, un policier. On avait à peu près un ou deux mois pour le lire, mais comme on avait beaucoup de boulot</p>

	entretemps, on n'avait pas vraiment le temps de lire le livre. On a fait le travail à la dernière minute, dans le groupe avec mes amies proches.
<p>Le cas de Justine est particulier. Franco-thaïlandaise, elle nous a servi de référence pour des usages qu'elle tente d'équilibrer entre son côté français qui la pousse à exprimer des critiques et son côté thaïlandais qui la pousse à les réprimer. Elle raconte ici des usages étendus à partir de fonctionnalités qu'elle détourne et qu'elle intègre pour des objectifs bien précis. Si on la place dans le même paradigme d'apprentissage, elle joue le rôle de « l'investigateur » (<i>Ibidem</i>), c'est-à-dire celui qui apporte des questions, des doutes mais aussi des certitudes, des connaissances et des compétences.</p>	
Entretien NI_3	<p>J'utilise les événements mais rarement. J'ai déjà créé des groupes de travail et d'amis aussi. J'ai utilisé des sondages.</p> <p>Sur Moodle j'utilise les quiz et le forum.</p> <p>Sur FB, je n'ai jamais utilisé les pages, je n'en ai jamais créé. J'ai entendu parler des applications pour trouver des amis près de soi, la recherche locale, mais je n'utilise pas ces applications (Note : géolocalisation. Nearby Friends). Sur Moodle jamais de clavardage.</p> <p>(les fonctionnalités que j'utilise le plus sont) les pages, le mur général et la messagerie</p>
<p>Pour ce cas, l'étudiant joue le rôle de « clarificateur » (<i>Ibidem</i>) soit l'apprenant qui s'assure de la bonne compréhension du cours, dans un va-et-vient entre pairs et enseignants. Au sein de groupes de travail, il prend en charge toutes les difficultés lexicales et les explique aux autres afin de poursuivre un objectif commun de réalisation de la tâche demandée.</p>	
Entretien PT_3	<p>J'utilise Messenger, les groupes mais je ne crée pas de groupe ni de page. Un professeur de français m'a invité à être administrateur de la page « Français sans frontière » mais je ne suis pas vraiment actif alors... Sur Moodle je ne fais que répondre aux questions (Quiz) et les documents ressources annexes, parfois.</p>
<p>Dans cet exemple de cas, l'apprenant précise qu'il est administrateur d'une page confiée par son enseignant même s'il avoue ne pas y être très actif. Le cas de cet étudiant relève de « l'utilisateur stratégique » des ressources disponibles. Il veille à leur validité, se montre critique par rapport aux informations. (<i>Ibidem</i>)</p>	
Entretien SA_3	<p>Je me sers essentiellement de la messagerie. J'intègre aussi beaucoup de vidéos sur mon mur. Sur Moodle j'utilise par exemple le téléchargement des documents et la lecture du forum.</p> <p>Sur Facebook je n'utilise pas les pages ou les notes. Sur Moodle je n'utilise jamais le forum.</p>
Entretien Kancharos (code KS_4)	<p>J'utilise le mur principal, la messagerie et les groupes</p> <p>Je n'utilise pas les pages. Je n'ai jamais créé de groupes ni d'événements.</p>

Entretien KA_3	Je me sers de la boîte de recherches pour des amis et des pages, les pages pour lire, les groupes, les événements pour participer. Sur Moodle j'utilise le mur.
Entretien Lalitpan (code LN_4)	Normalement je n'y vais pas souvent, tous les jours mais chaque fois que quelques minutes. J'utilise Instagram, intégré dans FB. Je me sers des pages, des groupes.
Les quatre derniers cas qui se sont exprimés en entretien encodé au nœud Fonctionnalités, décrivent les usages basiques de tout étudiant qui utilise un tant soit peu Facebook pour une médiation informationnelle autour de la langue de leur apprentissage. Ce sont des étudiants qui sont dans une posture de principe d'économie soit une banalisation des outils et de leurs fonctionnalités, et qui les ont totalement intégrés dans leur quotidien social, sans chercher à s'en approprier d'autres, parce qu'ils se contentent de ce qu'ils connaissent déjà.	

Exemple d'un apprenant en médiation technologique – Cas de l'étudiant NI_3

L'étudiant codé sous NI_3 est l'étudiant dont nous avons déjà évoqué les qualités dans le sous-chapitre « 1.2.2.3. Exploitation des données encodées et enregistrées ». La capture d'écran qu'il a faite le 17 septembre 2017 est intéressante à plusieurs registres. D'abord par le fait qu'elle ait été réalisée sur un ordinateur par la fonctionnalité intégrée *Print Screen* ou capture d'écran, qui est parfaitement connue des mobinautes sur leur téléphone portable mais parfois ignorée des utilisateurs ordinaires d'ordinateur. Nous l'avons-nous-mêmes constaté par le nombre de captures d'écran que nous avons reçues dans nos données qui n'étaient rien de moins qu'une simple photo prise à partir d'un téléphone de ce qui apparaissait à l'écran d'un ordinateur, avec en conséquence une piètre qualité rendant ces captures quasi inutilisables. Ensuite, l'intérêt que porte cette capture est le nombre d'informations qu'elle contient quant aux usages de cet apprenant. Nous les avons répertoriées dans la capture ci-dessous (figure 68), accompagnée des annotations réalisées directement dans NVivo et qui servent d'exemple à ce que nous voulons montrer, à savoir les multiplateformes et les usages multimodaux d'un étudiant.

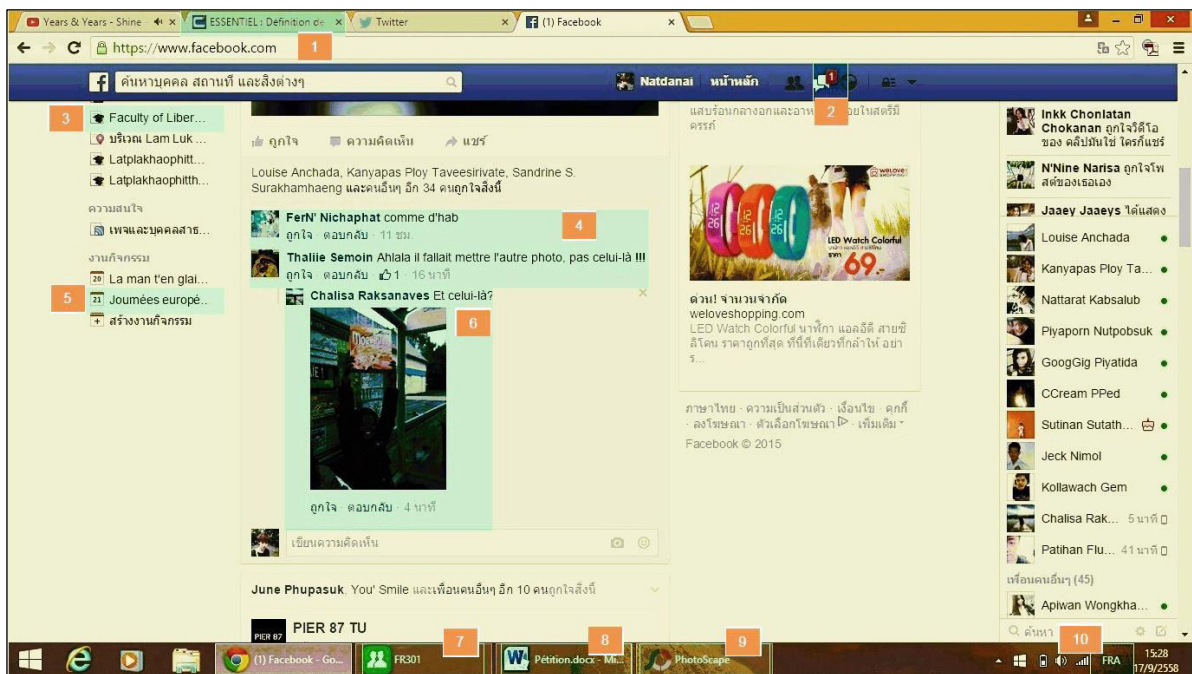


Figure 68 - Capture d'écran (20150917_7633) de l'ordinateur de l'étudiant codé NI_3, Natdanai, le 17 septembre 2015

Annotations faites au travers du logiciel NVivo

NO.	REGION	CONTENT
1	200,0 - 390,30	Dictionnaire en ligne : URL du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
2	930,60 - 970,110	Affordance de messagerie instantanée (Messenger)
3	90,110 - 250,140	Groupe d'étudiants de la faculté des Arts libéraux
4	280,230 - 740,320	Commentaires d'étudiants en français
5	90,320 - 250,350	Événement : Journées européennes du Patrimoine
6	320,320 - 560,600	Réactivité : réponse médiatisée avec photo et commentaire
7	410,730 - 550,770	Groupe d'étudiants appartenant au cours de français général FR301 sur le réseau social Line
8	570,730 - 720,770	Document ressource Word du cours sur Moodle FR311
9	730,730 - 880,770	Outil de retouche photographique
10	1250,730 - 1300,770	Langue d'usage de l'ordinateur en français

Au point de l'image encodée n°1, nous apercevons dans la barre menu du navigateur Chrome le lien ouvert du dictionnaire lexical en ligne CNRTL. Or Natdanai explique dans son journal de bord les problèmes qu'il rencontre et qu'il l'oblige à travailler avec un dictionnaire. C'est un indice de visibilité, qui montre que l'étudiant cherche à comprendre par la langue cible plutôt que de faire traduire par un traducteur en interopérabilité ou intégré à Facebook, même si cela est moins pratique :

Le vocabulaire est tellement difficile parfois que l'on doit chercher dans le dictionnaire et c'est ennuyant.
Journal de bord NI_3

Manque de confiance quand il faut poster quelque chose en français ; il faut toujours un dictionnaire à la ligne dans deux documents se trouve du vocabulaire inconnu. C'est difficile à comprendre même avec un dictionnaire. Journal de bord NI_3

Au point de l'image encodée n°2, un signal lumineux indiquant un message entrant par la messagerie de Facebook. Au point de l'image encodée n°7, la messagerie du réseau social Line, au travers de laquelle le groupe d'étudiants partageant le même cours FR301 échange et travaille sur des tâches communes. Au point de l'image encodée n°3, un groupe d'étudiants appartenant à la faculté des Arts libéraux de l'Université Thammasat, c'est-à-dire celle qui accueille le département des langues occidentales dont la section de français. Ces indices montrent les caractères multiplateformes des usages de l'apprenant internaute.

Au point de l'image encodée n°10, la langue d'usage de son clavier d'ordinateur est le français, facilitant les signes diacritiques et l'accentuation. Au point de l'image encodée n°8, un document ouvert sous le logiciel de bureautique Word, document ressource pour le cours d'expression et de compréhension orale Moodle FR311 suivi par cet étudiant en troisième année. Il s'agit d'indicateurs d'usage très clair de la langue d'apprentissage.

Au point de l'image encodée n°4, des commentaires faits sur la photo d'une étudiante en échange à l'Université en France et qui partage de manière proactive ses activités. Une réponse a déjà été faite et médiatisée par l'intéressée qui a ajouté de manière réactive une autre photo au point de l'image encodée n°6. Tous les deux sont des indices de médiation informationnelle regroupant médiations technologique, documentaire et sociale.

Au point de l'image encodée n°5, un événement auquel cet étudiant semble s'intéresser puisqu'il apparaît en bonne place dans le menu de Facebook, indique les Journées européennes du patrimoine à venir, indice d'intérêt pour la multiculturalité.

Enfin, au point de l'image encodée n°9, on remarque le logiciel gratuit de retouche et d'édition d'image photographique PhotoScape, indice de créativité.

En conclusion, les fonctionnalités impliquant usages, appropriation et créativité incitent à chercher plus profondément aux travers de différents strates identitaires qui sont au cœur de la

logique déclarative des réseaux sociaux, autorisant toutes les exploitations et les ré-ingénieries (Ertzscheid, 2009, p.38), par granularité.

3.1.4. Granularité

Un usager dispose ainsi de tout un ensemble de fonctionnalités techniques mises au point par les concepteurs d'un système complexe dans l'objectif de les utiliser lorsqu'il s'agit d'un environnement formel et de les découvrir lorsque c'est à visée plus informelle voire ludique. Lorsque les concepteurs sont à l'écoute des acteurs de leur système, il en résulte même de l'évolvabilité (Di Gangi, 2010), autrement dit la capacité d'adaptation de ce système aux nouveaux usages de ses usagers. Par granularité, ces fonctionnalités lui donne donc une certaine perception de sa capacité d'agir sur et avec ses outils. Il va alors puiser dans les outils et leurs fonctionnalités tout ce qu'il peut mettre à profit dans l'objectif d'utilisation qu'il s'est fixé, qu'il soit sérieux ou ludique. Par granularité également, l'utilisateur va davantage s'impliquer dans la recherche d'une information plus spécifique lorsqu'il s'immiscera dans les strates documentaires d'une publication qui l'intrigue, l'amuse ou l'intéresse, d'une page sur laquelle il aura cliqué comme favorite (Di Gangi, 2010, p.30) ou bien dans des strates identitaires plus profondes comme les « profils relationnels, personnels, académiques, professionnels » (Ertzscheid, 2009, p.36) au travers de l'outil du moteur de recherches intégré dans Facebook. Ce faisant, ces outils pourraient même avoir le pouvoir de redessiner la perception communicative des utilisateurs de ces réseaux sociaux, les incitant à engager des formes de communication moins verticale avec leurs enseignants lorsque ceux-ci sont connectés à leur réseau ou bien qu'ils partagent de manière suffisamment visible pour que ce soit perçu par leurs apprenants (DeAndrea & Ellison et al., 2012, p.15)

Dans les éléments quotidiens décrits dans les journaux, plusieurs réponses indiquent qu'il y a une recherche plus profonde dans les détails par rapport à un sujet qui intéresse l'internaute ou par curiosité :

Naviguer en cliquant « J'aime » sur des informations relatives au vocabulaire, citations, événements. (Journal de bord, NI_3)

Cliquer sur un poème, une image où se trouve du vocabulaire ainsi que des textes philosophiques. (Journal de bord, NI_3)

Cliquer sur des liens qui mènent à des actualités, des images dans lesquelles se trouvent des citations et des statuts amis. (Journal de bord, NI_3)

Trouver une image sur la grammaire des verbes en action. (Journal de bord, SS_3)

Visionnage d'une vidéo sur l'immigration des Syriens et recherche d'information supplémentaires sur ce sujet. (Journal de bord, PT_3)

Lecture d'un article sur un cheval qui a une blessure au parc avec des commentaires en français pour avoir plus d'informations. (Journal de bord, YA_3)

D'un côté, le moteur de recherches intégré dans Facebook permet au membre du réseau de trouver l'information qu'il veut, sans sortir de la plateforme :

« Je me sers de la boîte de recherches pour des amis et des pages, les pages pour lire, les groupes, les événements pour participer » (Entretien KA_3)

De l'autre côté, la plateforme Moodle ne possédant pas de moteur de recherches intégré oblige le passage d'un site à un autre. Dans la barre menu de la capture d'écran de l'ordinateur ci-dessous par exemple, le mot du vocabulaire « vert pâle » de la question 7 proposée dans l'exercice sur Moodle fait l'objet d'une recherche lexicale dans le moteur de recherches Google, en thaï, visible dans l'onglet du menu du navigateur (figure 69).

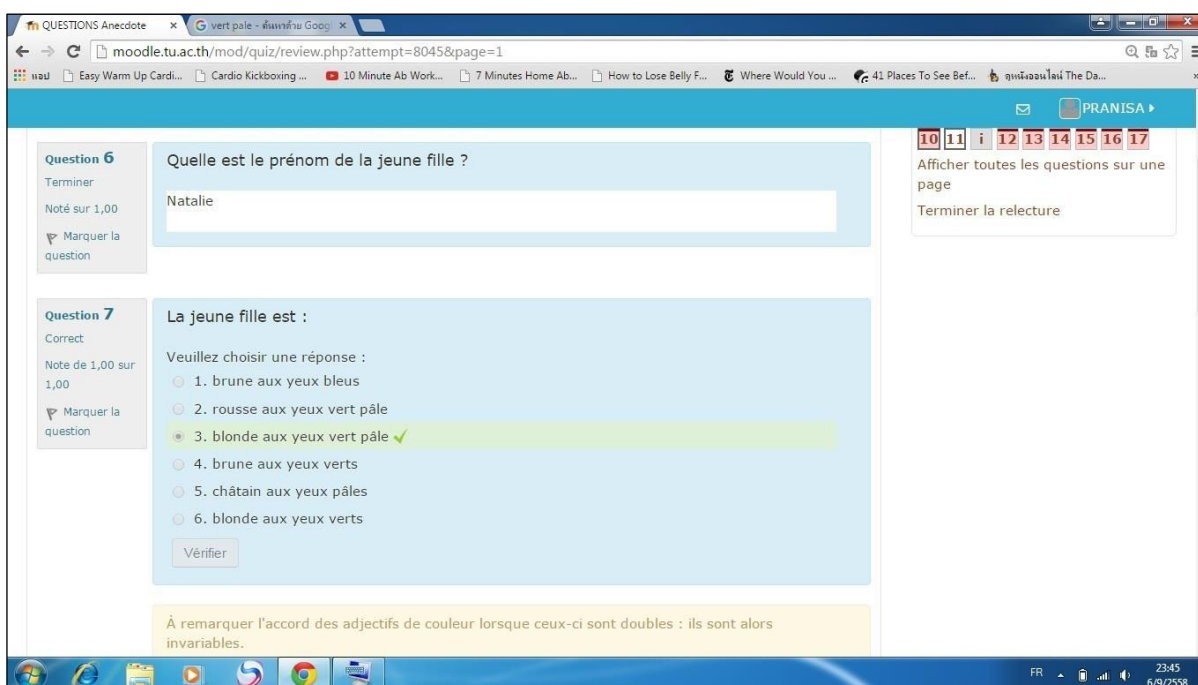


Figure 69 – Capture d'écran du 6 septembre 2015 (M_6-9-2015_3741) d'un exercice Moodle nécessitant une recherche de vocabulaire associé (cas PA_3)

Cependant comme nous l'avons rappelé plus haut avec les propos de Olivier Ertzscheid, c'est dans la nature et l'intérêt même du réseau social et de ses acteurs économiques d'impliquer totalement les internautes dans les circonvolutions de la plateforme, l'incitant à aller toujours

plus loin dans la recherche informationnelle sans sortir de la plateforme puisque l'internaute est censé y trouver toutes les informations et les outils dont il pourrait avoir besoin. Les réseaux sociaux développés comme Facebook ont intégré depuis quelques années déjà un traducteur automatique et un moteur de recherches très puissants dans la plateforme. L'intégration d'outils et de fonctionnalités obéissent alors au principe d'extensibilité.

3.1.5. Extensibilité

Dans une plateforme pédagogique d'enseignement à distance ou bien dans un Environnement numérique de travail (ENT), les concepteurs prévoient un ensemble de fonctionnalités correspondant à des modèles pédagogiques de type constructiviste ou socioconstructiviste sur des principes de base de collaboration, de coopération et de coordination entre enseignants et apprenants, ainsi qu'entre pairs. On retrouve sur différentes plateformes les mêmes types d'outils de dépôt, de communication, de diffusion etc. que l'on peut regrouper ainsi sous les items suivants (Leproust et al., 2007 ; Lebrun, 2008, p.50) :

- Ce qui est de l'ordre de l'administration et de gestion des cours : objectifs d'apprentissage, parcours et activités pédagogiques, modalités et critères d'évaluation, agenda, statistiques, utilisateurs et leur répartition, événements, actualités
- Ce qui est de l'ordre de la communication : annonces, messagerie électronique, salon de discussion, forum, visio-conférence
- Ce qui est de l'ordre de la production : exercices (quiz, vrai-faux, textes à trous, listes à appariement...), travaux, devoirs, leçons, ateliers, Wiki, journal, tableau blanc
- Ce qui est de l'ordre des ressources : documents et liens, glossaire, outil de recherche, espace de téléchargement et de dépôt

Sous différentes plateformes et pour Moodle en particulier, les formats *Open Source* restent ouverts à l'extensibilité par la possibilité d'ajouter des modules spécifiques, d'adapter la charte graphique aux exigences de l'institution, d'organiser et de paramétrer les blocs centraux de l'interface à la convenance des administrateurs de la plateforme. Pourtant, pour la plupart d'entre elles, les interactions en mode synchrone sont un point faible ainsi que l'utilisabilité au niveau de son ergonomie. Daniel Peraya et d'autres chercheurs spécialistes de la FOAD et de l'apprentissage par les technologies comme Réginald Burton, Giovanna Manusco, Berandette Cherlier, Nathalie Deschriver (Charlier et al., 2006 ; Peraya et al., 2012 ; Peraya et al., 2014 ; Peraya et al., 2014) voient pourtant des solutions dans les dispositifs hybrides qui cherchent à intégrer d'autres outils plus proches des usages réels des utilisateurs des plateformes, et où les

notions d'interaction et d'accompagnement sont au centre d'une approche par la présence dans la distance.

Mais si l'extensibilité ne semble être pas a priori une forme de présence, elle est bien une composante de l'usage d'un outil qui implique une certaine présence de son usager. En effet, le fait d'utiliser des outils de manière extensive, pour réinventer des usages non prévus par les concepteurs, peut avoir pour conséquence une intégration de ces outils dans leurs habitudes d'utilisation comme pratique socialement constituée, d'où émerge un habitus au travers de pratiques accumulées. Or, « l'habitus assure la présence active des expériences passées » (Grange, 2009 p.37 citant Bourdieu, 1980, p.91)

L'extensibilité permet d'aller chercher des moyens et des outils au sein du dispositif en soi, ou bien ailleurs passant d'une plateforme à une autre (Millette, 2013), dans le dessein de résoudre un problème ou de faciliter une expérience, ce que confirment les étudiants. Plusieurs d'entre eux font état par exemple de la nécessité d'utilisation d'un dictionnaire. Peu de plateformes ont intégré des dictionnaires mais certaines ont intégré des traducteurs comme Facebook. La plateforme d'apprentissage de TV5 Monde « apprendretv5monde.com » propose ainsi deux outils, l'un est un dictionnaire conjugueur classique qu'il faut ouvrir dans une autre page (Dictionnaire TV5 Monde¹⁹⁴), l'autre est un dictionnaire traducteur (Alexandria¹⁹⁵) qui ne nécessite pas un onglet supplémentaire dans le navigateur mais qui fonctionne à partir d'un simple clic sur le mot dont on veut avoir la signification.

Recherche des mots difficiles dans le dictionnaire. (Journal de bord PNT_3)

« Je vais chercher des mots français sur Google pour cela. » (Entretien PNT_3)

Le vocabulaire est tellement difficile parfois que l'on doit chercher dans le dictionnaire. (Journal de bord NI_3)

Parfois c'est une application pour mobile qui remplit ce rôle d'extensibilité (figure 70) :

¹⁹⁴ Le dictionnaire et le conjugueur de TV5 Monde sont en ligne à l'adresse <http://dictionnaire.tv5monde.com/>. Page consulté le 17 juin 2018

¹⁹⁵ Le dictionnaire traducteur Alexandria développé depuis 2004, se télécharge et peut s'installer dans un site Web à partir de cette page <http://www.memodata.com/>. Page consulté le 17 juin 2018



Figure 70 - Capture d'écran du 8 septembre 2015 (8-9-2015_8479) pour téléchargement de l'application de TV5Monde Asie Pacifique version TV5MONDE+ Asie et redirigé sur TV5Monde

L'extensibilité se joue des codes et propose, grâce à la créativité des internautes, d'adapter les différentes plateformes mises à leur disposition dans le but qu'ils se sont fixés, à savoir l'apprentissage du français, avec une « gestion minutieuse nécessaire à la création et la diffusion de contenus de cet usager soucieux d'offrir une image cohérente à ses publics, sans les saturer de redites, mais tout en relayant quasi systématiquement vers Facebook ses publications depuis Twitter, Blip et Instagram » (Millette, 2015, p.55).

Dépose des vidéos personnelles accompagnées de légendes en français sur Instagram. (Journal de bord AA_3)

« Je ne sais pas exactement. Depuis le lycée. J'utilise Facebook tous les jours, pendant 3 ou 4 heures. J'utilise aussi Twitter, Line beaucoup. Je peux apprendre le français sur Instagram parce qu'il y a une page¹⁹⁶ pour enseigner le français. » (Entretien PN_4)

Cette pratique transplateforme reste quasi impossible sur des plateformes pédagogiques qui restent fermées à leurs seuls utilisateurs munis d'un code de connexion au groupe d'apprentissage ou au cours et dont l'aspect identitaire n'est pas un objectif en soi.

Enfin, terminons avec le cas de Justine Paratee dont nous avons déjà évoqué le particularisme linguistique et culturel. Elle nous parle de ses usages à partir de la plateforme de réservoir

¹⁹⁶ Il s'agit de la page « talkinfrench » à cette adresse <https://instagram.com/talkinfrench/>

YouTube qu'elle alimente et qui lui permet de divulguer à ses apprenants au travers de sa page Facebook des extensions de son enseignement du français :

« J'utilise YouTube pour simplement déposer parce que les Thaïlandais ne sont pas vraiment intéressés par le contenu éducatif sur YouTube. D'après moi, comme ils sont tous sur Facebook, FB c'est peut-être un meilleur moyen de faire la publicité de notre page. Je prépare les vidéos mais mes scénarios en ce moment sont moins bien élaborés, pour des problèmes de mémoire. Je les réalise toutes seules, sur mon téléphone, en faisant des pauses, pour me souvenir du texte. Peu de gens ajoutent des commentaires sur la page mais il y a quelques clics « Like » parce que les gens aiment bien parce que je fais des grimaces, ça les fait rigoler, mais il y a peu de gens vraiment intéressés par le français. Avant je pensais poster tous les jours, puis en fait 2 fois par semaine, pour parler de la nourriture, de la gastronomie, des endroits à visiter mais avec tout ce que j'ai à faire, les cours, je n'ai pas vraiment le temps de faire tout ça. Ma collaboratrice a aussi disparu. » (Entretien REF)

« Les gens qui ont cliqué sur ma page, il y a ma famille, quelques amis de l'université qui sont peut-être intéressés par mes vidéos, des amis en France, des amis de ma collaboratrice, quelques personnes qui m'ont vue quand j'ai fait un concours l'année dernière pour présenter les prix Nobel, voilà, c'est tout. » (Entretien REF)

Cette créativité que l'on rencontre chez les usagers de Facebook, qu'elle soit dans des détournements, des extensions, des adaptations ou de simples déplacements (Alkrich, 1998) voit son développement du côté intérieur au dispositif, si l'on considère l'extensibilité comme externe. C'est par intégration technologique que les contenus peuvent se mélanger et former d'autres ensembles tout aussi intéressants pour la plateforme qui les accueille, puisqu'ils auront tendance à être disséminés et consolider l'identité de celui qui les auraient agrégés.

3.1.6. Intégration

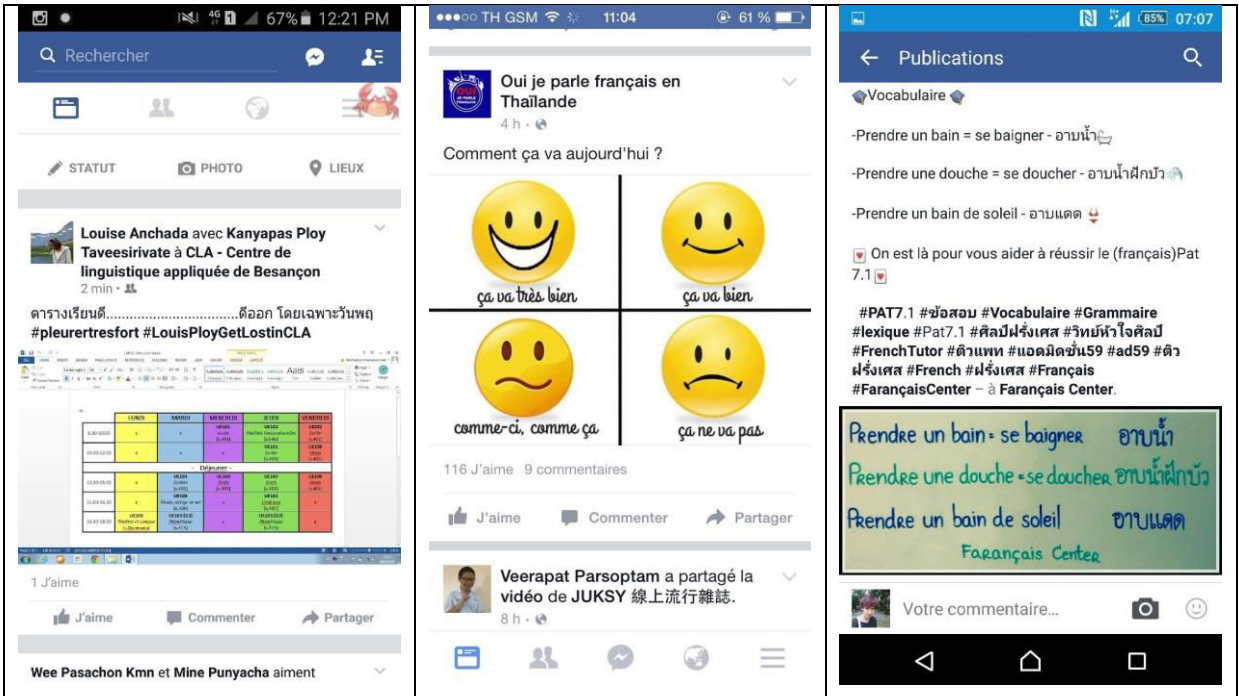
Le concept de l'intégration est depuis longtemps un sujet de discussion dans les enseignements lorsque ceux-ci s'intéressent aux technologies de l'Information et de la Communication telle Geneviève Jacquinet qui parle de « l'intégration pertinente » des matériels technologiques (Jacquinet, 1993, p.58) ou comme dans la théorie des activités instrumentées de Pierre Rabardel (1995) que nous avons cité au début de ce chapitre et revisitée par Joseph Rézeau (2002). Il est donc intimement lié à celui de médiatisation (Jeanneret et Souchier, 2002 ; Jeanneret, 2007). Or, intégrer du multimédia sur une plateforme c'est comme intégrer du multimédia dans l'espace de la classe où il faut « établir un lien fort et congruent avec le multimédia en rentabilisant au maximum les potentialités techniques et en les adaptant aux intérêts des apprenants dans une synergie intelligente et efficace » (Pothier, 2003, p.5). Ce que Maguy Pothier envisage dans une classe, c'est tout le travail de conception d'un parcours pédagogique

avec une grande richesse médiatique sur une plateforme comme Moodle et c'est ce que Facebook peut offrir de plus aisément réalisable. Quoi de plus simple que de publier un schéma, une vidéo, un lien interactif avec des commentaires qu'ils soient simplement descriptifs et narratifs ou bien explicatifs et prescriptifs, accompagnés d'expressivité permise grâce aux émoticônes ou vignettes animées ? Lorsque le mélange ou *Mashup* de sources variées prend forme, il incite à une plus grande viralité sur le réseau et donc permet d'obtenir plus de clics « J'aime ».

Dans les données que nous avons recueillies, il y a de très nombreux exemples de médiatisation avec un objectif d'apprentissage. Certains se font de manière individuelle mais d'autres se réalisent au sein de communautés d'échanges et de partages sur des intérêts de travail communs ou d'activités, d'envies, de goûts, de besoins communs. La conjonction des fonctionnalités techniques de médiatisation en intégration et des interactions sociales d'un réseau social tendent de cette manière à créer une expérience positive pour l'utilisateur et pleine d'enseignements pour l'institution ou l'entreprise (Di Gangi, 2010).

<p>Exemple 1 (10-9-2015_5610) du 10 septembre 2015 : extensibilité et intégration de l'application enfant Instagram dans Facebook. La médiatisation est assurée par la photo retouchée et enjolivée par les</p>	<p>Exemple 2 (9-9-2015_339_0) du 9 septembre 2015 : publication attentionnel publiée sur un mur ami. Médiatisation par le dépôt d'une vidéo personnelle accompagnée d'un court commentaire explicatif</p>	<p>Exemple 3 (9-9-2015_8528) du 9 septembre 2015 : médiatisation par dépôt d'une photo circonstanciée et créative indiquant un état d'esprit et accompagnée d'un court commentaire explicatif et expressif.</p>

<p>outils de l'application. La publication est identifiée par une étiquette (Tag), un marqueur (Hashtag), commentée de façon assez longue en français avec des frimousses (émoticônes). Interface en français.</p>	<p>avec émoticônes et une frimousse d'émotion caractérisant un sentiment à un moment précis. Indentification par étiquetage et géolocalisation. Réactivité par 4 clics J'aime et 1 commentaire. Interface en français.</p>	<p>Marqué par le Hashtag #B2 pour identifier l'examen de langues DELF de ce niveau. Publication géolocalisé sur le campus de l'Université de Caen. Interface en anglais.</p>
--	--	--



<p>Exemple 4 (20150916_2012) du 16 septembre 2015 : médiatisation par dépôt d'une capture d'écran d'ordinateur commentée en thaï. Identification par étiquette et géolocalisation au Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLA). Marqué op avec des frimousses (émoticônes). Marqué par Hashtag pour une émotion, l'identité d'un membre et une situation. Interface en français.</p>	<p>Exemple 5 (20150913_849) du 13 septembre 2015 : publication médiatisée par un graphique conceptuel lexical par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'ambassade de France (SCAC) destiné à la communication institutionnelle en Thaïlande. L'expressivité des frimousses est d'un effet mnésique. Réactivité par 116 clics J'aime et 9 commentaires. Interface en français. Interface en français.</p>	<p>Exemple 6 (12-9-2015_6866) du 12 septembre 2015 : médiatisation par photo de lexique écrit sur un tableau scolaire. La publication est identifiée par un titre dans le commentaire et marquée par plusieurs Hashtag précisant le type et le lieu de publication, ainsi que des références de catégorisation. Multilinguisme (français, thaï et anglais). Interface en français.</p>
---	--	--

L'intégration dans un réseau social est possible par de nombreux outils proposés parfois d'abord en interopérabilité, c'est-à-dire que les développeurs offrent aux internautes le choix d'utiliser

d'autres plateformes. Par retour d'expériences d'utilisateurs et de pratiques communautaires, ces développeurs peuvent proposer s'ils estiment qu'économiquement le nouvel outil est intéressant, d'ajouter une fonctionnalité semblable à leur dispositif voire de racheter le programme à ses concepteurs. Ce qui nous amène au principe d'évolvabilité.

3.1.7. Évolvabilité

L'indicateur est plus difficile à cerner dans les données recueillies parce c'est un principe qui touche au développement de l'architecture des logiciels dans les systèmes d'information et à l'implémentation de modules dans des plateformes¹⁹⁷. Dans le descriptif d'usage de Moodle par exemple, il est indiqué que « L'installation de plugin est facilitée dans Moodle (il est modulaire). Cela consiste à ajouter à l'arborescence de fichiers de Moodle des dossiers contenant les fichiers scripts php (et autres) nécessaires au fonctionnement du module ajouté¹⁹⁸ ». L'administrateur de la plateforme peut alors chercher un module complémentaire dans les archives des fichiers empaquetés directement sur le site de Moodle ou bien chez un fournisseur de paquetage externe. Dans le cas de Facebook, il existe aussi un côté externe où des développeurs peuvent proposer des codages pour plus d'interactions avec le réseau social¹⁹⁹, (figure 71).

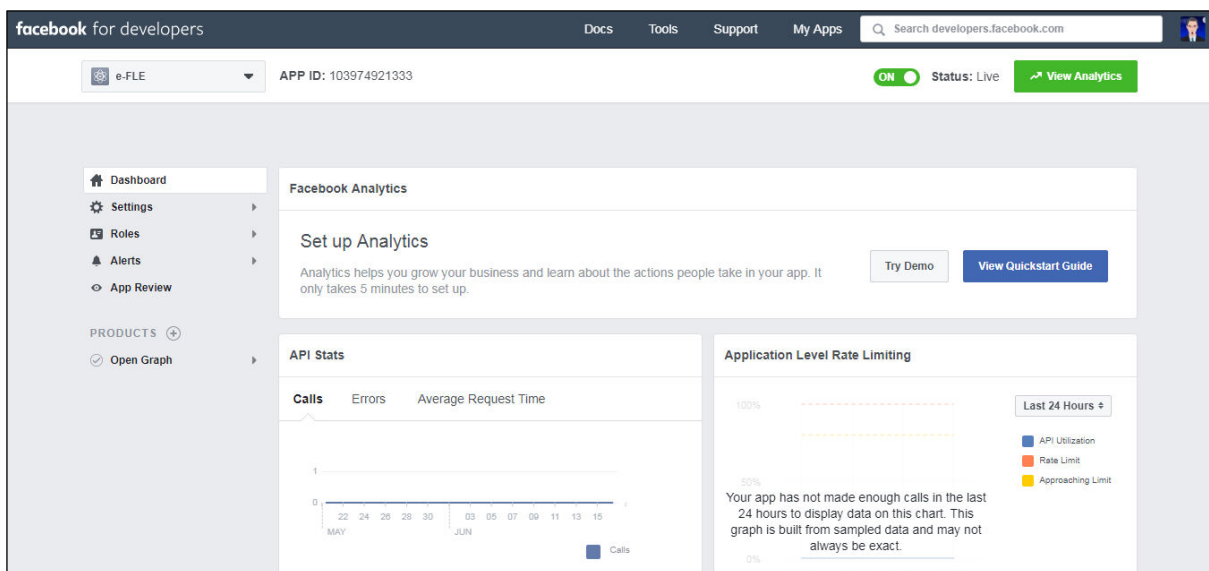


Figure 71 - Tableau de bord type du développeur externe d'applications pour Facebook

¹⁹⁷ Mannaert, H., Verelst, J. & Ven, K. (2011). The transformation of requirements into software primitives: Studying evolvability based on systems theoretic stability. *Science of Computer Programming*, Volume 76, Issue 12, 1210-1222. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016764231000208X>

¹⁹⁸ Sur le site Moodle à l'adresse https://docs.moodle.org/3x/fr/Installer_des_plugins. Page consultée le 18/6/2018.

¹⁹⁹ Sur le site de Facebook à l'adresse https://developers.facebook.com/?locale=fr_FR. Page consultée le 18/6/2018

Dans les données recueillies, nous avons cependant encodé deux captures d'écran à cet indicateur, en primo-encodage sous le code Retro (Timeline). Il s'agit d'un outil présenté par Facebook le mardi 15 janvier à Palo Alto (Californie) pour une recherche baptisée "Graph Search", qui permet de retrouver des événements et publications passés et qui était une demande des utilisateurs depuis plusieurs années. Cette fonctionnalité apparue dans l'interface de Facebook sous un format de type *Timeline* a apporté un changement important à l'époque de son implémentation, qui s'est appliqué dès le 19 mai 2012 à toutes les pages. En intégrant ce modèle de *Timeline dans la plateforme*, l'architecture technique a permis une flexibilité de médiatisation des contenus, une facilitation des interactions, une capacité d'extensibilité accrue, une amélioration du contrôle de ses données (Domenget, 2014, p.298).

	
<p>Exemple (7-9-2015_130) le 7 septembre 2015 d'un message redistribué sur Facebook à partir de l'application <i>Timehop</i> qui recueille d'anciens documents et messages à partir des plateformes Facebook, Instagram, et Twitter pour les redistribuer.</p>	<p>Exemple (20150916_52) le 16 septembre 2015 de partage d'un souvenir du 15 septembre 2015 avec l'outil de recherches développé par Facebook sur des événements passés.</p>

Cette capacité de mutation ou d'évolution pour s'adapter aux besoins et désirs d'un usager décrites par Barbara Wixom et Peter Todd (2005) implique donc un degré de satisfaction de ces usagers et des allers retours constants entre les observations de leurs usages et les enquêtes des chercheurs-développeurs pour intervenir sur les investissements en technologies dans un objectif de réalisation de valeur économique. Cela nécessite ainsi de la proximité entre tous les acteurs d'un dispositif technologiquement et économiquement complexe même si celle-ci n'est pas directe et la plupart du temps invisible car on a affaire à des « médiations multiples qui, souvent, permettent aux concepteurs de tester leurs dispositifs et, dans certains cas, de faire remonter des idées de la base » (Akrich, 1998, p.82).

3.1.8. Proximités

Nous avons voulu utiliser le terme au pluriel parce qu'elles sont multiples, et nous venons d'en évoquer l'une, que nous pourrions qualifier d'évolutionnaire si l'on réfère au domaine scientifique dont le concept est issu, à savoir la biologie évolutive du développement. Dans le contexte de la formation et de l'apprentissage à distance, fondement des plateformes technologiques et pédagogiques comme Moodle, la « distance est questions de proximités » (Paquelin, 2011, p.566) et elle est aussi plurielle : spatiale, temporelle, technologique, sociale, culturelle, économique et pédagogique (Jacquinot, 1993) complétées par des distances cognitive et pragmatique pour Didier Paquelin. Or Geneviève Jacquinot laisse entendre qu'il y a des moyens pour « apprivoiser la distance et de supprimer l'absence », c'est celui des procédures d'interactions (Idem, p.62) et celui du recours aux stratégies identitaires (Idem, p.61) évoquant la multiplication des dialogues – la dyadisation²⁰⁰ – et une question d'image avec des réactions de prestance – le syndrome hollywoodien²⁰¹. À l'époque, bien avant l'avènement des réseaux sociaux, on ne parlait pas encore de selfie ni d'egoportrait mais l'idée était déjà là d'une présence construite par la proximité interactionnelle et identitaire, ce qui pourrait émerger de cette recherche.

Pour les étudiants, la notion de proximités englobe plusieurs de ces notions dont il n'est pas toujours aisé d'évaluer les dimensions exactes car il n'existe pas de mesure d'un écart, « aucune métrique » pour le définir alors que chacun s'accorde à reconnaître qu'il ne doit pas

²⁰⁰ De « dyade », couple de deux sujets, de deux éléments en interaction (Larousse). La dyadisation est le phénomène de communication en binôme.

²⁰¹ De l'anglais *Hollywood syndrome*, le fait d'accéder rapidement à la notoriété par un effet de glamour ou de buzz comme on dirait aujourd'hui et de retomber tout aussi rapidement. Lire Ferrara, JJ. (1984). The Hollywood Syndrome (I Want to See My Name in Headlines. JAMA 252(6), 765. Repéré à <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/393832>. Page consultée le 18/6/2018

être trop important pour qu'une communication puisse s'établir et les relations entre acteurs et savoirs se resserrer (Paquelin, 2011, p.566).

Ainsi, au cours de l'entretien avec l'apprenant CP_3, on repère une proximité interactionnelle et relationnelle basée sur la confiance et le degré d'amitié. Il s'agit plutôt d'une médiation sociale.

« Je distingue la proximité. Ça dépend de la confiance et surtout des sujets dont on discute. Je compte en fait 10 amis proches, basé sur la proximité mais je n'ai pas d'amis intimes. » (Entretien CP_3)

« [Facebook ne m'a pas permis de renforcer des liens sociaux ni de déconstruire mais a ajouté] un peu de distance parfois. » (Entretien CP_3)

Mais au cours de ce même entretien, l'apprenant nous fait part d'une proximité qu'on peut qualifier de technologique lorsqu'il évoque la sourdine de son mobile multifonction. Le mode « sourdine » est d'ailleurs une source de questionnement car quelle échelle d'affordance faudrait-il imaginer lorsque le matériel signifierait ou non sa propre présence par un mode éteint, silencieux, vibreur, sonore, visuel ou avion ?

« [Mon téléphone] est en sourdine. » (Entretien CP_3)

Ce qui est confirmé par d'autres réponses :

« Il est en veille mais en sourdine. » (Entretien REF)

« Je laisse mon ordinateur en veille parce que je n'aime pas les tablettes ni les smartphones. » (Entretien PNT_3)

« Je laisse mon smartphone en mode avion. » (Entretien PN_4)

« Le téléphone reste allumé mais sans le 3G. » (Entretien PA_3)

« En veille et en sourdine. » (Entretien SA_3)

C'est la proximité technologique qui émerge également lorsqu'on se réfère à des outils d'interaction ou des espaces de communication tels que le groupe :

Discute via Messenger avec des amis en français. (Journal de bord CP_3)


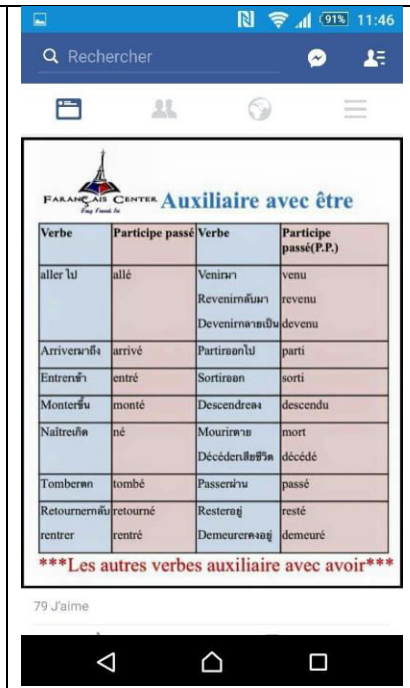

Répond à des questions sur un travail à réaliser – une rédaction d'un résumé dans un groupe de travail. (Journal de bord SA_3)

Clics de temps à autre sur un statut publié par un professeur de français. (Journal de bord SS_3)

Proximité technologique encore si l'on examine les publications d'entités individuelles ou collectives (tableau 17) qualifiés de « sérieuses » tels que des natifs, dont on pense imaginer les

qualités rédactionnelles de français, des enseignants français ou thaïlandais, des institutions de la Francophonie avec cependant des risques informationnels de dissémination d'informations erronées voire de fausses informations lorsque les apprenants ne vérifient pas la qualité de l'informateur ni la validité ou la fiabilité de l'information, ce qui est très souvent le cas.

Tableau 17 - Exemples de pages informelles ou institutionnelles d'apprentissage du français

	 <table border="1" data-bbox="654 683 1029 1131"> <thead> <tr> <th>Verbe</th> <th>Participe passé</th> <th>Verbe</th> <th>Participe passé (P.P.)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>aller ไป</td> <td>allé</td> <td>Venir มา</td> <td>venu</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Revenir กลับมา</td> <td>revenu</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Devenir กลายเป็น</td> <td>devenu</td> </tr> <tr> <td>Arriver เข้า</td> <td>arrivé</td> <td>Partir ไป</td> <td>parti</td> </tr> <tr> <td>Entrer เข้า</td> <td>entré</td> <td>Sortir ออก</td> <td>sorti</td> </tr> <tr> <td>Monter ขึ้น</td> <td>monté</td> <td>Descendre ลง</td> <td>descendu</td> </tr> <tr> <td>Naitre เกิด</td> <td>né</td> <td>Mourir ตาย</td> <td>mort</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Décéder เสียชีวิต</td> <td>décédé</td> </tr> <tr> <td>Tomber ตก</td> <td>tombé</td> <td>Passer ผ่าน</td> <td>passé</td> </tr> <tr> <td>Retourner กลับ</td> <td>retourné</td> <td>Rester อยู่</td> <td>resté</td> </tr> <tr> <td>rentrer กลับ</td> <td>rentré</td> <td>Demeurer อยู่</td> <td>demeuré</td> </tr> </tbody> </table>	Verbe	Participe passé	Verbe	Participe passé (P.P.)	aller ไป	allé	Venir มา	venu			Revenir กลับมา	revenu			Devenir กลายเป็น	devenu	Arriver เข้า	arrivé	Partir ไป	parti	Entrer เข้า	entré	Sortir ออก	sorti	Monter ขึ้น	monté	Descendre ลง	descendu	Naitre เกิด	né	Mourir ตาย	mort			Décéder เสียชีวิต	décédé	Tomber ตก	tombé	Passer ผ่าน	passé	Retourner กลับ	retourné	Rester อยู่	resté	rentrer กลับ	rentré	Demeurer อยู่	demeuré	
Verbe	Participe passé	Verbe	Participe passé (P.P.)																																															
aller ไป	allé	Venir มา	venu																																															
		Revenir กลับมา	revenu																																															
		Devenir กลายเป็น	devenu																																															
Arriver เข้า	arrivé	Partir ไป	parti																																															
Entrer เข้า	entré	Sortir ออก	sorti																																															
Monter ขึ้น	monté	Descendre ลง	descendu																																															
Naitre เกิด	né	Mourir ตาย	mort																																															
		Décéder เสียชีวิต	décédé																																															
Tomber ตก	tombé	Passer ผ่าน	passé																																															
Retourner กลับ	retourné	Rester อยู่	resté																																															
rentrer กลับ	rentré	Demeurer อยู่	demeuré																																															
<p>Publication (20150914_414) du 14 septembre 2015 sur Oui je parle français en Thaïlande page officielle des services d'action culturelle français en Thaïlande avec 17 644 abonnés²⁰². Créée en décembre 2011. Site associé ambafrance-th.org/ 22 mentions J'aime</p>	<p>Publication (20150913_7969) du 13 septembre 2015 sur Farangset Center page d'un centre privé d'apprentissage du français à Bangkok. Créée en 2015. Pas d'indication du nombre d'abonnés. Site associé www.farancaiscenter.com 79 mentions J'aime</p>	<p>Publication (20150913_3931) du 13 septembre 2015 sur J'aime le français page informelle avec 1 217 864 abonnés²⁰³. Créée en mars 2012 217 mentions J'aime</p>																																																

La proximité technologique entre individus apprenants et individus enseignants ou institutionnels peut donc jouer sur la confiance accordée aux enseignants ou aux institutions quant à leurs capacités d'utilisation des technologies et ainsi générer des clics d'appréciation, des commentaires ou des redistributions de publications. Mais doit-on « avoir une confiance

²⁰² Chiffre au 19 juin 2018.

²⁰³ Chiffre au 19 juin 2018.

aveugle » ? En vérité, « la logique du partage et du lien social l'emporte sur celle de la prise en compte des risques liés à ce dispositif » note Annabelle Klein (2012, p.108) avec pour conséquence une exploitation marketing des données des usagers par les entreprises comme des institutions, qui ont bien compris les profits de ces approches.

Tout est donc affaire de proximités et si multiples elles sont, elles sont présentes également dans les indicateurs que nous prenons en considération dans les deux autres médiations constituantes de notre médiation informationnelle à savoir une médiation sociale et une médiation documentaire.

3.2. Médiation sociale

La médiation sociale est interliée à la médiation technologique dont nous venons de voir un des principes, celui des proximités, générateur de la présence et d'identité. C'est par cet indicateur que nous allons d'abord examiner le construit social identitaire.

3.2.1. Identité

Nous aurions pu là aussi exprimer les identités au pluriel, entre clarté et obscurité, entre visibilité et invisibilité pour Dominique Cardon qui voit dans le succès des plates-formes relationnelles du Web 2.0 une conséquence du fait que les « personnes y exposent différents traits de leur identité » (Cardon, 2001, p.142) ; entre « exhibition et expropriation de l'identité » pour Louise Merzeau pour qui « on ne peut pas ne pas laisser de traces » (Merzeau, 2009, p.5) car l'identité se construit tout autant au vu des informations que le profil d'un usager laisse entrevoir, comme des indices que l'utilisateur disperse dans sa navigation. L'identité a donc aussi valeur de sérieux par ce qui est exposé de soi que par la réflexivité du cercle d'amis. C'est un sujet particulièrement important pour des étudiants d'une vingtaine d'années qui façonnent une grande partie de leur vécu social dans leurs années universitaires.

L'entrée par le profil est donc déterminante puisqu'elle est le premier indice pour l'internaute de l'identité de l'autre. Renseignée par les données qu'on veut bien lui fournir, elle comporte a minima une image identitaire dans le profil, qui peut être une simple silhouette par défaut indiquant le sexe ainsi que le nom de référence du membre. Ajouter des éléments permet ensuite d'être suffisamment visible pour être admis dans le cercle de ceux qui souhaiteraient s'y retrouver car l'objectif premier d'un réseau, c'est de pouvoir l'agrandir et d'y mesurer ce que les analystes structureaux des réseaux désignent comme « centralité » (Lazega, 1994) au nombre

de liens entre l'acteur et son réseau. En tout état de cause, cette identité forgée par la question de l'image vis-à-vis des membres d'un réseau plus ou moins important d'amis est suffisamment forte pour être de temps à autre mise à jour par le biais du statut. Elle est réfléchie et organisée et indique le plus souvent un état émotionnel particulier. Elle participerait même de la force d'élaboration d'un ethos numérique où « l'individu met en scène sa propre traçabilité » pour Louise Merzeau (2016, p.3).



Figure 72 – (20150913_8384)
Mise à jour le 13 septembre 2013
du statut profilaire

Or la question de l'identité organisée et exposée passe aussi et d'abord par la connaissance technique de la plateforme qui les accueille, notamment au niveau du paramétrage des données, tel que le comprennent les étudiants mais sans toutefois y prêter une grande attention :

« Normalement il y a une page où c'est écrit « Termes et conditions » et tout ça. En général, personne ne lit et je fais partie de ces personnes-là. Donc voilà, je ne suis pas informée. Je choisis les personnes qui peuvent venir voir mon profil. Je dois avoir 1 000 amis et quelque chose ; ils peuvent voir mon profil. Ce nombre est visible. » (Entretien REF)

« Oui je pense, j'ai caché certaines informations comme le nombre des pages favorites, des albums photos. Je ne me sens pas en danger parce que je contrôle la confidentialité. » (Entretien CP_3)

Ainsi apparaît au travers du contrôle de l'exposition de soi, la notion de dangerosité, aspect que développe longuement danah michele boyd (2014) lorsqu'elle évoque la vie sociale des adolescents sur les médias sociaux. De fait, dans les entretiens, tous en parlent comme de quelque chose inhérent au fait d'être inscrit sur un réseau social mais la plupart des énoncés va

plutôt dans le sens d'une attention particulière faite à ce qui est visible ou non, sans véritable danger estimé ou tout du moins admis.

« Je n'irais pas jusqu'à dire que je me sens vraiment en danger mais ça me gêne un peu qu'on vienne me parler alors que je ne connais pas cette personne et je ne comprends pas d'où est-ce qu'elle vient. » (Entretien REF)

« Oui, oui. Je ne me sens pas en danger. » (Entretien KA_3)

« Je ne me sens pas en danger. Je sais régler mon profil. » (Entretien PT_3)

« Oui. Je ne me sens pas en danger, mon profil est privé. Les gens ne peuvent pas voir tous les messages ou les photos que je poste. » (Entretien LN_4)

« Mon profil est privé et je ne téléverse pas de photos de moi sur Facebook. Mais je ne me sens pas en danger parce que je n'accepte que des amis, des personnes que je connais, environ 300 personnes. » (Entretien PEN_3)

Cependant, de l'appréhension subsiste quant aux sollicitations indésirables :

« Je sais contrôler mes informations sur FB. Aujourd'hui je me sens en danger parce que dans le passé j'ai accepté n'importe qui mais je n'enlevé personne. J'ai environ 1 100 amis. » (Entretien NI_3)

« Les amis sur FB sont les mêmes que j'ai dans la réalité. J'ai environ 350 amis sur mon profil. Mais on ne le voit pas, c'est une information gardée secrète. » (Entretien CP_3)

Une peur semble plutôt venir du côté des outils de communication qui permettent, sans passer par le profil et l'acceptation comme ami, de chercher à provoquer des relations non désirées, peut-être aussi par le fait qu'il s'agit pour la très grande majorité d'étudiantes donc sujettes à du cyberharcèlement (boyd, 2014, p.105), qui n'a cependant pas été évoqué comme tel. On remarque que très souvent, les profils laissent ouverte l'option « Message » alors que l'option « Ajouter comme d'ami » est plus souvent désactivée :

« J'ai mis les informations sur moi-même en privé, également pour mes parents. Parfois je me sens en danger. Des gens me contactent et je ne les connais pas. » (Entretien PA_3)

« Non je ne le suis pas. Je ne pense pas tout connaître. Parfois je peux me sentir en danger parce que parfois on m'envoie des messages internes. » (Entretien PN_4)

Certains sont tout à fait conscients par ailleurs de l'accès aux profils par les liens faibles vers les liens forts, y compris lorsqu'il s'agit de sujets délicats :

« Je pense oui. J'ai des albums privés. Quelquefois je me sens en danger par exemple il y a quelques personnes qui ne m'aiment pas et elles essaient de me contacter, en essayant d'être amies avec ma famille pour voir mon profil par eux. » (Entretien KS_4)

« Si je lis un journal politique sur FB, je ne partage pas. Jamais. Je choisis ce que je montre sur FB. Donc je contrôle. Je ne me sens pas en danger. » (Entretien SA_3)

Pour y remédier, la tentation est forte de se fabriquer plusieurs identités, correspondant à un niveau d'exposition précis, en fonction de thématiques partagées ou bien de cercles distincts. Elle est parfois une obligation lorsqu'il y a harcèlement moral – jamais évoqué dans les entretiens – ou par perte des clés de connexion ou piratage du compte – ce qui a été évoqué mais non enregistré dans les entretiens :

« En fait j'ai 3 Facebook... J'utilise un autre FB pour lire le français, c'est un compte privé avec seulement 9 amis francophones. L'interface est en français. Il y a un ami russe francophone. Je l'utilise tous les jours. C'est totalement privé et j'ai un groupe privé sur ce profil dans lequel j'échange en français. Je les ai rencontrés grâce à leurs pages personnelles ou bien parce qu'ils connaissent quelqu'un que je connais. » (Entretien PEN_3)

Emmanuel Lazega et Christophe Prieur proposent d'ailleurs à ce type de comportements une réponse intéressante. Pour ces deux chercheurs, les « acteurs sociaux agissent de manière réflexive » (Lazega et Prieur, 2014, p.10). Ils se donnent des règles qui les guident dans leurs habitudes comportementales et qui sont construites en « hiérarchisant leurs identités et groupes de référence, dans les cultures et les droits dont ils héritent et qu'ils recréent » (*Ibidem*). D'où l'existence de l'indicateur de référence suivant, et la question de la sociabilité.

3.2.2. Sociabilité

De l'identité à la sociabilité, il n'y a qu'un pas, franchi comme nous l'avons évoqué plus haut par le sens émotionnel accordé au statut. On aime – et on veut être l'ami – de celui qui laisse entrevoir une émotion sur le plus expressif des éléments, la « face » du grand livre d'images qu'est Facebook. Et les concepteurs du réseau social l'ont très bien compris lorsqu'ils ont commandé en 2012, une étude menée par plusieurs scientifiques des universités Cornell et de Californie. Du 11 au 18 janvier 2018, ceux-ci ont analysé l'impact de publications des messages contenant des mots à caractère positif ou négatif sur près de 700 000 utilisateurs et les résultats sont éloquentes :

Les états émotionnels peuvent être transférés à d'autres par contagion émotionnelle, ce qui amène les gens à ressentir les mêmes émotions sans être conscients. [...] la contagion émotionnelle se produit sans interaction directe entre les personnes [...] et en l'absence complète d'indices non verbaux. (Kramer et al., 2014, p.8788. Notre traduction)

La sociabilité serait pour nous un ensemble complexe tirailé entre de l'empathie et de proximité émotionnelle, alliée à une visibilité de profil et des interactions (Goffman, 1959), une appartenance à des communautés (Wenger, 2005) et une notion de centralité et prestige (Lazega, 1998) que les analystes structuraux peuvent schématiser en positionnant l'acteur au sein des liens de son réseau. Ce dernier point est assez facilement vérifiable au nombre d'amis, d'abonnés, de pages, de groupes. Quant aux autres points, nous avons cherché à le vérifier, au-delà de la capture d'écran qui saisit des instantanés pas toujours révélateurs du capital social (Ellison et al., 2007), en interrogeant les étudiants thaïlandais sur la notion d'amitié sur Facebook (Abrahamsson C., 2017), de ce qu'ils en comprenaient, de sa valeur (Cronin, 2009) et de la manière dont ils la vivaient sur leur réseau et à l'extérieur.

Pour mieux cerner ces notions, nous avons posé des questions en entretien en partant de deux approches, celles des travaux de Alexandre Coutant et Thomas Stenger (2010) ainsi que des travaux de Cameron Marlow et de son équipe (2009 ; Burke et al., 2011). Les premiers cherchent à catégoriser par les usages. Les seconds par la fréquence des échanges. Pour le groupe de recherches de *Facebook Data Team*²⁰⁴ autour de Marlow, 4 catégories sont identifiables (Stenger et Coutant, 2010, p.5) :

- la liste d'amis chiffrée sur le profil ;
- les amis par communication réciproque ;
- les amis par communication non réciproque ;
- les amis à relations soutenues (2 actions par mois minimum).

Pour Alexandre Coutant et Thomas Stenger, il faut surtout observer la quantité et la qualité des usages, et inscrire les déplacements selon les usages observés, sur des axes allant de l'intimité à l'extimité (l'expression du soi intime par surexposition, Tisseron, 2001 ; 2011²⁰⁵), de la négociation au narcissisme.

²⁰⁴ Les résultats de Cameron Marlow et de son équipe sont disponibles dans une note sur le réseau Facebook à l'adresse <https://web.facebook.com/notes/facebook-data-science/maintained-relationships-on-facebook/55257228858/>. Page consultée le 19/6/2018.

²⁰⁵ Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 1 (n° 88), 83-91. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-communications-2011-1-page-83.htm>

- la « bande de potes » est un espace restreint d'interactions nombreuses pour les intimes ;
- l'espace du « cérémonial » est restreint mais seuls certains ont droit d'approche ;
- l'espace de la « cour » est vaste mais seuls certains peuvent s'approcher ;
- « l'espace public à infrastructure médiatique » est la zone d'interactions avec un grand nombre.

Partant de ces deux approches qui nous semblent complémentaires mais pas transposables au modèle asiatique où les relations continuent à intégrer des principes de hiérarchie très marquée même au sein de groupes sociaux identiques, nous avons cherché à connaître la signification des amitiés auprès des étudiants : leur distinction entre vie réelle et vie virtuelle, leur échelle de valeurs, leur organisation relationnelle dans la gestion sur FB, leur réflexion sur l'importance du réseau d'amis, leurs rencontres et leurs interactions.

Perception des amis physiques et des amis virtuels

Les répondants aux entretiens ont une perception assez fine des différences qui peuvent exister entre leurs véritables amis, ceux qui comptent dans leur vie, qu'ils soient réels ou virtuels. Tous sont d'accord pour dire que ces deux types sont les mêmes et que les relations qu'ils ont pu commencer dans la réalité de leur vie scolaire ou universitaire se continuent dans la vie sociale numérique. En général, ils ouvrent un compte dans les dernières années de leur vie au lycée mais ne constituent véritablement leur réseau qu'à l'approche de leur entrée à l'Université, pour poursuivre les relations au lycée. Ce que confirme par ailleurs Neil Selwyn (2009) qui met à jour deux raisons à ce que beaucoup d'étudiants se rejoignent sur le réseau social avant d'entrer à l'université : la première est pour rencontrer des étudiants avant l'entrée et se familiariser avec les us et coutumes du lieu où ils vont étudier ; la seconde est une manière de rester connecté avec le groupe des camarades du lycée qu'ils vont quitter. Clare Madge, Julia Meek, Jane Wellens et Tristram Hooley ajoutent en plus que cela leur permet de se tenir au courant des événements sociaux à ne pas rater à l'université (Madge et al., 2009, p.145). Ensuite, à l'arrivée à l'Université, certains continuent d'entretenir des rapports bien distincts entre les différents groupes sociaux et d'autres laissent peu à peu tomber leur cercle lycéen ou bien le poursuivent sur d'autres réseaux sociaux, comme Line, à partir du moment où ils ont eu le numéro de téléphone de leurs congénères ou bien leur identifiant.

« Les amis que j'ai sur FB sont les mêmes que j'ai dans la vie réelle. » (Entretien CP_3)

« J'ai aussi peu d'amis dans la réalité que sur Facebook. J'en ai 100 en vrai. » (Entretien CP_3)

« Il y a à peu près 40 personnes sur mon profil et ce sont les mêmes que j'ai dans la vie réelle. » (Entretien NI_3)

« Ce sont mes vieux amis quand j'étais au lycée. Je les ai rencontrés dans la réalité. » (Entretien KA_3)
« Des vieux amis de mon école et des amis de mon université. Environ 30 personnes. Les autres qui ne sont pas mes amis véritables sont des étudiants de la faculté, de vieux professeurs du lycée. » (Entretien KA_3)

« Je compte presque 20 amis physiques, ils sont aussi sur FB. » (Entretien KS_4)

« Mon cercle d'amis physiques, ce sont les personnes que je connais à l'université, presque tous les jours. Je réagis avec eux, parle avec eux. On fait des choses ensemble. J'en compte 15. Ils sont aussi sur FB. Sur Facebook, j'ai d'autres véritables amis mais je ne les rencontre plus aujourd'hui, ils viennent de l'école. Mais on se contacte toujours, par téléphone, Line etc. » (Entretien LN_4)

« Ce sont des gens que je connais maintenant. Les gens avec qui j'ai des contacts. Ce sont mes amis dans l'université, que je connais bien. J'ai à peu près 600 amis sur mon profil. Il y a des gens que je connais depuis que j'étais petite. Il y a aussi des amis suisses. Mais tous ne sont pas de vrais amis. Mes véritables amis sur FB, ce sont les mêmes que mes amis physiques. Je les rencontre tous les jours. Pour moi, mes vrais amis, ce sont des gens qui sont dans le vrai monde. » (Entretien LN_4)

« Un ami sur FB, c'est quelqu'un que je connais. Un ami véritable c'est quelqu'un que je rencontre dans la vie réelle et avec qui je passe du temps. » (Entretien LN_4)

« J'ai entre 20 à 30 amis réels. » (Entretien PT_3)

« Mes vrais amis sur FB sont les mêmes que ceux que j'ai dans la vie réelle. Je ne donne pas mon FB à n'importe qui. » (Entretien PT_3)

« J'en ai 5. Et les 6 autres vrais amis que j'ai, sont sur FB. » (Entretien NI_3)

« Je compte 11 amis sur FB, et je les ai rencontrés dans la réalité. » (Entretien NI_3)

« Ce sont des amis avec qui je communique, comme mes amis proches, mes cousins. Ce sont ceux que je contacte dans la vie réelle et ma famille. » (Entretien PN_4)

« Sur Facebook, ce sont mes amis à l'université et quelques-uns depuis le lycée, cela fait environ une trentaine. » (Entretien PN_4)

« Je n'ai que 4 amis physiques. » (Entretien PA_3)

« Mes véritables amis sur FB, ce sont les mêmes que ceux que j'ai rencontrés dans la réalité. [...] Je ne suis pas sûre, 50 je pense. » (Entretien SA_3)

« Un ami pour moi sur Facebook c'est quelqu'un qui est sur ma liste et je ne les connais pas tous. Les amis véritables sur FB, c'est peut-être entre 50 et 100 personnes, des gens que je connais et avec qui j'ai des contacts. » (Entretien SA_3)

« Un ami sur FB c'est quelqu'un que je connais, parce qu'il était dans mon école ou bien dans mon université. Mais j'accepte un ami à l'université que s'il est très proche. Je ne pense pas que j'ai des amis quelconques sur mon FB parce que je ne les accepte pas. » (Entretien PNT_3)

Gestion des amis dans l'organisation structurelle du profil

Les amis considérés comme de véritables amis sont parfois rassemblés au sein de groupes très spécifiques, comme ceux qui possèdent une caractéristique estimée suffisante pour justifier cette catégorisation et ne recevoir d'affordances que de ceux qu'ils estiment intéressants à suivre (Livingstone, 2008, p.403). On trouve les amis intimes et proches, les relations de famille, les anciens du lycée et ceux qui partagent des activités communes dont l'apprentissage du français. Ces derniers groupes fonctionnent comme de communautés restreintes soudées et se poursuivent au-delà de la vie universitaire à la manière de véritables associations d'anciens étudiants, parmi lesquelles sont partagés des fêtes de retrouvailles, des avis de mariage, de naissance, des propositions de travail ou des décès. Ces groupes représentent l'espace du « cérémonial » que décrivent Stenger et Coutant comme un espace plus grand que celui des proches mais plus petit que l'espace public où un petit « nombre d'élus de la cour [...] ont le privilège d'assister à certaines activités. » (Coutant et Stenger, 2010, p.18)

« J'ai un groupe de vrais amis. J'en ai trois différents : le premier pour les amis scolaires, ensuite les amis à l'Université et le troisième la famille. Ils ne se connaissent pas entre eux. » (Entretien CP_3)

« Mes parents sont sur mon réseau mais ils sont dans la liste, sans échange. Je ne regarde pas non plus leur profil. » (Entretien NI_3)

« Tous mes amis réels sont sur FB. Je n'ai pas besoin de les mettre dans un groupe ou comme favoris. » (Entretien PT_3)

« Oui, mais dans différents groupes. Mes amis dans la même promotion de français sont dans un groupe. Un groupe d'amis à l'école et un troisième groupe. » (Entretien SA_3)

« J'ai des amis à l'école et des amis à l'université. J'ai un groupe d'amis pour l'école, 35 personnes. Les 11 personnes qui sont proches sont en favoris. » (Entretien PNT_3)

« Le profil est caché pour mes parents. Par exemple quand je vais à une soirée et qu'il y a des photos, ils ne peuvent pas les voir. [rires] J'ai très très peu de correspondances avec eux par FB. » (Entretien PA_3)

Évaluation de l'importance du réseau et de l'image perçue

Un usager qui a de nombreux amis et abonnés est plutôt généralement perçu de manière positive. Reconnu au sein de la communauté en tant que figure de célébrité au sein de l'Université et parfois en dehors, bien accepté par les instances universitaires parce qu'il représente l'Université qui y trouve son compte dans la publicité qui est faite autour de son nom, l'utilisateur aux multiples abonnés fait l'objet de l'effet de « cour » (Coutant et Stenger, 2010). De nombreux étudiants se retrouvent ainsi à faire la vedette dans des séries télévisées thaïlandaises qui représente une véritable industrie de type *telenovelas* sud-américaines, mais qui n'est pas internationalisée sauf vers le Laos ou le Cambodge par la langue ou par acculturation²⁰⁶. Ces personnalités aux nombreux abonnés s'exposent selon le principe de l'« identité calculée » de Fanny Georges (2008) dans la recherche du plus grand nombre d'amis qui sont les indicateurs de leur popularité, d'une autorité morale et de crédibilité professionnelle (Merzeau, 2015, p.3) mais n'autorise qu'un petit groupe de personnes à les approcher, qui sont ceux de leur environnement direct d'apprentissage, en général ceux de leur promotion.

« Je pense que ceux qui ont beaucoup d'amis sur Internet, ont aussi beaucoup d'amis dans la réalité. Ils ont beaucoup de relations sociales. » (Entretien CP_3)

« Je pense que ceux qui ont beaucoup d'amis sont des personnes que l'on aime ou qui sont populaires. » (Entretien KA_3)

« J'ai beaucoup d'amis parce que quand j'étais lycéenne, j'acceptais n'importe qui mais maintenant non. Quelquefois j'ai essayé de diminuer le nombre en enlevant les gens que je ne connais pas. » (Entretien KS_4)

« Aujourd'hui je pense que je les ai déjà presque tous rencontrés, au lycée, à l'université ou dans des camps. Mais ce ne sont pas des amis véritables. » (Entretien KS_4)

« Je pense que ceux qui ont beaucoup d'amis, ce sont des célébrités, des musiciens, des acteurs, actrices, ceux que presque tout le monde connaît. » (Entretien LN_4)

« Je pense que ceux qui ont beaucoup d'amis ne connaissent pas leurs amis mais moi je connais tous ceux qui sont sur mon profil » [1200 amis] (Entretien PN_4)

²⁰⁶ « L'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec les changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou des deux groupes » Centre National de Ressources Lexicales et Textuelles (CNRTL). Repéré à <http://cnrtl.fr/definition/acculturation>. Page consultée le 12/10/2018. Lire aussi à ce propos Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), new series, 149-152. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/662563>

Mais un trop grand nombre – jugé comme tel – d’amis peut aussi desservir le capital de prestige de l’utilisateur (Proulx, 2012, p.23 citant Tong et al., 2008).

« J’ai 700 amis sur FB mais ça ne change rien pour ceux qui en ont beaucoup. Peut-être ce sont des célébrités mais je m’en fous, de ça. » (Entretien PT_3)

« Ceux qui ont beaucoup d’amis, je pense qu’ils acceptent n’importe qui ou ce sont peut-être des « stars » sur Internet. » (Entretien NI_3)

« Ceux qui ont beaucoup d’amis sont peut-être très sociables mais moi je ne suis pas une personne sociable. » (PNT_3)

« Je pense que ceux qui ont beaucoup d’amis ajoutent n’importe qui. » (Entretien PA_3)

Qualité des rencontres et des contacts

Plus complexe est la gestion des rencontres et des contacts sur le réseau à partir du moment où les usagers placent leur profil et leur identité dans une sphère publique et médiatique de type ouverte, un « espace public à infrastructure médiatique » (Stenger et Coutant, 2010). Même s’il existe le même type de dangers que ceux de la réalité (boyd, 2014), les filtres mis en place par la plateforme peuvent les minimiser, comme les options de blocage, les bannissements de listes (le si difficilement traduisible *unfriend* de Facebook, élu mot de l’année en 2009 par l’équipe éditoriale du New Oxford American English).

« Et puis pour faire des contacts, s’il y a des gens qui veulent m’envoyer des messages je réponds quand même mais pas beaucoup. Je ne sais pas comment expliquer !! » (Entretien LN_4)

« Au début j’acceptais tout le monde mais maintenant je choisis, depuis 2 ans, parce que je pense que si j’accepte des personnes que je ne connais pas, elles vont m’envoyer des messages. Je les ai enlevées. » (Entretien SA_3)

« Si je ne connais pas les personnes, je ne les accepte pas. Si on me contacte par un message et si c’est important je parle avec mais je ne les accepte pas. » (Entretien KS_4)

« Quand quelqu’un me fait une demande d’amitié, je vais regarder les informations de cette personne pour voir si je la connais ou non avant d’accepter cette demande. Si quelqu’un que je ne connais pas me contacte par la messagerie, je vais lire et puis je vais supprimer le message, sans l’accepter. » (Entretien KA_3)

Pour que finalement, les amis soient considérés comme proches ou intimes ou faire partie de la « bande de potes » de Stenger et Coutant, il faut des contacts suffisamment nombreux et que ces contacts respectent une certaine idée que les usagers ont de leurs amis :

« Je pense qu'il faut plutôt 2 échanges par semaine pour que les relations soient importantes. Mais je n'échange pas sur FB, sur Line. » (Entretien KA_3)

« C'est quelqu'un avec qui on a souvent des relations, des contacts. » (Entretien NI_3)

« Effectivement Facebook me permet de retrouver des contacts et de construire des liens plus forts mais il y a certaines personnes qui postent des choses et Oh là là je ne savais pas qu'ils aimaient des choses comme cela. Et alors je les vois moins. » (Entretien NI_3)

« Je regarde d'abord si je les connais de l'école, de l'université ou que je connais sinon je ne les accepte pas. Je n'ai que des gens que je connais dans ma liste d'amis. » (Entretien PA_3)

Question d'amitiés

Nous l'avons dit dans un chapitre précédent et répété un peu plus haut, les relations entre Thaïlandais sont différentes de celles que nous connaissons en Europe. Et la perception que les étudiants peuvent avoir d'un ami, un copain, un collègue, un ami proche, un ami intime n'est pas aussi évidente qu'elle peut l'être en français pour des Thaïlandais, du point de vue linguistique, que par leur langue maternelle. Elle correspond en réalité à leur vécu universitaire et leur vécu en rapport avec leurs usages des médias sociaux.

« Si c'est un ami à l'université, c'est un collègue/camarade. Un ami pour moi c'est quelqu'un qui habite avec moi, au dortoir de l'université. Un copain c'est un ami en général que je vois tous les jours, comme ceux qui sont dans ma promotion de français. Un ami proche c'est quelqu'un avec qui je vais déjeuner et voyager. Un ami intime je ne sais pas exactement ce que c'est. Peut-être 2. Mes amis physiques ce sont des amis proches. » (Entretien KS_4)

« Pour moi un ami est quelqu'un avec qui vous échangez. Un copain c'est quelqu'un que vous aimez. Un collègue est quelqu'un avec qui on travaille. Un ami proche c'est quelqu'un avec qui vous échangez souvent et un ami intime c'est quelqu'un avec qui vous pouvez partager des secrets. » (Entretien KA_3)

« Je pense qu'un ami et un copain c'est la même chose. Peut-être un copain c'est plus proche. Un collègue c'est quelqu'un avec qui on étudie mais à qui on ne parle pas beaucoup. Un ami intime c'est quelqu'un avec qui je partage des sentiments : par exemple quand je suis triste, je parle avec lui. Un ami proche c'est plus proche qu'un ami et un ami intime, c'est le plus proche. Avec lui je partage tous les sentiments. Un ami proche je mange avec mais je ne partage pas tout avec lui. » (Entretien PN_4)

« Pour moi un copain et un ami c'est pareil ; un collègue pour moi, peut-être justement il n'y a pas de relations amicales mais on travaille ensemble. Un ami proche comme intime, c'est la personne avec qui je peux parler de tout et de rien. » (Entretien NI_3)

« Un ami est quelqu'un que je connais avec qui je ne parle pas de beaucoup de choses, pas comme les amis proches mais même entre les amis proches, il y en a avec qui je parle de certaines choses et d'autres, d'autres choses. Peut-être on s'entend très bien sur certaines choses, comme une sorte de « connexion » entre nous. Je distingue les amis en fonction des sujets de conversation et aussi des émotions, si je me sens sauf et sans prudence²⁰⁷ ». (Entretien PT_3)

« Pour un ami, copain, collègue je ne peux pas parler de tout. Un ami proche, je peux lui parler de tout, y compris de mes secrets. Un ami intime, on se contacte partout, sur FB et aussi sur Skype. » (Entretien PNT_3)

« Je ne sais pas... Pour moi il n'y a pas vraiment de différences. Un ami c'est quelqu'un avec qui j'ai des contacts. Un ami proche et un ami intime, la différence n'est pas claire pour moi. » (Entretien PN_4)

« Pour moi, un ami, un copain ou un collègue ce sont des gens qui ont simplement un ou des intérêts en commun. Mes amis intimes sont mes amis physiques, c'est-à-dire des personnes avec qui je peux parler de n'importe quoi et qui ne vont pas me tromper mais un ami proche c'est des amis que j'ai en plus sur FB, avec qui j'ai des contacts. J'ai 1 200 amis sur mon profil. » (Entretien PA_3)

Amitiés et sociabilité, la dichotomie occupe les esprits des étudiants ; elle fait partie de leur quotidien d'autant qu'ils vivent bien souvent dans les abords immédiats de leur campus même de leurs études, avec pour conséquence des transpositions entre leurs espaces privés et leurs espaces publics, exactement comme ils le font avec leurs outils technologiques qui sont devenus des « technologies de la relation humaine, voire de la chaleur humaine » (Casilli, 2013, p.12) perpétuant le lien social. Ces outils miniaturisés de liens sociaux maximisés vont permettre et quasi obliger (*Ibidem*) d'être constamment présents.

3.2.3. Présence

De la présence, il en est fortement question dans toutes les formes de la distance non seulement par similitude des notions mais aussi parce que le sentiment d'absence (Jacquinot, 1993) mène à la solitude de l'apprenant et à la non persistance de l'apprentissage en autonomie. Pour l'engager dans la persévérance, les concepteurs européens en Sciences de l'Education avaient imaginé des scénarios pédagogiques structurés autour d'activités fortement coopératives ou

²⁰⁷ L'expression utilisée par l'étudiant est incorrecte mais le sens qu'il veut donner est celui de quelqu'un qui n'a pas besoin d'être prudent, donc en sécurité.

collaboratrices, dans une forme d'engagement de l'apprenant sur des modèles cognitivistes et socioconstructivistes. Les concepteurs anglo-saxons, avaient choisi la voie des situations dans lesquelles la communication verbale en ligne permettait des interactions sociales autour de la transaction (Jézégou, 2010, p.258). Aujourd'hui, dans le milieu universitaire, on relève des pistes nouvelles d'enseignement bimodal (Guillemet, 2014) ou hybride (Peraya, 2014) dans lesquelles s'immiscent des formes de téléprésence (Weissberg, 2006) constituée par les objets virtuels et les avatars (Jézégou, 2010, p.258), l'évolution de l'identité numérique et les appartenances aux groupes d'échanges communautaires (Peraya, 2011, p.446), l'émergence de la proximité (Catia, 2016, p.37) tentant d'inviter ainsi les réseaux sociaux pour plus de présence dans la distance avec des interrogations sur l'encadrement au niveau cognitif ou métacognitif (Papi, 2016, p.40).

La présence prend différentes acceptations selon les auteurs de la formation à distance (Peraya, 2014, p. 7 citant Kawachi, 2011) mais celle qui nous intéresse plus précisément est celle de la présence sociale qui prend plusieurs définitions. Dans une présence sociale de la distance en apprentissage communautaire, elle est une projection sociale et émotionnelle de la personnalité au travers du média utilisé (Jézégou, 2010, p.10 reprenant des propos de (Garrison, Anderson, Archer, 2000). Annie Jézégou retient pourtant de cette construction théorique qu'elle est mal étayée car elle s'appuie sur des notions de communautés de pratique mal éclairées. Elle propose plutôt une présence socio-affective qui est générée par des interactions sociales créant un climat favorable aux transactions dans un espace numérique de communication (Jézégou, 2010, p.267). Pour Daniel Peraya, elle concerne la façon dont l'étudiant se montre au travers des applications du web social ce qui rejoint la conception des identités numériques de Fanny Georges. Pour les auteurs non francophones, elle est le « degré de saillance de l'autre personne dans l'interaction médiée et la saillance conséquente de la relation interpersonnelle » (Richardson et Swan, 2003, p.69). Elle se réfère aux situations en contexte d'enseignement et d'apprentissage en ligne dans lesquelles des individus ou des groupes ajustent leurs actions et leurs réflexions par les interactions avec les autres (Wei et al., 2010, p.718) dans des composantes de co-présence (Weissberg, 2006), intimité et immédiateté (Wei et al., 2010, p.721)

Nous référant à ces différentes définitions ainsi qu'à Andreas Kaplan, Michael Haelein (2010, p.61) et Serge Proulx (2012, p.14), nous retiendrons en contexte de média social dans une activité de communication, que la présence sociale dans un dispositif médiatisé génère de

l'interaction au travers de contacts tactiles, acoustiques et visuels par degrés d'intimité (interpersonnelle ou médiée) et d'immédiateté (synchrone ou asynchrone).

On peut dès lors trouver des indices dans les données recueillies, très nombreux puisque c'est dans la logique interactionnelle d'un réseau social, et qui vont de la discussion via un outil de messagerie instantanée (Messenger), des clics et des commentaires, de l'expressivité (icônes d'émotion, vignettes de ressenti, affects, ponctuation redondante, métaphores ...), d'activités continues (en train de lire, écouter, regarder).

Activités de communication synchrone

Discute via Messenger avec des amis en français. (Journal de bord CP_3)

Discute sur la messagerie de Facebook Messenger en français. (Journal de bord AA_3)

Contact avec une amie française qui habite à Lyon sur Facebook Messenger. (Journal de bord PN_4)

Discussion avec des amis en français. (Journal de bord PT_3)

Activités de communication asynchrone

Répondre à 3 commentaires en français et répondre à une camarade en français. (Journal de bord NI_3)

Publication d'une photo avec des commentaires en français et en anglais. (Journal de bord PN_4)

Poster une photo de cours d'été en l'accompagnant d'un texte en français et en thaï (Journal de bord NI_3)

Intérêts partagés

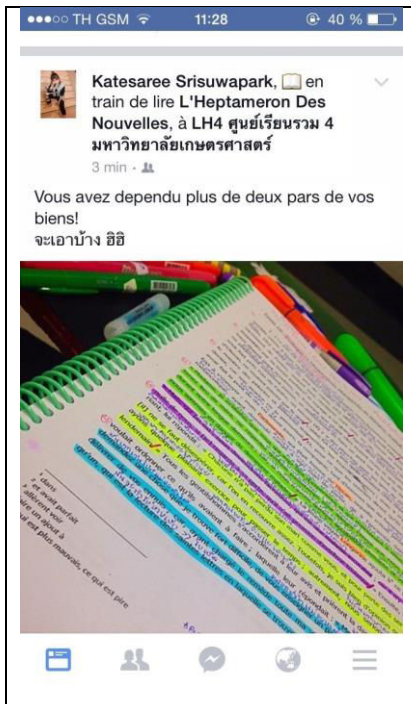
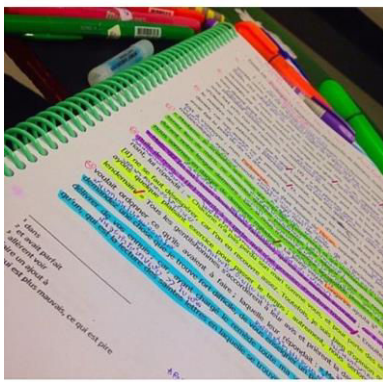




Clics Like sur une information en français sur le mur d'actualité. (Journal de bord KA_3)

Clics de temps à autre sur un statut publié par un professeur de français. (Journal de bord SS_3)




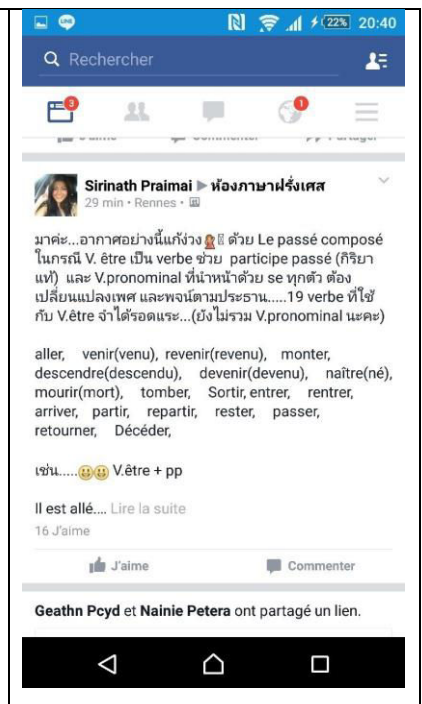
Lit des messages ou des dépôts faits par des amis français et clique « J'aime ». (Journal de bord SL_3)

Clique sur le statut personnel d'amis. (Journal de bord PN_4)

Indications d'activités

 <p>Katesaree Srisuwapark, en train de lire L'Heptameron Des Nouvelles, à LH4 ศูนย์เรียนรวม 4 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์</p> <p>3 min · 🌐</p> <p>Vous avez dependu plus de deux pars de vos biens! จะเอาบ้าง อีอิ</p> 	 <p>NatChou Swiniarska watching La Meilleure Boulangerie de France</p> <p>16 mins · Bern, Switzerland · 🌐</p> <p>Et voilà, mon ventre gargouille 😊</p> <p>See Translation</p>  <p>La Meilleure Boulangerie de France</p> <p>Quelle boulangerie remportera le...</p>	 <p>TV5MONDE, en train d'écouter Marina Kaye</p> <p>14 sept. à 15:08 · 🌐</p> <p>Et si on commençait la semaine en musique avec Marina Kaye ? La talentueuse artiste était l'invitée d'Acoustic ce week-end. Regardez sa prestation</p>  <p>MARINA KAYE - ACOUSTIC l'intégrale / TV5MONDE</p> <p>youtube.com</p> <p>211 J'aime 8 commentaires</p>
<p>Activité de lecture le 16 septembre 2015 (20150916_9915)</p>	<p>Activité de visionnage le 16 septembre 2015 (20150916_4633)</p>	<p>Activité d'écoute le 15 septembre 2015 (20150915_7105)</p>

Références explicites à des profils, marquage, étiquetage

 <p>Gift Merida ► Ployy Kaewkate</p> <p>2 min · Amphoe Khlong Luang · 🌐</p> <p>Bonjour, Panisa. Tu vas comment? Il fait beau aujourd'hui. Où es-tu? — 😊 motivée.</p> <p>Methis Watnuwan aime ça.</p> <p>HappyPhoneMBK</p> <p>12 min · 🌐</p> <p>ป้องกันตลอดนะ!! "ออฟฟี่ แม็กซิม" อัปเดตลิปแจง หลังถูกแจ่งแฟนเน็ตไอตอล-ปล่อยแชตสยิว (ชม</p>	 <p>Wassaya Rodnakares Hbd Aeff avec Adgima Thanagornvit</p> <p>2 h · Instagram · Modifié · 🌐</p> <p>Où est la vraie vie ? Adgima Thanagornvit</p>  <p>37 J'aime 3 commentaires</p>	 <p>Sirinath Praitmai ► หองภาษาฝรั่งเศส</p> <p>29 min · Rennes · 🌐</p> <p>มาค่ะ... อากาศอย่างนี้แก๊งง 🤗 ด้วย Le passé composé ไก่กรณ V. être เป็น verbe ช่วย participe passé (กริยาแท้) และ V.pronominal ที่นำหน้าด้วย se ทุกตัว ต้อง เปลี่ยนแปลงเพศ และพจน์ตามประธาน.....19 verbe ที่ใช้กับ V.être จำได้รวดนะ...(ยังไม่รวม V.pronominal นะคะ)</p> <p>aller, venir(venu), revenir(revenu), monter, descendre(descendu), devenir(devenu), naître(né), mourir(mort), tomber, Sortir, entrer, rentrer, arriver, partir, repartir, rester, passer, retourner, Décéder,</p> <p>เช่น..... 😊😊 V.être + pp</p> <p>Il est allé... Lire la suite</p> <p>16 J'aime</p> <p>Geathn Poyd et Nainie Petera ont partagé un lien.</p>
<p>Publication attentionnelle avec commentaire dialogique le 7 septembre 2015 (7-9-2015_1862)</p>	<p>Publication attentionnelle avec médiatisation photo et marquage le 12 septembre 2015 (12-9-2015_815)</p>	<p>Publication attentionnelle avec commentaires explicatifs le 6 septembre 2015 (6-9-2015_73)</p>

Réactions affectives par expressivité, affects

<p> Icônes d'émotion et affect le 11 septembre 2015 (11-9-2015_755)</p>	<p> Expressivité par redondance, ponctuation et icônes émotionnelles le 10 septembre 2015 (10-9-2015_1755)</p>	<p> Médiatisation par photo et commentaire expressifs le 6 septembre 2015 (6-9-2015_1845)</p>

Pour marquer sa présence numérique, enfin, il faut passer du temps. Le temps de navigation que cela suppose, en passant d'une plateforme à une autre, en creusant dans les strates de l'identité informationnelle implique alors le nomadisme.

3.2.4. Nomadisme

La pratique du nomadisme décloisonne les espaces de communication (Pédauque, 2006, p.9) en pensant autrement le réseau de communication qui jusqu'à l'avènement du web considérait le schéma informationnel de manière verticale, de l'émetteur radio ou télévisé vers le récepteur. Aujourd'hui, un schéma informationnel de type horizontal autorise des ponts entre les niveaux micro et macrosocial (Proulx et Latzko-Toth, 2000, p.114) avec pour voie de conséquence une présence de la langue d'apprentissage plus importante sur un réseau social, qu'il peut l'être dans un cours en présentiel, en termes d'occurrences.

Dans les journaux de bord nous avons proposé les 15 items suivants, à cocher chaque fois qu'il avait lieu dans leur journée, ainsi que le nombre d'occurrences par jour, (tableau 19).

Tableau 18 - Nombre de références par rapport aux différents items proposés du journal de bord, pour les trois groupes d'étudiants

	OCCURRENCE Total 2 semaines		
	Groupe Facebook-Moodle	Groupe Moodle	Groupe Facebook
1. regarder un document audiovisuel en français	72	50	33
2. lire un document textuel en français	89	82	82
3. rédiger un texte écrit en français	16	11	14
4. poster une photo ou une vidéo en français en l'accompagnant d'un texte écrit en thaï ou en anglais	11	3	12
5. poster une photo ou une vidéo en l'accompagnant d'un texte écrit en français	20	1	13
6. poster un statut personnel, un message sur le mur d'un ami, un commentaire en français	13	1	22
7. répondre à un post, à des questions posées en français	18	21	16
8. poster un lien vers un site Internet d'apprentissage du français ou utile	9	2	3
9. partager quelque chose vu sur un autre mur ou sur Internet	23	4	15
10. demander une correction ou des précisions de langue à un ami ou un professeur	6	3	2
11. cliquer Like sur une information en français par le flux (mur général)	95	41	106
12. intervenir dans des groupes d'intérêt commun francophile	1	1	10
13. se renseigner grâce au suivi des infos des pages favorites en français	18	6	28
14. se tenir au courant des actualités de votre communauté francophone ou francophile	4	0	21
15. participer à une discussion collective en français	1	5	0

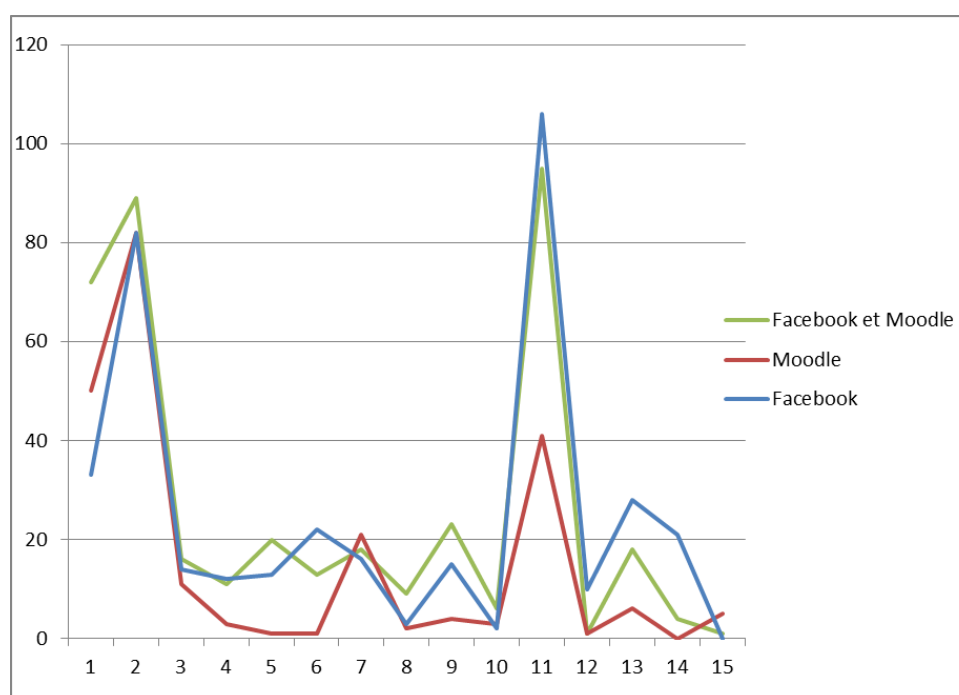


Figure 73 - Diagramme d'exposition à la langue, en occurrences par item (15),

Sur une moyenne de 1 à 5 fois par jour, sur 10 étudiants par groupe, en deux semaines d'observation

Si l'on regarde attentivement le diagramme d'exposition à la langue (figure 73), on peut distinguer plusieurs éléments :

1. les étudiants du groupe Moodle ont moins d'exposition en occurrences à la langue excepté sur les items n°1, n°2 et n°7 car effectivement le cours Moodle est accompagné d'un document textuel à lire, d'un document sonore à écouter et à regarder, déclencheur des tâches à réaliser et des questions auxquelles il faut répondre pour évaluer la compréhension.
2. Sur les items n°4, n°5, n°6 n°8, n°9, n°12 et n°14, très peu de traces d'activités qui sont affectées à une plateforme interactionnelle
3. Les flux informationnels documentaires et médiatisés sont élevés ce qui indique des opérations de lecture de l'information et de décryptage, parfois de traduction.
2. L'item 11, « cliquer Like » sur une publication du flux informationnel général indique une réactivité minimale, et ne signifie pas qu'il y a eu véritable ou compréhension du sujet publié.

Au vu de ces résultats, les pratiques restent d'une manière générale assez conventionnelles avec de la réactivité plutôt que de la proactivité, dans des activités de lecture plutôt que de production soutenue. Pourtant, à y mieux regarder, si la grande majorité concerne ce type d'activités, la publication intègre des médias, se libère des codes et des usages prévus et joue avec plusieurs plateformes du web 2.0, correspondant chacune à des services plus spécifiques : Soundcloud pour la musique, Instagram pour les photos créatives et de qualité, Line ou Snapchat pour le partage immédiat d'informations de groupe etc. Il y a publication dans des pratiques multimodales.

3.2.5. Publication

L'activité de publication et d'écriture sur une plateforme n'est pas sans contraintes. Elle est même sujette à des tensions entre un ensemble de représentations de soi, des règles de conformité sociale et le dispositif technique d'écriture balisé par un architecte²⁰⁸ (Gomez-

²⁰⁸ La notion d'architecte est une notion de Gérard Genette (1979, *Introduction à l'architecte*, Paris : Seuil), revisitée au prisme du numérique par Yves Jeanneret et Emmanuël Souchier (1999) « Pour une poétique de l'écrit d'écran », *Xoana*, n° 6-7, « Le multimédia en recherche », J.-M. Place, Paris) :

« Du banal traitement de texte au logiciel d'écriture multimédia, on ne peut produire un texte à l'écran sans outils d'écriture situés en amont. Ainsi le texte est-il placé en abîme dans une autre structure textuelle, un « architecte », qui le régit et lui permet d'exister. Nous nommons architectes (de arkhè, origine et commandement), les outils qui permettent l'existence de l'écrit à l'écran et qui, non contents de représenter la structure du texte, en commandent l'exécution et la réalisation. Autrement dit, le texte naît de l'architecte qui en balise l'écriture »

Mejia, 2005, p.3). Sur Facebook, elle est également soumise au regard de tous les internautes qui peuvent rapporter des usages proscrits et de l'algorithme du réseau qui tente d'éviter les contenus à caractère pornographique, raciste, d'incitation à la haine et la violence, au terrorisme et au harcèlement malgré les faits divers récurrents qui apparaissent dans les médias pour prouver que ce n'est parfois qu'un vœu pieux.

Pourtant, elle fait largement appel à la contribution (Proulx et al., 2014) et la participation de chacun, dans une véritable « culture participative » (Jenkins et al., 2017), « entre engagement citoyen et production de soi » (Denouël et al., 2014) et celui du simple « amateur » (Flichy, 2010). Son nouvel algorithme devrait même inciter à promouvoir les contenus publiés par les membres plutôt qu'au travers des pages favorites car « les contenus délivrés n'acquièrent en effet une efficacité que s'ils rencontrent des sujets susceptibles de s'y intéresser, de les discuter et/ou de les diffuser à leur tour » (Granjon, 2014, p.49).

La publication engage un processus de création, dans une revisite médiatisée numérique de pratiques plus conventionnelles comme la littérature car on ne peut pas faire de distinction entre la « vraie littérature et la littérature médiatique », mais observer « la valeur même des médiations qui recomposent, sans cesse, les univers imaginaires de la littérature » (Jeanneret et Souchier, 2006, p.43) :

L'antithèse trompeuse entre « l'écrit » et « l'écran » sans cesse reprise depuis ne fait que renforcer un mythe du littéraire, ceux qui la manient oublient que ce qu'on appelle la littérature tient depuis toujours à une redistribution incessante des circuits médiatiques. (Jeanneret et Souchier, 2006, p.43)

Voir également la genèse du concept dans un entretien de Yves Jeanneret, par Isabelle Bazet, Florian Hémont et Anne Mayère. Bazet, I., Hémont, F. & Mayère A. (2017). Entretien avec Yves Jeanneret. *Communication*, vol. 34/2. Récupéré à <https://journals.openedition.org/communication/7287>. Page consultée le 22/6/2018.

<p>Publication (10-9-2015_474) le 10 septembre 2015 d'une photo d'une traduction du Diable au corps de Raymond Radiguet en thaï, accompagné d'un commentaire bilingue de ressenti émotionnel un jour de pluie. En référence à la citation du livre original (p.3) : « L'été, à la campagne, nous maudissons la pluie qui tombe »</p>	<p>Publication (11-9-2015_5105) le 11 septembre 2009 des deux volets du Diptyque de Melun, à partir de la Vierge et l'Enfant entourés d'anges qui se trouve au musée d'Anvers) et Etienne Chevalier présenté par saint Etienne au musée de Berlin. Les photos sont accompagnées d'un commentaire explicatif en français et narratif en thaï</p>

3.2.6. Structuration

L'activité de production sur une plateforme suppose une structuration, nous l'avons dit, « architextuelle » selon les contraintes du langage informatique et des choix techniques des plateformes mais aussi pour répondre aux choix éditoriaux du contributeur car « le mode d'existence matérielle et de dissémination des textes [...] procède d'un autre type de reproduction et de diffusion » et « les acteurs [...] différents, n'interviennent pas non plus selon les mêmes modalités et aux mêmes niveaux » (Jeanneret et Souchier, 2005, p.9).

		
<p>Structuration de médias avec effet de filtrage et de composition, à partir de photos publiées sur Instagram et organisées dans un album de photos le 10 septembre 2015 (10-9-2015_952)</p>	<p>Médiatisation d'un repas publié sur Instagram et accompagnée d'un commentaire descriptif en français et en thaï le 10 septembre 2015 (10-9-2015_2204)</p>	<p><i>Mashup</i> d'un contenu vidéo externe provenant de la page « Drôle Blague », avec commentaire injonctif et étiquetage individuel, le 20 septembre 2015 (20150916_5408)</p>

Facebook facilite la structuration médiatique, en encourageant « l'imbrication d'éléments de sites externes dans ses propres ressources », contenus composites « fondés sur la standardisation des formats et des protocoles » (Audet, 2010, p.10). Ces contenus restructurés selon les envies, les besoins et les désirs des internautes sont destinés à enrichir les publications et à mieux les disséminer pour encore plus d'interactions. Alors intervient le marquage social, par indexation.

3.2.7. Indexation

Le principe de l'indexation relève de l'identification par mot-clé ou métadonnée. C'est d'abord un processus permettant de retrouver rapidement une information dans un dispositif de traitement de documents. Au fur et à mesure des avancées technologiques dans l'appareillage de lecture et d'écriture, et avec l'avènement du web 2.0 où la classification des données devient essentielle dans une masse informationnelle surchargée, le marquage s'est déplacé du document à l'individu documenté (Ertzscheid, 2009) dans une pratique de folksonomies. Celles-ci « reposent sur la possibilité pour l'utilisateur d'attribuer des mots-clés à des documents numériques

afin de pouvoir notamment les retrouver ultérieurement » (Le Deuff, 2012, p.32). Sur un réseau comme Facebook, le marquage social est devenu une pratique incontournable grâce notamment à la fonctionnalité de reconnaissance faciale, qui permet de retrouver très rapidement les individus présents sur une photographie. Elle est identitaire et implique donc de la négociation puisque le « jeu des tags pousse les autres à nous classer dans un caractère ou une pratique » (Coutant et Stenger, 2010, p.52) qui n'est pas toujours réelle ou revendiquée et qui peut être refusée voire bloquée. Elle pourrait être motivée par plusieurs raisons en plus de la classification : la collaboration et le partage ; l'attention ; le jeu et la compétition ; la personnalisation ; l'affirmation de l'opinion (Le Deuff, 2012, p.45-51)

Par ailleurs, l'auteur suggère des profils de « tagueurs » selon le niveau d'intention et la fréquence (figure 74) :

- L'initié pratique le marquage de manière sérieuse et régulière, et est suivi par des abonnés.
- Le guide redirige les internautes vers des sources pertinentes.
- Le gentleman étiquette de manière collaborative et ajoute des commentaires explicatifs.
- Le conservateur identifie pour ne pas perdre.
- Le petit contributeur marque occasionnellement, personnellement ou collectivement.
- L'info-pollueur marque dans le but de se valoriser.

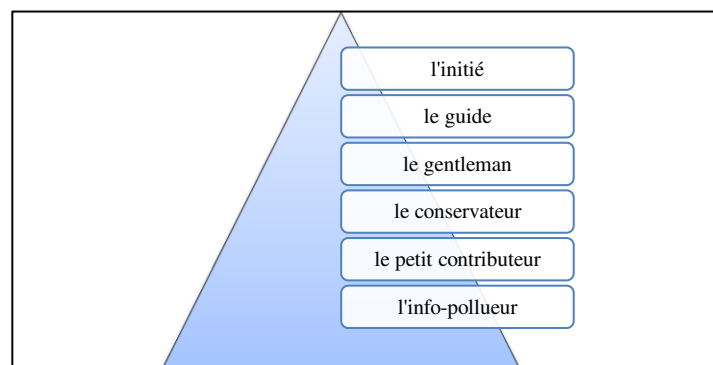


Figure 74 – Typologie des tagueurs (Le Deuff, 2012, p.53)

En 2012, c'était l'une première taxonomie des tags et des tagueurs. Il nous semble qu'aujourd'hui, avec les outils de reconnaissance faciale, le mot-dièse #, l'attention directe marquée par l'arobase @, la localisation, d'autres pratiques d'interactions sont apparues y compris les plus pénibles comme le harcèlement. On peut observer par exemple des internautes se marquer soi-même sur la photo personnelle d'un autre et ainsi faire croire à une relation voulue alors qu'elle ne l'est pas. On n'est plus dans le cadre de l'info-pollueur mais un cran en-

dessous. D'autres pratiques plus intéressantes permettant de marquer par mot-dièse des événements ou des situations individuelles, permettant aux suiveurs de parcourir le cheminement narratif d'un récit de vie selon le modèle d'une frise chronologique ou *Timeline*.

<p>Identification attentionnelle le 16 décembre 2015. Commentaire en français. (20150916_3052)</p>	<p>Étiquetage d'individus et géolocalisation par intégration sur un événement le 19 septembre 2015, en l'occurrence la Journée du Patrimoine. Commentaire expressif en français. (20150919_2393)</p>	<p>Marquage par reconnaissance faciale le 8 septembre 2015. Commentaire bilingue français - thaï (8-9-2015_6017)</p>	<p>Marquage d'identification sur une vidéo, avec commentaire bilingue français - thaï le 11 septembre 2015 et étiquetage événementiel (11-9-2015_517)</p>

L'indexation et l'identification des personnes, des événements et des lieux participent d'une temporalité de l'instant. L'indexation en effet ne trouve sa plénitude que par la simultanéité ou la quasi-simultanéité du partage, ce dernier étant lié à une situation circonstanciée où les participants et les circonstances se définissent. Pour l'explicitier elle est accompagnée de commentaires qui ont plusieurs rôles, vecteur d'idées mais aussi porteur d'un « apprentissage informel en ligne » (Socket, 2011) par l'exercice de maîtrise langagier qu'ils nécessitent dans leur rédaction.

3.2.8. Rédaction

La rédaction d'un commentaire, d'une note, d'un statut implique un processus d'écriture simplifiée en accord avec plusieurs éléments : le premier est la limite du nombre de caractères imposé par le format de l'architexte sur les plateformes (Jeanneret et Souchier, 2005 ; Jeanne

Perrier, 2006). Sur Facebook, la limite est de plusieurs milliers ; entre les articles, les commentaires et les statuts il n'y a pas de réelle différence ni de limitation si ce n'est les 130 caractères maximum avec arrière-plan couleur des statuts Facebook. Le deuxième élément est la verticalité de la lecture et de la navigation que l'ergonomie du téléphone portable oblige, même s'il existe une fonction permettant de passer de la verticalité à l'horizontalité pour la lecture du format vidéo. Le troisième élément est celui de la préférence de lecture de la forme plutôt que du fond avec pour conséquence une écriture simplifiée, pour que « se rejoignent et coïncident les unités de textes et de circulation dans le site » (Jeanne Perrier, 2006, p.110). Dans cette formule simplifiée intervient des modes d'engagement conversationnel différents où « l'interrelation qui se noue entre le dispositif technique et les formes de l'échange social » (Jouët, 2000, p.506) fait émerger une écriture numérique parfois absconse et semée de symboles spécifiques. Le quatrième élément enfin, est celui lié à la maîtrise de la langue d'apprentissage et de la confiance accordée à cette maîtrise. C'est cette dimension affective marquée par « l'anxiété, l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir de risques, l'auto-efficience » (Arnold, 2006, p.408), en plus de l'aspect cognitif, qui influe sur la manière dont un apprenant va ou non se lancer dans la rédaction publique d'un commentaire y compris dans des affects tels que l'humour (Rémon, 2013).

Ainsi l'étudiant NI_3, d'un très bon niveau de langue, écrit dans son journal de bord qu'il rédige de courts commentaires :

Poster une photo avec des mots en français (Journal de bord NI_3)

Publier une photo du roman le diable au corps en version thaï avec une courte phrase (Journal de bord NI_3)

Répondre à 3 commentaires en français et répondre à une camarade en français (Journal de bord NI_3)

Encouragement en français d'un de mes camarades. Commentaire sur une photo en français (Journal de bord NI_3)

Pourtant, cet étudiant plutôt brillant conserve un sentiment persistant de n'être jamais totalement sûr de la qualité de ses écrits, ce qui l'oblige à se munir d'un dictionnaire :

Peur de faire des fautes quand on publie quelque chose en français (Journal de bord NI_3)

Manque de confiance quand il faut poster quelque chose en français ; il faut toujours un dictionnaire en ligne dans deux documents se trouve du vocabulaire inconnu. C'est difficile à comprendre même avec un dictionnaire (Journal de bord NI_3)

D'autres étudiants avouent ne pas vouloir écrire en français de peur de ne pas être compris voire commencent à écrire puis retirent leurs publications :

La plupart des amis sur Facebook ne comprenant pas le français, peur et gêne de son utilisation (Journal de bord KS_4)

Une première rédaction d'un message en français puis retiré par manque de confiance (Journal de bord KS_4)

Pour remédier à une déficience dans la compréhension du message publié et par souci de toucher plusieurs publics non francophones, d'autres encore utilisent le multilinguisme :

Je n'écris pas beaucoup parce que j'ai peur de faire des fautes. J'écris seulement pour répondre à des questions de mes amis, sur le mur et par la messagerie aussi. La langue d'interface est en anglais, en ce moment, mais je l'ai déjà mise en français. (Entretien LN_4)

Réponse aux amis qui ont écrit bon anniversaire sur le mur par des commentaires en thaï anglais et français (Journal de bord, SA_4)

Publication de photos accompagnées de commentaires en français et anglais (Journal de bord, SA_4)

Réponse ou commentaire d'amis en 3 langues, thaï, français et anglais (Journal de bord, SA_4)

Publication d'une photo avec des commentaires en français et en anglais (Journal de bord PN_4)



Dans l'ensemble, les étudiants font tout de même des efforts de rédaction, même si cela est court et à fréquence irrégulière, dans le cas d'une publication personnelle précise impliquant un processus de création, dans le cas d'une interpellation par marquage et identification, ou bien lorsqu'il s'agit de célébrer un événement individuel ou collectif dans des activités de groupe d'apprentissage :

Publication d'un statut personnel en français (Journal de bord, SA_4)

Commenter un statut et la photo de mon amie (Journal de bord, PN_4)

Commentaires sur les liens partagés par les amis (Journal de bord PN_4)

Je pense que si je poste des liens ou des vidéos, ce n'est pas de la création mais si je mets des images, j'apporte du texte et il y a de la création. (Entretien NI_3)

		
<p>Rédaction multilingue avec symboles sémiotiques distinctifs publiée le 9 septembre 2015 (9-9-2015_1807)</p>	<p>Rédaction longue d'un commentaire expressif et narratif publiée le 6 septembre 2015 (6-9-2015_3692)</p>	<p>Rédaction d'un message personnalisé identifié de célébration d'anniversaire publié le 15 septembre 2015 (20150915_3669)</p>

La rédaction en français est bien moins présente que la simple lecture certes pourtant on remarque que les publications sont plus nombreuses selon le niveau d'étude. Les étudiants de 4^e année qui sont a priori meilleurs, sont plus confiants et disposés à l'écriture, même si cela reste toujours court et multilingue. Cela participe de la construction d'un sentiment d'appartenance communautaire de pratique (Wenger et Lave, 1991) autour d'une langue commune qui s'apparente à un sociolecte (Berry, 2009) lorsqu'il n'est compréhensible et partagé que par la communauté. Pour les apprenants, ce sont des possibilités nouvelles de « tester leurs compétences dans le cadre d'activités suscitant des feed-backs sociaux » (Develotte, 2010, 449) grâce à la mise en contact des locuteurs par le biais des technologies de la distance. Dans ces communautés se mettent en place des règles de courtoisie, de réciprocité, d'exclusion et de justesse de l'information partagée (Berry, 2009, p.150). Alors se dessine une réputation numérique servie par un principe de recommandation.

3.2.9. Recommandation

Les ressources et les publications offertes sur un réseau social de type ouvert participent tout à fait à l'esprit des Ressources Éducatives Libres (REL ou OER, *Open Educational Resources*) en France définies par l'UNESCO comme « les documents de recherches, d'enseignement et

d'apprentissage qui sont dans le domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle qui permet la libre utilisation, l'adaptation et la distribution » (Touzé, 2014, p.5) mais les publications comme leurs contributeurs sont assez peu valorisés par le système en soi qui ne récompense ni ne reconnaît le temps ou l'énergie dépensés pour produire, remixer et disséminer de manière créative des contenus ouverts (Hylén, 2006, p.8). Pourtant l'étude conduite par Jan Hylén pour l'OCDE indique que les individualités susceptibles de contribuer dans cet esprit le font pour des motifs non financiers voire altruistes comme de proposer un accès aux meilleures ressources possibles, des matériaux plus flexibles, une aide désintéressée aux communautés défavorisées et aux pays en développement (Hylén, 2006, p.6). Or, « à travers les réseaux sociaux, agréger, marquer, valoriser le contenu à travers des systèmes de réputation et de recommandation et donner un nouveau sens aux sources brutes à travers de nouvelles formes d'expression constituent à la fois une possibilité technique et une fonction sociale » (Zourou, 2016).

Ces contributions valorisables par système de recommandation sont à même de bâtir une réputation numérique engageant un capital social de confiance avec un « degré d'adhésion (ou de rejet) des individus à un candidat au sein des communautés en ligne comme Facebook » (Mercanti-Guérin, 2010, p.148), ce candidat pouvant être un apprenant avec un niveau de langue reconnu par ses pairs, un enseignant, un natif, un individu ou un collectif qui travaillent autour de la langue comme peuvent le faire un traducteur ou une école de langues. Par recommandation impliquant confiance, respect et fiabilité, les apprenants suivent des pages ou des individus qui leur fournissent des publications documentaires et des informations relatives à leurs sujets de préoccupations universitaires comme les examens ou les bourses d'études.

Cet individu peut être un enseignant appartenant au même réseau ou bien au travers d'une page ou d'un groupe :

Lire un statut du professeur de français (Journal de bord SN_4)

Lire un statut du professeur de français qui extrait une citation d'un roman (Journal de bord SN_4)

Un professeur a publié une image d'un petit déjeuner français typique. Très intéressante donc sauvegarde (Journal de bord KS_4)

Lecture de statuts de professeurs en langue française (Journal de bord KS_4)

Lecture d'un texte en français d'un professeur à 2h du matin (Journal de bord LN_4)

Regarder le mur d'actualité et un texte en français d'un professeur mais pas intéressant donc pas de lecture (Journal de bord LN_4)

Ou bien un apprenant qui travaille en dehors de ses heures pour gagner un peu d'argent et qui utilise sa page personnelle pour faire la promotion de ses cours particuliers :

« Oui, la page « Petites française » qui me sert à faire la publicité pour mon école ; pour l'instant c'est seulement par Facebook mais j'essaie de récolter assez d'argent pour monter une vraie école. Je donne pour ça des cours de français. Sur le profil de cette page, il n'y a pas de no de téléphone, je préfère que les gens me contactent par FB et si je sens que les gens sont intéressés, alors je leur propose mon numéro de téléphone. Pour l'instant je n'ai pas beaucoup de clients, mais ils passent par une agence ; eux la contactent et disent « je veux cette prof-là » et c'est moi qui y vais. » (Entretien REF_4)

Le plus souvent, il s'agit d'informations émanant des pages institutionnelles enregistrées comme favorites ou par appartenance à des communautés de pratique. Ce flux apparaît dans le flux des actualités ou *Newsfeed*.

			
<p>Publication médiatisée avec partage d'événement à propos de la Journée européenne du Patrimoine sur une page d'apprentissage du français pour apprenants thaïlandais. Commentaire explicatif bilingue français-thaï. Publié le 14 septembre 2015.</p>	<p>Publication étiquetée (#JEPBKK) avec partage d'événement à propos de la Journée européenne du Patrimoine sur la page du Service de Coopération et d'Action culturelle de l'Ambassade de France à Bangkok. Commentaire explicatif bilingue français-thaï. Jeu-</p>	<p>Mise à jour d'un statut géolocalisé avec expressivité par émoticône. Commentaire explicatif bilingue anglais – thaï pour un cours particulier de français donné par un apprenant-tuteur. Publié le 6 septembre 2015. (6-9-2015_8053)</p>	<p>Publication médiatisée de deux membres dans une communauté d'apprentissage du français et de préparation aux examens d'entrée à l'Université. Marquage informationnel classificateur par Hashtag. Publié le 19 septembre 2015.</p>

(20150914_4144)	concours incitatif. Publié le 14 septembre 2015. (20150916_1498)		(20150919_380)
-----------------	---	--	----------------

Si les informations par recommandation sont le plus souvent suivies, c'est aussi parce qu'elles sont ancrées dans l'actualité du pays d'apprentissage de la langue cible, ce qui lui donne une meilleure visibilité notamment par l'absence du décalage horaire et par le multilinguisme langue source – langue cible et langue de médiation comme l'anglais. Il y a donc des aspects interculturels à prendre en compte dans les signes de diffusion informationnelle.

3.2.10. Interculturalité

La modernité se caractérisant « par la pluralité des formes de socialisation, d'enculturation, d'éducation, par la diversité des langues et des modes de communication » (Crispi, 2015, p.17) il est inenvisageable d'observer des pratiques langagières en réseau comme dénuées des aspects culturels qu'ils soient de l'ordre de « l'altérité (Levinas et Ricœur), du pluralisme (Deleuze), de la différence et de la déconstruction (Derrida) » (*Ibidem*). Précisons d'abord les termes sans toutefois les détailler, ce qui n'est pas l'objet ici : interculturel pour une mise en relation des cultures dans des échanges fluides et sans contraintes ; multiculturel pour une appartenance à plusieurs cultures et pluriculturel pour une situation de cohabitation de différentes cultures. Pour donner un exemple, un apprenant qui serait issu d'un métissage franco-thaïlandais serait dans une situation multiculturelle de double culture. Il communiquerait et échangerait avec ses différents cercles d'amis de manière interculturelle tout en vivant dans un pays pluriculturel, la Thaïlande, avec ses tribus animistes au Nord, sa centralité bouddhiste et sa majorité musulmane au Sud, pour ne citer qu'elles. L'interculturalité met ainsi l'accent sur « des interactions entre des groupes, des individus ou des identités » (Bourse, 2008) et par conséquent prend en considération la langue ou les langues, maternelle d'une part et étrangères d'autre part, ce qui nous renvoie au concept de l'altérité de Paul Ricœur cité plus haut par Valentina Crispi, concept

souvent invoqué en didactique des langues (Abdallah-Preteceille²⁰⁹, 1996 ; Auger²¹⁰, 2000 ; Barbot²¹¹, 2005 ; Beacco²¹², 2000 ; Zarate²¹³, 1993).

Ainsi l'interculturalité implique échange avec l'autre, dans son altérité culturelle et linguistique :

L'individu n'est plus le produit passif de sa culture mais il participe à son développement, à sa production d'autant qu'il n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs (régionale, nationale, sexuelle, générationnelle, politique, syndicale, etc.). [...] Le parallélisme avec les langues s'impose. Celui qui au sein d'une même langue ne maîtrise qu'un seul registre de langue vit une forme de « handicap » linguistique. Il en est de même pour les langues étrangères. (Abdallah-Preteceille, 2008, p.52)

On retrouve l'interculturalité au travers de plusieurs types d'activités comme la discussion, la rédaction ou la lecture avec des francophones natifs rencontrés via le Net et Facebook ou bien dans des échanges linguistiques scolaires ou universitaires :

Discute via Messenger avec des amis en français (Journal de bord CP_3)

Discussion avec des amis francophones sur facebook (Journal de bord PT_3)

Lecture de commentaires partagés sur des murs amis de nationalité française ou belge (Journal de bord PT_3)

Lecture de conversation entre un ami français et une amie thaïlandaise (Journal de bord YA_4)

« J'ai le compte Facebook de ma meilleure amie qui vit en Chine, ma meilleure amie qui vit en France. On (l'amie en Chine), était copines avant, on était dans la même classe puis elle a eu une bourse pour faire des études de médecine en Chine alors elle a dû partir. » (Entretien REF_3)

« J'ai ma sœur d'accueil. Avant j'avais beaucoup d'amis favoris mais maintenant il ne reste qu'elle. » (Entretien LN_4)

« J'ai des amis suisses que j'ai rencontrés en Suisse. Je n'ai pas beaucoup de contacts avec eux sur Facebook. » (Entretien LN_4)

²⁰⁹ Abdallah-Preteceille. M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication. In Cultures, culture, *Le français dans le monde : recherches et applications*, janvier, n° spécial, 28-38.

²¹⁰ Auger N., (2000), *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne – la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. Montpellier : Thèse de doctorat à l'Université de Paul Valéry.

²¹¹ Barbot, M. J. (2005). Vers une ingénierie de la rencontre : enjeux sur le plan éducatif et interculturel. *Colloque Marrakech Rencontres et échanges entre les cultures, autoformation et rencontres entre les cultures*

²¹² Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

²¹³ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier Collection

« J'ai 8 amis francophones natifs, de France et Belgique. Il y a aussi un objectif pour pratiquer et améliorer mon français. » (Entretien PN_4)

« J'ai deux amies françaises que je contacte souvent, et je parle avec, toutes les deux, pour pratiquer le français. Je les ai rencontrées sur Internet, par Interpals²¹⁴. » (Entretien SA_3)

Le multilinguisme :

Réponse ou commentaire d'amis en 3 langues thaï, français et anglais (Journal de bord SA_4)

« J'utilise les murs des amis et le mur général ainsi que les groupes francophones, de mon école par exemple, dans lequel mes amis écrivent en thaï, en anglais et parfois en français. Les pages francophones aussi, sur la littérature. Je contacte mes amis par la messagerie. » (Entretien PNT_3)

« J'ai deux natifs francophones mais nous parlons en anglais. Je les contacte vers 20h00 et nous utilisons en plus de l'anglais, le lao parce que je suis d'origine laotienne à moitié. Parfois nous utilisons le français mais elles s'intéressent à la langue lao. » (Entretien PNT_3)

« J'utilise un autre FB pour lire le français, c'est un compte privé avec seulement 9 amis francophones. L'interface est en français. Il y a un ami russe francophone. Je l'utilise tous les jours. » (Entretien PNT_3)

La recherche, le partage et la publication d'éléments liés à la culture de la France :

Regarde des peintures et vie des peintres (Journal de bord SA_3)

Lit un livre portant sur la culture du XIXe siècle (Journal de bord SA_3)

Voit des photos de recettes françaises (Journal de bord SA_3)

Poster une photo dans laquelle se trouve un tableau de style gothique et l'accompagner du titre et de la date du tableau (Journal de bord NI_3)

Des actualités thaïlandaises dans des journaux francophones ou des actualités de journaux francophones en partage ou en lecture :

Partager un lien vu sur le mur de la presse francophone qui parle de la Thaïlande (Journal de bord NI_3)

Lecture de deux actualités sur la France et la Thaïlande (Journal de bord NI_3)

Recherche de renseignements sur les inondations dans la ville de Pattaya en français (Journal de bord NI_3)

Partage d'un lien sur une information thaïlandaise en postant un message sur ce lien en français (Journal de bord SA_4)

²¹⁴ Le site de rencontres InterPals proposent aux membres inscrits de la communauté de communiquer avec des locuteurs natifs pour la pratique de la langue, des échanges culturels ou de voyage. Repéré à <http://www.interpals.net/>. Page consultée le 27/6/2018

<p>Publication du 9 septembre 2015 dans le Journal de Montréal (Canada) en ligne [journaldemontreal.com] (9-9-2015_5765)</p>	<p>Publication du 16 septembre 2015 dans le Matin, quotidien marocain en ligne [lematin.ma] (20150916_9710)</p>	<p>Publication du 15 septembre 2015 dans le Petit Journal de Bangkok en ligne [lepetitjournal.com/bangkok] 20150915_4626</p>

L'interculturalité est le fondement des pratiques linguistiques possibles sur un réseau social d'autant que grâce à « la multiplication des contacts directs et indirects [...] plus aucun individu ne se situe dans un cadre culturel unique » (Abdallah-Preteuille, 2008, p.52). La découverte de l'altérité dans l'apprentissage d'une langue se situe alors dans ses deux dimensions que sont l'aspect linguistique et celui de l'identité culturelle du locuteur. En envisageant des rapports avec d'autres locuteurs pratiquant la même langue médiatrice, d'autres usages apparaissent, soutenus par la collaboration et la coopération autour d'activités communes et partagées dans des communautés de pratiques.

3.2.11. Collaboration, coopération

Nous avons déjà distingué les deux termes dans le chapitre 3 de la seconde partie, en nous appuyant sur Letor (2010) qui fait intervenir l'indépendance dans la collaboration et la contrainte dans la coopération. La définition qu'en donne Pierre Dillenbourg (1999) rejoint cette distinction en ce sens qu'il fait reposer le principe de coopération sur la verticalité où il y

a subdivision des tâches entre partenaires et l'horizontalité de la collaboration où chacun apporte sa contribution et peut changer de rôle au sein de la répartition.

Pour Éric Bruillard et Georges-Louis Baron (2008), ce n'est pas si simple et les deux termes deviennent parfois synonymes selon les disciplines ou les domaines auxquels on se réfère, si l'on considère la gestion des hommes au sein de l'entreprise ou bien le monde universitaire. Par contre, les deux auteurs s'accordent à dire que le travail collaboratif prend tout son sens dans l'apprentissage à distance lorsque l'on attend des apprenants une autonomie dans leur gestion du travail à fournir de manière collective et qu'entre pairs, il n'y a pas de hiérarchie pour obliger l'un ou l'autre à réaliser telle ou telle tâche. Dans un principe de coopération, il nous semble qu'il y aurait des situations de conflits et une négociation alors que dans la collaboration, on fonctionnerait plutôt sur la transaction et le consensus.

Les groupes de Facebook peuvent donc servir d'espaces communautaires pour une pratique précise tel qu'un travail à rendre. En général il s'agit d'un petit groupe d'amis suffisamment proches pour une coordination et une distribution du travail à réaliser dans un esprit de partage des tâches. Le groupe est fermé et non accessible au public. Dans ce type de groupe, on peut rencontrer de la collaboration ou de la coopération :

« Je travaille avec un groupe que j'ai créé, en histoire en français, pour faire un exposé. » (Entretien CP_3)

« Oui, en groupe. Par exemple je travaille dans un groupe du cours d'histoire, pour des exposés. Celui créé par Chadathip. » (Entretien KA_3)

« On a fait le travail à la dernière minute, dans le groupe avec mes amies proches. » (Entretien REF_3)

Cependant, cet espace virtuel clos rassemblant des étudiants qui se côtoient physiquement dans la journée tend à se déplacer sur la plateforme Line, plus ludique et conviviale, très populaire en Thaïlande.

Préfère un autre réseau social comme Line (Journal de bord CA_3)

« J'utilise Line beaucoup. » (Entretien PN_4)

« J'utilise assez peu la messagerie de FB, j'utilise plutôt Line, pour discuter avec mes amies françaises. » (Entretien SA_3)

« J'achète énormément de stickers sur Line, mais si c'était sur Facebook, je ne pense pas. » (Entretien REF_3)

Ce sont là deux points qui rapprochent l'espace groupe de Line de l'idée de *Third Place* ou « tiers lieu » que théorisa Ray Oldenburg dans les années 80²¹⁵. Pour Oldenburg, le concept s'appuie sur plusieurs dimensions que sont, outre la convivialité et l'ancrage dans la proximité géographique, le nivellement social, l'accessibilité, l'espace neutre (Soukup, 2006). Dans cet espace, les fonctionnalités du logiciel dont l'ajout de « vignettes autocollantes », la retouche photo, la vidéo *Live* créent une atmosphère ludique qui correspond à l'idée du « comme à la maison » permettant de rompre la solitude et l'ennui. Les étudiants y conversent, ce qui est la première activité d'un tiers-lieu social, entre leur résidence – le premier lieu et l'université – le deuxième lieu. Les étudiants d'origine urbaine ou rurale, de milieux aisés ou boursiers de l'État qui se retrouvent dans cet espace neutre ne sont plus que des avatars numériques, sans distinction sociale. La gratuité du logiciel, la couverture du réseau Wifi ou 4G et le taux de pénétration de la téléphonie mobile en Thaïlande garantisse l'accessibilité tandis que l'aspect fermé de l'espace groupe restreint cependant cette dimension, élément de caractérisation du tiers-lieu qui devrait être totalement ouvert.

Par contre, plus les groupes sont plus larges et ouverts, plus ils ont une dimension de partage collaboratif, à condition toutefois d'être gérés par des administrateurs attentifs aux fausses informations, aux messages ne respectant pas une certaine éthique. Des membres experts et informés (ou qui le prétendent) y déposent des documents tandis qu'une majorité n'y dépose rien mais récupère les informations qui l'intéressent, au fil de son engagement dans la navigation et la lecture. Dans ce cas, sans être une communauté d'apprentissage, le groupe élargi sur Facebook peut se comparer à une communauté de pratique (Wenger, 2005) si tant est qu'il y ait des interactions et des échanges, des contributions et des contributeurs experts, des relations frontières marquées (par un signe d'appartenance explicite comme un langage), dans un paradigme d'apprentissage situé informel où le « processus d'acquisition des savoirs se fait au travers d'un engagement continu dans une pratique, dans un espace social » (Berry, 2008, p.17).

²¹⁵ Oldenburg, R. & Brissett, D. (1982). The Third Place. *Qualitative Sociology* 5(4), 265–84.
Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of a Community* (2nd edn). New York: Marlowe & Company.

<p>Dépôt médiatisé dans une communauté de pratique d'un schéma explicatif sur l'usage de la négation avec un article partitif ou un verbe avec « de » le 13 septembre 2015 (vue le 14). Commentaire court bilingue (20150914_3988)</p>	<p>Dépôt dans une communauté de pratique d'un long commentaire explicatif avec exemples, bilingue thaï et français, sur l'usage des adjectifs placés avant ou après le nom avec changement de sens, le 17 septembre 2015 (vue le 18) (20150918_5125)</p>	<p>Dépôt dans une communauté de pratique sur le passage des examens d'entrée à l'Université d'un exercice à choix multiple le 19 septembre 2015 (20150919_380)</p>

Que ce soit dans des espaces numériques plus ou moins ouverts, la coopération et la collaboration se jouent par l'apport en capital social de contributeurs et de leurs contributions. Ces contributions s'exercent autour du capital de réseau (*Bonding Capital*) constitué à partir de liens forts donc engageant une communication intime, un sentiment d'appartenance, un véritable accompagnement dans le construit social. On les retrouve dans des groupes plus petits et généralement fermés, par des discussions via la messagerie. Ces contributions apparaissent également au niveau des liens faibles, selon un capital participatif (*Bridging Capital*) avec des informations et perspectives nouvelles, rendues possibles par une médiation documentaire élargie. On les retrouve sur les espaces publics des murs ou des groupes communautaires organisés autour de thématiques communes, telle qu'une langue étrangère d'apprentissage, par une documentarisation des hommes, des objets et des lieux.

3.3. Médiation documentaire

Dans « Réseaux et communautés d’imaginaire documédiatisées » (2007), Manuel Zacklad rappelle ainsi que la numérisation a profondément changé les pratiques documentaires et les usages, et que, dans un contexte d’interculturalité liée à la mondialisation et l’urbanisation, « chaque communauté, cherche à reconstruire une forme de localité en maintenant des liens interpersonnels avec des proches grâce aux TIC et des liens culturels avec ses communautés d’origine grâce à la circulation des œuvres culturelles via les média de masse ». C’est l’un des premiers principes qui lie le document à ses fonctions premières même : sa circulation et sa diffusion, restreintes ou élargies mais absolues.

3.3.1. Circulation

On peut penser la circulation de la médiation documentaire dans ses deux acceptations généralement admises, d’une part celle du dispositif technique qui permet de faire passer des objets documentaires d’une strate à l’autre de l’architecture du système numérique (Davallon et al., 2003, p.205) ; d’autre part, celle du document lui-même par des outils instrumentaux permettant de circuler à l’intérieur du document dans l’objectif d’une lecture (Davallon et al., 2003, p.10). Ces deux premières circulations nous renvoyant enfin dans une troisième, celle des savoirs véhiculés (Davallon et al., 2003, p.9) par l’information inscrite sur des documents numériques médiatiques et médiateurs, soutenue par des stratégies d’acteur au sein des dispositifs (Quéré, 1989) et qui contribue à une construction des connaissances (Liquète, 2011)

Le document, circulant ainsi d’un espace à l’autre, permet la diffusion d’une production documentarisée ou redocumentarisée (Zacklad, 2007 ; Liquète et al.) par des acteurs agissant (Payeur et Zacklad, 2007) qui réarticule les contenus selon leurs propres usages et leur interprétation.

De fait, la circulation est une activité très importante sur les réseaux, le réseau se substituant au « kiosque de presse » qui propose sur sa devanture des offres de toutes catégories de presse, des plus sérieuses aux plus ludiques, des plus généralistes aux plus spécialisées. Comme le kiosque, le flux informationnel du mur d’actualités laisse voir les documents susceptibles d’être les plus lus, de par leur visibilité médiatique, leur accroche rédactionnelle ou leur thématique. Lorsque la langue fait partie de ces thématiques, les documents relatifs à leur usage apparaissent plus fréquemment et circulent d’un profil à un autre, parfois remédiatisé pour faciliter la circulation. De cette circulation d’un profil à un autre se construisent des connaissances collectives par une lecture plus ou moins profonde, dans le même temps que se construisent des individualités et

leur « e-réputation » facilitant cette circulation, redistribuant, réarrangeant les contenus et jouant parfois le rôle de curation.

Activités de lecture relevées dans les journaux de bord :

Lecture de citation et d'actualité sur des pages (Journal de bord WE_3)

Beaucoup de photos, vidéos et liens apprentissage apparus dans le flux d'actualité mais pas le temps de lire ou de regarder attentivement (Journal de bord WE_3)

Consulter l'actualité sur le téléphone portable (Journal de bord CA_3)

Lire des faits divers sur le site 20 minutes (Journal de bord CA_3)

Regarder des actualités et lire seulement les titres (Journal de bord CA_3)

Lecture de certains textes en français avec photos et légendes sur la santé, avec du vocabulaire (Journal de bord SA_3)

Lit des articles déposés par des professeurs (Journal de bord SA_3)

Lecture d'articles sur le journal le Monde et le Nouvel Obs (Journal de bord PT_3)

Lit des informations (Journal de bord (Journal de bord TT_4)

Lit des citations (Journal de bord TT_4)

Lit des informations sur le tourisme (Journal de bord PU_4)

Lit des articles sur des animaux en Afrique (Journal de bord PU_4)

Regarde des clips « Pour nous les hommes » et « Pour nous les femmes » (Journal de bord PU_4)

Vu un clip en français partagé par un ami mexicain mais sans écouter les paroles (Journal de bord CA_4)

Lecture d'un texte en français d'un professeur à 2h du matin (Journal de bord LN_4)

Lecture d'un article du journal Le Monde, de L'Express et du magazine santé + magazine (Journal de bord PN_4)

Lecture de documents textuels sur la page de FRANCE 24 pour s'informer et apprendre (Journal de bord PN_4)

Lecture attentive d'un article sur la page Santé Magazine point il s'agissait de 5 aliments qui nettoient le corps de la nicotine : eau, orange kiwi épinard et carottes (Journal de bord PN_4)

Lecture d'articles sur santé + magazine point il s'agit de trucs pour perdre de la graisse abdominale rapidement (Journal de bord PN_4)

Activités de lecture et de redistribution relevées dans les captures :

<p>Type de message court d'actualité, médiatisé par un dessin de presse, sur une page douée d'une réputation de diffusion de la langue française, TV5Monde. Publié et capturé le 11 septembre 2015. (11-9-2015_1769)</p>	<p>Type de message court sous forme d'aphorisme, médiatisé par un fond de couleur sur une page dédiée à la santé et redistribuée le 7 septembre 2015. (7-9-2015_9803)</p>	<p>Type de message long destiné à la présentation d'un article en ligne sur une page de magazine spécialisé. Publié et capturé le 10 septembre 2015. (10-9-2015_4027)</p>	<p>Type de message long destiné à la présentation d'un article en ligne sur une page destinée à la diffusion de la culture française. Étiqueté langue et lexique. Publié et capturé le 12 septembre 2015. 12-9-2015_8975</p>

Tableau et diagramme - Encodage des captures aux différentes thématiques de publication :

Pour organiser les captures d'écran sous ces thématiques documentaires, nous avons établi (figure 75) un premier encodage en fonction des thèmes émergents à leur lecture, ainsi que sur la proposition de Manuel Zacklad (2007, p.288) définissant ainsi une typologie prenant des principes esthétique (tels que histoire de l'art ; œuvres littéraires, musicales, filmiques ; arts de vivre), affectif-fictionnel (fictions, romans, photos personnelles), politico-spirituel (œuvres religieuses, politiques), moral-idéologique (documents militants, de pratiques liturgiques), scientifique (résultats de sciences humaines ou de science de la nature vulgarisés), pratique-efficace (manuel, livre de recette, méthode ; documents administratifs).

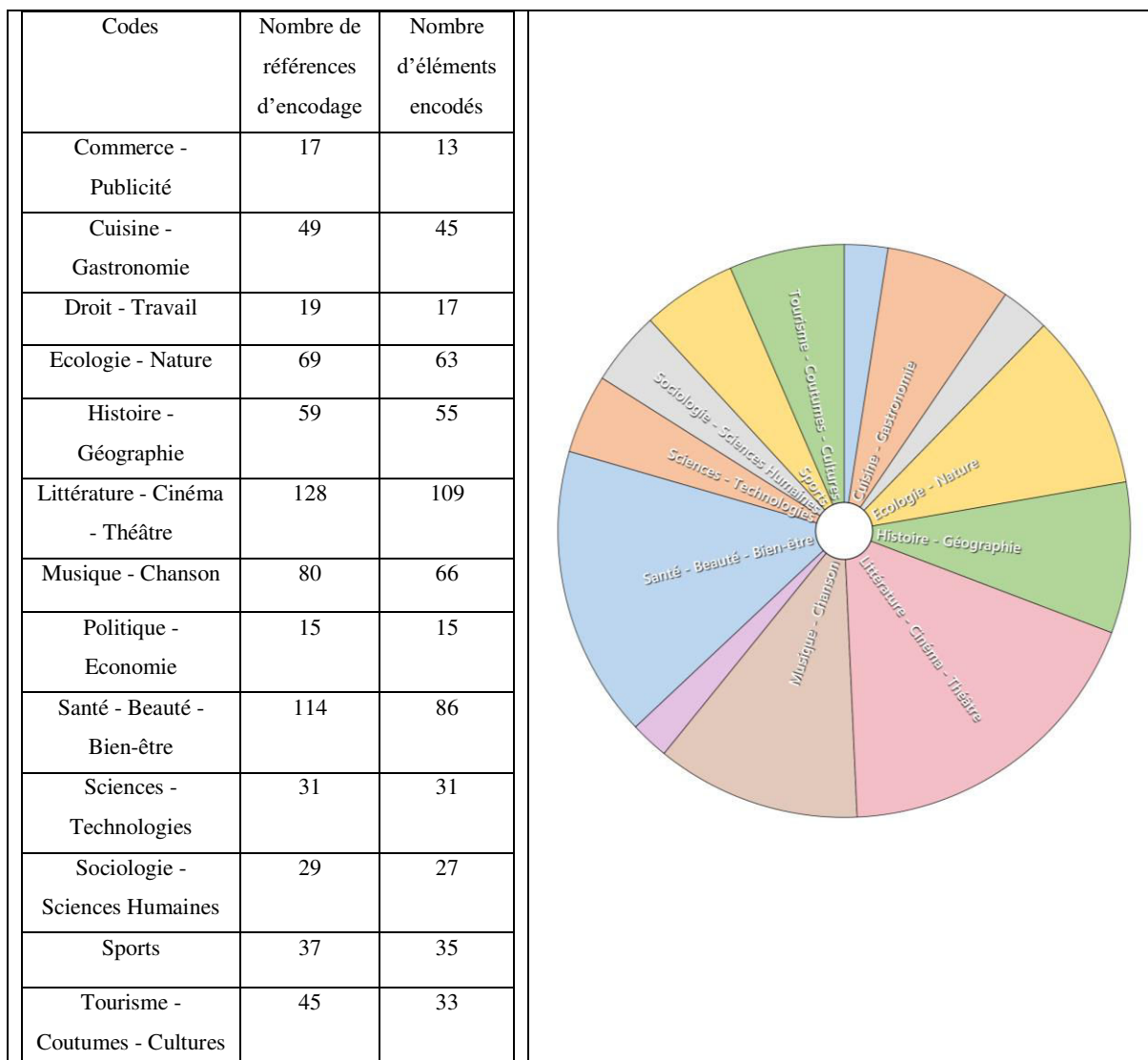


Figure 75 - Différentes thématiques de publication issues de la lecture des captures

Les thèmes récurrents qui apparaissent dans ce qu’ont noté les apprenants ou leurs captures ont une incidence directe avec leurs centres d’intérêt personnels (ex. Santé – beauté – bien-être), celui de leur apprentissage du français et des cours suivis (ex. Littérature – cinéma – théâtre ; Histoire – géographie ; Sciences humaines) et quelques thèmes concernant leurs préoccupations futures, notamment pour ceux qui sont en dernière année et qui préparent leur entrée sur le marché du travail (ex. Droit, travail ; Tourisme – Coutumes – Cultures). En réalité, les thématiques sont plutôt liées à leurs préoccupations du moment de leurs études et on remarque que les cours de littérature, de cinéma ont une influence sur la médiation documentaire parce que le réseau est devenu une source d’informations plus directe que la recherche par moteur dévolu à cette activité. Les pages et les personnalités suivies ont un impact sur le choix des lectures, comme de la longueur du texte. En général les pages avec un indice de réputation forte

comme des pages institutionnelles mais aussi des pages informelles aux thématiques fortes comme les pages dédiées au bien-être et à la culture sont très suivies et se retrouvent dans le flux informationnel des actualités du réseau. Si le texte est court, il est immédiatement lu et partagé. C'est le cas des citations. Si au contraire le texte est long mais digne d'intérêt, il est mis de côté et sauvegardé avec au final peu de chances qu'il soit véritablement lu plus tard. Ce qui inmanquablement pose la situation de la diffusion d'une publication.

3.3.2. Diffusion

La diffusion d'un document dépend en grande partie de « sa matérialisation sur les dispositifs d'affichage » (Pédauque, 2006, p.13). Cette matérialisation se concrétise par une médiatisation audio-scripto-visuelle qui produit certains effets immédiats et d'autres à long terme (Meunier et Peraya, 2012, p.301). D'une part, avec l'avènement du Web 2.0 et la largesse de diffusion par les réseaux sociaux de la documentation du contributeur amateur, la participation de l'image crédibilise le discours car elle agit en tant que témoignage immédiat. D'autre part, selon les normes de l'édition, ainsi que des appareillages de lecture et de navigation, la transformation du document matériel en document numérique le rend à la fois moins stable, « ébranle parfois la confiance que l'on mettait en lui » (Pédauque, 2003, p.2) et sa diffusion peut être virale. Or, les apprenants ont le sentiment que l'acteur générateur de publications avec « pignon sur rue » dont le nombre d'abonnés est élevé le rend a priori fiable et digne d'être le plus largement diffusé.

Pratiquant parfois une autocensure lorsqu'il est question des trois piliers de la société thaïlandaise que représentent la religion, la royauté et l'armée, les internautes jouent le consensus lorsqu'ils diffusent un document en français, langue qui n'est pas comprise par tous et qui permet de dissimuler un message aux yeux de tous à la manière d'une « stéganographie sociale » (boyd, 2017, p.95) Ceci ne les empêche pas de prendre conscience d'un apport dans les connaissances communes :

« Oui je pense que c'est utile. » (Entretien PN_4)

« Oui, pour moi le français peut servir à faire passer des messages que seuls les natifs et les étudiants peuvent comprendre. » (Entretien KA_3)

« Oui peut-être. » (Entretien PNT_3)

« Oui, mais je ne parle pas de politique. » (Entretien CP_3)

« Oui mais je n'écris pas beaucoup de français, et en tout cas, pas beaucoup de choses qui sont interdites en thaï. » (Entretien LN_4)

C'est aussi le cas pour le multilinguisme et la multiculturalité qui participe à une plus grande diffusion informationnelle consolidant des connaissances, que ce soit par des traductions :

Publier une photo du roman le diable au corps en version thaï avec une courte phrase (Journal de bord NI_3)

Publication d'une photo d'une feuille avec un texte en phonétique accompagné de deux textes en français et en thaï point il s'agit d'un travail manuscrit (Journal de bord NI_3)

Ou par des informations thaïlandaises en français ou vice versa :

Partage d'un lien sur une information thaïlandaise en postant un message sur ce lien en français (Journal de bord SA_4)

Partager un lien vu sur le mur de la presse francophone qui parle de la Thaïlande (Journal de bord NI_3)

Ce type de diffusion documentaire en ligne sur les réseaux sociaux, lorsqu'elle participe d'une activité touchant au domaine des langues « prend un nouveau sens grâce à la facilité du réseautage informel [...] avec des pairs et d'autres locuteurs natifs » (Zourou, 2012) et s'apparente fortement à de la curation en ligne (Tran²¹⁶, 2011 ; Deschamps, 2012). Dans un esprit de participation amateur (Flichy, 2010 ; Jenkins et al., 2017) ce type d'agir permet aux internautes « non seulement de partager des contenus qu'ils ont rassemblés dans un format très simple mais aussi d'ajouter leur touche personnelle (commentaires, analyses), donc de contextualiser l'information grâce à leur expertise sur un sujet donné et de la partager publiquement » (Zourou, 2012). Différente de la veille informationnelle qui poursuit des objectifs professionnels de diffusion sélective, continue et confidentielle dans un temps de latence longue, la curation est libre et médiatisée. Elle est le fait d'un amateur passionné qui cherche dans ses centres d'intérêt à se valoriser dans sa communauté, dans une pratique de recherche informationnelle subjective et sociale, instantanée et disruptive (Serres, 2013).

²¹⁶ Tran (2011, 14 mars). Le Guide de la curation (1) – Les concepts [Billet de blogue]. Repéré à [https://bfmbusiness.bfmtv.com/01-business-forum/le-guide-de-la-curation-\(1\)-les-concepts-529624.html](https://bfmbusiness.bfmtv.com/01-business-forum/le-guide-de-la-curation-(1)-les-concepts-529624.html). Page consultée le 5/7/2018.

<p>Partage le 7 septembre 2015 d'un article du site francophone d'actualités sur des informations nationales thaïlandaises, accompagné d'une courte phrase de présentation. (7-9-2015_5041)</p>	<p>Partage le 6 septembre 2015 d'un article du site francophone d'actualités sur des informations régionales thaïlandaises, sans commentaire. (6-9-2015_1554)</p>	<p>Redistribution le 8 septembre 2015 d'un lien publié sur le site institutionnel des Services culturels de l'ambassade de France en Thaïlande et destiné à se préparer pour les diplômés d'études de langue française (DELF) 8-9-2015_9702</p>

Pour que sa diffusion soit enfin optimale, le document doit enfin satisfaire à des fonctionnalités telles que mémorisation, organisation, création et transmission, cette dernière étant la « capacité à mettre en œuvre et à élargir dans l'espace et le temps » (Pédaque, 2006, p.7) les trois premières.

3.3.3. Lisibilité, transmissibilité

Un document en version numérique comporte d'abord un principe de lisibilité devant assurer sa transmissibilité. Pour le collectif Pédaque, c'est la structure stable du document associée à des règles de mises en forme qui assure ce principe de « lisibilité partagée entre son concepteur et ses lecteurs » (Salaün, 2012, p.27). Ces règles se retrouvent à la fois dans la lecture intrinsèque du document dans la construction du discours et sa mise en page et dans sa lecture extrinsèque guidée par des « options ergonomiques, typographiques et topographiques des éditeurs de texte, logiciels de présentation, outils d'auto-édition, navigateurs » car « les formes éditoriales contraignent le discours » (Pédaque, 2006, p.14-15) engageant des compétences

multiples que les usagers amateurs développent à différents niveaux selon leurs pratiques et leurs besoins.

Par ailleurs, dans un système de documentation audio-scripto-visuel, la perception de l'information véhiculée par la médiation du document dépend d'une part de l'intention informative de l'auteur et d'autre part, de la communication linguistique elle-même et du choix de mots pertinents (figure 76 ci-dessous). On repère par exemple des mots comme « santé » ou « actualités », qui sont des thèmes qui apparaissent fréquemment dans ce que montrent les captures d'écran enregistrées en tant que sources dans le logiciel.

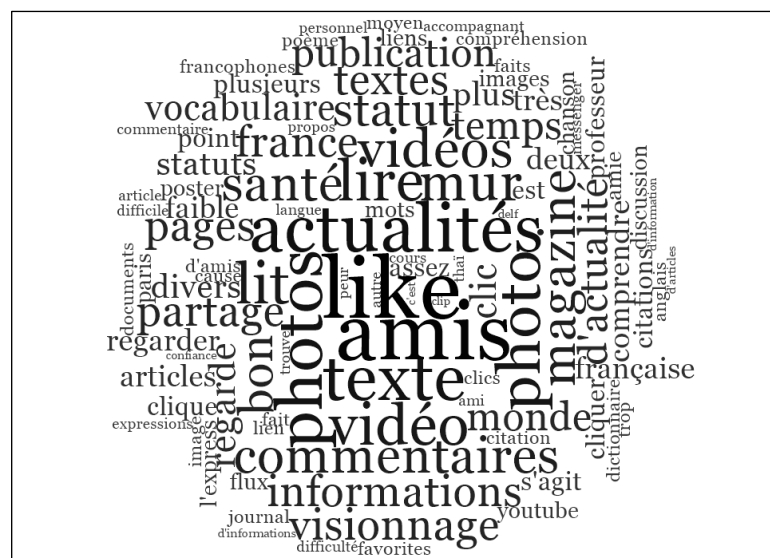


Figure 76 - Requête de fréquence de mots dans NVivo, à partir des journaux de bord.

Lorsque ces deux intentions existent et qui peuvent être plus ou moins fortes, plus ou moins explicites, il est ensuite du ressort de celui qui reçoit l'information médiatisée de décider ce qui est pertinent pour lui et de l'interpréter. Il peut même décider de se contenter de déambuler et de regarder. (Meunier et Peraya, 2012, p.350-351, reprenant des propos de Davallon, 1999, p.125). On peut donc conclure que la force de l'intention informative qui est présente dans un document médiatique et qui le rend lisible et transmissible « dépend à la fois des modalités de la relation sociale instaurée entre les protagonistes de la communication et des systèmes et agencements sémiotiques impliqués dans les dispositifs » (Meunier et Peraya, 2012, p.351). Ce qui nous paraît intéressant dans l'approche des relations texte-image dans le document telles que le théorisent Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya, c'est qu'ils en déduisent des combinaisons pour situer le type de message médiatique et donc sa lisibilité, en les positionnant entre deux axes, l'un d'ouverture-fermeture selon que le document se prête ou non à une

interprétation, l'autre iconique ou verbal selon qu'il y empathie ou réflexivité. Pour les deux auteurs, l'empathie naît de l'image alors que la réflexivité naît du discours, ce qui peut cependant se discuter. Toujours est-il qu'ils suggèrent le schéma suivant (figure 77), afin d'analyser le document plutôt qu'une classification des messages.

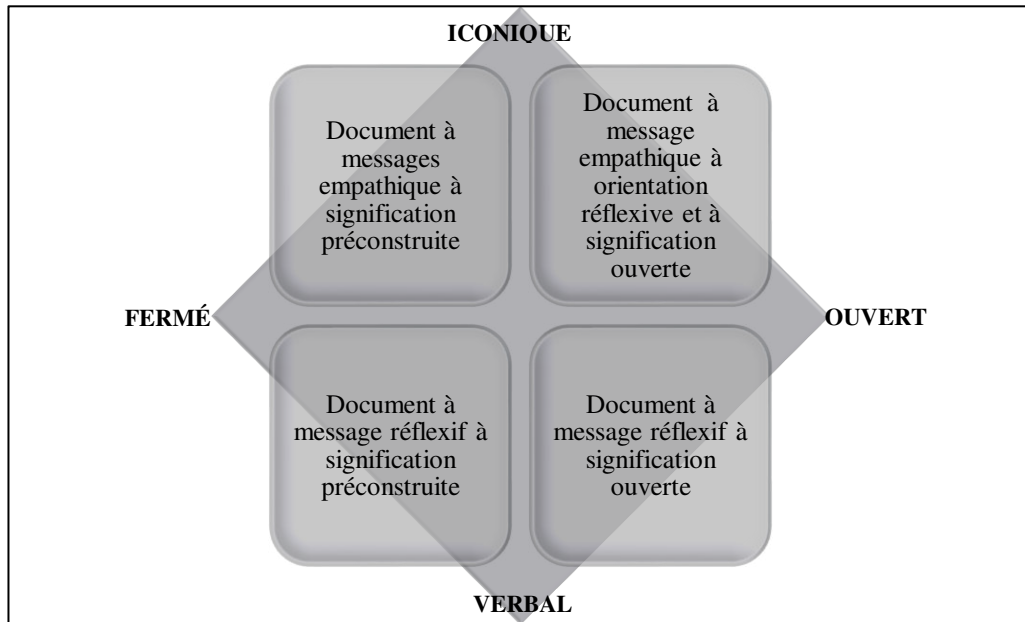


Figure 77 - Partitions des messages dans des documents médiatiques, d'après Meunier J.P. et Peraya D., 2012, p.363

<p>Type de document réflexif à signification préconstruite, publié le 9 septembre 2015 (9-9-2015_9867)</p>	<p>Type de document à message empathique à signification préconstruite, publié le 9 septembre 2015 (9-9-2015_590)</p>	<p>Type de document à message empathique à orientation réflexive et à signification ouverte, publié le 9 septembre 2015</p>	<p>Type de document à message réflexif et à signification ouverte, publié le 10 septembre 2015 (10-9-2015_4180)</p>

Nous pouvons en déduire alors que la lisibilité paraît dépendre à la fois de la médiation technologique assurant une mise en page claire participant de la compréhension du message, et de la stabilité de la structure du document médiatique dans le dispositif technique, mais aussi de la perception de la médiation sociale de l'auteur dans son intention associée à la pertinence de l'information qu'il partage. En cela, le destinataire va avoir besoin d'une matérialité technique au travers des contraintes dispositif pour élaborer et transmettre ce document et d'une matérialité cognitive pour obtenir des indices de reconnaissance lui permettant de le comprendre et d'apprendre des informations qu'il saura en tirer.

3.3.4. Matérialité

Avec la dématérialisation du document, s'accompagne une matérialité du dispositif dans une approche systémique permettant – nous l'avons vu plus haut – d'analyser le document dans son contexte, dans l'ensemble des relations qui composent le système. Sur l'écran en effet, s'affiche des documents que « le dispositif technique transforme et façonne, conditionnant leur saisie physique et intellectuelle » (Jeanneret et al., 2003, p.93). Ce dispositif est un objet matériel contraignant, en cela qu'il traite un ensemble de données dans un espace à plusieurs couches dont certaines sont visibles et d'autres invisibles et sur une surface finie qui est celle du support de lettrure²¹⁷, à savoir guidant un processus de lecture et d'écriture indiciellement liés sur les dimensions de l'affichage. Mais, cette dichotomie entre matérialité et immatérialité implique des « différences de statut entre inscription, actualisation et interprétation, entre architexte, écrit d'écran et lettrure » [...] et « ce que l'on fait n'est pas directement ce qui se produit sur l'écran et cette image-écran n'est pas non plus ce que l'on comprend » (Jeanneret et al., 2003, p.101).

La dématérialisation ou numérisation du document implique des transformations dans la relation au document « par la possibilité de classement, de mise en relation sémantique, de découpage, reconnaissance de formes, de recherche dans les textes, d'annotations partagées, etc. » (Pédaque, 2006, p.17) dans une continuité transformée de l'objet documentaire matériel : le document est toujours polysémiotique mais « la nature et l'agencement de ces signes se complexifient » ; il obéit aussi à des contraintes éditoriales et lectoriales mais qui

²¹⁷ Pour en savoir plus, lire le compte rendu de la troisième journée du séminaire national « Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique » du mercredi 24 novembre, à la Bibliothèque Nationale de France, avec Valérie Jeanne-Perrier et Emmanuel Souchier. Repéré à <https://celsamisc.wordpress.com/2010/11/28/240/>. Page consultée le 6/7/2018.

mélangent les cultures, les genres, les formes, les matériaux « conduisant à un tissage et à une mise en abîme de formes », « entre homogénéité et hétérogénéité » ; il reste un objet communicationnel et informationnel conditionné par l'organisation de l'écrit avec une intentionnalité mais qui est « assez indéterminé sur le plan culturel et social » en offrant à certains acteurs la possibilité de se l'approprier et d'agir sur lui. (Jeanneret et al., 2003, p.98).

	
<p>(1) Publication du 8 septembre 2015 des Services culturels et de coopération de l'ambassade de France en Thaïlande. Format tablette (8-9-2015_8040)</p>	<p>(2) Publication du 19 septembre 2015 de l'école de langues Eurocentres d'Amboise. Format ordinateur (20150919_4942)</p>

(1) Le format tablette permet de mettre en valeur les deux photographies de l'ambassade de France, l'ancien bâtiment sur la photo du bas et le nouveau bâtiment sur la photo du haut, ouverts tous les deux à la visite de manière exceptionnelle pour les Journées européennes du patrimoine le 20 septembre de 10h à 16h. Le bâtiment originel contenant la résidence officielle de l'Ambassadeur se situe face au fleuve Chao Praya, bordée d'un jardin, et a été offert le 10 juin 1875 par le Roi Chulalongkorn, l'un des premiers rois de Thaïlande à ouvrir véritablement son pays au monde occidental. Le second bâtiment, contrairement à l'aspect colonial du premier, est résolument moderne tout en s'inspirant des toitures traditionnelles thaïlandaises. Il a été construit en 2012 à l'arrière de la résidence par une filiale d'ingénierie et d'architecture de la société des Aéroports de Paris.

Ce qui est intéressant dans les représentations du document, c'est l'échelle temporelle en verticalité, obligée par le format de la tablette et de celui des photos prises en format panorama. Le bâtiment le plus ancien se trouve vers le bas tandis que le plus moderne se trouve en haut, ce qui est une temporalité occidentale construite sur une métaphore géométrique mais pas nécessairement comprise comme telle en Asie du Sud-Est et en Thaïlande en particulier. L'effet de contre-plongée et les lignes diagonales des deux bâtiments construisent un ensemble documentaire logique et esthétique occupant toute la surface de la tablette, réduisant le ruban des menus à une portion congrue, pour une navigation minimale et optimale sur cette verticalité.

(2) Dans le second exemple, nous avons une surface d'affichage d'ordinateur, organisée en horizontalité. Le réseau social s'affiche dans toutes des fonctionnalités, sur 4 colonnes. Sans entrer dans le détail, la première à gauche contient le menu dédié aux activités des groupes ; la deuxième plus large laisse apparaître le flux informationnel des actualités des membres ; la troisième est réservée aux propositions publicitaires et de nouveaux amis ; la quatrième à droite pour les membres actifs sur la messagerie.

L'intérêt ici s'inscrit dans la mise en abîme dans l'espace du mur central d'actualités, d'une image d'un terminal numérique de type tablette. Cette image joue de manière ludique avec la représentation et l'identification par le spectateur d'une personne qui tient cette tablette – suggérée par la partie d'une main soutenant l'appareil. Au travers d'un premier message inscrit sur l'écrit-écran de l'ordinateur, nous en apercevons un deuxième dans l'écrit-écran de la tablette. Le premier message est le lien d'une page, référence incitatrice à cliquer pour obtenir une information élargie ; le second message est explicatif, sous forme d'un dessin dialogué pour donner une représentation imagée et immédiatement compréhensive d'une locution pour des apprenants de français langue étrangère ou seconde. Le design offre une image résolument moderne et jeune, à la manière de certains préformatages de retouches photo disposées dans certaines applications sur les terminaux mobiles. Il s'agit en réalité d'une publicité pour une école de langues de la ville d'Amboise qui fait partie de réseau Eurocentre²¹⁸ et qui s'offre ainsi une façon ludique de toucher des apprenants de français qui souhaiteraient s'inscrire dans une école de langues en milieu réel.

²¹⁸ Le réseau a fondé sa première école de langues en Angleterre en 1948, par le Suisse Erhard Waespi. Il propose des centres d'apprentissage des langues étrangères dans une quinzaine de pays dans le monde dont ceux de Paris, La Rochelle et Amboise. Repéré à <https://www.eurocentres.com/en/language-school-amboise>. Page consultée le 6/6/2018.

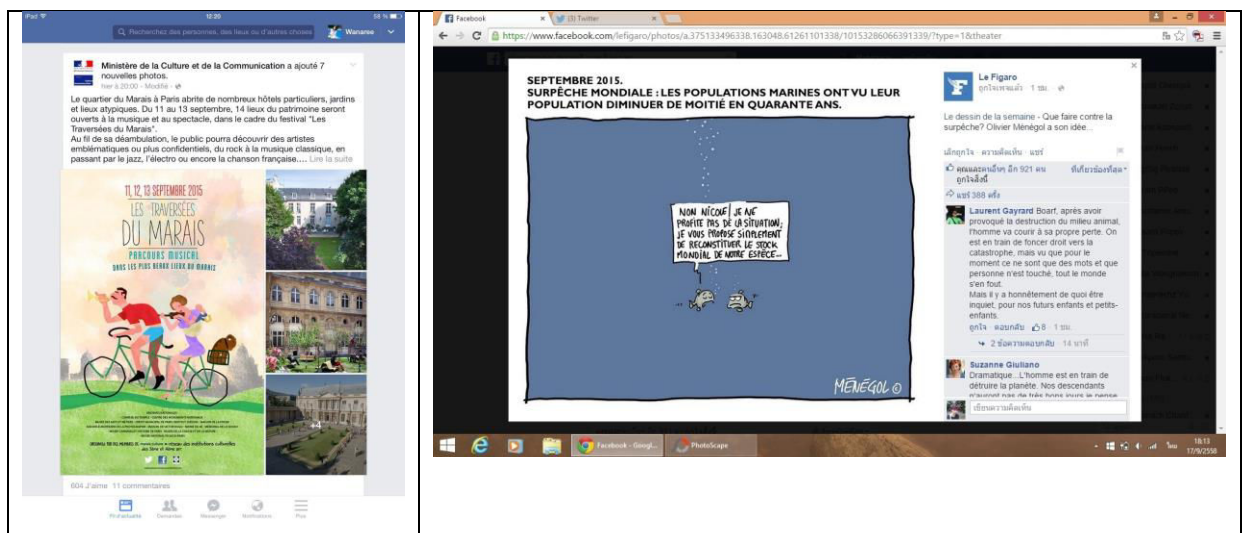
Mais tous ces entrelacements audio-scripto-iconiques ne sont rendus possibles que par les propriétés de recomposition et de souplesse médiatique du document. Il s'agit de la mise en œuvre d'un principe dit de plasticité car il est « portable, transférable » et « il peut être facilement découpé, réagencé pour devenir autre » (Salaün, 2012, p.58).

3.3.5. Plasticité

La plasticité peut se comprendre tout autant dans le processus de décomposition/recomposition du document que dans la dissémination et la recomposition des données selon les situations délocalisées et dématérialisées (Merzeau, 2009, p.5). Elle participe par ailleurs à la constitution de l'identité numérique de l'utilisateur par l'introduction d'une dose de créativité issue de la manipulation dans ces différents processus de déconstruction/reconstruction, un imaginaire comme le juge Manuel Zacklad, dans un univers réseauté communautaire et documédiatisé :

C'est l'environnement du domicile prolongé par les dispositifs matériels permettant la réception en mobilité des œuvres de toutes natures qui permet individuellement et collectivement d'exercer la fonction imaginaire donnant du sens au quotidien et autorisant le maintien des appartenances identitaires. (Zacklad, 2007, p.280)

Cette plasticité et ses qualités de décomposition/recomposition découlent de l'objet numérique paramétrable car il est l'objet de calculs (Cotte, 2004, p.39) rendant possible un redécoupage permanent, un copiage et un collage, des annotations et des ajouts/suppressions sur toutes les couches numériques du document. Ainsi la créativité peut s'exercer comme toutes les altérations.



(1) Publication du 8 septembre 2015 du Ministère de la Culture et de la Communication, vue le 9 septembre. Format tablette (9-9-2015_9867)	(2) Publication du 17 septembre 2015 du journal Le Figaro sur sa page Facebook. Format ordinateur (20150917_5332)
--	---

(1) Le premier exemple sous format tablette indique une mise en page verticale organisée en 7 images et un commentaire. Le profil de la page est aisément identifiable par le logo contenant le drapeau français et l'effigie de Marianne, caractéristiques des ministères français. L'information est donc a priori fiable. Sous l'intitulé de la page et de la publication, 3 indications en bleu pâle : l'heure et la date de publication ; une modification de la publication ; une publication publique symbolisée par l'icône Mappemonde. La première image sur la gauche contient l'affiche événementielle d'un parcours dans le quartier du Marais à Paris, devant avoir lieu du 11 au 13 septembre 2015. Elle est paramétrable c'est-à-dire qu'elle peut apparaître sous des dimensions plus grandes en choisissant l'option d'ordre de première image. Ce choix de composition, ajouté au graphisme de l'affiche Belle Époque correspondant au style des bâtiments et du quartier, donne une impression d'ouverture, comme dans une lecture d'un ouvrage avec un schéma narratif décrivant une aventure sympathique et familiale dans des lieux agréables et tranquilles. La charte graphique des couleurs de l'affiche est en accord avec les teintes dominantes des photographies de droite, à savoir des pastels bleu, vert, ocre. On est tout à fait dans un imaginaire tel que le suggère Manuel Zacklad (2007) plus haut et la polysémie de l'image engendre des imaginaires associés à un contexte langagier, culturel, socio-affectif et identitaire qui peuvent être parfois très différents (Meunier et Peraya, 2012, p.217 ; p.235).

(2) Le second exemple, format d'affichage horizontal d'ordinateur, montre une publication en surimpression, mise en avant-plan dans un format « théâtre » lorsqu'il y a clic sur l'image de la publication. Le clic sur image permet ce type de visualisation occultant la partie interface du réseau social mais aussi celle de l'écran d'ordinateur qui est réduit à un espace noir en arrière-plan. Le contraste est plus grand et le fil des commentaires apparaît dans le menu de droite, invitant d'une part à la lecture et d'autre part à la réactivité interactionnelle par l'écriture d'un commentaire personnel, ce qui est un des objectifs primordiaux du réseau, les interactions. Il est aidé en cela par une barre de défilement (*scrollbar*) donnant accès à l'ensemble des commentaires. Le code couleur bleu s'adapte à la fois à celui du journal, en l'occurrence Le Figaro, mais aussi à la thématique des océans et à celui du réseau Facebook. Tout au début du


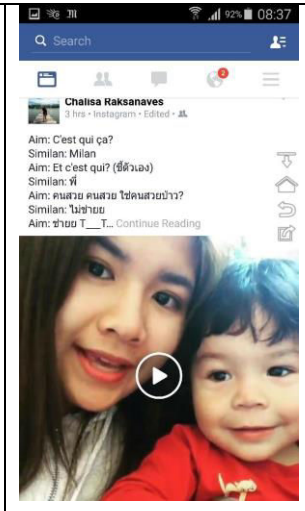


commentaire explicatif associé au dessin de presse, un lien hypertexte « Le dessin de la semaine » renvoie à la page professionnelle du dessinateur convoqué. Le dessin en lui-même est clair et immédiatement interprétable par l'immensité du vide et les deux petits personnages perdus au centre, métaphore de la disparition des espèces sous-marines dont le dialogue « reconstituer le stock mondial de notre espèce » et le titrage « surpêche mondiale », « population diminuer de moitié » agissent en redondance. Par contre, le message implicite contenu dans la réplique du personnage poisson que l'on devine mâle par opposition à l'interpellation de l'autre personnage poisson à la moue expressive et au prénom féminin, peut poser problème dans l'intercompréhension. D'abord, la notion de genre pour les prénoms n'est pas une évidence pour des Orientaux. Par ailleurs, au-delà de l'énonciation linguistique, l'humour dans les cultures n'est pas toujours contenu dans un principe d'immédiateté ou de proximité dans l'interaction (Rémon, 2013, p.81) pour un public non occidental. Ainsi le public français est beaucoup plus à l'aise dans les situations à connotation sexuelle que ne le sont les Asiatiques, toujours très pudiques.

Finalement, la plasticité créatrice contenue dans la documentation primaire peut s'avérer source d'une redocumentation grâce aux options que propose l'interface du réseau social, dont des fonctionnalités de téléchargement (*download*) de l'image pour un éventuel stockage sur l'espace mémoire du terminal utilisé, d'intégration (*embed*) dans un environnement multiplateforme, de partage (*share*) sur un autre profil, de plein écran (*full screen*), de marquage identitaire (*tag*), de commentaire (*comment*) et même pour signaler un abus (*feedback*) dans le cas où l'image serait contraire aux principes moraux définis par la charte du réseau social. Tous ces principes associés à la plasticité du document créent une richesse médiatique particulièrement élevée.

3.3.6. Richesse

Nous l'avons suggéré précédemment, la richesse médiatique s'accompagne de la polysémie de l'image. Or dans les documents que nous retrouvons très souvent, c'est l'image qui prime plus que le texte, celui-ci ne servant qu'à expliciter l'énoncé de l'image tel que le voit la personne qui partage le document. Dans un document contenant à la fois un énoncé linguistique en français par un locuteur francophone non maternel, et un énoncé audio-scripto-iconique qui ne contient pas directement des marques d'énonciation sauf celles de l'interprétation, on peut vraisemblablement imaginer des conflits cognitifs et une incertitude informationnelle voir une ambiguïté entre acteurs d'une communication. C'est pourtant de la richesse médiatique que

devrait diminuer ces incertitudes et ces ambiguïtés pour Richard L. Daft ; Robert H. Lengel²¹⁹ (1986), théorie qui a servi de base pour Andreas M. Kaplan et Michael Haenlein pour définir une typologie des médias sociaux (2010). Dans leur taxonomie à 4 dimensions (présence sociale, richesse des médias, présentation de soi et exposition de soi), les deux chercheurs placent Facebook comme moyen en richesse médiatique (par rapport aux mondes virtuels, les plus élevés), car « il y a des médias qui permettent finalement une transmission d'informations de plus grande qualité, en plus grande quantité » (Proulx, 2012, p.15). C'est de cette richesse et de son accessibilité comme le souligne Vincent Liquète, que la transmission d'informations par un dispositif engage un processus informationnel transformable en connaissances, selon l'approche de Jean Meyriat²²⁰ (Liquète, 2015).

			
<p>Publication d'une vidéo accompagnée de commentaire bilingue français – thaï, d'identificateurs de personnes et d'un lieu, géolocalisée, avec un affect émotionnel par icône. Le 11 septembre 2015. (11-9-2015_517)</p>	<p>Publication d'une vidéo accompagnée d'un dialogue bilingue français – thaï, sur Instagram et intégrée sur Facebook. Le 7 septembre 2015. (7-9-2015_8646)</p>	<p>Publication d'une photo accompagnée d'un commentaire avec identification de personnes. Le 13 septembre 2015. (20150913_4262)</p>	<p>Publication d'une activité de lecture d'une émission de télévision diffusée sur M6 produite par EndemolShine France, accompagnée d'un commentaire court expressif, géolocalisée. Diffusé le 16 septembre 2015. (20150916_4633)</p>

²¹⁹ L. Daff, R. L. & Lengel, R.H. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science*, Vol. 32, No. 5, Organization Design, 554-571. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/2631846>. Page consultée le 9/8/2018

²²⁰ Meyriat, J. (2001). Document, documentation, documentologie. In V. Couzinet (Dir.), *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation* (pp. 143-159). Paris : ADBS Éditions

Cette richesse médiatique possède un pouvoir de médiation acoustique, visuel et linguistique qu'un individu reconstruit dans son esprit par les interactions sociales médiatisées dont il fait l'expérience (Ricardo, 2012, p.293), autant d'éléments audio-scripto-visuels dans un environnement social interactionnel qui vont participer du processus de mémorisation par un système de représentations mentales.





3.3.7. Mémorisation

Dans un apprentissage des langues étrangères ou secondes, le système de représentations des apprenants procède ainsi « d'une dynamique d'interaction constante entre le monde extérieur et les fonctionnements cognitifs des sujets » dans lequel le cognitif englobe la mémorisation des représentations ou des connaissances ainsi que le processus de récupération et réactivation des informations mémorisées (Trevis, 1992, p.88). Pour étayer cette mémorisation et les fonctionnements cognitifs qui en découlent, la conceptualisation d'idées sous forme d'images « mentales » ou *mindmapping* ainsi que la visualisation par le dessin le schéma, le graphique et l'enregistrement audio et visuel sont des moyens médiatiques adaptés aux réseaux sociaux grâce à leur capacité de diffusion élargie, la souplesse médiatique et les procédés simplifiés d'intégration des documents dans le dispositif :

Cette propriété de mémorisation se traduit par une cristallisation de ces éléments conceptuels en des objets perceptuels, opérant comme des prothèses de la mémoire humaine qui nécessitent une manifestation sensible pour pouvoir rester reliés à nos activités mentales passées, présentes et futures. (Pédaque, 2006, p.6)

<p>Publication d'une infographie didactique</p>	<p>Publication d'une infographie didactique sur</p>	<p>Publication d'un dessin humoristique sur une</p>	<p>Publication d'une infographie didactique sur</p>

<p>accompagnée d'un commentaire en thaï, à l'attention d'un groupe d'apprentissage de français. Le 10 septembre 2015. (10-9-2015_9427)</p>	<p>une page²²¹ dédiée à la diffusion des cultures et de l'apprentissage du français. Le 6 septembre 2015. (6-9-2015_6309)</p>	<p>page²²² dédiée à la diffusion des cultures et de l'apprentissage du français. (11-9-2015_8358)</p>	<p>une page²²³ dédiée à la diffusion des cultures et de l'apprentissage du français. Le 15 septembre 2015. (20150915_9905)</p>
--	--	--	---

			
<p>Partage d'un lien vidéo sur un point de phonétique, à partir de la plateforme YouTube. Publié le 16 septembre 2015. (20150916_3069)</p>	<p>Dépôt d'une carte conceptuelle représentant les différents registres de langue, sur une page d'apprentissage du français. Publié le (20150913_3575)</p>	<p>Partage d'un lien vidéo sur un point de phonétique, sur une page personnelle d'apprentissage du français à partir d'une plateforme de blogue. Publié le 17 septembre 2015. (20150917_3409)</p>	<p>Partage d'une image portant une expression traduite en thaï, sur une page d'apprentissage du français à partir de la plateforme Instagram. Publié le 17 septembre 2015. (20150915_6622)</p>

Mais pour fixer ces activités mentales chronologiques dans la mémoire, les documents doivent être sémantiquement organisés au « sein d'une trame structurante, leurs recombinaisons créatives permettent de préciser les idées, éventuellement en vue d'actions à venir » (*Ibidem*). La créativité devient alors un principe de redocumentation, permettant une meilleure

²²¹ Page aujourd'hui disparue

²²² Page à l'adresse <https://www.facebook.com/FrenchPage/>

²²³ Page à l'adresse <https://www.facebook.com/AtelierDeFrancaisPensezANous/>

appréhension du document comme de sa compréhension acheminant l'acteur du réseau vers une construction de connaissances.

3.3.8. Créativité

Au sein d'un système combinatoire comme peut l'être le document numérique, les objets documentaires peuvent être réappropriés, réinvestis pour devenir source de créativité (Berten, 1999, p.34), selon une créativité de l'agir comme pour John Dewey ou Hans Joas (Dumez, 2007). C'est cette créativité dans l'action située qui ferait émerger des connaissances en les construisant par l'agir, sans connaissances présupposées et sans intentionnalité, au sein d'un environnement cognitif composé d'acteurs humains, d'objets techniques et de dispositifs informationnels (Proulx, 2000).

Cette créativité s'exerce à plusieurs niveaux de granularité, chacun favorisant la production de connaissances : dans les processus de documentarisation et de redocumentarisation par des artefacts, pratique que Michel de Certeau appelle *poesis* ; dans l'appropriation par des usages, que Pierre Rabardel nomme *catachrèses* (Latzko-Toth, Proulx, 2015, p.24-25) ; dans les interactions entre les applications, les services, les gadgets graphiques (*widgets*) et les outils qui permettent la manipulation des contenus par modification, multiplication et remixage (Zourou, 2012 citant Pegrum²²⁴, 2011) ; dans l'écologie informationnelle (Thorne²²⁵, 2016, p.4) du dispositif :

Non seulement chaque dispositif inclut des savoirs multiples, transversaux, ramifiés, mais encore, le dispositif lui-même devient un milieu producteur de savoir : échappant maintes fois à l'intention qui l'a fait naître, il est alors détourné, utilisé pour des usages imprévus, remanié pour servir à résoudre tel ou tel problème. (Berten, 1999, p.35)

Enfin, la culture participative et contributive « favorise grandement la créativité et le partage de créations, ainsi qu'un certain degré de mentorat informel permettant aux plus expérimentés de transmettre leurs connaissances aux novices » (Jenkins et al., 2017, p.34) grâce à des

²²⁴ Pegrum, M. (2011). Modified, multiplied and (re-)mixed: Social media and digital literacies, In M. Thomas (Dir.). *Digital education: Opportunities for social collaboration*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

²²⁵ Steven Thorne reprend ainsi la définition de l'écologie de l'information donnée par Bonnie Nardi et Vicki O'Day en 1999 : « Nous définissons une écologie de l'information comme un système de personnes, de pratiques, de valeurs et de technologies dans un environnement local particulier. Dans les écologies de l'information, l'accent n'est pas mis sur la technologie, mais sur les activités humaines servies par la technologie » (Notre traduction). Nardi B. & O'Day V., (1999), *Information Ecologies: Using Technology with Heart*, Cambridge, MA: MIT Press.

producers (Bruns 2007, 2014) producteurs usagers qui exercent leurs talents créatifs en quête d'innovations et à la recherche d'une reconnaissance.

En ce qui concerne la créativité des apprenants, elle se niche dans les productions multilingues et multiculturelles, mettant en cela à profit des cours suivis :

Pублиer une photo du roman le diable au corps en version thaï avec une courte phrase (Journal de bord NI_3)

Poster une photo dans laquelle se trouve un tableau de style gothique et l'accompagner du titre et de la date du tableau (Journal de bord NI_3)

Publication d'une photo d'une feuille avec un texte en phonétique accompagné de deux textes en français et en thaï point il s'agit d'un travail manuscrit (Journal de bord NI_3)

<p>Publication d'une capture d'écran d'un extrait de la pièce de théâtre « Le Diable et le bon Dieu » (1951), de Jean-Paul Sartre annoté avec commentaire explicatif long et icône d'expressivité. Publié le 6 septembre 2015. (6-9-2015_3692)</p>	<p>Partage d'un lien d'une chanson médiévale représentant l'amour courtois, « Douce Dame Jolie » composée par Guillaume de Machaut (1300-1377) et joué par le groupe allemand Annwn, accompagné d'un commentaire ainsi que des paroles. Publié le 6 septembre 2015. (6-9-2015_5150)</p>	<p>Publication d'une photo représentant la « Tentation d'Eve » (XIIème siècle), œuvre exposée au musée Rolin d'Autun, accompagnée d'un commentaire explicatif sur la composition de cette œuvre médiévale. Publié le 11 septembre 2015. (11-9-2015_8802)</p>

En réalité, chaque fois qu'il y a une publication écrite dans la langue étrangère est considéré comme un indice de création, peu ou prou, à moins que le commentaire soit trop court pour être véritablement valorisant :

Publications d'une photo d'anniversaire accompagné d'une légende en français (Journal de bord SA_4)

Publication d'une photo sur le mur avec un commentaire en français (Journal de bord PN_4)

Il semblerait que pour la grande majorité des apprenants interrogés, le degré perçu de créativité soit fonction de l'intensité de l'effort linguistique fourni dans la rédaction et la recherche d'éléments documentaires, notamment lorsque ce sont des publications sur Instagram redirigées sur le réseau Facebook. Instagram est plutôt ciblé photographies de qualité ou à certain degré de créativité dans la composition :

« Je pense que lorsque j'écris quelque chose lié au sujet que je poste, c'est de la création. » (Entretien CP_3)

« Oui c'est de la création parce que j'écris en français et en anglais. » (Entretien PNT_3)

« Je pense que si je poste des liens ou des vidéos, ce n'est pas de la création mais si je mets des images, j'apporte du texte et il y a de la création. » (Entretien NI_3)

			
<p>Publication d'une photo en noir et blanc, identifiée avec commentaire court en langage familier et expressif. Le 8 septembre 2015. (8-9-2015_5158)</p>	<p>Publication d'une photo en noir et blanc, catégorisée par hashtag, avec commentaire sous forme de monologue réflexif. Le 15 septembre 2015.</p>	<p>Publication d'une photocomposition expressive avec un élément focalisé en avant-plan, décor en arrière-plan et ajout d'un écrit. Le 9 septembre 2015.</p>	<p>Publication d'une photo avec effet de flou artistique et commentaire explicatif. Le 7 septembre 2015. (7-9-2015_7465)</p>

	(20150915_340	(9-9-2015_4013)	
--	---------------	-----------------	--

Cette créativité s'exerce au sein du document publié, chacun s'exprimant au travers des divers modes d'expression que procurent les objets audio-scripto-visuels. Les images sont ainsi soumises à des modes de cadrage, de teintes, de trucages souvent insérés dans les possibilités de l'application mobile. Les vidéos et les objets audio sont paramétrables, sous des formats différents allant jusqu'à l'animation (par *GIF* animé). Les applications proposent de découper les images, de les monter, d'y ajouter une piste sonore musicale ou du bruitage, permettant d'exercer un contrôle optimal sur la qualité du produit filmé et esthétisant. Quant à la partie textuelle, non seulement elle peut être incrustée en surimpression mais elle peut être agrémentée par une large palette d'autocollants (*sticker*), de vignettes ou émoticônes accentuant l'expressivité du message selon les plateformes, et qui font parfois l'objet de véritables cultes lorsqu'ils sont issus de séries télévisées ou à l'effigie de personnalité, Beaucoup seraient prêts jusqu'à déboursier quelques euros ou quelques baths en monnaie locale pour s'approprier ceux qui joueraient avec l'image de la France et des Français :

« Je serais prête à en acheter s'il y avait des mots en français avec ses autocollants. » (Entretien CP_3)

« Je serais prête à acheter des stickers s'il y avait des messages en français. » (Entretien PA_3)

« J'en achète énormément sur Line mais si c'était sur Facebook, je ne pense pas. » (Entretien REF_4)

« Si c'est en français ? Pourquoi pas ! » (Entretien PN_4)

Les réseaux sociaux ont la particularité de faire agir leurs membres au moyen de multiples fonctionnalités d'intégration permettant d'exprimer leurs sentiments, leurs émotions au travers de documents médiatiques afin de susciter l'interaction avec les liens forts ou faibles de leur réseau, augmentant ainsi leur capital social et construisant leur identité sur ce capital, un capital au travers duquel la richesse médiatique du réseau, les capacités d'intégration, la plasticité des matériaux sont autant d'échelles où exercer sa créativité. Celle-ci ajoute un pouvoir de mémorisation au document à condition que son organisation soit à la fois claire et stable car ce sont deux « piliers fondateurs du document dans son rôle de médiation » (Pédauque, 2006, p.5), d'autant que dans un environnement informationnel où il y a parfois « surcharge informationnelle », la maîtrise de l'information et de la connaissance devient prégnante, « que ce soit dans le cadre des activités organisationnelles ou dans celles de la vie courante » (Mallowan, 2012, p.36).

3.3.9. Organisation

Dans des systèmes complexes de réseau ouvert qui offrent des ressources et les publications de type Ressources Éducatives Libres (*OER, Open Educational Resources*, voir sous chapitre Recommandation), le principe d'organisation est un avantage important dans la gestion des médiations informationnelles. L'organisation se manifeste publiquement sous la forme d'adaptations, de révision, réutilisation, remixage ou de redistribution de contenus documentarisés en particulier dans l'enseignement/apprentissage des langues (Zourou, 2016 ; Thorne, 2016). Elle peut aussi se traduire par classification de l'information grâce aux fonctionnalités d'indexation par étiquetage ou marquage (*Tag* ou *hashtag*) et servir à établir des catégorisations ontologiques des documents et des méta-données par mots-clés (Holzem, 2006, p.83) et des folksonomies d'acteurs humains (Le Deuff, 2012). L'organisation peut également se réaliser sous une forme inverse, par découpage en unités plus courtes et plus significatives, facilitant le travail de mémorisation (Wilson and Myers, 1999, p.65).

Ce principe d'organisation documentaire se double d'une compétence organisationnelle résultant de l'usage d'outils de gestion intégrés dans le dispositif engageant des compétences de type procédurales par des savoir-faire associées à des compétences informationnelles « centrées sur l'exploitation de l'information, peu importe l'outil ou le support employé » (Dumouchel et Karsenti, 2013, p.10). Pour Ikujiro Nonaka ces pratiques autour des interactions entre savoir-faire en association à des savoirs vont même jusqu'à l'acquisition de véritables connaissances organisationnelles.

<p>กริยาทั้งหมด ในตารางนี้ และกริยาสะท้อนกลับหรือ Verbes pronominaux ต้องใช้ กริยา être(to be) เป็นกริยาช่วย</p> <p>เมื่อเราใช้ V. être เป็น V.ช่วย ต้อง accord ตามเพศและ พจน์ของประธานด้วย ดังนี้</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ประธานเพศหญิง เอกพจน์เติม e หลัง Participe passé 2. ประธานเพศชาย พหูพจน์ เติม s หลัง Participe passé 3. ประธานเพศหญิง พหูพจน์ เติม es หลัง Participe passé <p>ตัวอย่าง 😊</p> <p>Je suis allé(e). Tu es allé(e). Il est allé. Elle est allée. Nous sommes allé(e)s. Vous êtes allé(e)s. Ils sont allés. Elles sont allées.</p> <p>On est là pour vous aider à réussir le (français)Pat 7.1</p> <p>#PAT7.1 #ข้อสอบ #Vocabulaire #Grammaire #lexique #Pat7.1 #ศิลปะฝรั่งเศส #วิทย์หัวใจศิลป์ #FrenchTutor #ติวแพท #แอดมิชชั่น59 #ad59 #ติว</p> <p>📷 Votre commentaire...</p>	<p>สรุป Tenses ต่างๆ ในภาษาฝรั่งเศส</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présent กริยา nđu -er ให้เติม ที่ส่วนเติม e, es, e, ons, ez, ent กริยา nđu -ir ให้ตัด ที่ ส่วนเติม is, is, it, issions, issez, issent กริยา nđu -re ให้ตัด ที่ ส่วนเติม re แล้วเติม ส่วนเติมตามกริยา ส่วน s, s, (d, t), ons, ez, ent 2. Passé récent กริยา venir de + V.inf. 3. Passé Composé Être / Avoir ใน Present + P.P. 4. Imparfait ใช้ กริยา กับประธาน nous ใน présent แล้วตัด ons ที่ แล้ว เติมตามส่วน ais, ais, ient, ions, iez, aient 5. Plus-que-parfait กริยา être/avoir ใน imparfait + p.p. 6. Futur proche กริยา aller + V.inf. 7. Futur simple กริยา ในรูป V.inf. + เติม a, as, a, ons, ez, ont (ให้จำว่า เป็นกริยา avoir) 8. Futur antérieur กริยา être/avoir ใน futur simple + P.P. 9. Conditionnel Présent มาจาก Futur Simple + พจน์ของ Imparfait 10. Conditionnel Passé Être / Avoir ใน Conditionnel Présent + P.P.
<p>Publié le 13 septembre 2015. (20150913_5875)</p>	<p>Publié le 10 septembre 2015. (10-9-2015_1688)</p>

Le logiciel NVivo permet de mieux visualiser l'organisation du document par sa fonctionnalité d'annotation associée au contenu sélectionné dans une source image. Chaque contenu sélectionné permet de caractériser plus en détail une partie de l'image qui paraît intéressante, comme le montre l'exemple ci-après, à partir de la capture écran d'ordinateur numérotée (10-9-2015_1688) en localisant grâce à un système de zonage mesurable.

10-9-2015_1688 NVIVO

Vue d'ensemble

TYPE DE SOURCE Image

Contenu
Image

ANNOTATIONS 1 2 3 4 5 6 7

N°	ZONE	CONTENU
1	280,100 - 330,140	Profil
2	280,140 - 550,170	Sujet du document : formation des temps et des modes les plus courants
3	280,170 - 710,200	Slogan du groupe communautaire balisé par deux icônes et comportant le nom de l'examen préparé Pat 7.1
4	280,200 - 750,270	Hashtag de classification et d'étiquetage du type de document : #examen #arts-français #goûtsdesartssetdessciences #FrenchTutor #Pat #admission2559 #révisioncoursfrançais #French #Farangset #Français #FarançaisCenter
5	280,270 - 450,300	Géolocalisation
6	280,300 - 500,690	Fiche synoptique de formation des modes et temps courants
7	430,400 - 480,440	Logo du centre d'apprentissage

Liens
Annotations

Capture écran d'un terminal d'ordinateur le 10 septembre 2015. Tableau de bord du réseau social avec affichage central du mur de flux d'actualités et ses deux barres de menu latérales. Le document est affiché pleine taille. (10-9-2015_1688)

Les deux publications numérotées (20150913_5875) et (10-9-2015_1688) ci-dessus se réfèrent au centre d'apprentissage du français « Farançais Center » qui compte plus de 10 000 abonnés. Elles montrent assez nettement l'organisation du document au niveau de la mise en page de la publication proprement dite ainsi que de la fiche synthétique qui accompagne la seconde. Toutes les deux utilisent l'espace disponible pour délimiter des paragraphes et rendre lisibles les divers éléments documentaires qui composent le document dans son ensemble. La rédaction est en thaï, avec des parties en français pour les éléments grammaticaux ou lexicaux étudiés, accompagné d'une traduction pour la partie explicative. Une icône en « V » de victoire représentée par deux doigts annonce le sujet de la publication placé en titrage. Les documents incluent ensuite chacun des icônes qui servent de balises visuelles sur le programme d'enseignement du français, symbolisées par les deux drapeaux, et sur le type de cours dispensé,

symbolisé par les deux cœurs autour du slogan « On est là pour vous aider à réussir le (français)Pat7.1 ». Les cours préparent en effet à un examen très redouté, l'examen Pat7.1 (*Professional and Academic Aptitude Test*), qui sanctionne 7 sujets suivis au secondaire (thaï, sciences sociales, anglais, mathématiques, chimie, biologie et sciences physiques) et qui permet l'accession à l'enseignement supérieur. La fiche d'apprentissage accompagnant la seconde publication est une fiche synoptique réalisée par le centre lui-même, présentant les temps et les modes du verbe. Ils appartiennent au répertoire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui est admis aujourd'hui comme celui de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans les écoles secondaires depuis quelques années. Plusieurs labels classent enfin le type de publication, sous l'appellation lexicale, grammaire etc. Par exemple, le *hashtag* #คอร์สตะลุยโจทย์ฟร้งเศสอนไลน์ (#Cours de français en ligne) délimite le champ de compétences auquel la publication se réfère.

Il est évident que tous les documents publiés par les internautes ne sont pas organisés de manière aussi précise, d'autant qu'il s'agit ici d'un centre qui fait payer ses prestations. Mais le système éducatif en Thaïlande se satisfait assez bien du complément apporté par des centres, des enseignants ou des étudiants qui trouvent dans ces activités des sources financières supplémentaires. Il suffit de parcourir la ville dans les centres commerciaux le week-end pour voir dans certains cafés célèbres de très nombreux apprenants et leurs tuteurs qui révisent en cours particulier dans l'objectif d'une préparation à des examens. Le réseau Facebook sert alors de dispositif d'apprentissage à distance informel pour les publications et partages ordinaires de documents informationnels notamment dans des communautés de pratique plus ou moins larges ou dans le cadre d'un dispositif plus formel lorsqu'une école ou des étudiants ouvrent des pages dans cet esprit d'enseignement/apprentissage tutoré (Voir à ce propos Médiation sociale – Recommandation). Dans ce cas, pour se faire connaître et acquérir une notoriété suffisante pour faire venir des apprenants, la visibilité sur le réseau est indispensable et concomitante de la viralité.




3.3.10. Viralité, Visibilité

On associe généralement le concept de visibilité aux techniques de marketing et de publicité, ou sous d'autres termes comme celui d'optimisation de référencement, de réputation. En sciences humaines et sociales, on visitera les termes de reconnaissance, notoriété, renommée, voir grandeur et consécration (Domenget et al., 2015, p.15), différents vocables pour des notions qui se rapprochent mais qui ne s'équivalent pas. De la même façon les sciences de

l'information et de la communication s'interroge dans un dispositif numérique sur ce qui rend visible ou invisible par exposition ou mise en scène de soi (Cardon, 2008 ; Salaün, 2012 ; Granjon, 2014 ; Denouël, 2014), marque la présence ou l'absence dans la distance (Weissberg, 2006 ; Jacquinet, 1993, 2002 ; Peraya, 2014), identifie ou dissimule par les traces (Merzeau, 2009 ; Perriault, 2009) voire par ostentation de capital social pour Nicole Ellison (2007, cité par Stenger et Coutant, 2010). La question des temporalités, mobilisée par Jean-Claude Domenget, Valérie Larroche et Marie-France Peyrelong nous paraît intéressante, non pas pour distinguer la visibilité numérique de la e-réputation comme ils le suggèrent mais plutôt pour associer visibilité et viralité de la médiation documentaire dans la construction (voire déconstruction) d'une réputation numérique. C'est en effet par une temporalité de type courte que les deux notions s'expliquent et se justifient, a priori lorsqu'elles se placent dans la médiation informationnelle d'un réseau socionumérique, celui-ci offrant le prisme du regard à ceux qui constituent les liens faibles et la vitesse de propagation selon la connexité (Mercklé, 2004 ; Lemieux et Ouimet, 2004 ; Mazzoni, 2006 ; Mercanti-Guérin 2010) c'est-à-dire au fait que les liaisons soient directes ou indirectes selon qu'il y ait ou non des composants séparés ou non. La visibilité et la viralité d'un document au sein d'une communauté serait donc plus élevées selon que les réseaux sont décentralisés avec des membres tous connectés entre eux que si les réseaux sont centralisés autour d'un acteur central (Mercanti-Guérin, 2010, p.144).

Pour que ces deux principes puissent s'exercer, comme nous l'avons précisé dans les descripteurs précédents de rédaction, lisibilité, organisation, le document doit respecter des règles de structuration et de formalisation des textes pour la clarté et l'organisation des données documentaires, sur décision de l'individu mais aussi par les contraintes des architextes des plateformes, donc de la médiation technologique :

Ils fixent dans l'écriture un certain ordonnancement entre ces éléments, ils régulent leur accessibilité, ils proposent des modes de conservation des productions, ainsi qu'un ensemble de règles pour leur mise en visibilité. (Jeanne-Perrier, 2006, p.118)

		
<p>Partage d'une image à partir d'une page, avec ajout d'une réaction émotive en rapport avec le message cité, en trois couleurs sur fond orange. Le 15 septembre 2015. (20150915_8035)</p>	<p>Publication d'une citation en image de couverture de profil, en noir sur un fond blanc, représentant un état d'esprit à un moment particulier. Le 19 septembre 2015. (20150919_2439)</p>	<p>Publication d'une photo géolocalisée avec citation d'Anatole France, entre guillemets et en légende. Le mur de briques représente le mur de l'université. Le 17 septembre 2015. 20150917_1892</p>

Cette médiation technologique associée à la médiation du document médiatique numérique est pour une grande part la raison qui fait de ces deux principes de visibilité et de viralité leur intensité et leur force. Mais il faut aussi compter avec les agir des membres et leurs réseaux. Dans le premier chapitre de de cette seconde partie, nous avons discuté de l'étude menée par le programme Algopol par analyse structurelle du réseau. Leurs résultats²²⁶ ont montré que les pratiques de construction identitaires n'étaient pas si évidentes et que finalement beaucoup ne publiaient pas du tout et se contentaient de regarder, d'où, d'une part, l'importance du document en soi. Et d'autre part, en mettant à jour plusieurs types de profil, l'étude montrent aussi que certains agir, par proactivité ou réactivité, déterminent des interactions plus ou moins nombreuses laissant émerger ces deux principes.

Leurs résultats (figure 78) identifient ainsi trois groupes de 6 profils : ceux qui publient sur leur propre profil, ceux qui publient sur le profil des autres, ceux qui ne publient pas et se contentent

²²⁶ Résultats disponibles en ligne à l'adresse <http://algopol.huma-num.fr>. Page consultée le 13/6/2018.

de regarder. Dans le premier groupe, on trouve un type « ego-visible » et un autre « ego-centré » qui privilégie leur propre identité et leur capital social et qui publie beaucoup, par tous les types de documentations avec un niveau élevé de statuts personnels pour le premier type. Celui-ci concentre tous les superlatifs et représente aussi le plus petit pourcentage des enquêtés de l'étude : le plus d'activité, d'amis, de mentions « J'aime » etc. Un deuxième groupe, plus conversationnel, publie sous une forme de messages privés ou par commentaires sur les profils des autres : le type « conversation distribuée » pour ceux qui publient sur les profils amis et reçoivent en retour sur le leur, et un autre « conversation de groupe » pour ceux qui publient essentiellement dans les groupes communautaires. Enfin un troisième groupe représente le type « partageur » de ceux qui publient peu mais cliquent « J'aime » et relaient et le type « spectateur » qui est présent mais agit très peu et occasionnellement.

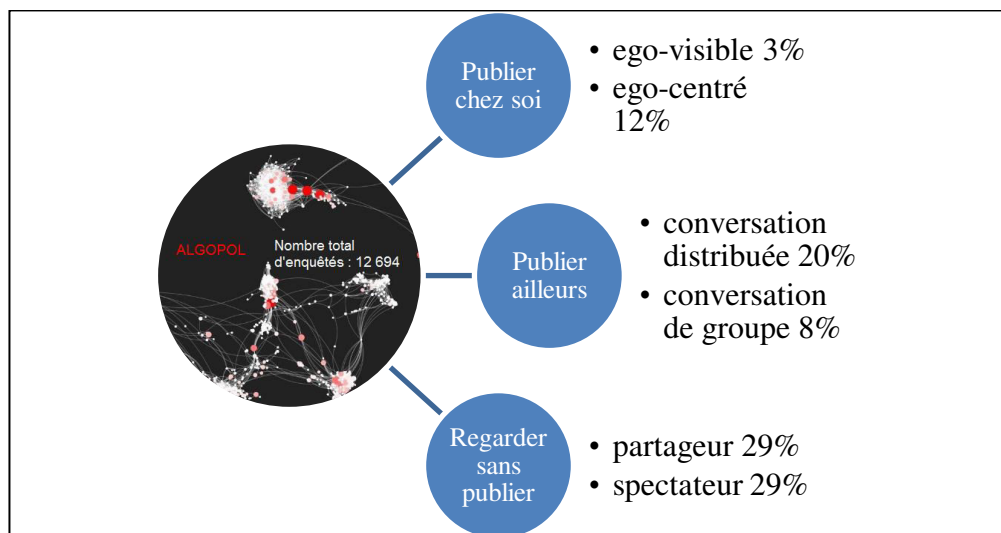


Figure 78 - Pourcentage et type de profils dans les résultats de l'enquête sur 12 694 enquêtés projet de recherche ALGOPOL financé par l'agence nationale de la recherche, sur la « politique des algorithmes » (algotpol.fr – ANR-12-CORD-018)

PUBLIER CHEZ SOI	PUBLIER AILLEURS	REGARDER SANS PUBLIER

		
<p><u>Ego-visible</u> : publication d'un statut géolocalisé, marqué, identifié le 15 septembre 2015. (20150915_9519)</p>	<p><u>Conversation distribuée</u> : publication sur le profil d'un autre internaute le 7 septembre 2015. (7-9-2015_1862)</p>	<p><u>Partageur</u> : publication d'un lien à partir d'un article le 18 septembre 2015. (20150918_1977)</p>
		
<p><u>Ego-centré</u> : publication d'une photo de profil le 15 septembre 2015. (20150915_2196)</p>	<p><u>Conversation de groupe</u> : publication dans un groupe d'apprentissage le 6 septembre 2015. (6-9-2015_73)</p>	<p><u>Spectateur</u> : publication d'un lien publicitaire vu le 7 septembre 2015. (7-9-2015_5481)</p>

Chaque profil est associé à un type de visibilité identitaire, dépendant à la fois du type d'activité réalisée sur le réseau, associé à la documentation de la publication. Plus le document publié est médiatisé, identifié, personnalisé et ouvert, en mettant en scène émotion et / ou adhésion, plus il aura de chances d'être vu ou même de devenir viral, ce qui apparaît de fait dans les captures enregistrées et encodées dans NVivo. Ainsi, on remarque que plus de 170 captures d'écran ont été encodées comme étant déjà vues, dans chacune des trois médiations, ce qui donne le graphique suivant (figure 79) correspondant dans le vocabulaire du logiciel à une requête de type « éléments associés d'une façon particulière à d'autres éléments » :

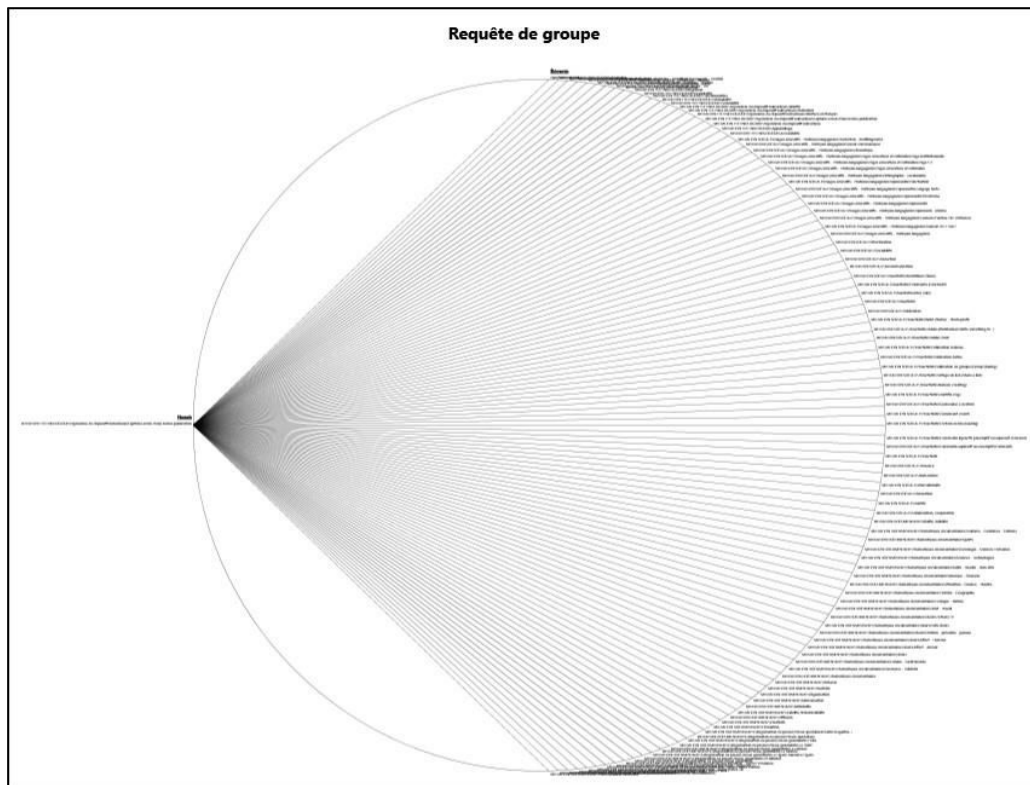
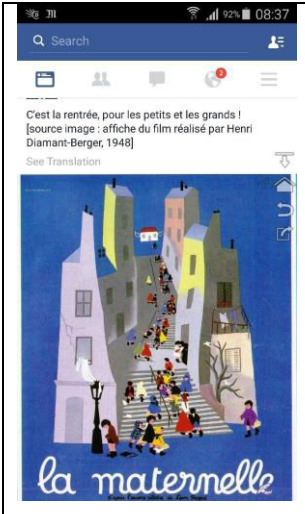





Figure 79 - Graphique de connexion du nombre d'encodage au nœud « Capture écran d'une même publication » et des nœuds auxquels ces captures sont elles-aussi associées

Toutes ces publications ont donc été encodées pour le fait d'avoir été capturées au moins deux fois par l'ensemble des étudiants ayant participé à l'étude. Plusieurs l'ont été 4 à 5 fois et sont répertoriées comme des publications dites « sérieuses » par la transparence du cercle d'amis et des sources, c'est-à-dire émanant d'un contributeur (re)connu tel qu'un professeur, un professionnel ou de pages relais de sites internet d'écoles de langue, d'associations ou d'organismes institutionnels et ministériels destinés à faciliter la transmission du patrimoine culturel et linguistique. La force d'un logiciel comme NVivo est d'ailleurs contenue dans cet encodage : en permettant d'ajouter un code sur une partie d'une image, l'analyse permet de se concentrer sur cette partie, et de la retrouver très rapidement à nouveau lorsqu'elle réapparaît aux yeux de l'analyste. L'autre avantage est l'encodage automatique de la capture d'écran, qui enregistre la date et qui est donc conservé tel quel dans les sources importées dans NVivo. Dans les exemples ci-dessous, On remarque ainsi des documents médiatisés capturés 3 ou 5 fois, le même jour ou sur deux jours, ce qui laisse à penser que la visibilité est concentrée le jour de la publication et que la viralité dépend à la fois de la médiatisation du document et des intérêts partagés, confirmé aussi par un commentaire sur le journal de bord :

Un professeur a publié une image d'un petit déjeuner français typique. Très intéressante donc sauvegardée. (Journal de bord KS_4)

Exemples de captures réalisées sur des documents vus plusieurs fois :

			
<p>Document capturé sur l'écran par 3 fois le même jour, publié le 7 septembre 2015. (7-9-2015_7296)</p>	<p>Document capturé sur l'écran par 3 fois sur deux jours, publié le 10 septembre 2015. (10-9-2015_5878)</p>	<p>Document capturé sur l'écran par 4 fois le même jour, publié le 14 septembre 2015. (20150914_2247)</p>	<p>Document capturé sur l'écran par 5 fois le même jour, publié le 6 septembre 2015. (6-9-2015_7607)</p>

4. Conclusion

Dans une approche de théorisation ancrée, ce sont les données enregistrées qui, croisées entre elles, révèlent leurs conditions et leurs propriétés. On peut pressentir celles-ci, les avoir à « portée de main » mais elles n'ont pas le pouvoir de se catégoriser par elles-mêmes ni celui de se signaler telles des « affordances ». C'est bien au contraire au travers d'un travail de va-et-vient constant entre données, encodages, théories, discussions, réajustements que nous avons pu en premier lieu faire émerger des indicateurs facilitant les mises en relations ; puis, dans un second lieu, au prisme de ces mêmes indicateurs, valoriser ces données recueillies et analysées en déterminant celles qui pouvaient être catégorisés selon les médiations définies au départ de cette recherche :

Le chercheur commence par coder chaque occurrence de ses données en autant e catégories possibles au fur et à mesure que les catégories émergent ou que les données recueillies correspondent à une catégorie existante. (Glaser et Strauss, 2017, p.210)

Vingt-neuf descripteurs ont servi de cadre catégoriel pour cerner plus précisément le ressenti du départ, et visualiser les données correspondantes, pour enfin conceptualiser le tout dans une

dernière étape conclusive et « fournir une indication sur les conduites, une posture vis-à-vis des données » (Glaser et Strauss, 2017, p.87).

On pourra tout à fait trouver des contre-exemples et des exceptions dans plusieurs des descripteurs que nous avons exemplarisés et nous ne prétendons pas que nous ayons aussi choisi les meilleurs exemples pour les illustrer, ni que nous soyons à un état de saturation définitif des données. Il y a de la subjectivité dans le choix et c'est peut-être aussi cela qui fait que nous pouvons être discuté, contredit mais n'est-ce pas la vérité de la recherche scientifique, proposer à discussion voire remettre en cause afin qu'il y ait poursuite vers une prochaine étude et que celle-ci soit encore plus fine ? Nous ne prétendons nullement avoir la conscience d'un état de fait réel et saturé mais nous suggérons qu'à un moment T, dans un environnement particulier existant dans le cursus d'un apprenant de français langue étrangère en Thaïlande, celui-ci aura eu avec la médiation informationnelle un contact tel que nous pensons que ce contact puisse être dans une certaine continuité de ce qui a été observé et de ce qui pourrait l'être encore, dans d'autres moments X ou Y.

Toujours est-il que les données enregistrées – captures, journaux de bord, entretiens – à la lumière des indicateurs mis à jour et décrits dans le chapitre précédent, ont permis de dégager des tendances conceptuelles et théoriques inscrites socialement et culturellement dans le terrain que nous avons investigué et que nous allons préciser dans la conclusion générale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le pouvoir des médiations

La médiation informationnelle à l'aune de médiations se révélant « situées »

Penser la médiation, c'est d'abord suggérer l'intervention d'un tiers dans la résolution d'un problème et la recherche d'un consensus entre des individus, ou pour parler depuis un pays où le bouddhisme est fondement de l'État et des relations interindividuelles, une « voie du milieu » privilégiant le compromis. Elle peut tout à fait convenir d'un point de vue sociétal, celui-ci se nourrissant des interactions entre individus et collectivités, entre granularité macro et micro. Mais penser la médiation informationnelle à l'ère des technologies numériques, c'est moins la prise en compte de l'utilisateur – même s'il reste bien évidemment acteur, que celle de l'agir informationnel (Simonnot, 2014), autrement dit faisant intervenir tous les objets humains et non humains participant de cette médiation. Or quels sont ces objets (Davallon, 2004) ? De quelles co-existences partagent-ils le devenir afin d'exister par eux-mêmes ? Dans quel dispositif informationnel s'inscrivent-ils ? Et pour finir qu'apportent-ils dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Pour répondre à ces questions, nous avons voulu cette médiation au travers de plusieurs autres, dans le paradigme de la complexité (Morin, 1990), parce que d'une part dans une approche systémique, il est des événements imprévisibles non systématiques et d'autre part, nous estimions que, dans le schéma de communication engagé par un dispositif complexe tel que l'est une plateforme numérique, son tout nécessite d'être décomposé en parties (Latour et al., 2013). Or, ce sont des parties que nous pouvions espérer mettre à jour la valeur d'un tout qui puisse être holistique. Ainsi, en tant que chercheur en SIC et enseignant de FLE, il nous fallait à la fois comprendre le mode de communication dans l'étude du transport de l'information dans l'espace du dispositif technologique et comprendre le mode de transmission de l'information langagière et culturelle dans le temps, comme le suggère Régis Debray (2001) qui a beaucoup travaillé sur les médiations et leurs pouvoirs. Nous l'avons voulu aussi dans le paradigme interactionniste, car les acteurs et les objets informationnels n'ont de véritable « fatum » que dans les interactions qu'ils engagent entre eux et parce qu'ils sont des parties agissantes du maelström des réseaux socionumériques, entre simplicité et complexité, entre « l'ordre, le

désordre, l'organisation et l'interaction » dans une Toile en réseau, un « tissu [...] de constituants hétérogènes inséparablement associés » (Morin, 1990, p.21).

C'est de la même approche systémique de la complexité que nous avons mis en pratique le principe dialogique, supposant que pour comprendre un réseau tissé de multiples matières et de multiples couleurs, on ne pouvait pas s'en tenir à une dialectique de contrôle thèse et antithèse, parce que la raison d'un jour est déraison un autre jour et que l'on pourrait tout à fait admettre deux principes opposés dans un même système, sans que chacun soit dénaturé. D'où toute une discussion, parfois longue nous en convenons mais nous a-t-il semblé nécessaire, pour discourir et pour délimiter le champ des possibles dans cette recherche qui s'inscrit dans les Sciences de l'Information et de la Communication mais dont les transferts sont nombreux entre Sciences humaines et sociales, Sciences de l'Éducation, et Didactique des langues. En vérité, cette discussion sise en première partie a constitué le fondement non pas d'un aspect théorique étayant un aspect que nous pourrions ensuite confirmer ou infirmer dans une approche hypothéticodéductive, mais plutôt le filtre d'un entonnoir multidisciplinaire suffisamment large pour permettre un brassage théorique et des apports successifs aux données recueillies dans le cône de cet entonnoir. La métaphore de l'entonnoir n'est d'ailleurs pas nouvelle dans la recherche et se conçoit à différentes disciplines ; Andrée Lamoureux²²⁷ (1995) l'applique ainsi à la définition d'une problématique de recherche en Sciences Humaines et Sociales, pour comprendre le fait d'élaguer et ne retenir que ce qui servira de cadre théorique à l'étude. Elle convient d'autant mieux à une approche inductive telle que peut l'être l'analyse de théorisation ancrée puisque nous avons choisi de convoquer celle-ci pour l'émergence des catégories et des concepts à partir d'un grand nombre de données diverses et variées. Mais tout cela a été dit dans les parties précédentes et nous n'y revenons pas.

Toujours est-il que les enjeux de la complexité au sein d'un dispositif numérique sont à même, nous a-t-il semblé, de nous interroger sur les médiations qui transparaissent de manière formelle face à un enseignement/apprentissage tel qu'il peut l'être dans un environnement Moodle, ou de manière informelle via une plateforme de réseau social comme nous l'avons suggérée dès le premier chapitre de la première partie de ce travail de recherches. D'où une intuition qui sert d'ossature à l'ensemble de cette étude et que nous reprenons ici *in extenso* : « Sous certains aspects et dans certains environnements, un réseau socio-numérique est un

²²⁷ Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval QC : Éditions Études vivantes

dispositif d'apprentissage informel participant à une économie de la connaissance et s'apparentant à une plateforme d'enseignement à distance avec des usages et des pratiques spécifiques, mais équivalent à une plateforme de réseau social ou par extension plateforme socionumérique ». En réalité le contexte d'une nouvelle ère tournée vers l'économie de la connaissance à laquelle veut participer de plein pied la Thaïlande en imaginant le concept de « Thaïlande 4.0 » vu dans notre seconde partie, tend à ce que co-existent deux systèmes, rejoignant l'idée d'une hybridation susceptible d'être tournées vers un capitalisme informationnel et cognitif (Proulx, 2012 ; Moulier-Boutang 2010, 2014 ; Moeglin, 2012).

Dégageant de ces discussions un concept général où la médiation informationnelle se nourrit d'apports multidisciplinaires au sein d'un dispositif, cette même médiation nous semble se jouer essentiellement à trois niveaux et entrelacements lorsqu'elle se veut engagée dans un processus d'apprentissage en langue étrangère : technique par la structure du dispositif numérique et ses outils technologiques associées à des fonctionnalités ; sociale par les usages et les pratiques que font de ces outils les acteurs du dispositif dans cet environnement multimodal et multiplateformes ; documentaire par les échanges de données audio-scripto-visuelles sur des objets informationnels en constante circulation au sein du dispositif. Nous intéressant au flux des informations du point de vue des Sciences de l'Information et de la Communication, et non à ce qui peut en rester sur l'apprentissage du point de vue des Sciences de l'Éducation ou de la Didactique, nous n'avons pas pris en compte la médiation cognitive (Vygotski²²⁸, 1997 ; Lenoir²²⁹, 1996 ; Charlier et al., 2006) pourtant indiscutablement sous-jacente dans l'idée des littératies en langue étrangères.

Nous avons décliné le concept de médiation selon plusieurs acceptions. La première un peu « déterministe » visait à opposer deux dispositifs socio-techniques (moodle et Facebook) du point de vue du potentiel que proposent ces deux offres. Le questionnement portait sur la possible complémentarité de ces dispositifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La deuxième acception tendait à prendre en compte auprès des étudiants, les représentations et les valeurs associées à l'usage de ces deux dispositifs dans une visée éducative large (informel/formel). La troisième acception que nos enquêtes mettent en valeur, rend compte d'une conception de l'acte d'apprendre en Thaïlande (et d'enseigner). Le métier d'étudiant thaïlandais possédant certaines

²²⁸ Vygotski Lev, (1997), [1934 édition originale en russe], *Pensée et langage*, Paris : La Dispute

²²⁹ Lenoir Y., (1996), Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, p. 223-251, Bruxelles : De Boeck Université.

spécificités institutionnelles qui induisent des médiations verticales et horizontales. Enfin, dernière acception, notre recherche débouche sur une conception culturelle de la médiation. Ainsi le pouvoir de ces médiations nous a permis de tirer de nombreux éclaircissements quant à la manière dont se joue une part de l'apprentissage du français langue étrangère en contexte thaïlandais, via les réseaux sociaux et au prisme des valeurs d'une société extrême-orientale empreinte de compromis et de consensus, entre ultra-conservatisme et ultra-connectivité. Cet apprentissage interactionnel et informel de la langue se réalise via des médiations dans un contexte socioculturel et historique déterminant (Mondada & Dolher, 2000, p.6). Ces médiations seraient alors situées car l'acte d'apprendre ainsi triplement médié ne peut être séparé du partage intentionnel de savoirs mutuels (Metge, 2010, p.129), ni d'artefacts technologiques plus ou moins complexes, ni d'un environnement socialement et culturellement marqué (Conein & Jacopin, 1994, p.476 ; Morot, 2001, p.499 ; Clos et Béguin, 2004, p.40).

Une assise sociale « à la thaï » numériquement reconstituée et capitalisée

On observe que les liens forts préexistants l'inscription et l'utilisation du réseau ne changent pas fondamentalement, ce qui est confirmé par d'autres études. Il y a poursuite de ces liens construits dans le monde physique vers le monde numérique, ainsi qu'une reconstitution des cellules familiales et amicales sur le réseau mais elles ne sont pas perméables entre elles. Ces cellules à liens forts échangent peu via la partie émergée du réseau mais plutôt via la messagerie personnelle lorsqu'il s'agit d'amis ressentis comme « proches », avec même une tendance à un appauvrissement des liens forts *offline*, hors ligne, si l'on considère le cercle familial. Peu d'étudiants en effet utilisent le réseau comme moyen de connexion avec leurs parents. Ils sont pourtant bien souvent obligés de les accepter en tant qu'« ami » mais ne leur donnent pas accès à certains albums ou publications et évitent clairement les commentaires trop longs ou trop personnels. D'une manière générale, tout ceci se passe sans conflits, chacun restant à la place qui lui est assignée de par le système social des hiérarchies de valeurs et des relations.

Système à lui seul complexe, la cellule familiale est en réalité particulièrement prépondérante dans les pays d'Asie du Sud-Est. Dans leur recherche sur les corrélations entre les cultures et les valeurs perçues influençant l'utilisation des téléphones mobiles, Vikanda Pornsakulvanich et Nuchada Dumrongsiri (2009) notent par exemple que plusieurs auteurs s'attachent à déterminer un indice de collectivisme opposé à l'individualisme même s'ils s'opposent parfois sur les définitions de ces deux notions et leurs moyens de calcul. Ainsi un index

d'individualisme situerait les États-Unis et l'Europe sur une échelle de 55 à 91 points alors que certains pays en Asie comme la Thaïlande auraient un score variant entre 14 et 48 points pour un chercheur comme Geert Hofstede en 1980²³⁰. Mais selon le propre système de catégorisation des deux chercheurs thaïlandais, 35,4% des Thaïlandais tombent dans une catégorie qu'ils nomment « individualisme horizontal » pour 4,5% qui sont dans une catégorie d'individualisme vertical ; 17,5% en collectivisme horizontal et 42,7% en collectivisme vertical. L'horizontalité insiste sur le sentiment d'égalité d'une personne par rapport à une autre et la verticalité sur la hiérarchie dans laquelle une personne se sent différente d'une autre. De cette façon, culturellement, les individualistes horizontaux veulent être différents du groupe mais n'attachent pas de valeur au statut social. Les individualistes verticaux préfèrent se distinguer du groupe tout en acquérant du statut social. Les collectivistes horizontaux se voient comme similaires dans le groupe et soutiennent l'interdépendance mais n'accordent pas de valeur à la hiérarchie ni à l'autorité. Les collectivistes verticaux préfèrent les objectifs de groupe aux objectifs individuels et acceptent les statuts et l'autorité à l'intérieur du groupe. Au final, il s'agit quand même d'une société qui compte 60,2 % de collectivisme...

Par ailleurs, le système familial thaïlandais est de type « bilatéral ». On le rencontre en Asie du Sud-Est, au sud de l'Inde et au Sri Lanka. Il se caractérise par une relative égalité dans le couple et avec une tendance à une localisation proche de la famille de l'épouse, voire une cohabitation avec celle-ci plutôt que la famille du mari (Jetin, 2009). C'est le modèle de la « famille-souche » :

Un système familial dans lequel les relations entre parents et enfants sont de type autoritaire. Elles sont marquées par le respect du père, la perpétuation des valeurs morales et par la cohabitation de plusieurs générations. La mère a une certaine autorité au sein de l'entité familiale. Les enfants héritiers restent au foyer familial. (Pornsakulvanich et Dumrongsiri, 2009, p.15)

De la même façon, Éva Lelièvre et Sophie Le Cœur (2010) notent une co-résidence et une proximité intergénérationnelle très importante dans la société thaïlandaise, notamment par ses valeurs bouddhistes qui marquent une forte identité :

La société Thaï est largement régie par des valeurs bouddhistes qui exacerbent l'importance des interactions familiales et préconisent selon le statut des personnes (jeune / adulte / personne âgée ; parent de versus enfant de) des directions à ces échanges. (Lelièvre et Le Cœur, 2010, p. 151)

²³⁰ Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences*. Newbury Park, CA: Sage.

Ses valeurs ont pour conséquence que ce qui est important dans cette société, c'est la qualité des relations que l'on peut construire avec son entourage, moins que la réalisation de soi qui est une vision plus occidentale. À des dimensions traditionnellement bouddhistes que l'on peut observer dans la cellule familiale thaïlandaise comme « l'harmonie, l'interdépendance, le consentement, le respect et les plaisirs simples » s'opposent des dimensions comme « l'autonomie, la détermination, le développement personnel, l'estime de soi et la maîtrise de son environnement » centrés sur le développement de l'individu. La présence sociale se manifeste alors plus dans une interaction directe avec l'entourage des amis que dans celui d'une représentation d'une individualité vivant son propre développement (Livingstone, 2016 p.70, p.256).

Les relations dans les études, le travail et les communautés de vie suivent également un schéma où les relations sociales jouent un rôle prépondérant. Elles sont fondées sur un système relationnel d'amitiés et d'obligations de retours de faveurs, dans lequel on évite la confrontation directe et les situations d'embarras. Ce système s'articule autour de valeurs anciennes et traditionnelles thaïes : le *mai pen rai* [ไม่เป็นไร], littéralement « Ce n'est rien ; cela ne fait rien » afin de conserver des relations paisibles et éviter la gêne, la frustration et la honte de perdre la face ; le *kreng jai* [เกรงใจ], « avoir le cœur plein d'attentions » qui permet de s'effacer, rester humble, respectueux et éviter d'embarrasser son entourage ; le *jai yen* [ใจเย็น] ou « garder le cœur/sang-froid » pour ne jamais montrer de colère, haine, mécontentement et violence (Baker & Kerachananta, 2005). À ces valeurs généralement admises, il faut ajouter des états d'esprit proprement thaïlandais qui ont également une incidence sur la manière d'envisager des relations et des circonstances dans lesquelles elles se nouent : le *sanuk* [สนุก] ou « C'est amusant ; on s'amuse » pour dire que l'on aime quelque chose, que l'ambiance est agréable ; le *na bua* [น่าเบื่อ] ou « Cela m'ennuie ; j'en ai marre » pour signifier que l'on aimerait faire autre chose et enfin le *puad hua* [ปวดหัว] ou « Ça me fait mal à la tête ; je ne veux pas trop réfléchir » pour faire comprendre son envie d'arrêter de discuter sur un sujet qui n'intéresse pas, qui est trop complexe pour trouver sa solution en quelques mots ou bien qui risque de tendre vers une discussion interminable dans laquelle les débats pourraient s'envenimer, ce qui serait alors en contradiction avec les valeurs précédemment citées. On retrouve cette terminologie dans les usages qui sont faits du réseau social puisque c'est le verbe « jouer » qui est utilisé en thaï pour parler de la navigation sur un média social et des fils conversationnels qui ne s'étirent pas dès qu'il y a discussion ou une argutie embarrassante.

Olivier Ferrari et Narumon Hinshiranan Arunotai (2011) soulignent de la même façon que les systèmes sociaux doivent être mis en perspective avec des comportements liés à une organisation sociale passée héritée du féodalisme et reposant sur des normes bouddhistes : *kwammi nam chai* [ความมีน้ำใจ] (être bienveillant, généreux) ; *songkhro* [สงเคราะห์] (assistance aux autres) ; *songsan* [สงสาร] (compassion) ; *khaorop* [เคารพ] (respect) ; *krengchai* ou *krengjai* [เกรงใจ] (étiquette qui permet d'éviter la confrontation et la déception dans les relations avec les statuts plus élevés) et *khamphakdi* [ภักดี] (loyauté).

Cet ensemble de valeurs représente le *khwampenthai* que de nombreux scientifiques ont tenté d'analyser et de définir, pour lequel nous proposons cette formule « Je parle thaï ; je suis thaï et thaïlandais, et j'appartiens à cette communauté ». Il représente aujourd'hui, dans cette société empreinte de traditionnalisme mêlée de bouddhisme et de modernité matérialiste ouverte aux médias, à l'Internet, aux réseaux socio-numériques et à la téléphonie mobile, un concept plastique qui « ne meurt jamais » (Ferrari et Hinshiranan Arunotai, 2011, p. 137). Selon eux, cette plasticité est intimement liée à la construction discursive du concept qui permet d'adapter la forme du *khwampenthai* aux circonstances, qui exprime son attachement émotionnel à un groupe, sans questionnements sur son bien-fondé et agissant comme un guide sur les comportements et les pensées de chacun, ce qui exclut l'Autre (Ferrari et Hinshiranan Arunotai, 2011, p. 107). Cet Autre peut être considéré, dans cette société moderne d'hyper-consumérisme technologique, comme celui qui ne possède pas les codes inhérents à la structure sociale « extrêmement résiliente et hiérarchique » à laquelle il n'appartient pas. Or ces codes peuvent être de plusieurs ordres : la provenance ou non d'un milieu urbain ou provincial, le quartier d'habitation, l'appartenance à une société, le type de transport utilisé quotidiennement, la qualité du produit fini et la renommée liée à la marque de ses effets personnels, le type de personnes du cercle personnel d'amis et de relations, la profession des parents, le modèle de téléphone mobile et les applications téléchargées et utilisées. Pour créer ce sentiment de *khwampenthai* dès le plus jeune âge, le pouvoir a eu recours à l'éducation ; les enfants thaïlandais apprennent la langue officielle qui est la langue de la plaine centrale et de la capitale, régie et officialisée par l'Académie royale thaïlandaise construite sur le modèle de l'Académie française mais sans son aura. Ils y apprennent aussi « l'étiquette et les bonnes manières, ainsi que la façon d'être thaïlandais ».

Ceci signifie que le *khwampenthai* implique une certaine vision du pays que le peuple doit non seulement posséder mais aussi, mais aussi fournir à travers son propre filtre. Ceci est vrai pour

l'histoire comme tous les autres médias. La liberté d'expression et la créativité font aujourd'hui autant partie du *khwampenthai* qu'en fait partie la censure. Il s'agit ici aussi d'une question de forme et de contenu : la liberté est une réalité qui doit néanmoins s'accorder à certaines règles et elle existe tant qu'elle est en accord avec les dictats du *khwampenthai*. (Ferrari et Hinshiranan Arunotai, 2011, p. 117)

Ces règles sont reprises et consolidées par la famille, les parents et à l'ensemble de ceux qui transmettent un savoir. Pour Ekavidya Na Thalang (2011), elles engagent une permanence d'un système de valeurs traditionnelles ; elles entretiennent « un respect » dû aux enseignants :

Il se manifeste lors de la cérémonie du « salut aux maîtres » (*wai khru*), dont on a vu qu'elle marquait le début de chaque année scolaire, de la maternelle jusqu'à l'université. Cette déférence est considérée comme une marque de courtoisie naturelle qui s'exprime très au-delà des années d'études elles-mêmes. (Na Thalang, 2011, p.68)

Au sein de leurs cercles d'amis sur un réseau social et numérique, de la présentation de leur « soi » en corrélation avec la perception de leur environnement, de leurs relations à l'Autre dans un ethos interactionniste (Goffman, 1956, 1973) les étudiants perpétuent une même vision de traditions, une même forme de retenue dictée par cet ensemble de valeurs tout à la fois asiatiques et profondément ancrées dans les mentalités thaïlandaises. La notion d'amitié et des échanges s'en trouve alors caractérisée et plus difficilement catégorisable que ce que l'on peut trouver dans les différents signifiés associés au mot « amis » et de ses synonymes en français. C'est un concept vaste qui peut représenter tout à la fois une relation de lycée ou de l'université sans échanges réels ; un individu appartenant au cercle d'amis, c'est-à-dire de ceux rencontrés chaque jour et avec lesquels il y a un échange au moins du niveau du commentaire numérique et de sa fréquence ; la personne avec qui on entretient des relations libres et gratuites axées sur des solidarités instrumentales et expressives, c'est-à-dire d'aide et de confiance (Mercklé, 2004, p.41). « L'amitié, un bien collectif » énonce Pierre Mercklé, qui fait de la sociabilité une ressource individuelle et un bien collectif et pose indiscutablement la question du capital social. Car il y a bien une relation étroite entre les cercles d'amis et la gestion de l'information. Les différents cercles sont gérés en fonction des liens supposés forts ou faibles qui existent entre les individus et la notion de ce que représente un ami. Ils ne se mesurent pas à la taille des cercles mais au volume des ressources contenues dans ces cercles et aux possibilités d'accès à ces ressources ce qui va dans le sens de Granovetter (1973 ; 1982) et de ceux qui s'intéressent à la force des liens faibles : ce sont les liens faibles qui constituent des ponts ou *Bridging Capital*

(Greenhow, 2011) reliant des individus et leurs ressources informationnelles. Or, le cercle d'amis physiques correspondant au cercle intime d'amis sur Facebook suivant le même cursus de français est de l'ordre du « capital social maintenu » ou *Bonding Capital* (Ellison et al., 2007). Il offre certes une dimension nouvelle au travers des éléments chronologiques de la vie sur un réseau socionumérique, mais n'est pas celui dont l'apport en ressources de langue est le plus large.

Des cliques se forment alors, qui sont des extensions des cliques formées dans le monde physique. Ces étudiants se retrouvent autour de thèmes communs telles que des sorties ensemble, des activités extra-universitaires, des chambres dortoir en résidence. Elles ne se forment pas à priori par province ou région d'origine mais plutôt par groupe d'affinités se retrouvant dans des lieux de médiations et de distraction – une sorte de tiers lieu ou *third place* (Soukup, 2006 ; Rao²³¹, 2008) – et qui leur permettent de se réunir comme à l'intérieur d'une bibliothèque universitaire climatisée, des cours en extra dans une institution de langue (Livingstone, 2016, p.65). Ces cliques ou groupes fonctionnent comme des extensions d'un corps qui n'est plus seulement physique mais appartient à une entité faite de multi-appartenances sociales, dont celui qui reste la colonne vertébrale de leur identité d'apprenants d'une discipline partagée. Cette classe groupe « tout au long de la vie » par une promotion universitaire, est identifiable au numéro de leur immatriculation finissant par les deux chiffres de leur entrée en première année. La classe reste une « unité pleine de significations » du fait du nombre d'années vécues ensemble ce qui a développé des schémas narratifs partagés et des moyens de se sentir bien ensemble. (Livingstone, 2016, p.62)

Au-delà de la classe groupe, il apparaît aussi dans les observations que les étudiants forment des groupes dans lesquels ils demandent une aide cognitive aux devoirs non pas par les liens faibles de leur réseau les plus à même de leur répondre et de les aider mais bien par affinités amicales. Cependant le fait d'avoir des personnalités éducatives reconnues dans leur réseau en tant que liens forts, ne semble pas constituer un avantage cognitif. Par peur ou par timidité peut-être. Au contraire des amis natifs rencontrés lors d'échanges linguistiques universitaires ou lors d'activités universitaires partagées telles que des rencontres sportives ou culturelles. Ce peut être aussi des amis d'amis...

²³¹ Lire aussi Rao, V. (2008). Facebook Applications and Playful Mood: the Construction of Facebook as a "Third Place". In MindTrek '08 Proceedings of the 12th international conference on Entertainment and media in the ubiquitous era, Tampere, Finland - October 07-09. NY, USA: ACM New York, 8-12

Une circulation et une transmission de données, informations, connaissances et savoirs dans une interaction de processus communicationnels et d'acteurs agissants

La langue est en réalité un élément primaire que les étudiants partagent en commun dans un monde de plus en plus internationalisé, participant de cette « thaïtude » ou *thainess* :

La Thainess est de toute évidence une construction discursive intimement liée au nationalisme thaï, voire un pilier le soutenant. La réalité de l'existence du concept doit être recherchée dans l'existence même du mot : Thainess est le fait d'être thaïlandais. Une fois que le mot est créé, il implique sa propre existence en tant que concept et porte en lui l'attachement émotionnel à un groupe ; un attachement qui n'est pas sujet à questionnements, qui est source de fierté, une boussole qui guide les pensées et comportements de chacun dans la bonne direction. Et, en définissant qui est « l'autre », la Thainess répond automatiquement à la question du « soi ». (Ferrari et Hinshiranan Arunotai, 2010)

Or, nous avons pu remarquer que le fait d'apprendre en plus une langue étrangère comme le français, renforce cette impression d'attachement à un groupe, voire à une élite d'autant que cette langue a été étudiée par une grande partie de la famille royale. C'est au travers de la sensation particulière d'apprendre une langue considérée comme difficile et illustre que les étudiants construisent leur appartenance et leur identité avant même d'entrer à l'Université, par le sentiment qu'ils ont de devoir affronter l'examen de leur vie, celui qui les fera entrer dans l'Université de prestige qu'ils convoitent. Nous nous sommes ainsi aperçus qu'il y avait de nombreux échanges documentaires autour des manières de réussir à l'examen PAT 7.1 qui est celui qui leur permettra d'accéder aux filières considérées comme les meilleures. Nous pensons donc que cette manière d'agir ajoute un élément de plus à la réalité des inscriptions des étudiants sur Facebook (Selwyn, 2009 ; Madge et al., 2009) dès avant leur entrée à l'Université²³² : une préparation à l'examen par un apport d'informations et un partage permettant la révision des connaissances que l'on peut assimiler à une intelligence développée collectivement par l'initiation et la transmission :

Dans nos interactions avec les choses, nous développons des compétences. Par rapport aux signes et à l'information, nous acquérons des connaissances. En relation avec les autres, moyennant initiation et transmission, nous faisons vivre le savoir (Lévy, 1997, p.27)

Avec ces apprenants en langue, apparaît une catégorie qui documente, liée au niveau de langue et à la capacité d'utiliser les fonctionnalités du réseau. Ainsi, les apprenants qui ont un bon niveau de français – qu'on peut évaluer à un niveau B2 minimum du CECRL sont « passeurs de langue » et tentent de monnayer leurs connaissances dans un système de tutorat rémunérateur

²³² Voir partie 2, chapitre 4, sous-chapitre 1.3.2.2. « Sociabilité »

via les réseaux sociaux et leurs capacités d'information et de communication. Ils contactent leurs futurs élèves par des pages dédiées qu'ils ont créées pour développer des synergies dans les opportunités d'apprentissage. Ils médiatisent leurs documents dans des groupes de travail ou bien par la messagerie interne. Brigid Barron (2006, p.194) détermine plusieurs éléments du contexte qui fait que certains apprenants développent ce type d'expertise. Même si son étude concerne des adolescents de 16 à 19 ans qui s'initient au développement du Web et à l'informatique, transposée à l'apprentissage du FLE et à notre public, jeunes Thaïlandais de 20 à 21 ans pas totalement majeurs²³³, le contexte reste le même : ce sont de jeunes adultes qui évoluent dans un milieu articulé autour de plusieurs environnements dont celui de leurs pairs, co-apprenants de français à l'université. Ils sont attachés à un noyau familial et sont aussi socialement impliqués dans des activités communautaires extra ou intra-universitaires, donnent des cours de langues pour leurs cadets dans un système qui encourage les cours de soutien et baignent dans une société hyper-médiatisée et connectée.

En 2011, on estimait par exemple à 65,5 % le nombre d'élèves de l'enseignement secondaire supérieur qui recevaient du soutien scolaire privé pour 6,4 % de l'ensemble des élèves pratiquant du tutorat, principalement à Bangkok (Bray et Kwo, 2014). Nous avons donc des étudiants qui suivent les enseignements en français à l'université et qui les réinvestissent ou qui capitalisent très souvent dans des cours qu'ils donnent à leurs cadets cherchant, eux, à obtenir de bons résultats pour leur moyenne des notes cumulées ou GPAX (*Grade point average*) au niveau lycée en France et à la préparation des deux tests nationaux. Cette omniprésence du tutorat privé que Bray nomme une éducation fantôme (*shadow education*) est souvent donnée par des étudiants parce qu'elle est moins chère que celle prodiguée par les enseignants hors des cours. Ceux-ci, souvent mal payés, monnaient fortement leur aura de professeur d'université ou, comme « par les mêmes enseignants que ceux que les enfants côtoient toute la journée, mais moyennant finance bien sûr » (Baron-Gutty, 2011)

[...] À l'école, ils (les élèves) n'apprennent rien. Les enseignants gardent les connaissances pour les cours de soutien car ils ne sont pas satisfaits de leur faible salaire. (Baron-Gutty, 2011, p. 436)

Dans ce système de tutorat, il existe un cas particulier, ce sont les étudiants binationaux qui se sentent parfois obligés – ou qu'on oblige – d'assurer une aide linguistique à leurs congénères, parce que ceux-ci considèrent que c'est tout à fait « normal » et que cela fait partie de la

²³³ La majorité civile ou légale en Thaïlande est de 20 ans.

sociabilité que de se faire aider. Ces étudiants sont très souvent pris entre plusieurs systèmes hiérarchiques et culturels qui s'opposent :

« Je leur servais plutôt de traductrice. Je devais faire leurs devoirs aussi. Donc voilà, ce n'est pas vraiment ce qu'on peut appeler des amis. J'étais dans une classe de délinquants. Enfin, heu, je faisais du français, mais ils ont mis tous les délinquants avec la classe de français, dans la région de Krabi. J'avais peur d'avoir des problèmes avec eux donc je devais faire ce qu'ils me disaient de faire. Ils me sollicitent encore maintenant quand je suis à l'université. Mais comme je n'ai pas vraiment l'occasion de les revoir, je peux me permettre de leur dire non s'ils viennent me demander des services. » (Entretien REF_4)

Ce processus de médiation est le fait d'individus ou de collectifs (des institutions ou des écoles de langue par exemple) qui agissent de manière proactive et qui produisent par efforts concomitants « pour donner une visibilité à des contenus dont il est estimé qu'ils sont importants au regard de leur portée citoyenne » (Granjon, 2014, p.49).

D'autres catégories de médiation documentaire au contraire représentent les activités des étudiants qui ont des activités de redocumentation proprement francophones mais qu'ils ne dévoilent pas, soit par timidité (peur de faire des fautes sur un espace public) mais aussi par envie de cultiver un « jardin secret ». Ils sont partagés entre extimité et intimité (Tisseron, 2001 ; Coutant et Stenger, 2010) dans un désir de communiquer leur amour de la langue mais en même temps se restreignant à l'écriture, voire commentant puis retirant le commentaire lorsqu'ils jugent, ou que d'autres jugent que leur syntaxe, grammaire ou orthographe n'est pas correcte. C'est une des raisons pour lesquelles d'ailleurs, les étudiants n'aiment pas toujours accepter leurs enseignants sur leurs réseaux, ces derniers ayant du mal à séparer leur condition de professeur qui ne peut voir une faute sans se sentir obligé de la corriger de celle de l'internaute lambda. C'est pourtant de leur activité et de leurs agirs informationnels que le flux des informations francophones apparaît dans le mur centralisateur du réseau. Autrement dit, plus vous êtes actifs, plus vous recevez de l'information.

Si l'expression écrite n'est pas un élément primordial dans ce type de contributions, la compréhension écrite est assez forte. Le mur général propose des documents suffisamment brefs et simplifiés pour que l'apprenant lise au moins le titrage. Ils émanent des pages favorites dont certains étudiants se font une sorte de passe-temps à cliquer. Si, dans les documents informationnels proposés le texte est trop long, les étudiants le laissent passer, ne s'y attardent pas, comme ils le précisent eux-mêmes par « paresse ». Certains documents sont pourtant sauvegardés pour une lecture ou un visionnage ultérieurs mais sans garantie qu'ils le soient

véritablement, ce que confirment les plus récentes études sur la lecture numérique : la multiplication des écrans nuit tout à la fois à la lecture sur papier qu'à la lecture tout court²³⁴. En réalité, au-delà de la simple lecture de documents médiatisés et commentés, il semble qu'il y ait beaucoup plus d'interactions hors de l'espace public, par la messagerie (application Messenger) interne. C'est notamment le cas pour toutes les discussions francophones. Elles se font en français et en anglais, parfois en thaï lorsqu'un natif veut apprendre la langue et on y retrouve un fort degré d'interculturalité. Mais nous n'avons pas accès à ce type d'informations, qui restent de l'ordre du strictement privé. D'ailleurs, sans préciser qu'il y avait autorisation ou interdiction au moment des consignes données pour la capture d'écran, nous n'avons eu aucune capture des moments hors espace public. Les fils de discussion sur les murs en français sont rares mais ils existent. Ils émanent de natifs qui commentent ou bien d'étudiants qui utilisent la langue comme distinction (Bourdieu, 1979) et élément de connivence ou de stéganographie (boyd, 2017) sur l'espace public à infrastructure médiatique (Stenger et Coutant, 2010).

Pour finir, la catégorie la plus rencontrée est celle du partage de liens ou de redistribution de document vu et apprécié pour des valeurs linguistiques ou socioculturelles, sans ajout de commentaires ou alors très succincts, que ce soit en thaï ou dans une langue seconde. Il s'agit bien souvent d'informations francophones médiatisées par vidéo ou bien de citations trouvées sur des pages dédiées, elles-aussi médiatisées par une image ou une photographie suffisamment claire pour être à la fois lisible et transmissible. L'organisation de ce type de document est relativement simple voire simpliste puisque l'objectif doit être une diffusion maximale, afin de faire venir les internautes sur la page et la cliquer comme favorite. De la même façon sont publiés des statuts dans une langue plus accessible que le français seul, afin de maximiser le nombre de clics « J'aime », grâce à une langue plus consensuelle comme le thaï ou l'anglais.

De toutes les données analysées, nous avons pu dégager cinq types de participation dans la médiation :

La première est une curation proactive réalisée par un curateur de type « maillon fort », c'est-à-dire à la recherche d'une information, de son adaptation ou d'une transformation par redocumentarisation et contextualisation. L'objectif est une adéquation entre la médiation du document et la médiation sociale de la communauté visée et de l'objectif de partage de

²³⁴ Bécherel (2018, 20 août). Les adolescents ont remplacé la lecture par les réseaux sociaux [Article]. Repéré à <https://www.franceinter.fr/societe/les-adolescents-ont-remplace-la-lecture-par-les-reseaux-sociaux>. Page consultée le 10/9/2018

l'information linguistique et/ou culturelle. (Tran, 2011 ; Deschamps, 2012 ; Zourou, 2012 ; Serres, 2013). À ce niveau, on peut constater une création avec le pouvoir d'organisation, de structuration, de richesse audio-scripto-visuelle au sein du document.

La deuxième est une contribution proactive par un contributeur, ou « maillon semi-fort²³⁵ » c'est-à-dire participant de manière directe par l'ajout d'un commentaire et dans l'objectif d'une réaction a posteriori, soit du curateur dépositaire, soit d'autres commentateurs-contributeurs. (Flichy, 2010 ; Jenkins et al., 2017)

La troisième est une redistribution par un distributeur, ou « maillon semi-faible », c'est-à-dire par la reprise d'une information et l'ajout ou non d'un message personnel introductif qui peut être explicatif ou prescriptif, dans la langue maternelle, en français et parfois dans une autre langue. L'objectif est de faire fonction de relais, dans le sens donné par Lemieux (2004, p.19), avec cependant le risque d'un partage de fausses informations.

La quatrième est un marquage par un marqueur, ou « maillon faible », notant une présence numérique par un clic « J'aime » (*Like*) qu'il a vu – si ce n'est lu – ou bien par une étiquette (*Tag*) pour assigner un document à être accessible à un autre utilisateur de son propre réseau (Crepel, 2008 ; Hudon, 2010 ; Le Deuff, 2012). C'est certainement l'une des plus fortes proportions d'utilisation puisqu'elle demande un effort minimal.

Le cinquième est une observation sans intervention directe, par timidité (Mlaiki et al., 2012) de l'observateur dans ses relations sociales et ses interactions lors d'une communication numérique médiatisée. On peut ajouter dans cette catégorie tout ce qui est observé de manière discontinue (Mlaiki, 2012), parfois signalé par une présence minimale comme le signe « Vu » (*View Story*) sur les médias d'actualité, par simple distraction, par procrastination ou bien pour des motifs moins avouables. Cette catégorie représente également une forte proportion bien que nous n'ayons pas toujours les indices qui le démontrent.

Le pouvoir d'autonomisation d'un apprentissage informel d'une langue étrangère couplé au développement de littératies

L'identité et la crédibilité du soi dans le rapport à soi et aux autres sont intimement liées que ce soit dans le monde physique que dans celui du numérique. Mais ce n'est plus dans la seule documentarisation de soi (Ertzscheid, 2009) et du calcul (Georges, 2009) que se construit une identité numérique. C'est aussi à travers la participation, les usagers passant « autant de temps à consulter et à partager des contenus en ligne qu'à publier des informations les concernant »

²³⁵ Nous reprenons ici certains termes de la terminologie de Vincent Lemieux (1976), lorsqu'il évoque la connexité des membres d'un réseau et leur accessibilité.

(Merzeau, 2015, p.3). Or de simple consommateur qu'il était dans un système traditionnellement dévolu à la verticalité, l'étudiant penche désormais dans un système plus autonomisant et créatif dans lequel il s'empare du document, le réorganise selon ses besoins et se l'approprié, aidé en cela par des dispositifs de plus en plus mobiles et intuitifs, facilitant la navigation interactionnelle et l'acheminement vers la connaissance (Zack, 1999 ; Davenport et Prusak, 1998 ; Mallowan, 2012). « Il *plie* l'espace selon son propre plan de montage » comme le décrit Louise Merzeau (2015), en rendant lisible l'environnement numérique qu'il génère et qu'il partage, d'où un apprentissage des technologies et des fonctionnalités inhérentes au réseau dont il fait usage pour se les approprier, pour s'autonomiser et apprendre de ses expériences et de sa participation. Il est à la fois dans un processus d'acquisition de connaissances explicites (Nonaka, 1994 ; 2000) par l'appropriation de documents et de savoir-faire en tant que connaissances tacites centrées sur les compétences d'utilisation des technologies (Karsenti et Collin, 2013 ; Komis, Depover et Karsenti, 2013).

Mais cette autonomisation se joue d'abord chez les jeunes Thaïlandais à l'âge de l'entrée à l'Université. Celle-ci se ressent comme une vraie libération et en même temps comme une coupure parfois difficile à gérer du fait que les parents et la famille peuvent se retrouver particulièrement éloignés. Lorsque les lycéens passent leurs examens d'entrée à l'université beaucoup d'entre eux rêvent en effet d'accéder aux universités les plus prestigieuses toutes établies à Bangkok avec quelques exceptions comme Chiang Mai dans le Nord ou Khon Keng dans le Nord-Est. Pour les universités du Sud, les problèmes récurrents de recherche d'autonomie politique des minorités musulmanes ont contraint nombre de lycéens à chercher à s'inscrire dans les universités du Centre. Toujours est-il que la proximité n'étant plus géographique, c'est au travers du téléphone mobile et des réseaux sociaux que la proximité se poursuit, tant du côté communicationnel qu'informationnel puisque les schémas sociaux perdurent, avec, paradoxalement, un renforcement du concept de « thaïtude » c'est-à-dire un renforcement du sentiment d'appartenance communautaire construit sur la « démarcation²³⁶ » géographique.

Pour bâtir cette nouvelle autonomie, on constate aussi ce que nous proposons comme une proximité communicative, soit la possibilité de satisfaire son désir informationnel en utilisant les outils technologiques à portée de main et ainsi effectuer ses recherches au travers des clics

²³⁶ Winichakul, T. (2018). Aux marges de la thaïtude. Mais comment peut-on être thaïlandais ? (Chp. 1). In E. Merieau, Thaïlandais, lignes de vie d'un peuple (pp.21-36). Paris : HD ateliers Henri Dougier

pour passer d'une strate informationnelle à une autre. Elle engage par-là même des pratiques transplateformes et multiplateformes (Millette, 2010) sur divers réseaux sociaux et plateformes, avec des usages réservés selon les fonctionnalités, la maniabilité, le degré d'intérêt perçu et les capacités d'intégration d'une plateforme vers une autre. Facebook est en effet un réseau social mais n'est qu'une partie de l'ensemble des plateformes utilisées. Les GAFAs restent prépondérants mais des plateformes plus ciblées en direction des publics asiatiques et thaïlandais se taillent une bonne part du marché comme la plateforme d'achats en ligne Lazada²³⁷, filiale du géant chinois du commerce en ligne et de l'internet Alibaba ou bien la plateforme de forum Pantip²³⁸ très populaire et dont le slogan est « Apprendre, partager et s'amuser » (*Learn, Share and Fun*) où l'on retrouve l'esprit du *sanuk* décrit plus haut. Par ailleurs, la plateforme de réseau social Line tend à suppléer la fonctionnalité de groupe de Facebook, grâce à la facilité de création et d'intégration de membres par un seul identifiant ou un numéro de téléphone. Les groupes sur Facebook sont de véritables communautés élargies, avec des centres d'intérêts communs, mais qui ne sont plus suivies par manque de granularité dans les couches informationnelles et dans l'accès aux documents. Par ailleurs, l'absence de modération dans les propos ou les documents déposés par les membres incite à ne pas y retourner. Même lorsqu'il existe des groupes de travail suite à des projets ou des activités de classe ou extrascolaires, on remarque une très faible activité voire une activité nulle, même s'ils sont gérés par un ou des professeurs. Facebook n'étant pas considéré comme une plateforme « sérieuse » (DeAndrea et al., 2012) et s'il n'y a pas d'obligation dans le cursus, les apprenants ne se sentent pas obligés de participer activement. En réalité, l'interface mobile de Facebook n'est pas adaptée à la gestion claire des informations dans les groupes et le travail collaboratif se fait plutôt par la messagerie Line, qui intègre très facilement tous types de données et qui possède une fonctionnalité de type *Cloud* rapidement accessible pour sauvegarder les fichiers. Les groupes Alumni d'anciens étudiants échangent eux-aussi sur Line, sauf pour les étudiants plus anciens qui ont créé leurs groupes il y a une dizaine d'années.

Ainsi, les deux plateformes de communication Line et Facebook Messenger restent utilisées en parallèle pour les échanges linguistiques, contrairement à Skype (2003), WhatsApp (2009) ou Viber (2010) réservées pour les échanges conversationnels avec le monde extérieur à la

²³⁷ Plateforme de commerce électronique de détail, fondée en 2012 et dont le siège se situe à Singapour. Sous différentes langues d'Asie du Sud-Est dont le thaï. En ligne à l'adresse <https://www.lazada.co.th/>. Consulté le 3 août 2018

²³⁸ Plateforme thaïlandaise de forum de discussion et portail, fondée en 1997. En thaï uniquement. En ligne à l'adresse <https://pantip.com/>. Consulté le 3 août 2018

Thaïlande et finalement anecdotiques si l'on considère la très forte connectivité des Thaïlandais. La plateforme chinoise WeChat ou américaine Snapchat, toutes deux fondées en 2011, sont également peu utilisées, sauf pour un public très jeune. Instagram la plateforme désormais intégrée de Facebook, tend en revanche à s'imposer parmi le public jeune universitaire, en corrélation avec Facebook, pour ses aspects photographiques de qualité et ses fonctionnalités créatives de retouche et d'ajouts de filtres et d'ornementations. De ce fait, elle possède un vrai pouvoir de médiation technologique dans la créativité de médiatisation des documents partagés. Les écrits sur image ou l'incrustation vidéo ajoutée aux outils de montage et de mixage audio rendent son utilisation divertissante. Les nombreux mots de la culture française en usage dans la langue thaïe, et qui sont utilisés sur ces images ont alors un pouvoir de médiation socio-culturelle intéressant par leur universalité.

Quant à la plateforme pédagogique Moodle, les étudiants sont très conscients que cela reste avant tout un outil formalisé et institutionnalisé pour apprendre et enseigner. L'ergonomie du téléphone et la connexion 4g joue un rôle important dans l'accès à la plateforme et même si l'application mobile Moodle permet théoriquement d'accéder aux contenus, la navigabilité reste lourde et peu intuitive. En outre, les normes du HTML5 sur les terminaux mobiles et les usages médiatiques des médias sociaux comme les vidéos, les panoramas à 360°, les fenêtres contextuelles ou surgissantes (*pop-up windows*), l'agrandissement ou la réalité augmentée ont popularisé des pratiques liées au toucher et à la kinesthésie comme pouvoir « glisser, tapoter, faire défiler, pincer, zoomer » (Rice Lamb & Desrosiers, 2014, p.136, notre traduction) sur tout ou partie de l'écran.

En didactique des langues et en français langue étrangère, l'approche dite actionnelle (Mangenot, 2005 ; Demaizière, 2007) dans l'apprentissage aurait tendance à soutenir les réseaux socionumériques et leurs interactions participatives. Les possibilités créatives permises par le remixage, la manipulation, l'agrégation, l'annotation, le marquage ont multiplié les manières de « jouer » avec le contenu documentaire, alliant les médiations de la technologie avec celles du social (Zourou, 2012). C'est l'occasion de développer différentes littératies (Liquète, 2011 ; Delamotte, 2012), médiatique (Fastrez et De Smedt, 2013), informationnelle (Mallowan, 2012), numérique (Le Deuff, 2012) et même une translittératie (Thomas et al., 2007) où ce qui était jadis réservé à une élite, est aujourd'hui permis aux « gens ordinaires », des travailleurs ou des étudiants qui s'en approprient des usages (Pegrum, 2010 ; Zourou, 2012) :

Words and images, stories and cultures, ideas and beliefs are mixed together in ways that may be humorous, surprising, absurd, challenging or troubling – or some combination of these – and, in the best-known cases, add up to incisive commentary. (Pegrum, 2010, p.12)

Pourtant, si les étudiants peuvent parfois avoir conscience d'une forme d'apprentissage informel en utilisant un réseau social numérique, ils n'ont pas le sentiment véritable que ce soit une pratique d'enseignement. Le fait que les pratiques traditionnelles d'enseignement n'inscrivent pas la créativité de l'agir (Dumez, 2007, p. iii, citant Charles Sanders Peirce²³⁹ et John Dewey²⁴⁰) ou son plaisir comme l'un des fondements de l'envie d'apprendre joue certainement beaucoup dans cette attitude – l'apprentissage par cœur très ancré dans le système éducatif thaïlandais n'étant pas a priori une pratique réjouissante. Cela constitue un frein sérieux dans l'intégration d'une plateforme socionumérique dans un cursus à l'Université. Il faut donc réfléchir à des moyens susceptibles d'admettre ou d'associer à un enseignement des pratiques déjà construites dans les communautés de Facebook.

Des limites et des perspectives dans un domaine de recherche émergent : l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies

Par rapport à notre problématique de départ, qui était de décrire de l'intérieur d'un réseau les usages informationnels en langue française sous l'angle de la médiation, nous disposons de données enregistrées en 2015 dans un contexte où la rapidité de développement des outils technologiques fait que certains pratiques numériques en 2015 ne sont peut-être plus tout à fait les mêmes que celles de 2018. De fait, la pérennité d'un réseau social tel que Facebook, est de chercher à améliorer sans cesse son dispositif en intégrant des pratiques issues des usages des utilisateurs à partir des outils et des fonctionnalités offertes. C'est ce principe d'évolvabilité auquel fait référence Paul Michael Di Gangi lorsqu'il évoque la « valeur co-créée » permise par la conjonction des interactions sociales et des fonctionnalisés techniques et qui tendent à créer une expérience positive à la fois pour l'utilisateur et l'organisation (Di Gangi 2010, p.25). Or aujourd'hui, de notre posture d'observateur participant et même de participant observateur (Blanchet, 2011) puisque nous sommes en tant qu'enseignant utilisateur du réseau et contributeur, il nous semble que les usages de la langue que nous avons pu observer continuent dans les activités de lecture de documents médiatisés au travers des profils suivis, la

²³⁹ Peirce, C. S. (1932-1958). Collected Papers. Vol. V, *Lectures on Pragmatism*, n°1, p. 172. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

²⁴⁰ Dewey, J. (1930). *Construction and Criticism*. In Dewey John (1988) *The Later Works of John Dewey*, vol. V, (pp. 127-143). Carbondale (Ill): University Press

redistribution de documents liés à la société ou la culture, la contribution médiatique et commenté, la curation de documents servant à l'apprentissage du français langue étrangère. Pour en être sûr, il nous faudrait poursuivre en cherchant à prendre des photographies d'instantanés « T » supplémentaires et réguliers afin de vérifier si les pratiques évoluent avec les fonctionnalités ajoutées ou les nouvelles applications intégrées. Par ailleurs, il serait intéressant de chercher à savoir ce qu'il advient des usages documentaires de ces étudiants qui sont sortis du système universitaire pour entrer dans un système professionnel où l'usage de la langue française est beaucoup moins prégnant voire inexistant. D'autres pistes sont également envisageables dont celle d'étendre la recherche à d'autres institutions, d'autres provinces, d'autres publics et d'autres pays de la région Asie du sud-est et vérifier que la vision de ces médiations puisse toujours être qualifiée de « située ».

Conséquemment à tout ce que nous avons pu observer, mais sans pouvoir aller plus loin, les usages multiplateformes que nous avons décelés s'avèrent prometteurs pour connaître ce qui se passe sur d'autres dispositifs. On observe en effet un certain désintérêt de la jeunesse pour Facebook au niveau des jeunes adolescents pour préférer d'autres plateformes, probablement lié en partie aux récents problèmes de fuite de données personnelles. Sans être un véritable déclin, plusieurs articles de presse et des recherches notent un passage vers des médias sociaux comme YouTube, Snapchat ou Instagram, considérées comme plus dynamiques. Le réseau socionumérique Facebook reste cependant incontournable en Amérique²⁴¹ pour « les plus âgés des plus jeunes », ou ceux qui sont de milieux moins favorisés car il constitue toujours un répertoire d'amis utiles et de pages informatives. En Asie, dans une perspective comparative, il serait intéressant d'analyser les usages et les pratiques développées au sein des communautés à forte activité sur le réseau Line, alors qu'au départ celui-ci avait été développé comme une simple messagerie pour suppléer au chaos du réseau téléphonique engendré par le tsunami de Fukushima au Japon.

Un autre volet de recherches nous paraît intéressant à explorer, résultante d'une autre limite que nous avons déjà évoquée dans un chapitre précédent et qui se situe au niveau des échanges sur la messagerie interne. Une bonne partie concerne la vie privée et ces échanges ne sont pas seulement écrits mais verbaux ce qui complexifie le recueil des données et dans le même temps intensifie le défi de la recherche en SIC. Nous savons également que toutes les aides cognitives

²⁴¹ Anderson & Jiang (2018, 31 mai). Teens, Social Media & Technology 2018 [Article]. Repéré à <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>. Page consultée le 18/08/2018

apportées par des natifs ou des enseignants se passent lors de ces échanges invisibles, préservant ainsi la part de timidité et de gêne que ressentent parfois des étudiants qui sont conscients de ne pas avoir un très bon niveau de langue. Ce dernier point laisse aussi entrevoir une étude ciblant plus particulièrement l'enseignant utilisateur contributeur ou curateur et pourrait être un point de départ vers la constitution de groupes de recherches vers des mises en lumière de pratiques informationnelles numériques en classe de langues. Celles-ci se font très souvent sans que l'on sache qui les pratique ou la manière dont elles sont vécues et pourraient donner des idées d'innovation via des recherches de type recherche-action. Sur ce point, nous avons par exemple l'expérience d'une recherche collective que nous avons menée en 2009 en Asie du Sud-Est entre la Thaïlande et le Vietnam sur la base d'un scénario technopédagogique utilisant les fonctionnalités infocommunicationnelles et interactionnelles de Facebook, afin de mieux autonomiser l'apprenant de langue dans ses manières d'apprendre et dans ses recherches d'informations tout à la fois fiables et viables²⁴².

Depuis plusieurs années déjà, de nombreux chercheurs suggèrent en effet des pistes d'utilisation des réseaux (Greenhow, 2011 ; Pélissier et Qotb, 2011) dans les milieux de l'entreprise et des organisations, ainsi que dans les milieux éducatifs et universitaires (Madge et al., 2014 ; Manca & Ranieri, 2016 ; Mélot et al., 2017 ; Greenhow & Askari, 2017) en particulier pour une approche plus sociale de l'acquisition des savoirs et la gestion des connaissances. Sans se détourner d'une approche technique telle que peut l'être un apprentissage via une plateforme pédagogique du type Moodle pour gérer les connaissances en tant qu'objet, une approche sociale où la gestion des connaissances se ferait en tant que processus pourrait compléter la première approche (Henri et Nouaouria, 2012). Les apprentissages informels et l'apprentissage hybride – *Blended Learning* – qui avait fait son apparition dans le milieu anglophone dans les années 2000, et parfois décrié (Oliver & Trigwell, 2005), offrent alors des moyens d'application. Dans le milieu universitaire et francophone, Daniel Peraya (Peraya, 2014 ; Peraya et al., 2014) invoque l'hybridation comme moyen d'intégration des dispositifs dans un système universitaire. Dans le milieu scolaire, puisant dans l'hybridation des modalités nouvelles, on tente de « mieux connaître les pratiques de production informelles de jeunes afin d'identifier des stratégies didactiques susceptibles de rejoindre les élèves à l'école et d'enrichir leur création hybride/multimodale en arts et en langues » (Richard et al., 2015).

²⁴² Marchal, B. (2014). How do the representations of learners on learning culture evolve via a social network and situational problems integrate with ICT? *Eleventh International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society*. Bangkok, Thailand.

Pour faire évoluer ainsi les mentalités et petit à petit amener les enseignants à repenser leurs manières d'approcher les plateformes sociales numériques dans une épistémologie de la didactique des langues (Guichon, 2011, 2012), Geraldine Blattner et Melissa Fiori suggèrent par exemple que dans ce type de classes de langue on puisse développer des environnements de pensée critique, des opportunités d'apprentissage authentiques de langue seconde ou étrangère et des liens plus profonds avec la culture des locuteurs natifs (Blattner & Fiori, 2009). Jennifer Brannock Cox propose quant à elle des stratégies à l'utilisation des pratiques de réseautage social et utilisées selon des applications passives et actives à plusieurs niveaux (2014, p.31) : les premières pour les enseignants et éducateurs peu familiarisés avec les médias sociaux pour utiliser les informations dispensées par les profils de pages institutionnelles favorites ou des communautés d'intérêts partagés en relation avec l'usage et l'apprentissage du français langue étrangère ; les secondes, pour les étudiants qui souhaiteraient interagir avec leurs connexions et sources d'informations et susciter des interactions avec le monde professionnel dans lequel ils vont bientôt évoluer, car tout compte fait, les chercheurs en SIC « n'étudient jamais la communication et l'information en elles-mêmes ou pour elles-mêmes, c'est-à-dire comme des êtres abstraits [...], mais bien en tant qu'elles sont matérialisées, institutionnalisées et opérationnalisées dans la société. » (Davallon, 2004, p.35).

A

- Aarons, G. A., Fettes, D. L., Sommerfeld, D. H. & Palinkas, L. (2012). Mixed Methods for Implementation Research: Application to Evidence-Based Practice Implementation and Staff Turnover in Community Based Organizations Providing Child Welfare Services, *Child Maltreatment*, 17(1). Récupéré de <http://doi.org/10.1177/1077559511426908>
- Abdallah-Preteille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Congrès international Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*. Université Aristote de Thessaloniki
- Abdelmalek, A. (2004). Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne. *Sociétés* 4 (no 86), 99-117. Récupéré de www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-99.htm
- Abrahamsson, C. (2017). The nature of friends on Facebook. *Halmstad University, School of Business, Engineering and Science*. Récupéré de <http://hh.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-7118>
- Agnostini, M. (2007). Généalogie du concept de communauté de recherche : C.S. Peirce, J. Dewey et M. Lipman. *DIOTIME* n°33, 15-29. Récupéré de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, vol. 134, 79-89
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 2004/2 n° 5, 9-69. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm>
- Albero, B. et Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête. *Distances et savoirs* 1 (Vol. 7), 31-37. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-31.htm>.
- Albero, B. (2013). Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur ? *Distances et médiations des savoirs* 4. Récupéré de <http://dms.revues.org/367>

- Alevizou, P., Conole, G., Culver, J. & Galley, R. (2010). Ritual performances and collective intelligence: theoretical frameworks for analysing activity patterns in Cloudworks. In *7th International Conference in Networked Learning*. Aalborg, Denmark
- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. In Y. Giordano (Coord.), *Conduire un projet de recherche* (245-290). Paris : EMS.
- Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. *Langage & Société* n° 149
- Anastassova, M., Burkhardt, J.-M., Mégard C., Ehanno P. (2007). L'ergonomie de la réalité augmentée pour l'apprentissage : une revue. *Le travail humain* 2 (Vol. 70), 97-125.
Récupéré de www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2007-2-page-97.htm
- Anderson, T. (2005). Distance Learning: Social Software's Killer App? *ODLAA conference*. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.630&rep=rep1&type=pdf>
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy, *International Review of Research in Open and Distance Learning* Vol. 12.3, 81-97
- Archambault, J.-P. (2005). L'économie du savoir : la nécessaire coopération. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*. Récupéré de <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0504a.htm>
- Armand, F. et Riccio, P.-M. (2014). La connaissance au bout des doigts. *Sciences de la société*, 91. Récupéré de <http://sds.revues.org/1288>
- Arnaud, M. (2012). Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change ? *Études de communication*, 38, 101-115. Récupéré de <http://journals.openedition.org/edc/3402>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela, Études de linguistique appliquée*, 144, (4), 407-425. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>
- Audet, L. (2010). Wikis, blogues et Web 2.0 - Opportunités et impacts pour la formation à distance. *Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada – REFAD*. Récupéré de http://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf
- Averseng, C. (2011). Comment structurer la complexité sans renoncer à l'exhaustivité thématique d'un état de l'art en sciences de gestion ? Retour d'expérience sur l'apport méthodologique des outils de classification de données qualitatives. *Management & Avenir*, vol. 41, no. 1, 369-386. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-1-page-369.htm>

- Baccino, T. & Draï-Zerbib, V. (2012). L'usage des tablettes numériques : évaluation ergonomique. *Le français aujourd'hui*, vol. 3, 1-9
- Baker, H.G. & Kerachananta N. (2005). Value Orientations toward Teamwork Effectiveness: A Thai Norm, Analysis of Social Interaction Systems. *SYMLOG Research and Applications*. University Press of America, 172-181
- Bal, A. (2007). My.ryerson.ca. La délocalisation de la formation universitaire à Ryerson : une évolution vers l'internationalisation du savoir. *Distances et savoirs* 3 (Vol. 5), 407-425. Récupéré de www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-407.htm
- Balle, F. (2013). *Médias et Sociétés*. Paris : LGDJ Lextenso éditions
- Bandeira-De-Mello, R. & Garreau, L. (2011). L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage ? *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 30 (2), 175-202
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-Série numéro 2 : L'instrumentation dans la collecte de données : choix et pertinence, 98-114
- Baron, G.-L. (2013). La recherche francophone sur les technologies en éducation : Réflexions rétrospectives et prospectives. *STICEF*, Vol 20. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/16-baron-reiah/sticef_2013_NS_baron_16p.pdf
- Baron-Gutty A. & Chupradit S. (2009). Education, Economy and Identity – Ten years of educational reform in Thailand, no 11. Bangkok : Les Indes savantes-Irasec
- Baron-Gutty A. (2011). *Paradigme politique et évolution des institutions éducatives. Le cas d'une société non-occidentale : la Thaïlande*. Thèse de doctorat en science politique soutenue à l'Université Lumière Lyon 2 (Université de Lyon, ED 483 et Institut d'Asie Orientale IAO de Lyon. Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/gutty_a#p=0&a=top)
- Baron-Gutty, A. (2011). L'éducation en Thaïlande : limites et enjeux. In *Thaïlande Contemporaine*. Bangkok : Les Indes savantes-Irasec, 423-442
- Barnes, J. A. (2013). Classes sociales et réseaux dans une île de Norvège (J. Grange, Trad.). *Réseaux*, 6 (n° 182), 209-237. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2013-6-page-209.htm>

- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective, *Human Development* Vol. 49, No. 4, 193-224. Récupéré de <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*. Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2 (1), 30-41.
- Becker, H. S. (1958). Problems of Inference and Proof in Participant Observation. *American Sociological Review*, 23(6), 652-660. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/2089053>
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier – comment conduire sa recherche en sciences sociales* (J. Mailhos & H. Peretz, Trad.). Paris : La Découverte (Collection Grands repères)
- Béguin-Verbrugge, A. (2009). Information, communication and anthropology of knowledge. *RECHS – Electronic Journal of Communication, Information & Innovation in Health* v.3, n.3. Rio de Janeiro, 35-41
- Bélisle C. (1999). Médias, médiation, médiatisation ”. In D. Wolton (Ed.), *Pratiques Médiatiques* (pp.199-206), Paris : CNRS Éditions (Collection CNRS Communication)
- Bensaïd, D., (2008). *Mondialisation - Le point de vue internationaliste* [Article]. In Universalis éducation. Encyclopædia Universalis, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/mondialisation-le-point-de-vue-internationaliste/> (consulté le 14/6/2016)
- Ben Romdhane, E. (2013). Étude des pratiques d’utilisation d’une plate-forme pédagogique et analyse de leurs relations avec la satisfaction des étudiants à l’égard du système. *Distances et médiations des savoirs*, 2, Récupéré de <http://dms.revues.org/233>
- Bernard, F. & Joule, R.-V. (2005). Le pluralisme méthodologique en sciences de l’information et de la communication à l’épreuve de la « communication engageante ». *Questions de communication*, 7, 185-207. Récupéré de <http://questionsdecommunication.revues.org/4647>
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques : note de synthèse. *Pratiques de formation : Analyses*, n°54, 12-47
- Berry, V. (2009). Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissage ? In G. Brougère et al., *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 143-153). Paris : Presses Universitaires de France. Récupéré de <http://www.cairn.info/apprendre-de-la-viequotidienne--9782130572077-page-143.htm>

- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie. *Hermès, La Revue, C.N.R.S. Editions* 3 n° 25, 31-47. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2042/14972>
- Besson, R. (2014). Capitalisme cognitif et modèles urbains en mutation. *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, 23-24. Récupéré de <http://tem.revues.org/2601>
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.
- Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, vol. 6, n° 1, 17-28. Récupéré de http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm
- Bonnet, J. & Galibert, O. (2016). Organisations et savoirs : quelles médiations ?. communication-et-organisation-2016-1-page-5.htm.
- Bouvier, A. (2002). Un modèle polyphonique en épistémologie sociale. *Revue européenne des sciences sociales*, 39-58. DOI : 10.4000/ress.574
- Bouchez, J.-P. (2014). Autour de « l'économie du savoir » : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux. *Savoirs* 1 (n° 34), 9-45. Récupéré de www.cairn.info/revue-savoirs-2014-1-page-9.htm.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances* volume 1 numéro 1, 51-67 Récupéré de http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_e.pdf
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Actes de la recherche en sciences sociales, Vol. 31, janvier, *Le capital social*, 2-3. Récupéré de www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourse, M. (2008). Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique. *Signes, Discours et Sociétés*, 1. Interculturalité et intercommunication. Récupéré de <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>
- Bray, M., Kwo, O. (2014). Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia. Comparative Education Research Centre (CERC) Hong Kong, in collaboration with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) *CERC Monograph Series* vol. 10

- Brückner, M., Tetiwat, O. (2009). Evaluation of E-Learning Readiness: A Study of Informational Behavior of University Students, *Polibits*, Vol. 40, 87-92. Récupéré de <http://www.polibits.cidetec.ipn.mx/ojs/index.php/polibits/article/download/40-12/1810>
- Bruillard, E. (2004). Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche. *Enseignement à distance : épistémologie et usages*, 115-135
- Bruillard, E. & Baron, G.-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. *Quaderni*, 69, 105-114.
- Bruns, A. (2007). Probusage: Towards a Broader Framework for User-Led Content Creation. *Creativity & Cognition conference*. Washington D.C., USA. Récupéré de [http://probusage.org/files/Probusage%20\(Creativity%20and%20Cognition%202007\).pdf](http://probusage.org/files/Probusage%20(Creativity%20and%20Cognition%202007).pdf)
- Bruns, A. (2014). Beyond the Producer/Consumer Divide: Key Principles of Probusage and Opportunities for Innovation. In M. A. Peters, T. Besley & D. Araya (Eds.), *The New Development Paradigm: Education, Knowledge Economy and Digital Futures*. New York: Peter Lang. Récupéré de <http://snurb.info/files/2014/Beyond%20the%20Producer-Consumer%20Divide.pdf>
- Burke, M., Kraut, R. & Marlow, C. (2011). Social capital on Facebook: differentiating uses and users. In Proceedings of the *SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (CHI '11). New York, NY, USA : ACM, 571-580. Récupéré de <https://doi.org/10.1145/1978942.1979023>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, vol. 9, (1), 69-96. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>.
- Burton, R., Mancuso, G. & Peraya D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Education & Formation – e-301*, 35-53
- Busch, L. (2014). *Le marché aux connaissances - Néolibéralisme, enseignement et recherche*. Versailles : Quæ

C

- Cachia, R. (2008). Social Computing: Study on the Use and Impact of Online Social Networking. *IPTS Exploratory Research on the Socio-economic Impact of Social*

- Computing*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
Récupéré de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48650.pdf>
- Canet, F. (2017). La veille ordinaire en ligne : une pratique informationnelle en émergence. *I2D – Information, données & documents*, volume 54, (2), 70-79
<https://www.cairn.info/revue-i2d-information-donnees-et-documents-2017-2-page-70.htm>
 - Caraguel, V. (2013). *Appropriation des technologies et apprentissage dans un environnement en e-learning : le rôle du tutorat en ligne*. Thèse Sciences de gestion, Université Aix-Marseille
 - Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux* 6 (n° 152), 93-137. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-6-page-93.htm>
 - Cardon, D. (2011). Réseaux sociaux de l'Internet. *Communications*, 1 n° 88, 141-148.
Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-communications-2011-1-page-141.htm>
 - Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs* 5 (Hors-série), 9-50. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>
 - Carré, P., Jézégou, A., Kaplan, J., Cyrot, P. & Denoyel, N. (2011). L'autoformation: The State of Research on Self (-Directed) Learning in France. *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume 8, Number 1, 7-17. Récupéré de <http://www.sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL8.1final.pdf>
 - Casanovas, I. (2010). Exploring the Current Theoretical Background about Adoption until Institutionalization of Online Education in Universities: Needs for Further Research. *Electronic Journal of e-Learning*, Volume 8 Issue 2, 73 - 84, Récupéré de www.ejel.org
 - Casilli, A. (2010). " Petites boîtes " et individualisme en réseau. Les usages socialisants du Web en débat. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, 4, 54-59. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-realites-industrielles1-2010-4-page-54.htm>
 - Casilli, A. (2013). Le lien social à l'ère du web 2.0 ". In *Place des apprenants et repositionnement des enseignants à l'ère des réseaux sociaux de formation*, Poitiers : ESEN, 11-13. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01055880>
 - Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, Vol. 4, 469-496. Récupéré de www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm
 - Charreire, S. & Durieux, F. (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. In R.-A. Thiétart *Méthodes de recherche en management* (pp.59-83), (3ème éd.) Paris : Dunod

- Chartron, G., Guyot, B., Lafouge, T., Lainé-Cruzel, S., Lallich-Boidin G., Peyrelong M. F. & Jean-Michel Salain J.-M. (2002). *Le document numérique : un objet fédérateur en sciences de l'information*. Volume 39, N° 6, 298-305. DOI : 10.3917/docsi.396.0298
- Château, A., Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, Vol. 13. Récupéré de <http://alsic.revues.org/1392>
- Chênerie, I. (2011). La question des usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire : comment accompagner les enseignants ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, Volume 8, numéro 1-2, 22-27. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1005780ar>
- Clément, F. (2006). L'épistémologie sociale de Pierre Bourdieu. In *L'inconscient académique*. Berne : Seismo
- Clot, Y. & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, volume 1 numéro 2, 35-49. DOI : 10.4000/activites.1237
- Collin, S. & Meunier, H. (2009). *Analyse de données qualitatives... QDA Miner ou N'Vivo ?* Communication présentée au CRIFPE. Montréal, QC. Récupéré de <http://crifpe.ca/conferences/view/68>
- Conein, B. & Jacopin E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. In *Sociologie du travail - Travail et cognition*, 36^e année n°4, 475-500. DOI : <https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2191>
- Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux 2*, n° 124, 53-79
- Conole, G. & Alevizou P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. York, UK: HEA Academy
- Cotte, D. (2004). Le concept de document numérique. *Communication et langages*, n°140, 2^{ème} trimestre, 31-41. Récupéré de www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2004_num_140_1_3265
- Coulangeon, P. (2003). La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue française de sociologie*, 1 (Vol. 44), 3-33. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2003-1-page-3.htm>
- Coutant, A. & Stenger, T. (2012). Les médias sociaux : une histoire de participation. *Le Temps des médias* 1 (n° 18), 76-86. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-le-temps-des-medias-2012-1-page-76.htm>

- Cox, J.B. (2014). Twitter, Facebook, Blogs, and Media-Sharing Sites in the Classroom. In K. Langmia, T. C. M. Tyree, P. O'Brien, & I. Sturgis (Dirs.) *Social Media – Pedagogy and Practice*. Lanham (MA): University Press of America, 21-42
- Crepel, M. (2008). Les folksonomies comme support émergent de navigation sociale et de structuration de l'information sur le web. *Réseaux*, 6 n° 152, 169-204. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2008-6-page-169.htm>
- Crespel, E. (2016). Approche ethnographique au web social. *COMMposite*, 19 (1), 52-69. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/311455609_Approche_ethnographique_au_web_social
- Crispi, V. (2015). L'interculturalité. *Le Télémaque*, 47(1), 17-30. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-17.htm>
- Cristol, D. (2014), *Former, se former et apprendre à l'ère numérique – le social learning*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur
- Cronin, M. J. (2009). *The purpose of Facebook: The value of Facebook friends in increasing self-perceived popularity*, Honors Program Theses, 69. Récupéré de <https://scholarworks.uni.edu/hpt/69>

D

- Darasawang, P., Reinders, H. & Waters, A. (2015). Innovation in Language Teaching: The Thai Context. In *New Language Learning and Teaching Environments*. UK: Palgrave Macmillan, 1-14
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- David, P. A., Foray, D. (2002). Une introduction à l'économie et à la société du savoir. *Revue internationale des sciences sociales* 1 (n° 171), 13-28. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales-2002-1-page-13.htm>
- Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès, La Revue*, n° 38, 30-37. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-30.htm>.
- Davallon, J. & Le Marec, J. (2000). L'usage en son contexte. Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées. *Réseaux*, volume 18, n°101, Questionner la société de

- l'information, 173-195. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_101_2250
- DeAndrea, D. C., Ellison, N. B., LaRose, R., Steinfield, C. & Fiore A. (2012). Serious social media: On the use of social media for improving students' adjustment to college, *Internet and Higher Education* vol. 15, 15-23. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.009>
 - Debray, R. (2001). Communiquer moins, transmettre plus. In *Les Diagonales du médiologue : Transmission, influence, mobilité*. Paris : Éditions de la Bibliothèque nationale de France
 - Debray, R. (2010). *Eloge des frontières*. Paris : Gallimard
 - Delamotte E. (2012). Pratiques informationnelles et échanges économiques » E-dossier de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information. INA-Expert. Récupéré de <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/pratiques-informationnelles-et-echanger-economiques.html>
 - Delamotte, E., Liquète, V. & Frau-Meigs, D. (2013). La translittératie, à la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. In I. Delcambre & M.-C. Pollet (Dirs.), *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages*, (pp. 145-156). Spirale. Revue de recherches en éducation, n°53. DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1056>
 - De Lavergne, C. (2008). Information et communication. Symétries ou complémentarité, dialogisme ou convergence ? In *Les sciences de l'information et communication, émancipation et pluralité : communications du 16ème Congrès de la SFSIC*. Compiègne. Récupéré de http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article18
 - Demaizière, F. (2000). Autoformation et individualisation. Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation. Montpellier, France : Université Paul Valéry, Montpellier 3, 15-30. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000378>
 - Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, Vol. 10, n° 1. Récupéré de <http://journals.openedition.org/alsic/220>
 - Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, no 4, 1-20. Récupéré de https://acedle.org/old/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf
 - Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, Vol. 11, n° 2. Récupéré de <http://alsic.revues.org/384>

- Denord, F. (2015). Géométrie des réseaux sociaux. In *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action* (pp. 59-78). Paris : Dunod (Collection Psycho Sup). Récupéré de <http://www.cairn.info/la-methodologie-de-pierre-bourdieu-en-action--9782100703845-page-59.htm>
- Denouël, J. (2014). Expressions de soi et modalités de reconnaissance en ligne. Eléments pour une approche interactionnelle et socio-discursive des identités numériques. In H. Bourdeloie & D. Douyère (dir.), *Méthodes de recherche en sciences de l'information et communication*. Paris : Mare&Martin (Collection MediaCritic). Récupéré de https://etin2016.sciencesconf.org/data/DENOUEL_2014_MIC.pdf
- Deschamps, C. (2012). Les multiples facettes de la curation. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 49, (1), 22-23. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2012-1-page-22.htm>
- Deschenaux, F. & Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Develotte, C. (2010). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée* 4 (n°160), 445-464
- Dieuzeide, H. (1982). Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. In *Les formes médiatisées de la communication éducative : actes du colloque*. École normale supérieure de Saint-Cloud, 78-82. Récupéré de <https://hal.inria.fr/file/index/docid/29261/filename/dieuzeide82.pdf>
- Di Gangi, P. M. (2010). The Co-creation of Value: Exploring Engagement Behaviors in User-generated Content Websites. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 741. Récupéré de <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/741>
- Dimitracopoulou, A. & Bruillard, E. (2006). Enrichir les interfaces de forums par la visualisation d'analyses automatiques des interactions et du contenu. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, ATIEF*, 13. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696377>
- Docq, F. & Daele, A. (2002). De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.) *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs*

- innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 113-128). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.charl.2002.01.0113
- Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire RITPU/IJTUE* Volume 5, No 1, 6-74. DOI :10.7202/000639ar
 - Domenget, J.-C. (2014). Une comparaison des interactions sociales prescrites sur les médias sociaux. In *Actes de colloque IMPEC*. Lyon, 293-307. Récupéré de http://impec.ens-lyon.fr/medias/fichier/actes-colloque-impec-2014-lyon_1404976635166-pdf
 - Douville, O. (2005). Aujourd'hui le structuralisme ? *Figures de la psychanalyse*, 2 (no 12), p. 11-26. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-figures-de-la-psy-2005-2-page-11.htm>
 - Douyère, D. (2012). Vingt-cinq propositions concernant la “communication” et les modalités d'une recherche concernant des phénomènes communicationnels. In Stefan Bratosin, Céline Bryon-Portet & Mihaela Alexandra Tudor (Dirs.), *Epistémologie de la communication : bilan et perspectives*, (pp. 55-74). Actes du workshop international Essachess Technopolis, 2e éd., Iasi (Roumanie), Institutul European, « Colloquia ». Récupéré de <http://www.euroinst.ro/titlu.php?id=1252>
 - Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, Vol. 1, No. 4. Récupéré de https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
 - Dubey, G. (2013). Toucher le virtuel : une nouvelle anthropologie. *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/4294>
 - Dubuisson-Quellier, S., Plessz, M. (2013). La théorie des pratiques. *Sociologie* N°4, vol. 4. Récupéré de <http://sociologie.revues.org/2030>
 - Dubus A. (2011), *Thaïlande : histoire, société, culture*, Paris : La Découverte
 - Dumez, H. (2007). La créativité de l'agir et l'analyse de l'action située. *Le Libellio d'Aegis*, volume 3, n° 4, Numéro Spécial, 41-45. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00263315>
 - Dumouchel, G., Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Education et Francophonie, TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*, ACELF Vol. XLI : 1, 7-29
 - Dunbar, R. (2010). *How Many Friends Does One Person need? - Dunbar's Number and Other Evolutionary Quirks*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

- Durampart, M. (2001). La médiation technologique : entre réalité et immanence des évolutions organisationnelles liées à la diffusion des TIC. *Communication et organisation*, 19. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/2482>
- Dwyer, D., Ringstaff, C. & Sandholtz, J.D. (1991). Changes in Teachers's Beliefs and Practices in Technology-Rich Classrooms. *Educational Leadership*, 45-52. Récupéré de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199105_dwyer.pdf

E

- Ellison, N.B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer - Mediated Communication* 12 (4), 1143-1168. Récupéré de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x/full>
- Ellison, N. (2011). Réseaux sociaux, numérique et capital social - Entretien réalisé par Thomas Stenger et Alexandre Coutant (A. Thierry, Trad.). *Hermès, La Revue*, 1 (n° 59), 21-23. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-1-page-21.htm>
- Ellison, N. B. & Boyd, M. D. (2013). Sociality through Social Network Sites. In W.H. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies* (pp.151-172). Oxford: Oxford University Press
- Ellison, N. B., Vitak, J., Gray, R. & Lampe, C. (2014). Cultivating Social Resources on Social Network Sites: Facebook Relationship Maintenance Behaviors and Their Role in Social Capital Processes. *J Comput-Mediat Comm*, 19, 855–870. Récupéré de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12078/>
- Escarpit, R. (1976). *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette
- Ertzscheid, O. (2009). L'homme, un document comme les autres. *Hermès, La Revue*, 1 (n° 53), 33-40. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2009-1-page-33.htm>

F

- Fastrez, P. & De Smedt, T. (2013). Les compétences en littératie médiatique : De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Mediadoc* No 11. Récupéré de https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A168593/datastream/PDF_01/view

- Ferrari O. & Hinshiranan Arunotai N. (2010). La Thainess ou la pratique de l'idéologie culturelle en Thaïlande. In *Thaïlande : Aux origines d'une crise* (pp.45-70). Bangkok : Les Indes savantes-Irasec. Récupéré de <http://books.openedition.org/irasec/799>
- Ferrari, O. & Hinshiranan Arunotai, N. (2011). Khwampenthai ou la pratique de l'idéologie culturelle en Thaïlande. In Ivanoff J., & Doyert S. (Dir.), *Thaïlande contemporaine* (pp.101-138). Bangkok : Les Indes savantes-Irasec
- Flichy, P. (1991). *Une histoire de la communication moderne – Espace public et vie privée*. Paris : La Découverte & Syros, 1997 2nde édition
- Flichy, P. (2008). Technique, usage et représentations. *Réseaux 2* (n°148-149), 147-174. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-reseaux1-2008-2-page-147.htm>
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse de doctorat École normale supérieure de Cachan, Cachan
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie* [Enligne], 163. Récupéré de <http://rfp.revues.org/978>
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance - Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 3 Vol. 9, 397-417
- Fondin, H. (2001). La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 38, (2), 112-122. DOI:10.3917/docs.382.0112
- Foray, D. (2009), *Introduction. Dans L'économie de la connaissance* (pp. 3-8). Paris : La Découverte.
- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. Les enjeux de l'analyse structurale. *Informations sociales*, 3 (n° 147), 10-19. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2008-3-page-10.htm>
- Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey G., J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot & G. Wajeman). *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, 10, 62-93.
- Foucault, M. (1984). *Dits et écrits 1954-1988*. Paris : Gallimard
- Fusulier, B. (2011). Le concept d'ethos. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-1, 97-109. Récupéré de <http://rsa.revues.org/661>

G

- Gardiès, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information documentation*. [HDR] Sciences de l'Homme et Société. Université de Toulouse 2 Le Mirail
- Gardner, D. (2001b). Making self-access centers more effective. In D. K. Kember, S. Candlin & L. Yan (Eds.), *Further case studies of improving teaching and learning from the action learning project* (pp. 143-160). Hong Kong: Action Learning Project.
- Garreau, L. & Bandeira-De-Mello, R. (2008). Possibilités et pièges liés à l'utilisation des logiciels dans le processus d'analyse au travers de la théorie enracinée. *Conférence AIMS*, Sophia Antipolis, France. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339851>
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2004). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of distance education* 15 (1), 7-23
- Gavillet, I. (2010). Michel Foucault et le dispositif : questions sur l'usage galvaudé d'un concept. In *Les dispositifs d'information et de communication : Concepts, usages et objets* (pp. 17-38). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. DOI: 10.3917/dbu.massou.2010.01.0017.
- Georges, F. (2008). L'identité numérique dans le Web 2.0. *Le mensuel de l'Université*, n° 27, juin. Récupéré de http://fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf
- Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique - Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du Web 2.0. *Réseaux*, n° 154, 165-193.
- Georges F. (2011). L'identité numérique sous emprise culturelle. De l'expression de soi à sa standardisation. *Les Cahiers du numérique* 1 (Vol. 7), 31-48. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2011-1-page-31.htm>
- Glikman, V. (2006). Formations à distance en ligne et liberté d'apprendre. *Hermès, La Revue* 2 (n° 45), 117-121. Récupéré de www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2006-2-page-117.htm
- Gomez-Mejia, G. (2015). Qui a besoin d'ethos ? Notes sur les manières d'être, d'écrire ou de décrire des internautes. *Itinéraires*, 3. Récupéré de <http://itineraires.revues.org/2974>
- Grange, J. (2009). L'habitus, de la philosophie à la sociologie et retour. In M.-A. Lescouret, *Pierre Bourdieu, un philosophe en sociologie* (pp.35-64). Paris : PUF. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00985493/>
- Granjon, F. (2014). Du (dé)contrôle de l'exposition de soi sur les sites de réseaux sociaux. *Les Cahiers du numérique* (Vol. 10), 19-44. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2014--page-19.htm>

- Granjon, F. (2014). Mobilisations informationnelles et expressions citoyennes autonomes à l'ère du "participatif". In *Médias numériques et participation. Entre engagement citoyen et production de soi* (pp. 23-65). Paris : Mare et Martin (Collection Media Critic)
- Granjon F. (2017). Reconnaissance et dispositionnalisme. *Variations* [En ligne], 20. Récupéré de <http://variations.revues.org/858>
- Grassin, J.F. (2016). Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE). *Distances et médiations des savoirs*, 16. Récupéré de <http://dms.revues.org/1613>
- Gremmo, M.-J. & Riley P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL* n° 23. Récupéré de http://atilf.fr/IMG/pdf/07_gremmo_riley.pdf
- Greenhow, C. (2011). Online social networks and learning. *On the Horizon*, Vol. 19 Issue: 1, 4-12. Récupéré de <https://doi.org/10.1108/10748121111107663>
- Greenhow, C., Gleason B. & Li J. (2014). Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking, *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche* 5 (2), 115-130
- Greenhow, C. & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, Volume 22, Issue 2, 623-645
- Grinberg, N., Dow, P.A., Adamic, L.A. & Naaman, M. (2016). Changes in Engagement Before and After Posting to Facebook. CHI '16 Proceedings of the *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 564-574
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS
- Grundstein, M. (2002). De la capitalisation des connaissances au renforcement des compétences dans l'entreprise étendue. In *Gestion des Compétences et des Connaissances en Génie Industriel - Vers l'articulation entre Compétences et Connaissances : Actes du 1er Colloque du groupe de travail*. Nantes, France
- Guichard, E. (2012). Les réseaux sociaux : un regard critique. MASHS 2012. *Revue des Nouvelles Technologies de l'Information* vol. RNTI-SHS-1, 111-128
- Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Habilitation à Diriger des Recherches en Linguistique. Université du Havre. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00806418>

- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, Vol. 15, n° 3. Récupéré de <http://alsic.revues.org/2539>
- Guyot, B. (2009). Se mouvoir au sein du monde de l'information : comment les personnes parlent de leur activité d'information. *Études de communication*, 33, 101-118. Récupéré de <https://edc.revues.org/1052>
- Guyot, B. (2010). Prendre la mesure de la place qu'occupe l'information en milieu professionnel : questions de méthodes. In *Evolutions technologiques et information professionnelle - pratiques, acteurs et documents : actes du colloque*. Grenoble 3. Récupéré de <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2010-supplementB/Guyot/index.html>

H

- Hennion, A. (2003). Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music. In M. Clayton, T. Herbert, R. Middleton *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (pp.80-91). London: Routledge
- Henri, F. (1993). Formation à distance, matériel pédagogique et théorie de l'éducation : la cohérence du changement. *International Journal of E-Learning & Distance Education / La Revue internationale de l'apprentissage en Ligne et de l'enseignement à distance IJEDE* Vol. 8, No. 1, 85-108. Récupéré de <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/215/639>
- Henri F. (2010), La formation à distance : enseigner et apprendre autrement. In B. Charlier & F. Henri (Dirs.), *Apprendre avec les technologies* (pp.157-162). Paris : PUF
- Henri, F. (2010). Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage. In B. Charlier & F. Henri (Dirs.), *Apprendre avec les technologies* (pp.169-180). Paris : PUF
- Henri, F. (2011). La communauté de pratique selon Étienne Wenger. *INF 9013, Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail*. Québec, Canada : Télé-université TÉLUCQ. Récupéré de http://benhur.telucq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/M2_ComWenger.pdf
- Henri, F., Nouaouria, N. (2012). La gestion des connaissances. *INF 9013 - Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail*. Québec, Canada : Télé-université TÉLUCQ
- Herbert M., Collin-Lachaud I. (2016). Pratiques collaboratives et habitus consumériste : une analyse des mécanismes transformatifs de la consommation collaborative. *Recherche et Applications en Marketing* 1-21, AFM

- Holzem, M. (2006). L'organisation des connaissances à l'ère du village planétaire : un point de vue global sur le monde. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2 (N° 82), 82-86. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-materiaux-pour-l-histoire-de-notretemps-2006-2-page-82.htm>
- Huang, T. K. (2014). Exploring the antecedents of screenshot-based interactions in the context of advanced computer software learning, *Computers & Education*, Volume 80, 95-107. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.011>
- Hylén, J. (2006). Open Educational Resources: Opportunities and Challenges. OECD publishing: Centre for Educational Research and Innovation. Récupéré de <http://www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf>

J

- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, 55-67. Récupéré de http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305.pdf
- Jacquinet-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (1999). Il était une fois. Avant-propos. *HERMÈS* - n°25 - *Le dispositif. Entre usage et concept*. CNRS Editions, Paris. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2042/14968>
- Jacquinet-Delaunay G. (2003). Médiation, médiatisation, un entre-deux. In M.J. Barbot & T. Lancien (Coords.), *Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en question* (pp. 127-235). NeQ no 6
- Jauréguiberry, F. (2008). De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif. *Education et sociétés* 2 (n° 22), 29-42. Récupéré de www.cairn.info/revue-education-et-societes-2008-2-page-29.htm
- Jauréguiberry, F. (2012). Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication. In S. Proulx & A. Klein *Connexions : communication numérique et lien social* (pp.335-350). Namur : Presses universitaires de Namur. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00688565>
- Jeanneret Y., Béguin A., Cotte D., Labelle S., Perrier V., Quinton P., Souchier E. (2003). Formes observables, représentations et appropriation du texte de réseau. In J. Davallon, M. Després-Lonnet, Y. Jeanneret, J. Le Marec & E. Souchier (Dir.) *Lire, écrire, récrire : Objets, signes et pratiques des médias informatisés* (pp. 93-158). Paris : Éditions de la

- Bibliothèque publique d'information. Récupéré de <http://books.openedition.org/bibpompidou/412>
- Jeanneret, Y., Souchier, E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication et langage, L'empreinte de la technique dans le livre*, n°145, 3ème trimestre, 3-15. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2005_num_145_1_3351
 - Jeanneret, Y. & Souchier, E. (2006). Présentation : La « valeur » de la médiation littéraire. *Communication et langages*, n°150, 35-44. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2006_num_150_1_5357
 - Jeanneret, Y. (2007). Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication et langages, Internet fera les élections...*, n°151, 3-19. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2007_num_151_1_4629
 - Jeanneret, Y. (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information communication en France. *RECIIS – Electronic Journal of Communication, Information & Innovation in Health*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, Sep
 - Jenkins, H., Ito, M. & boyd, d. (2017), *Culture participative. Une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Caen : C&F
 - Jetin, B. (2009). Le développement économique de la Thaïlande est-il socialement soutenable ? 3ème journée du Développement du GRES, *Les Suds confrontés au développement soutenable*. Bordeaux, France : Université de Montesquieu-Bordeaux IV. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531674>
 - Jeunesse, C. et Henri F. (2013). L'autoformation au sein des réseaux ou l'autodidaxie 2.0. In P. Cyrot, D. Cristol, & C. Jeunesse (Dirs.), *Les aspects sociaux de l'autoformation* (pp. 159-215). Lyon, France : Éditions Chronique Sociale
 - Jeunesse, C., Henri, F. (2013). Autoformation 2.0 - Autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social. In P. Cyrot, C. Jeunesse D. & Cristol (Dirs.) *Renforcer l'autoformation, Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique Sociale
 - Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs* 3 (Vol. 6), 343-364. Récupéré de www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-343.htm
 - Jézégou, A. (2010). Community of Inquiry en E-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Canadian Network for Innovation in Education, 24 (2), 3-9. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00486497>

- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs 2* (Vol. 8), 257-274. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- H. Jonassen, D. H. & Land S. M. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah NJ: Erlbaum
- Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation, *Réseaux*, volume 11, n°60, Les médiations, 99-120. Récupéré de www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1993_num_11_60_2369
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, volume 18, n°100, Communiquer à l'ère des réseaux, 487-521. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2235
- Jouneau-Sion, C., Touzé, G. (2012). Apprendre avec le numérique. Avant-propos, *L'actualité éducative* n° 498. Récupéré de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-le-numerique-7939>

K

- Kahanda, I., Neville, J. (2009). Using Transactional Information to Predict Link Strength in Online Social Networks. In *Proceedings of the 3rd International AAAI Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM'09)*, 74-81
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*, 53(1), 59-68
- Karsenti, T., Larose, F. (2005). *L'Intégration Pédagogique des Tic Dans le Travail Enseignant : Recherches et Pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec PUF
- Karsenti, T., Depover, C., Collin S., Peraya D., Jaillet A. & Roy N. (2009). *Enquête sur les FOAD soutenues par l'AUF. Analyses qualitatives année 2 (2008-2009)*. Récupéré de <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-48-2009.pdf>
- Karsenti, T. & Dumouchel, G. (2013). Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. In T. Karsenti T & S. Collin (Dir.) *TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*, Volume 41, numéro 1
- Kembellec, G. et Prime-Claverie, C. (2016). Web de données et création de valeurs : le champ des possibles. *I2D – Information, données & documents 2* (Volume 53), 28-29.

Récupéré de www.cairn.info/revue-i2d-information-donnees-et-documents-2016-2-page-28.htm

- Kirschner, P. A. & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance, *Computers in Human Behavior* 26(6), 1237-1245. DOI : 10.1016/j.chb.2010.03.024
- Kitagawa, F. (2004). Les universités et l'innovation dans l'économie du savoir : l'expérience des régions anglaises. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* 3 (no 16), 61-87. Récupéré de www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2004-3-page-61.htm
- Kirtikara, K. (2001). *Higher Education in Thailand and the National Reform Roadmap*. Bangkok: Thai-US Education Roundtable January 9
- Klein, A. (2012). Facebook, quand tu nous tiens. In *Médias sociaux : enjeux pour la communication* (pp. 105-116). Québec : Presses de l'université du Québec
- Komis, V., Depover, C. & Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net*. Récupéré de <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Koukoutsaki-Monnier, A., Meza, S., Amerein-Soltner, B., Galani, R. & Muller P.-A. (2013). Étudier les usages des plateformes pédagogiques numériques : quelles passerelles entre STIC et SHS ? *Communication et organisation*, 43, 151-164. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/4190>
- Knoerr, H. (2016). Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 N° 1. Récupéré de <http://apliut.revues.org/5358>
- Krief, N. & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion* 2 (N° 95), 211-237. Disponible à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-degestion-2013-2-page-211.htm>
- Kramer, A. D. I., Guillory, J. E. & Hancock J. T. (2014). Emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (24), 8788-8790. Récupéré de <http://www.pnas.org/content/111/24/8788.full>

L

- Lahire, B. (2001). Présentation : pour une sociologie à l'état vif. In *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (pp. 5-20). Paris : La Découverte & Syros
- Lahire, B. (2005). Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi : " détester la part populaire de soi ". *Hermès, La Revue*, 2 (n° 42), 137-143. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-2-page-137.htm>
- Lamarche, T. (2003). L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? *Politiques et management public*, vol. 21, n° 1, 109-130. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_2003_num_21_1_2783
- Lomicka, L. & Lord, G. (2016). Social networking and language learning. In *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (255-273). Récupéré de <http://people.clas.ufl.edu/glord/files/LomickaLord-SocialNetworking.pdf>
- Lancien, T. (2004). L'action audiovisuelle extérieure de la France. *Hermès, La Revue*, 3 (n° 40), 121-127. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-121.htm>
- Laohajarsang, T. (2009). E-learning readiness in the academic sector of Thailand, *International Journal on E-learning*, volume 8, (4), 539-547
- Latour, B., Jensen, P., Venturini, T., Grauwin, S. & Boullier D. (2013). Le tout est toujours plus petit que les parties. Une expérimentation numérique des monades de Gabriel Tarde. *Réseaux*, Vol. 31, 177, 199-233
- Latzco-Toth, G., Proulx, S. (2015). Appropriation des technologies. In F. Bouchard, P. Doray & J. Prud'homme (Dir.) *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (pp 24-26). Montréal : Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de <http://books.openedition.org/pum/4256>
- Lazega, E. (1994). Analyse de réseaux et sociologie des organisations. *Revue française de sociologie*, 35-2, Aspects de la vie professionnelle, 293-320. Récupéré de www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_2_4327
- Lazega, E., & Prieur, C. (2014). Sociologie néo-structurale, disciplines sociales et systèmes complexes. In E. Guichard É. & T. Poibeau (Dir.) *Épistémologies digitales des sciences humaines et sociales*. *Revue Sciences/Lettres*, 2. Récupéré de <http://elazega.fr/wp-content/uploads/2012/10/RSL-Lazega-Prieur-2014.pdf>
- Lazega, E. (2014). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris : Presses universitaires de France, 1998 3e édition

- Lazzeri, C. (2013). Identité et appartenance sociale. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, #13. Récupéré de <http://traces.revues.org/5705>
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, ATIEF, 18-20. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696443>
- Lebrun, M., Lacelle N. & Boutin J. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2). Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1009351ar>
- Leclercq-Vandelannoitte, A. & Isaac H. (2013). Technologies de l'information, contrôle et panoptique : Pour une approche deleuzienne. *Systèmes d'Information et Management* Vol. 18, Iss. 2, Article 2. Récupéré de <http://aisel.aisnet.org/sim/vol18/iss2/2>
- Le Deuff, O. (2009). La culture de l'information en reformation. *Humanities and Social Sciences*, Université Rennes 2. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00421928>
- Le Deuff, O. (2011), « Éducation et réseaux socionumériques : des environnements qui nécessitent une formation. *Hermès, La Revue* 1 (n° 59), 67-73. Récupéré de www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2011-1-page-67.htm
- Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Études de communication*, 131-147. Récupéré de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00776823
- Le Deuff, O. (2012). *Du Tag au like, la pratique des folksonomies pour améliorer ses méthodes d'organisation de l'information*. Limoges : Fyp éditions (Collection Entreprendre)
- Lefebvre, S. & Fournier, H. (2014). Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire RITPU / IJTUE*, Vol. 11(2), 38-51. Récupéré de http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v11_n02_33.pdf
- Lelièvre, E. & Le Cœur S., (2010). Relations intergénérationnelles dans un contexte d'accès généralisé au traitement du sida en Thaïlande : parents âgés, enfants adultes. *Autrepart* 1 (n° 53), 147-165. Récupéré de www.cairn.info/revue-autrepart-2010-1-page-147.htm
- Le Marec, J., (2002). Situations de communication dans la pratique de recherche : du terrain aux composites. *Études de communication*, 25. Récupéré de <http://edc.revues.org/831>

- Le Marec, J. & Babou, I. (2003). De l'étude des usages à une théorie des composites : objets, relations et normes en bibliothèque. In. E. Souchier, J. Le Marec & Y. Jeanneret, *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés* (pp.233-299). BPI. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00159180>
- Lemieux, V. & Ouimet, M. (2004). *L'analyse structurale des réseaux sociaux*. Bruxelles : De Boeck
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod. Récupéré de <ftp://ftp-developpez.com/jean-louislemoigne/TGS-TM.pdf>
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation* 7. Récupéré de <http://tfe.revues.org/1458>
- Lévy P. (1994). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte
- Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'autocategorisation : le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1, 19-33. Récupéré de <http://RePS.psychologie-sociale.org>
- Licoppe, C. (2012). Les formes de la présence. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 1. Récupéré de <http://rfsic.revues.org/142>
- Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education". Poitiers : CNDP, 41-49. Récupéré de <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php>
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero *Autoformation et enseignement supérieur* (pp.241-263). Paris : Hermès / Lavoisier. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276>
- Liquète, V., Maury, Y. (2007). *Le travail autonome - Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ?* Paris : Armand Colin
- Liquète, V., Fabre, I. & Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? *Les Enjeux de l'information et de la communication* 2 (Dossier), 43-57. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-43.htm>
- Liquète, V. (2011). Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI. *Sciences de l'information et de la*

communication. Université de Rouen. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00670700>

- Liquète, V. (2015). L'accessibilité web comme porte et enjeu de médiation des savoirs. *Distances et médiations des savoirs*, 12. Récupéré de <http://dms.revues.org/1200>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression, *New media & society*, 10 (3), 393-411. Récupéré de <http://eprints.lse.ac.uk/27072/>
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The Class - Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F. & Beck, C. T. (2007). Faire l'analyse des données qualitatives. In C.G. Loiselle, J. Profetto-McGrath, D.F. Polit & C.T. Beck *Méthodes de recherche en sciences infirmières : Approches quantitatives et qualitatives* (pp. 399-427). Saint-Laurent : ERPI
- Long, P.D. & Siemens, G. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, vol. 46, no. 5, 31-40. Récupéré de <http://www.educause.edu/ero/article/penetrating-fog-analytics-learning-and-education>.
- Lombart, C. & Labbé-Pinlon, B. (2008). Comprendre et satisfaire les consommateurs qui butinent. *Gestion*, vol. 33, (2), 32-39. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-gestion-2008-2-page-32.htm>

M

- Madge, C., Meek J., Wellens, J. & 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. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1080/17439880902923606>
- Maier, C., Laumer, S., Weinert, C., & Weitzel, T. (2015). The Effects of Technostress and Switching-stress on Discontinued Use of Social Networking Services: A Study of Facebook Use. *Information Systems Journal (ISJ)* (25:3), 275-308, Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1111/isj.12068>
- Maigret, E. (2000). Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 55e année, N. 3, 511-549. DOI : 10.3406/ahess.2000.279861
- Maigret, E. (2015). *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colin

- Mallowan, M. (2012). Intelligence et transculture de l'information. *Communication et organisation* 42. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/3832>
- Mallowan, M. (2014). Intelligence et transculture de l'information. *Communication et organisation*, 42, 27-48. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/3832>
- Manca, S., Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, Volume 95, April, 216-230. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300185>
- Mangenot, F. (2005). Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur. *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, 313-322. Lyon : ENS Editions. Récupéré de espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/16acao.rtf
- Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Revue STICEF*, Volume 15. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.html
- Mangenot, F. (2013), Internet social et perspective actionnelle. Recherches et applications n°54, dans *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, 41-51. Paris : CLE International
- Martineau, A., Plard M. (2016). *Notice méthodologique pour réaliser un état de l'art en sciences humaines et sociales : Produire une analyse qualitative assistée en mobilisant Mendelej et Nvivo*. UNAM. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01404173>
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France
- Massou, L. (2010). Dispositif et enseignement à distance. In V. Appel et al., *Les dispositifs d'information et de communication* (pp.59-76). Bruxelles : De Boeck Supérieur (Collection Culture & Communication)
- Mattelart, A. & Mattelart M. (2004). *Histoire des théories de la communication*. Paris : La Découverte (Collection Repères)
- Maury, Y. & Liquète V. (2009). Culture de l'information, culture de l'autonomie. *8ème Congrès national de la Fédération des Associations de Documentalistes Bibliothécaires de l'Education Nationale (FADBEN) - Culture de l'information : des pratiques... aux savoirs*. Lyon, France : Nathan, (pp.61-69), Actes du 8ème Congrès national de la Fédération des Associations de Documentalistes Bibliothécaires de l'Education Nationale (FADBEN) - Culture de l'information : des pratiques... aux savoirs. Récupéré de <http://hal.univ-lille3.fr/hal-01312551>

- 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. In *Actes du colloque TICE MEDITERRANEE. ISDM n°25*. Récupéré de http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms25/Mazzoni_TICE2006.pdf
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 35-58). San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO). Récupéré de http://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf
- Medge, M. (2010). Médias participatifs et relations communautaires : une compétence de communication au service de l'information. In S. Agostinelli, D. Augey & F. Laurie (Dir.) *Entre communautés et mobilité : une approche interdisciplinaire des médias* (pp. 121-134). Paris : Presses des Mines. Récupéré de <https://books.openedition.org/pressesmines/689>
- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden J. & Depover C. (2017). Utilisation de Facebook en contexte universitaire. *Sticef*, vol. 24, numéro 1. Récupéré de <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.1.4.melot/24.1.4.melot.pdf>
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. In *Du singulier à l'Universel : actes du 3ème Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives*. Montpellier : RIFREQ, 435-452. Récupéré de http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie/hs-15/hs-15-Meliani.pdf
- Mercanti-Guérin, M. (2010). Analyse des réseaux sociaux et communautés en ligne : quelles applications en marketing ? *Management & Avenir* 2 (n° 32), 132-153. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-2-page-132.htm>
- Mercklé P. (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris : La Découverte nouvelle édition 2011
- Mercklé, P. (2013). La " découverte " des réseaux sociaux. À propos de John A. Barnes et d'une expérience de traduction collaborative ouverte en sciences sociales. *Réseaux*, 6 (n° 182), 187-208. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2013-6-page-187.htm>
- Merzeau, L. (2009). Présence numérique : les médiations de l'identité. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00483293>
- Merzeau, L. (2009). Du signe à la trace. *Médium* 1 (N°18), 21-36. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-medium-2009-1-page-21.htm>

- Merzeau, L. (2010). L'intelligence de l'utilisateur. *INRIA, L'utilisateur numérique*. Séminaire INRIA. ADBS éditions, 9-37. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00526527>
- Merzeau, L. (2015). Le profil : une rhétorique dispositif. *Itinéraires : Ethos numériques*. 3. Récupéré de <http://itineraires.revues.org/3056>
- Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile », *Réseaux* 1 (n° 123), 59-84. Récupéré de www.cairn.info/revue-reseaux1-2004-1-page-59.htm
- Metzger, J.-P., Lallich-Boidin, G. (2004). Temps et documents numériques. *Document numérique* 4 (Vol. 8), 11-21. Récupéré de URL : www.cairn.info/revue-document-numerique-2004-4-page-11.htm
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination. *Hermès, La Revue* 3, 83-91. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-83.htm>
- Meunier, J.-P., Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication*, 3^e édition 2012. Bruxelles : De Boeck
- Meyriat, J. (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et schématisation* n° 19, 65-74
- Michel, S. (2014). Éducation en Thaïlande : la croissance économique ne suffit plus. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 65, 89-98. Récupéré de <https://ries.revues.org/3691>
- Miège, B. (2005). *La pensée communicationnelle, édition augmentée*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Miles M. B., Huberman A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*, 2nd Ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2013). Investigating the Social World (pp. 320-357). In *Qualitative Data Analysis*, 3rd Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Miller, L., & Gardner, D. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. London: Cambridge University Press
- Millette, M. (2013). Pratiques transplateformes et convergence dans les usages des médias sociaux. *Communication & Organisation* 1 (n° 43), 47-58. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-communication-et-organisation-2013-1-page-47.htm>
- Mlaiki, A. (2012), *Compréhension de la continuité d'utilisation des réseaux sociaux numériques : Les apports de la théorie du don*. Thèse en Sciences de gestion, Université Paris Dauphine - Paris IX

- Mlaiki, A., Kefi, H. & Kalika M. (2012). Facteurs psychosociaux et continuité d'utilisation des réseaux sociaux numériques : le cas de facebook. *Recherches en Sciences de Gestion* Vo.5 (N° 92), 83-111. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2012-5-page-83.htm>
- Mœglin, P. (1999). Du mode d'existence des outils pour apprendre. *Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC - Université Grenoble III. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000093>
- Mœglin, P. (2012). Une théorie pour penser les industries culturelles et informationnelles ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication* 1. Récupéré de <http://rfsic.revues.org/130>
- Moersch, C. (1995). Levels of Technology Implementation (LoTi): A Framework for Measuring Classroom Technology Use. *Learning and Leading With Technology*. University of Oregon, International Society for Technology in Education, 40-42. Récupéré de http://loticonnection.cachefly.net/global_documents/1995_11NOV_LoTiFramework.pdf
- Moles, A. A. (1986). *Théorie structurale de la communication et société*. Paris : Masson et CENT-ENST
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12. Récupéré de <http://journals.openedition.org/aile/947>
- Monnoyer-Smith, L. (2008). Pour une épistémologie complexe des SIC. In *Les sciences de l'information et communication, Epistémologie des SIC : émergences, opportunités, affirmations* : communications du 16ème Congrès de la SFSIC. Compiègne. Récupéré de http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article78
- Moore, M. G, Marty, O. (2015). La théorie de la distance transactionnelle (Trad.). In *e-formation des adultes : actes du colloque*. Lille. 2015. D'après Moore M. G. (2007). The Theory of Transactional Distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of Distance Education*, 89-105, Second Edition. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777034/document>
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères* n° 5 / 6. Récupéré de http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Ed. Du Seuil
- Morgagni S, (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques. *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition*.

ARCo Association pour la Recherche sur la Cognition, 241-267. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00594905/>

- Moro, C. (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23 (3), 493-512
- Moustafid, S. (2014). La gestion des connaissances : concepts, processus et facteurs. *Les Cahiers de recherches de l'école doctorale*. Groupe ISCAE numéro 4
- Mucchielli, A. (1996). Pour des recherches en communication. *Communication et organisation*, no10, 1-19. Récupéré de <http://communicationorganisation.revues.org/1877>

N

- Na Thalang, E. (2011). Développement et adaptation de la culture thaïlandaise. In J. Ivanoff & S. Doyet (Dir.) *Thaïlande contemporaine* (pp.61-81). Bangkok : Les Indes savantes-Irasec
- Nizet, J. & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte (Collection Repères)
- Nonaka, I., Byosiere, P., Borucki, C. C., Konnot, N. (1994). Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test. *International Business Review* Vol. 3, No. 4. Elsevier Science Ltd, 337-351. Récupéré de <https://www.researchgate.net/publication/227417435>
- Nonaka, I., Von Krogh, G. (2009). Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Perspective, Organization Science* 20(3), 635–652

O

- OECD/UNESCO (2016). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective, Reviews of National Policies for Education*. Paris : OECD Publishing. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245735E.pdf>
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed?" *E-Learning and Digital Media*, Volume 2, Number 1, 17-26. Récupéré de <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>

P

- Pagram, P. (2006). Issues in E-Learning A Thai case study, *Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries* 26(6), 1-8. Récupéré de <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2006.tb00175.x>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/crs/1994-n23-crs1517109/1002253ar.pdf>
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 409-443.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*, La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain. Récupéré de <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paillé, P. & Mucchielli A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3^e éd. Paris : Armand Colin
- Palloix, C. (2001). Postface : A la recherche d'un nouveau dispositif d'analyse du capitalisme chemin faisant. In C. Azaïs, A. Corsani & Dieuaide P. (Coord.) *Vers un nouveau capitalisme cognitif – Entre mutations du travail et territoires* (pp.277-283). Paris : L'Harmattan
- Papi, C. (2013). De la pertinence de l'étude des TICE par les SHS. *Communication et organisation* 43. 183-192. DOI : 10.4000/communicationorganisation.4209
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sticef*, vol. 23, numéro 1, 15-45. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/03-papi-ensaccapp/sticef_2016_NS_papi_03p.pdf
- Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H. & Hryshchuk S., Simonian S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs* 4. Campus numériques 2, 365 à 395
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs* 4 (Vol. 9), 565-590. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-565.htm>
- Paquette, G., Ricciardi-Rigault, C., De la Teja, I. & Paquin, C. (1997). Le Campus Virtuel : un réseau d'acteurs et de moyens diversifiés. *Journal of Distance Education*, 2-13
- Patrascu, M. (2010). Saisir les pratiques sociales du point de vue de leur organisation. Revisiter le concept de médiation. *Les Enjeux de l'information et de la communication* 2,

- 58-70 Récupéré de www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-58.htm
- Payeur, C., Zacklad, M. (2007). Dispositifs d'articulation entre espaces physique et virtuel pour accéder à l'offre de presse. *Études de communication*, 30. Récupéré de <http://edc.revues.org/index446.html>
 - Pédauque, T. R. (2003). *Document : forme, signe et medium, les re-formulations du numérique*. Récupéré de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000511
 - Pédauque, T. R. (2006). *Document et modernités*. Version finale dite "Pédauque 3". Récupéré de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001741
 - Pegrum, M. (2011). Modified, multiplied and (re-)mixed: Social media and digital literacies. In M. Thomas (Dir.) *Digital education: Opportunities for social collaboration*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
 - Peraya, D. (2001), Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. In S. Alava, *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* (pp. 17-44). Bruxelles : De Boeck
 - Peraya, D. (2002). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In D. Peraya et al., *Technologie et innovation en pédagogie* (pp.79-91). Bruxelles : De Boeck Supérieur (Collection Perspectives en éducation et formation). Récupéré de <http://www.cairn.info/technologie-et-innovation-en-pedagogie--9782804141004-page-79.htm>
 - Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits. In B. Charlier & F. Henri (Dir.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 23-34). Paris : Presses Universitaires de France
 - Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. *Médiations*, CNRS Éditions, 33-48
 - Peraya, D. (2012). Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances ? *Questions de communication*, 21 | Récupéré de <http://questionsdecommunication.revues.org/6590>
 - Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs* no. 8. Récupéré de <http://dms.revues.org/865>
 - Peraya, D., Charlier, B. & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? » *Education &*

- Formation* – e-301. Récupéré de <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=19&idRes=183>
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy* 4 (no24), 9-17. Récupéré de www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4-page-9.htm
 - Perriault, J. (1981), L'école dans le creux de la technologie. *Revue française de pédagogie*, volume 56, 7-17. Récupéré de www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1981_num_56_1_1734
 - Perriault, J. (2009). Traces numériques personnelles, incertitude et lien social. *Hermès, La Revue*, 1 n° 53, 13-20. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2009-1-page-13.htm>
 - Perriault, J. (2011). Pensée complexe, pensée chinoise, mondialisation. *Hermès, La Revue* 2 (n° 60), 115-119
 - Perriault, J. (2012). Réseaux socionumériques et frontières. *Hermès, La Revue* 2 (n° 63), 152-159. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-152.htm>
 - Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *Ela. Études de linguistique appliquée* 3 (n°167), 285-297. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-285.htm>
 - Piette, A. (2004). L'anthropologie existentielle : présence, coprésence et leurs détails. *Antrocom - Vol 4- n. 2*, 99-103. Récupéré de <http://www.albertpiette.net/medias/files/1-anthropologie-existentielle-presence-copresence-et-leurs-details.pdf>
 - Pinson, G. & Sala Pala V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, vol. 5, (5). Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2007-5-page-555.htm>
 - Pornsakulvanich, V. & Dumrong Siri, N. (2009). Cultures and perceived values influencing mobile phone use and satisfaction, *University of Thai Chamber of Commerce Journal*, 29, 1-20
 - Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. In F. Demaizière (Dir.) *Ophrys* (pp. 141). Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00275185>
 - Preece, J. & Maloney-Krichmar, D. (2003). Online Communities: Design, Theory, and Practice, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10: 00. Récupéré de <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00264.x>
 - Preece, J., Maloney-Krichmar, D. & Abras, C. (2003). History of Online Communities. In Karen Christensen & David Levinson (Eds.). *Encyclopedia of Community: From Village to Virtual World* (pp. 1023-1027). Thousand Oaks: Sage Publications. Récupéré de

- https://www.researchgate.net/publication/228717063_History_of_emergence_of_online_communities
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5: Iss. 3, Article 1. Récupéré de <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
 - Proulx, S. (1994). Une lecture de l'œuvre de Michel de Certeau : L'invention du quotidien, paradigme de l'activité des usagers. *Communication*, Vol. 15. No. 2, 170-197. Récupéré de <http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/01/1994-proulx-une-lecture-de-125.pdf>
 - Proulx, S. (2000). La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages. *Conférence à l'Atelier Internet, École Normale Supérieure*. Paris
 - Proulx, S., Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, Volume 32, numéro 2, 99-122. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/socsoc/2000/v32/n2/001598ar.pdf>
 - Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances. In L. Vieira & N. Pinède (Eds.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels* (Tome 1, pp. 7-20). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
 - Proulx, S. (2011). La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel. In *Culture et barbarie, Communication et société contemporaine : C. Constantopolou (Dir.) actes du colloque international* (pp. 49-59). Athènes : Université Panteion de Sciences sociales et politiques, département de Sociologie. Récupéré de <http://www.communautique.qc.ca/media/ACTES%20DU%20COLLOQUE%20CULTURE%20ET%20BARBARIE.pdf>
 - Proulx, S. (2012). L'irruption des médias sociaux : enjeux éthiques et politiques. In S. Proulx, M. Millette & L. Heaton (Dirs.), *Médias sociaux. Enjeux pour la communication* (pp. 9-31). Québec : Presses de l'Université du Québec
 - Proulx, S. (2015). Usages participatifs des technologies et désir d'émancipation : une articulation fragile et paradoxale. *Communiquer*, 13, 67-77. Récupéré de <http://communiquer.revues.org/1521>
 - Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital, *Journal of Democracy*, January, 65-78. Récupéré de <http://archive.realtor.org/sites/default/files/BowlingAlone.pdf>

- Pybourdin, I. (2008). *Appropriation des Technologies de l'information et de la communication : le cas d'un projet engageant conduit au sein d'une institution éducative du premier degré. Approche communicationnelle, accompagnement, médiations...* Thèse de doctorat, Université du Sud, Toulon Var. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429701/document>

Q

- Qobt, H. & Pélissier, C. (2011). Les multiples rôles de l'utilisateur dans les apprentissages mutuels en ligne. In C. Dejean, F. Mangenot, T. Soubrié (coord.). *Échanger pour apprendre en ligne : actes du colloque Epal 2011*. Université Stendhal – Grenoble 3
- Quan-Haase, A. & Wellman, B. (2002). How does the Internet Affect Social Capital, Forthcoming in Marleen Huysman and Volker Wulf, (Eds.). *IT and Social Capital*, University of Toronto, 1-14.
- Quéré, L. (1989). Les boîtes noires de Bruno Latour ou le lien social dans la machine. In *Réseaux*, volume 7, n°36, Objets techniques, objets sociologiques, 95-117. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1989_num_7_36_1354
- 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 en Éducation, Université de Mons-Hainaut, Université Stendhal - Grenoble III. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013>

R

- Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe. *Education*. Université de Montréal. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750/document>
- Racette, N, Poellhuber, B. & Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. *Distances et médiations des savoirs*, n° 7, Récupéré de <http://dms.revues.org/829>

- Rao, V. (2008). Facebook Applications and playful mood: the construction of Facebook as a "third place", MindTrek '08 Proceedings of the 12th international conference on Entertainment and media in the ubiquitous era, Tampere, Finland, 8-12. NY, USA: ACM New York
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing, *European Journal of Social Theory*, 5, 243. Récupéré de <http://est.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/2/243>
- Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil*, 48. Récupéré de <http://journals.openedition.org/lidil/3317>
- Renier, S. (2013). John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel. *Education & didactique* 1 (vol.7), 165-183. Récupéré de www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2013-1-page-165.htm
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp Varia*, 35-36. Récupéré de <http://asp.revues.org/1656> ; DOI : 10.4000/asp.1656
- Richards, L. (2015), *Handling qualitative data: A practical guide*, 3e Ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Richard, M., Lacelle, N., Faucher, C. & Lieutier, P. (2015). Productions hybrides/multimodales et apprentissage informel : analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*. Récupéré de <http://litmedmod.ca/r2-lmm>
- Richardson, J. C. & Swan, K. (2003), Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction, *JALN* Volume 7, Issue 1. Récupéré de <http://hdl.handle.net/2142/18713>
- Rieder, B. (2010). Pratiques informationnelles et analyse des traces numériques : de la représentation à l'intervention. *Études de communication*, 35, 91-104. Récupéré de <http://edc.revues.org/2249>
- Rogers, M. E. (1983). *Diffusion of innovations, Third Edition*. NY: The Free Press,
- Rogers, M. E., Singhal, A. & Quinlan, M. M. (2009). Diffusion of Innovations. An Integrated Approach to Communication Theory and Research. In Don W. Stacks and Michael Salwen (Eds.), Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Rueangprathum, A., Philuek, W. & Fung, C. C. (2009). E-Learning in Thailand – a survey of current situation and trend. Murdoch University & Suratthani Rajabhat University.

Récupéré de http://www.academia.edu/936956/e-Learning_in_Thailand_-_a_survey_of_current_situation_and_trend

- Rumble, G. (1993). La gestion des systèmes d'enseignement à distance. *Principes de la planification de l'éducation*, n°43, Paris : UNESCO. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000947/094701fo.pdf>

S

- Sharma P., (2010). Blended learning. *Oxford Journals Arts & Humanities ELT Journal* Volume 64, Issue 4P, 456-458. Récupéré de <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/456.full.pdf>
- Stadler, A. (2014). Le document technique : un objet d'enseignement » Des gestionnaires communicants, *Documentaliste-Sciences de l'Information* (Vol. 51), 56-67. Récupéré de www.cairn.info/technologie-et-innovation-en-pedagogie--9782804141004-page-79.htm.
- Simondon, B. (1989). Du mode d'existence des objets techniques. Paris : Aubier
- Schrock, A. R. (2016). Exploring the Relationship Between Mobile Facebook and Social Capital: What Is the "Mobile Difference" for Parents of Young Children? *Social Media + Society*, July-September, 1–11. Récupéré de <http://sms.sagepub.com/content/2/3/2056305116662163.full.pdf+html>
- Selwyn, N. (2007). Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning—a critical review, CERI-KERIS International Expert Meeting on ICT and Educational Performance, session 6, Cheju Island, South Korea. Récupéré de <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458556.pdf>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook, in *Learning, Media and Technology*, Volume 34, Issue 2, Special Issue: Learning and social software – researching the realities, 157-174. Récupéré de <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Stiegler, B. (2008), *Le design de nos existences à l'époque de l'innovation ascendante*, Entretiens du Nouveau Monde industriel, (sous la direction de), Paris : Mille et une nuits
- Stiegler, B., Giffard, A. & Fauré, C. (2009), *Pour en finir avec la mécroissance – Quelques réflexions d'Ars Industrialis*, Paris : Flammarion
- Sabbaghan, S. & Maftoon, P. (2015). The affordances of screen capture technology for retrospective analysis of the writing process, *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, April, Volume 4 Number 1, 35-50

- Salengros-Iguenane, I. (2013). Approche culturelle et écriture réflexive pour un public Lansad. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-2. Récupéré de <http://rdlc.revues.org/1624>
- Selwyn, N. (2007). Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning – A critical review, OECD CERIKERIS International expert meeting on ICT and educational performance, Cheju Island, South Korea: Organization for Economic Co Operation and Development.
- Seror, J. (2013). Screen capture technology: A digital window into students' writing processes / Technologie de capture d'écran: une fenêtre numérique sur le processus d'écriture des étudiants. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue canadienne de l'apprentissage et des technologies CJLT RCAT*, Vol 39, No 3. Récupéré de <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/707>
- Simonnot, B. (2014). Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques. *Les Cahiers d'Esquisse*, ESPE Aquitaine, Vers de nouvelles formes de médiation documentaire et bibliothéconomique, 21-33.
- Simonnot, B. (2016). Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques. *Les Cahiers d'Esquisse*, ESPE Aquitaine, Vers de nouvelles formes de médiation documentaire et bibliothéconomique, 21-33. Récupéré de <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic/01124651>
- Serres, A. (2013). Autour de la curation. Journée d'étude, URFIST de Bordeaux-MEDIAQUITAINE. Récupéré de http://audiovideocast.u-bordeaux4.fr/univ-r_av/avc/courseaccess?id=490&type=adddoc
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age, *International journal of instructional technology and distance learning*, Volume 2, Issue 1, 3-10. Récupéré de www.connectivism.ca
- Soukub, C. (2006). Computer-mediated communication as a virtual third place: building Oldenburg's great good places on the world wide web, *New Media & Society*, SAGE Publications London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, Vol8(3), 421–440

T

- Talbot, D. (2009). L'approche par la proximité : quelques hypothèses et éléments de définitions. *XVIIIème conférence de l'AIMS Grenoble*. Grenoble 2-5 juin

- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information / Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF
- Tessier, N., et Bourdon, I. (2009). Le management des hommes : un défi pour la gestion des connaissances. *La Revue des Sciences de Gestion* 3 (n° 237-238), 35-42.
- Thorne, S. L. (2016). Epilogue: Open Education, social practices, and ecologies of hope. *Alsic*, Vol.19. Récupéré de <http://alsic.revues.org/2965>
- Tisseron, S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. *Psychotropes* 2, (Vol. 17), 99-118. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-psychotropes-2011-2-page-99.htm>
- Tong, S. T., Van Der Heide, B., Langwell, L. & Walther, J.B. (2008). Too Much of a Good Thing? The Relationship between Number of Friends and Interpersonal Impressions on Facebook, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 13, Issue 3, 531–549. Récupéré de <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.00409.x>
- Touzé, S. (2014), *Ressources Éducatives Libres en France : Regards, Perspectives et Recommandations*, Moscou : l'Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229696f.pdf>
- Tremblay, G. (1998). Partie 1. Chapitre 1 - Une approche pertinente ? In P. Mœglin, *L'industrialisation de la formation. État de la question* (pp. 39-59). Centre national de documentation pédagogique, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2-240-00606-4. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387535>
- Trestini, M., Coulibaly, B., Rossini, I. & Chevry Pebayle E., [sous la direction de Papy F.] (2016), *Appropriation sociale des MOOC en France*, London : ISTE Éditions
- Trevisse, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, 1, 87-106. Récupéré de <http://aile.revues.org/4880>
- Trilling, B. (2007). Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning with ICT, *Australian Educational Computing*, 22(1), 10-16. Récupéré de <http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/AEC%20Vol%2022%20No%201%202007%20toward%20learning%20societies%20and%20the%20globa.pdf>
- Trizzulla, C., Garcia-Bardidia, R. & Rémy, E. (2016). From Bourdieu to Lahire: Social determinism and pluralist consumer practices, *Recherche et Applications en Marketing*, Vol. 31(1) 85-102

- Tuomi, I. (1999). Data Is More than Knowledge: Implications of the Reversed Knowledge Hierarchy for Knowledge Management and Organizational Memory. *Journal of Management Information Systems*, 16(3), 103-117

V

- Vander Veer, E. A. (2011). *Facebook: the missing manual, third edition*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media
- Varescon, I. (2009). Introduction : Les addictions comportementales : définitions, évolution du concept et questions. In *Les addictions comportementales : Aspects cliniques et psychopathologiques* (pp. 11-18). Wavre, Belgique : Mardaga. Récupéré de www.cairn.info/les-addictions-comportementales--9782804700225-page-11.htm
- Vidal, M., Grandbastien, M. & P. Mœglin P. (2006). Evolution vitale de l'enseignement à distance, Éditorial, *Distances et savoirs* 2. Lavoisier : CNED. Récupéré de <http://www.cned.fr/ds/vol4/numero-4/>
- Voynnet Fourboul, C. (2012). Ce que « analyse de données qualitatives » veut dire. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. xviii, no. 44, 71-88. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2012-44-page-71.htm>

W

- Walliman, N. (2001). *Research Methods the basics*. London & New York: Routledge
- Walsh, J. L., Fielder, R. L., Carey, K. B. & Carey, M. (2013). Female College Students' Media Use and Academic Outcomes – Results From a Longitudinal Cohort Study, *Emerging Adulthood* Vol 1, Issue 3, 219 – 232. Récupéré de <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2167696813479780>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, Trad.). Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept, In Blackmore, C. (Editor) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University, 1-16
- Wenger, E., Wenger-Trayner B. (2015). Community of practice: A Brief introduction. Récupéré de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

- Weissberg J.-L. (1999). Présence à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques : pourquoi nous ne croyons plus la télévision. Paris : Ed. L'Harmattan. Récupéré de <http://hypermedia.univ-paris8.fr/Weissberg/presence/presence.htm>
- Weissberg, J.-L. (2001). Entre présence et absence. Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, 31-39. Récupéré de <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=429>
- Wellman, B., Haase, A.Q., Witte, J. & Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment, *American behavioral scientist* 45 (3), 436-455
- Whittaker, S., Isaacs, E., & O'Day, V. (1997). Widening the net. Workshop report on the theory and practice of physical and network communities, *SIGCHI Bulletin*, 29 (3), 27-30. Récupéré de <http://bulletin.sigchi.org/1997/july/reports-1/whittaker>
- Willaime, P. & Hocquet, A. (2015). Wikipédia au prisme de l'épistémologie sociale et des études des sciences. *Cahiers philosophiques* n° 141, 68-86. Récupéré de : www.cairn.info/revue-cahiers-philosophiques-2015-2-page-68.htm
- Wilson, B. G., Myers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context, In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Mahwah NJ: Erlbaum
- Wilson, T.D. (2002). The nonsense of 'knowledge management". *Information research*, vol. 8, no. 1, paper no. 144. Récupéré de <http://InformationR.net/ir/8-1/paper144.htm>
- Wixom, B. H. & Todd, P. A. (2005). A Theoretical Integration of User Satisfaction and Technology Acceptance, *Information Systems Research*, vol.16, no 1, ABI/INFORM Global, 85-102. Récupéré de <https://pdfs.semanticscholar.org/95ea/e3a82d9d1b01ca4eafd4922cd0f719517c32.pdf>
- Wong, S. L. et al. (Eds.), (2010), Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education. *Putrajaya, Malaysia: Asia-Pacific Society for Computers in Education, ICCE*, 718-722

Y

- Yanaprasart, P. (2001). Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 26, 45-72. Récupéré de <http://dhfles.revues.org/2056>

Z

- Zack, M.H. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review* 40(4), 45-58. Récupéré de https://www.rexsresources.com/uploads/6/5/2/1/6521405/knowledge_management_and_formation_technologies.pdf.pdf
- Zacklad, M. (2007). Réseaux et communautés d’imaginaire documédiatisées. In Skare, R., Lund, W. L., Varheim, A., *A Document (Re)turn* (pp. 279-297). Frankfurt am Main : Peter Lang. Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00180185/document
- Zacklad, M. (2010). Evaluation des Systèmes d’Organisation des Connaissances. *Les cahiers du numérique*, Vol. 6, 2010/3, 133-166.
- Zourou, K. (2012). On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art, *Alsic*, Vol. 15, n°1. Récupéré de <http://alsic.revues.org/2436>
- Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Alsic*, Vol. 15, n°1. Récupéré de <http://alsic.revues.org/2485>
- Zourou, K. (2016). Social networking affordances for open educational language practice, *Alsic*, Vol. 19, n° 1. Récupéré de <http://journals.openedition.org/alsic/290>

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figures

Figure 1 - Schématisation de la recherche.....	17
Figure 2 - Représentation des trois univers et de leurs interactions - Metzger et Lallich-Boidin 2004	54
Figure 3 - Spirale de la création de connaissance organisationnelle,	68
Figure 4 - Différentes notions dans la construction, gestion et capitalisation de connaissances, à partir de l'extraction de données et de leur passage à la notion d'information par le sens.....	71
Figure 5 – Carte conceptuelle des concepts et théories mis en perspectives pour le chapitre 2	80
Figure 6 - Les 4 dimensions de l'interaction face-to-face.....	104
Figure 7 - Définition annotée du Blended learning (Staker et Horn, 2012, p.4)	107
Figure 8 – Carte conceptuelle des concepts et théories mis en perspectives pour le chapitre 3	129
Figure 9 - les données de l'intégration des technologies éducatives par les enseignants (Guichon, 2011, p.141).....	132
Figure 10 - Modèle inspiré de Moersch, Dwyer et al., Morais (Raby, 2004, p.36)	138
Figure 11 - Synthèse des composantes et des axes théoriques (Wenger, 2005, p.3, 9 et 11). 156	
Figure 12 - Chronologie des 4 espaces anthropologiques de Pierre Lévy (Lévy, 1994, p.139)	166
Figure 13 - Typologie de la visibilité de l'identité sur les plateformes du web 2.0 (Cardon, 2008, p.105).....	178
Figure 14 - Caractéristiques des réseaux sociaux - <i>Characteristics of SNS</i> (Cachia, 2008, p.vii)	182
Figure 15 - représentation de notre propre réseau relationnel avec l'application Algopol au 15 septembre 2015.....	210
Figure 16 - Base d'échantillonnage en relation avec une population et un échantillon.....	217
Figure 17 - Observables : données primaires et secondaires (Walliman, 2011)	217

Figure 18 - Tableau réalisé à partir des résultats publiés sur https://investor.fb.com pour chaque trimestre (Q1, Q2, Q3, Q4). Source : journaldunet.com/ebusiness/le-net	220
Figure 19 - Pourcentage d'internautes classés selon la fréquence de leur utilisation des réseaux sociaux (<i>Thailand Internet User Profile 2016 – ETDA-ICT, p.58</i>).....	221
Figure 20 - Extrapolation des données Facebook - Source We Are Social & Hoot Suit, janvier 2017	222
Figure 21 - Plans des politiques liées au développement des Technologies de l'information dans le pays et en rapport avec l'Éducation (Ministère de l'Éducation – MOE).	228
Figure 22 - Structure du système éducatif thaïlandais (2006) - (Baron-Gutty, 2011, p.203).235	
Figure 23 - Pyramide des âges et sexe des répondants.....	242
Figure 24 - Logement : maison familiale (53.1 %), studio ou appartement (25.5 %), dortoir (21.4 %)	245
Figure 25 - Types de médias sociaux inscrits avec un compte personnel	247
Figure 26 - Usage combiné des différents sites de médias sociaux.....	247
Figure 27 - réseaux sociaux ou sites de microblogging utilisés	247
Figure 28 - Usage combiné des différents sites de réseaux sociaux et microblogging	247
Figure 29 - logiciels de clavardage ou messageries instantanées	248
Figure 30 - Usage combiné des logiciels de clavardage ou messageries intantanées	248
Figure 31- Langues d'usages	251
Figure 32 - Configuration générale du profil Facebook	252
Figure 33 - Éléments de présentation de soi affichés sur le profil	252
Figure 34 - Affichage de l'identité.....	253
Figure 35.....	253
Figure 36.....	253
Figure 37 - Existence du compte Facebook.....	256
Figure 38 - Typologie de la visibilité de l'identité sur les plateformes du web 2.0 (Cardon, 2008, p.105).....	256
Figure 39 - Les formes de navigation (Cardon, 2008, p.130)	256
Figure 40 - Ouverture d'une page pour quel type d'activité.....	257
Figure 41 - Nombre total d'amis sur le réseau le plus important (si plusieurs profils) [total : 321 réponses].....	258
Figure 42 - Objectif principal de constitution du réseau	259
Figure 43 - Rapprochement avec des Francophones	260
Figure 44 - Graphe 1 (amis avec...) - Graphe 2 (groupes d'apprenants).....	261

Figure 45 - Fréquence de connexion par semaine : moins d'une fois (6.2 %) ; une à 2 fois (20.2 %) ; tous les jours (73.6 %) pour un total de 317 répondants.....	261
Figure 46 - Fréquence de connexion et durée par jour : 1 fois par jour (7.5 %) ; plusieurs fois par jour (29.7 %) ; moins de 30 mn par jour (16.6 %) ; de 30 mn à 1 h (13.8 %) ; entre 1 h et 2 h (16.3 %) ; plus de 3 h (16.3 %) pour un total de 315 répondants.....	262
Figure 47 - Type de terminal utilisé	262
Figure 48 - Type de connexion principale.....	262
Figure 49 - Évolution des outils et fonctionnalités Facebook	264
Figure 50 – Utilité d'applications.....	265
Figure 51 - Moments de connexion pour activités	266
Figure 52 - Préférences des usages.....	266
Figure 53 - Éléments qui font agir et réagir dans une publication sur Facebook, profil personnel, groupe ou Page.	270
Figure 54 - Tableau de bord synoptique des statistiques de la page "Oui je parle français en Thaïlande", du 26 octobre au 1er novembre 2017.....	271
Figure 55 - Processus d'analyse supporté par les TIC (Komis et al., 2013, adapté de Seidel, 1998).....	283
Figure 56 - Étapes de progression dans la participation et la spécialisation.	297
Figure 57 - Niveaux de contributions. D'après Wasko et Faraj, 2005, p.45	301
Figure 58 - D'après Miles & Huberman (2013, chap.10, p.326).....	302
Figure 59 - Processus d'encodage des données	307
Figure 60 - Diagramme hiérarchique de type « soleil » des nœuds comparés par nombre d'éléments encodés	326
Figure 61 - Diagramme d'encodage des nœuds comparés par nombre de références d'encodage, organisés de manière hiérarchique (« Le niveau le plus élevé est indiqué par la teinte la plus foncée. Plus le niveau baisse, plus la couleur s'éclaircit », d'après la fenêtre d'aide <i>Rollover</i> du logiciel).....	330
Figure 62 – Diagramme de surfaces d'encodage des nœuds comparés par nombre d'éléments encodés	331
Figure 63 - Grossissement de la partie inférieure droite du	331
Figure 64 - Granularité de l'encodage visualisé par surfaces	332
Figure 65 - Diagramme d'exploration de tous les éléments de projet associés à l'élément « Plateforme Moodle »	334
Figure 66 - Diagramme d'exploration des éléments associés au cas Chadathip.....	336

Figure 67 - Diagramme d'exploration des éléments encodés autour de la notion d'accessibilité	353
Figure 68 - Capture d'écran (20150917_7633) de l'ordinateur de l'étudiant codé NI_3, Natdanai, le 17 septembre 2015	357
Figure 69 – Capture d'écran du 6 septembre 2015 (M_6-9-2015_3741) d'un exercice Moodle nécessitant une recherche de vocabulaire associé (cas PA_3)	360
Figure 70 - Capture d'écran du 8 septembre 2015 (8-9-2015_8479) pour téléchargement de l'application de TV5Monde Asie Pacifique version TV5MONDE+ Asie et redirigé sur TV5Monde.....	363
Figure 71 - Tableau de bord type du développeur externe d'applications pour Facebook	367
Figure 72 – (20150913_8384)	373
Figure 73 - Diagramme d'exposition à la langue, en occurrences par item (15),	388
Figure 74 – Typologie des tagueurs (Le Deuff, 2012, p.53)	393
Figure 75 - Différentes thématiques de publication issues de la lecture des captures.....	410
Figure 76 - Requête de fréquence de mots dans NVivo, à partir des journaux de bord.....	414
Figure 77 - Partitions des messages dans des documents médiatiques,	415
Figure 78 - Pourcentage et type de profils dans les résultats de l'enquête sur 12 694 enquêtés	435
Figure 79 - Graphique de connexion du nombre d'encodage au nœud « Capture écran d'une même publication » et des nœuds auxquels ces captures sont elles-aussi associées.....	437

Tableaux

Tableau 1 - Contexte et fonctions documentaires (Pédauque, 2006, p.8)	57
Tableau 2 - Ensemble des indicateurs théoriques permettant de distinguer et de mesurer un réseau numérique.....	172
Tableau 3 - Classification of Social Media by social presence/media richness and self-presentation/self-disclosure (notre traduction)	184
Tableau 4 - Utilisateurs par tranche d'âge et sexe	222
Tableau 5 - Universités utilisant Moodle (Rueangprathum and al., 2009, p.5).....	225
Tableau 6 - Universités avec des cours de français	226
Tableau 7 - Institutions d'enseignement supérieur (avril 2007). Sources : (Baron-Gutty, 2011, p.440).....	237
Tableau 8 - Répartition de l'ensemble des répondants au questionnaire en ligne	243

Tableau 9 - Détails des usages réalisés de manière proactive [Du plus grand (foncé) au plus petit (clair)]	267
Tableau 10 - Détails des usages réalisés de manière passive ou réactive - [Du plus grand (foncé) au plus petit (clair)].....	268
Tableau 11 - Questions à cocher sur les pratiques langagières sur le réseau	297
Tableau 12 - Premiers indicateurs de catégorisations – Nœuds	305
Tableau 13 - Ensemble des codes mis à jour dans le processus d'encodage, niveau 1 et 2, avec leurs correspondances selon les codes couleurs suivants : En Jaune, médiation sociale ; En Vert, médiation documentaire ; En Bleu, médiation technologique.....	327
Tableau 14 - Nœuds associés à la notion de plateforme Moodle (voir figure 61 précédente)	333
Tableau 15 - Sources et références, nœuds enfants associés au nœud parent Moodle	333
Tableau 16 - Captures d'écran de la navigation des internautes sur le cours par Moodle	335
Tableau 17 - Exemples de pages informelles ou institutionnelles d'apprentissage du français	371
Tableau 18 - Nombre de références par rapport aux différents items proposés du journal de bord, pour les trois groupes d'étudiants	388

1. Questionnaire d'étude quantitative préliminaire

Questionnaire แบบสอบถาม

À l'usage des apprenants et francophones thaïlandais

สำหรับนักเรียนและนักศึกษาทั่วไปและคนไทยที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส

กรุณาช่วยสละเวลาในการตอบแบบสอบถามข้างล่างนี้

ผลการสำรวจนี้เป็นส่วนหนึ่งการทำวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอกสาขาการสนทนาและสื่อสารในหัวข้อเกี่ยวกับการใช้สื่อและผู้ใช้สื่อเฟซบุ๊กในการเรียนรู้และการใช้ภาษาฝรั่งเศสสำหรับคนไทยทั่วไป หากมีคำถามใดๆ กรุณาติดต่อ bruno@tu.ac.th มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ หรือมหาวิทยาลัยรูออง (ประเทศฝรั่งเศส)

1. VOTRE IDENTITÉ ข้อมูลส่วนบุคคล

1. Sexe : masculin | féminin

เพศ : ชาย | หญิง

2. Âge : _____ อายุ : _____

3. Actuellement, vous vivez dans un milieu : urbain (Bangkok et banlieue) provincial

ปัจจุบัน คุณอาศัยอยู่ : กรุงเทพฯ หรือชานเมือง ต่างจังหวัด

4. Actuellement, vous logez en : maison familiale studio ou appartement dortoir

ปัจจุบัน คุณพักอยู่ : บ้าน อพาร์ทเมนท์ หอพัก

5. Actuellement vous êtes au lycée à l'université dans un institut universitaire avec un travail à la recherche d'un emploi

สถานภาพของคุณ ณ. ปัจจุบัน ศึกษาอยู่ระดับมัธยมศึกษา ศึกษาอยู่ระดับปริญญาตรีทั่วไป ศึกษาอยู่มหาวิทยาลัยอาชีวศึกษา ทำงานแล้ว สมัครงานอยู่

6. Vous suivez vos études dans un système : public privé international

หากคุณกำลังศึกษาอยู่ สถานศึกษาของคุณ เป็น : โรงเรียน / สถาบันของรัฐบาล โรงเรียน / สถาบันของเอกชน โรงเรียน / สถาบันนานาชาติ

7. Actuellement vous êtes en quelle année d'études ? _____

ปัจจุบันคุณกำลังศึกษาอยู่ระดับชั้นปีที่ _____

8. Études : dominante sciences sociales et humaines dominante sciences et technologies dominante sciences médicales

สาขาที่คุณกำลังศึกษา : กลุ่มมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ กลุ่มวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี กลุ่มวิทยาศาสตร์สุขภาพ

9. Langue maternelle : thaï autre Précisez : _____

ภาษาแม่ของคุณ คือ : ภาษาไทย ภาษาอื่น โปรดระบุ : _____

10. Première langue étrangère étudiée ? anglais autre Précisez : _____

ภาษาต่างประเทศภาษาแรกที่เรียน คือ : ภาษาอังกฤษ ภาษาอื่น โปรดระบุ : _____

11. Deuxième langue étrangère étudiée : anglais français chinois coréen espagnol allemand russe japonais autre Précisez _____

ภาษาต่างประเทศที่เรียนเป็นภาษาถัดมา คือ : ภาษาอังกฤษ ภาษาฝรั่งเศส ภาษาจีน ภาษาเกาหลี ภาษาสเปน ภาษาเยอรมัน ภาษารัสเซีย ภาษาญี่ปุ่น ภาษาอื่น ๆ โปรดระบุ : _____

2. VOTRE IDENTITÉ NUMÉRIQUE เอกลักษณ์ดิจิทัลของคุณ

1. Sur quels médias sociaux êtes-vous inscrit avec un compte personnel ? YouTube Instagram Flickr Pinterest Snapchat Tumblr Badoo autre Précisez _____

สื่อที่คุณเป็นสมาชิกบนโลกออนไลน์ หรือบนโซเชียลมีเดีย คือ YouTube Instagram Flickr Pinterest Snapchat Tumblr Badoo อื่น ๆ โปรดระบุ _____

2. Quelles messageries électroniques utilisez-vous de manière principale ? Gmail Outlook/Hotmail Yahoo! iMessage autre Précisez _____

คุณส่งข้อความอิเล็กทรอนิกส์ผ่านทางใดเป็นหลัก Gmail Outlook/Hotmail Yahoo! iMessage อื่น ๆ โปรดระบุ _____

3. Quels réseaux sociaux ou sites de microblogging utilisez-vous ? Facebook LinkedIn MySpace Twitter Google+ Frierster Hi5 autre Précisez _____

คุณใช้โซเชียลมีเดีย หรือไมโครบล็อก ผ่านช่องทางใด ? Facebook LinkedIn MySpace Twitter Google+ Frierster Hi5 อื่น ๆ โปรดระบุ _____

4. Quelles messageries instantanées utilisez-vous ? Messenger FB WhatsApp Line Viber Skype Hangouts WeChat Kakao Talk Tango BeeTalk autre Précisez _____

คุณใช้ช่องทางใดส่งข้อความด่วน ? Messenger FB WhatsApp Line Viber Skype Hangouts WeChat Kakao Talk Tango BeeTalk อื่น ๆ โปรดระบุ _____

3. VOTRE PROFIL FB ข้อมูลส่วนตัวบนเฟซบุ๊กของคุณ

1. Avez-vous une adresse électronique spécifique pour FB ? oui non.

คุณมีอีเมลที่ใช้เฉพาะสำหรับเฟซบุ๊กหรือไม่ ? มี

2. De quelle manière avez-vous configuré votre profil Facebook ? le plus invisible possible en mettant des informations minimales nécessaires pour vous trouver visible seulement pour mes amis mais pas les amis d'amis totalement public

คุณตั้งค่าข้อมูลส่วนตัวบนเฟซบุ๊กอย่างไร ? ให้ข้อมูลน้อยมากที่สุด ให้ข้อมูลสำคัญที่จะทำให้ผู้อื่นหาคุณพบ
อนุญาตให้เฉพาะเพื่อนคุณและเพื่อนของเพื่อนคุณเห็นข้อมูลคุณได้ อนุญาตให้ทุกคนบนเฟซบุ๊กเห็นข้อมูลของคุณ

3. Quelle langue d'interface utilisez-vous ? thaï français anglais ? Si thaï ou français, utilisez-vous un outil de traduction proposée par Facebook ? oui non

คุณใช้ภาษาใดในการอินเตอร์เฟสบนเฟซบุ๊ก ? ภาษาไทย ภาษาฝรั่งเศส ภาษาอังกฤษ ? หากคุณใช้ภาษาไทยหรือภาษาฝรั่งเศส คุณใช้เครื่องมือช่วยแปลภาษาที่เฟซบุ๊กจัดให้หรือไม่ ใช่ ไม่ใช่

4. Sous quel nom apparaissez-vous sur Facebook et en quelle langue ? votre véritable identité un pseudonyme votre surnom en français en lettres thaïes en lettres romanes

คุณใช้ชื่อเรียกอะไรและเขียนชื่อเรียกนั้นเป็นภาษาอะไร บนเฟซบุ๊กของคุณ ? ชื่อและนามสกุลจริง นามปากกา ชื่อเล่น
เขียนเป็นภาษาฝรั่งเศส เขียนเป็นภาษาไทย เขียนเป็นภาษาอังกฤษ

4. Quels sont les éléments que vous avez dans votre profil ? la date d'anniversaire la date de naissance complète un avatar les études suivies la localisation une adresse postale une adresse électronique un numéro de téléphone une adresse de messagerie instantanée (Skype, AIM, Messenger, Line) les événements de vie les relations familiales les activités suivies ou préférées l'appartenance à des groupes les pages favorites les notes

ข้อมูลใดดังต่อไปนี้ ที่คุณใส่บนเฟซบุ๊ก ? วันที่และเดือนเกิด วันเดือนปีเกิด รูปตัวแทนที่สร้างขึ้น (Avatar)
ข้อมูลการศึกษา ที่อยู่ รหัสไปรษณีย์ อีเมล หมายเลขโทรศัพท์ ที่อยู่ติดต่อผ่าน (Skype, AIM, Messenger, Line) เหตุการณ์สำคัญในชีวิตประจำวัน กิจกรรมกับครอบครัว กิจกรรมต่าง ๆ ที่คุณมีส่วนร่วมหรือชื่นชอบ
 เข้าร่วมเป็นสมาชิกในกลุ่มต่างๆ ที่คุณสนใจ กด Like หน้าหรือข้อมูลที่คุณชื่นชอบเพื่อรับข่าวสารต่าง ๆ เพื่อเขียนข้อมูลหรือบทความ

4. De quelle manière présentez-vous votre image de profil ? une photo de type selfie une photo d'un événement particulier dans lequel vous apparaissez un avatar vous représentant une image que vous aimez une photo d'un être cher

บนข้อมูลส่วนตัวคุณใส่รูปใดแทนตัวคุณ ? รูปตัวเอง รูปตัวเองถ่ายในเหตุการณ์ที่ชื่นชอบ รูปตัวแทนที่สร้างขึ้น (Avatar) รูปภาพที่คุณชื่นชอบ รูปถ่ายของคนที่คุณชอบหรือคนที่คุณรัก

5. À quelle fréquence changez-vous votre image de profil ? très rarement parfois régulièrement très souvent

คุณเปลี่ยนรูปภาพบนข้อมูลส่วนตัวของคุณบ่อยแค่ไหน ? ไม่ค่อยบ่อยนัก เปลี่ยนบ้างเป็นบางครั้งคราว เปลี่ยนอยู่เสมอ
 เปลี่ยนบ่อยมาก

4. CONSTITUTION DE VOTRE RÉSEAU FB ข้อมูลการมีเฟซบุ๊กของคุณ

1. Depuis combien de temps possédez-vous un compte Facebook ? moins d'1 an de 1 à 2 ans de 3 à 4 ans plus de 5 ans

คุณเริ่มใช้เฟซบุ๊กมาแล้วเป็นระยะเวลา ? น้อยกว่า 1 ปี ประมาณ 1 ถึง 2 ปี ประมาณ 3 ถึง 4 ปี มากกว่า 5 ปี

2. Possédez-vous plusieurs comptes ? oui non

คุณมีบัญชีเฟซบุ๊กหลายบัญชีหรือไม่ ? ใช่ ไม่ใช่

3. Si oui, pour quelle raison ? parce que j'ai oublié mon identifiant et mot de passe pour le premier compte parce que mon compte a été piraté parce que j'ai plusieurs réseaux et plusieurs identités

หากคุณมีหลายบัญชี มีเพราะอะไร ? เพราะได้ลืมชื่อเรียกบัญชีและรหัสเข้าบัญชี (พาสเวิร์ด)

เนื่องจากมีบุคคลอื่นลักลอบเข้ามาใช้ในบัญชีของคุณ เพราะคุณใช้บัญชีและชื่อเรียกหลากหลายเพื่อวัตถุประสงค์ที่ต่างกัน

4. Avez-vous une page Facebook personnelle ? oui non

คุณมีหน้าเฟซบุ๊กส่วนตัวหรือไม่ ? มี ไม่มี

5. Pour quel type d'activité ? personnelle professionnelle pour échanger sur un sujet précis

หากคุณมีหน้าเฟซบุ๊กส่วนตัว เพื่อใช้สำหรับอะไร ? เรื่องส่วนตัวเท่านั้น สำหรับเรื่องงาน

สำหรับแลกเปลี่ยนข้อมูลเฉพาะด้านเท่านั้น

6. Combien d'amis avez-vous sur votre réseau le plus important ? moins de 100 de 100 à 250 de 250 à 400 de 400 à 1000 de 1000 à 2500 plus de 2500

คุณมีเพื่อนสมาชิกบนบัญชีเฟซบุ๊กที่ติดต่อกันเป็นประจำจำนวนเท่าไร ? น้อยกว่า 100 คน ประมาณ 100 - 250 คน

ประมาณ 250 - 400 คน ประมาณ 400 - 1000 คน ประมาณ 1000 - 2500 คน มากกว่า 2500 คน

7. Avec quel objectif constituez-vous votre réseau ?

คุณมีบัญชีเฟซบุ๊กเพื่อวัตถุประสงค์ใด

pour continuer des liens établis socialement pour en apprendre plus sur mes relations en classe ou dans le milieu dans lequel j'évolue pour retrouver d'anciens contacts pour partager le plus largement possible avec le plus grand nombre

เพื่อรักษาสถานภาพความเป็นเพื่อนทางสังคมอย่างต่อเนื่อง เพื่อเรียนรู้ข้อมูลหรือสิ่งอื่นๆ ที่คุณสนใจ จากความเป็นเพื่อนให้มากยิ่งขึ้น

เพื่อค้นหาผู้ที่คุณรู้จักในอดีต เพื่อแบ่งปันข้อมูลกับผู้อื่นให้มากที่สุดและกว้างที่สุด

8. Êtes-vous « amis » avec l'ensemble de votre classe d'études à l'université ou dans une école de langues de type alliance ou institut français ? oui non Pourquoi _____

คุณมีเพื่อน "ที่สนิทสนมเป็นพิเศษ(?)" บนเฟซบุ๊กที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยหรือที่โรงเรียนหรือสถาบันสอนภาษาฝรั่งเศสหรือไม่ ? มี

ไม่มี เพราะ _____

9. Avez-vous des « amis » favoris dont le flux d'infos arrive automatiquement ? oui non

คุณมีเพื่อนที่ชื่นชอบบนเฟซบุ๊กเพื่อจะได้รับข่าวสารตลอดเวลาหรือไม่ ? มี ไม่มี

10. Recherchez-vous des contacts avec des étrangers francophones ? oui non

คุณมีการค้นหาเพื่อนต่างชาติที่พูดภาษาฝรั่งเศสผ่านเฟซบุ๊กหรือไม่ ? มี ไม่มี

11. Êtes-vous ami(e) avec : un de vos professeurs plusieurs de vos professeurs du personnel administratif de votre école ou université un natif de langue maternelle française aucun

คุณเป็นเพื่อนบนเฟซบุ๊ก กับอาจารย์หนึ่งท่าน กับอาจารย์หลายท่าน กับเจ้าหน้าที่แผนกธุรการที่โรงเรียนหรือที่มหาวิทยาลัย กับคนฝรั่งเศส หรือกับคนที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ ไม่ได้เป็นเพื่อนบนเฟซบุ๊กกับอาจารย์หรือเจ้าหน้าที่ธุรการท่านใดทั้งสิ้น

12. Faites-vous partie de groupes d'apprentissage sur FB ? oui avec des congénères oui pour travailler avec un enseignant oui pour travailler avec un enseignant en français non

คุณเข้าร่วมเป็นเพื่อนสมาชิกกลุ่มในการแลกเปลี่ยนการเรียนรู้ซึ่งกันและกันบนเฟซบุ๊กหรือไม่ ใช่ สำหรับเพื่อนในกลุ่มที่ทำงานลักษณะคล้ายกัน ใช่ สำหรับทำงานร่วมกับผู้สอน ใช่ สำหรับทำงานร่วมกับอาจารย์ในการใช้ภาษาฝรั่งเศส ไม่มี

13. Pouvez-vous estimer le nombre de vos amis natifs de langue française ? entre 1 et 5 entre 5 et 10 plus de 10

คุณมีเพื่อนที่เป็นคนฝรั่งเศส หรือคนที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ ประมาณเท่าไร 1 ถึง 5 5 ถึง 10 มากกว่า 10

5. VOTRE CONNECTIVITÉ SUR FB การติดต่อสื่อสารบนเฟซบุ๊กของคุณ

1. Avec quelle fréquence y allez-vous par semaine ? moins d'une fois une à 2 fois tous les jours

คุณเข้าไปใช้การติดต่อสื่อสารบนเฟซบุ๊กกี่ครั้งต่อสัปดาห์ ? น้อยกว่าหนึ่งครั้ง 1 ถึง 2 ครั้ง ตลอดทั้งวัน

2. Par jour ? 1 fois par jour plusieurs fois par jour moins de 30 mn par jour de 30 mn à 1 h entre 1 h et 2 h plus de 3 h

ในหนึ่งวันคุณเข้าไปใช้การติดต่อสื่อสารบนเฟซบุ๊กกี่ครั้ง และเป็นเวลานานเท่าใด 1 ครั้ง มากกว่า 1 ครั้ง น้อยกว่า 30 นาที ประมาณ 30 นาที ถึง 1 ชั่วโมง ประมาณ 1 ถึง 2 ชั่วโมง มากกว่า 3 ชั่วโมง

3. Quels terminaux utilisez-vous ? un ordinateur de bureau un ordinateur portable un ordinateur dans un cybercafé un smartphone une tablette tactile

คุณใช้อุปกรณ์คอมพิวเตอร์ประเภทใดบ้าง ? คอมพิวเตอร์ที่ทำงาน คอมพิวเตอร์พกพา (โน้ตบุ๊ก)

คอมพิวเตอร์ตามสถานที่ให้บริการอินเทอร์เน็ต สมาร์ทโฟน อุปกรณ์ชนิดหน้าจอสัมผัส เช่น ไอแพด แท็บเล็ต และอื่น ๆ

4. Quel type de connexion ? câble ADSL (Lan) Wifi Edge, 3G, 4G

สัญญาณที่คุณใช้ในการติดต่อสื่อสารเป็นประเภทใด ? ผ่านสายเคเบิล ADSL (Lan) Wifi Edge, 3G, 4G

6. VOS USAGES SUR FB การใช้งานของคุณใน Facebook

1. Pour quel usage allez-vous sur Facebook ? Veuillez mettre une note de 1 à 3 pour la première (1) à la dernière (3) suivre les activités des membres de mon réseau d'amis poster des statuts, photos, vidéos, sentiments, localisations répondre aux sollicitations par marquage (tag)

คุณใช้เฟซบุ๊กเพื่อวัตถุประสงค์ใด ? ให้ใส่หมายเลข 1,2,3 ในวงกลมตามความสำคัญเป็นลำดับ

เพื่อติดตามข่าวสารหรือกิจกรรมของเพื่อนสมาชิก เพื่อโพสต์สถานภาพ รูปภาพ วิดีโอ เขียนแชร์ความรู้สึกนึกคิด

เพื่อตอบข้อความที่เพื่อนสมาชิกได้กล่าวถึงคุณบนข้อความนั้น ๆ

2. Que faites-vous de manière régulière sur Facebook, de manière pro-active ?

คุณใช้เฟซบุ๊กทำกิจกรรมใดเป็นประจำและเป็นแบบเชิงรุก

	Jamais ไม่เคย	Parfois บางครั้ง	Régulièrement สม่ำเสมอ	Souvent บ่อยครั้ง
<input type="radio"/> jouer aux jeux proposés par Facebook (ex. Candy Crush etc.) เล่นเกมส์ต่างๆ ที่ทางเฟซบุ๊กมีให้ เช่น Candy Crush และอื่น ๆ				
<input type="radio"/> envoyer un message personnel et privé ใช้ส่งข้อความส่วนตัวหรือที่เรื่องที่ต้องการให้คนนั้นๆ รู้เท่านั้น				
<input type="radio"/> poster une photo โฟสตรูปภาพต่าง ๆ				
<input type="radio"/> poster un statut personnel โพสต์สถานภาพของคุณเอง				
<input type="radio"/> poster un message sur le mur d'un ami โพสต์ข้อความบนหน้าเฟซบุ๊กของเพื่อน				
<input type="radio"/> poster un commentaire โพสต์ข้อความความคิดเห็นต่าง ๆ				
<input type="radio"/> répondre à un post ตอบข้อความที่เพื่อนโพสต์มาให้คุณ				
<input type="radio"/> poster une vidéo ลงวิดีโอ				
<input type="radio"/> poster un lien vers un site Internet ลงเว็บลิงค์จากสื่ออินเทอร์เน็ต				
<input type="radio"/> partager quelque chose vu sur un autre mur (un ami, un ami d'ami, une page, un groupe, le mur d'informations continues) แชร์ข้อมูลหรือข่าวสารที่ได้รับลงบนหน้าเฟซบุ๊กของคนอื่น (เช่น เพื่อน เพื่อนของเพื่อน สมาชิกกลุ่ม หน้าเฟซบุ๊ก ข้อมูลหรือข่าวสารต่อเนื่อง)				
<input type="radio"/> partager vos propres créations แชร์สิ่งประดิษฐ์ที่คุณได้สร้างขึ้น				
<input type="radio"/> écrire des notes เพื่อเขียนข้อมูลหรือบทความ				

<input type="radio"/> demander quelque chose à un instructeur/tuteur/professeur/expert โพสต์คำถามเกี่ยวกับเรื่องใดก็ตาม ถึง ผู้รู้ ผู้เชี่ยวชาญ หรือ อาจารย์				
<input type="radio"/> demander une correction ou des précisions de langue à un ami de langue maternelle française โพสต์ปัญหาทางภาษาโดยเฉพาะให้เพื่อนที่เป็นคนฝรั่งเศส หรือคนที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ช่วยแก้ไขให้				

3. Que faites-vous de manière régulière sur Facebook, de manière passive ou réactive ?

คุณใช้เฟสบุ๊คทำกิจกรรมใดเป็นประจำและเป็นแบบเชิงรับ

	Jamais ไม่เคย	Parfois บางครั้ง	Régulièrement สม่ำเสมอ	Souvent บ่อยครั้ง
<input type="radio"/> vérifier les activités des amis par le flux เพื่อตรวจสอบข่าวสารหรือกิจกรรมต่าง ๆ				
<input type="radio"/> chercher des informations postées par des amis เพื่อค้นหาข้อมูลต่าง ๆ ที่เพื่อนโพสต์				
<input type="radio"/> vérifier l'information quand vous recevez un signal sonore ou visuel เพื่อตรวจสอบสัญญาณเสียงหรือสัญญาณภาพที่ได้รับ				
<input type="radio"/> participer à des groupes d'intérêt commun francophile เพื่อแชร์หรือมีส่วนร่วมกับเพื่อนที่มีความสนใจในภาษาฝรั่งเศส เช่นเดียวกับคุณ				
<input type="radio"/> se renseigner grâce au suivi des infos des pages favorites en français เพื่อติดตามหาความรู้จากหน้าเพจที่ชอบเป็นภาษาฝรั่งเศส				
<input type="radio"/> se tenir au courant des actualités de votre communauté francophone ou francophile เพื่อจะได้รับรู้เหตุการณ์ของข่าวสารทันทั่วทั้งที่ในกลุ่มเพื่อนชาวฝรั่งเศสหรือกลุ่มเพื่อนที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสของคุณ				
<input type="radio"/> pouvoir participer à des événements de masse par un agenda เพื่อจะได้มีส่วนร่วมกับเหตุการณ์ต่าง ๆ ตามหมายกำหนดการ				

6. Quels sont les éléments qui vous font agir et réagir dans une publication sur FB ? Veuillez mettre une note de 1 à 7 pour la première (1) à la dernière (7)

คุณมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อกิจกรรมประเภทใดบนเฟสบุ๊ค กรุณาให้คะแนน จาก 1-7

une publication amusante un message sur votre mur un message privé une information postée sur une page une image surprenante une nouvelle concernant un ami FB un anniversaire

ข้อมูลซ้ำกัน ข้อความต่าง ๆ ข้อความเรื่องส่วนตัว ข้อความหรือข้อมูลที่คุณได้รับจากแหล่งอื่น ๆ รูปภาพที่คุณประทับใจ ข่าวคราวเกี่ยวกับเพื่อนคนหนึ่งของคุณบนเฟสบุ๊ค คำอวยพรต่าง ๆ

7. À quel moment vous connectez-vous ? dès que je reçois une notification sonore ou visuelle dès que j'ai un moment de libre dès mon réveil juste avant de m'endormir aux moments des repas dans un lieu public

คุณเข้าบัญชีเฟสบุ๊คเมื่อใด ? ทันทีที่คุณได้รับการแจ้งเตือนโดยสัญญาณเสียงหรือสัญญาณภาพ ทันทีที่คุณมีเวลาว่าง ทันทีที่คุณตื่นนอน ช่วงก่อนเข้านอน ขณะรับประทานอาหาร เมื่ออยู่ในที่สาธารณะต่าง ๆ

7. VOTRE OPINION SUR DES PRATIQUES ความคิดเห็นของคุณเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นประโยชน์ของเฟสบุ๊ค

1. Qu'aimeriez-vous faire de plus et de manière régulière avec Facebook ? pratiquer une autre langue que votre langue maternelle poser des questions à un instructeur/tuteur/professeur/expert échanger dans des groupes de travail collaborer pour rédiger des documents universitaires ou scolaires communs poursuivre des interactions avec mes congénères après la fin des études faire entrer Facebook dans un cursus de cours universitaire

คุณอยากจะทำสิ่งอื่นบนเฟสบุ๊คสำหรับประโยชน์ใดมากที่สุด ? อยากใช้สำหรับการฝึกฝนภาษา กับเจ้าของภาษา

อยากใช้สำหรับเขียนคำถามต่าง ๆ ถึงผู้รู้ ผู้สอน อาจารย์ อยากใช้สำหรับการแลกเปลี่ยนข้อมูลเรื่องงาน

อยากใช้สำหรับประสานหรือทำกิจกรรมร่วมกันระหว่างเพื่อนร่วมชั้นเรียนของคุณ

อยากใช้สำหรับการติดต่อหรือประสานงานกับผู้ร่วมชั้นหลังเวลาเลิกเรียน อยากให้เฟสบุ๊คถูกบรรจุไว้ในหลักสูตรมหาวิทยาลัย

2. Est-il pertinent et approprié d'avoir un professeur dans votre réseau d'amis ? oui non

คุณคิดว่าเป็นการเหมาะสมหรือไม่ที่จะให้มีอาจารย์เป็นเพื่อนบนโซเชียลเน็ตเวิร์ค ? เหมาะสม ไม่เหมาะสม

3. Êtes-vous d'accord avec l'idée d'être contacté sur FB :

คุณเห็นด้วยกับการได้รับการติดต่อทางเฟสบุ๊ค

par les services administratifs de votre établissement scolaire ? โดยเจ้าหน้าที่ธุรการจากสถาบันที่คุณเรียน	<input type="radio"/> oui ใช่	<input type="radio"/> non ไม่ใช่
par votre professeur pour vous rappeler les délais de travail ? โดยอาจารย์ของคุณเพื่อใช้สำหรับแจ้งวันครบกำหนดการส่งรายงาน	<input type="radio"/> oui ใช่	<input type="radio"/> non ไม่ใช่
par un tuteur/professeur pour une aide aux devoirs ? โดยผู้สอน หรือจากอาจารย์ในการช่วยเหลือเรื่องรายงานที่รับผิดชอบหรือการบ้านต่าง ๆ	<input type="radio"/> oui ใช่	<input type="radio"/> non ไม่ใช่

<p>par des pairs/camarades pour tout ce qui concerne l'apprentissage et les cours ?</p> <p>โดยเพื่อนร่วมชั้นเรียนในเรื่องการเรียนและวิชาต่าง ๆ</p>	<input type="radio"/> oui ใช่	<input type="radio"/> non ไม่ใช่
<p>par des indicateurs d'événements pour tout ce qui concerne les activités extra-scolaires mais au sein de l'institution ?</p> <p>โดยผู้ที่รับผิดชอบในการแจ้งข่าวสารกิจกรรมเสริมหลักสูตร/นอกหลักสูตร แต่ยังเกี่ยวข้องกับสถาบันการศึกษาของคุณ</p>	<input type="radio"/> oui ใช่	<input type="radio"/> non ไม่ใช่

4. Pensez-vous que des applications intégrées comme SoundCloud, Skype ou SocialCam ou des applications de type ludiciel soient utiles pour apprendre une langue sur FB ? oui non

คุณคิดว่าเครื่องมือแอปพลิเคชัน เช่น SoundCloud, Skype หรือ SocialCam หรือ แอปพลิเคชันจำพวก ที่ให้ความสนุกสนานในการเรียนรู้ หรือ « เพลินเรียน » มีประโยชน์ต่อการเรียนรู้ภาษาผ่านทางเฟซบุ๊กหรือไม่ มี ไม่มี

Questionnaire แบบสอบถาม

Spécifique destiné aux utilisateurs de Moodle universitaire

คำถามต่อไปนี้เป็นสำหรับนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยที่ใช้ Moodle เท่านั้น

1. Êtes-vous inscrit(e) sur un compte Moodle dans votre école ou université ? oui non

คุณลงทะเบียน Moodle ที่สถาบันการศึกษาของคุณ ใช่หรือไม่ ลง ไม่ลง

2. Depuis que vous êtes inscrit(e) à l'école ou à l'université, et que vous avez reçu votre identifiant, êtes-vous entré(e) sur le site ?

หลังจากสมัครลงทะเบียนที่มหาวิทยาลัยหรือโรงเรียน และได้รับบัตรประจำตัวนักเรียน/นักศึกษาแล้ว คุณได้เข้าไปใช้ระบบแล้วหรือไม่

3. Sur quel cours êtes-vous inscrit(e) ?

คุณลงทะเบียนวิชาใด (บอกชื่อวิชา)

4. Pour quelles raisons allez-vous sur Moodle ?

คุณใช้ Moodle เพราะอะไร

parce que c'est obligatoire et prévu dans votre cursus

เพราะว่าเป็นข้อบังคับในหลักสูตรการเรียนการสอน

pour échanger avec vos camarades ou professeurs sur des sujets qui vous intéressent, dans des forums de discussion par exemple

เพราะต้องใช้สำหรับแลกเปลี่ยนข้อมูลต่าง ๆ กับเพื่อนร่วมชั้นหรือกับอาจารย์ผู้สอน บนหัวข้อหรือวิชาที่คุณมีความสนใจ หรือเพื่อปรึกษาหารือกันบนฟอรัม เป็นต้น

de manière informelle et non obligatoire, pour des documents de cours que vous pouvez télécharger et consulter

ใช้แบบไม่เป็นทางการ หรือใช้แบบไม่บังคับ สำหรับการดาวน์โหลดข้อความการเรียน หรือแบบเรียนต่าง ๆ

pour retrouver des éléments de cours que vous avez suivis en classe et que l'enseignant a déposés sur cette plateforme

เพื่อค้นหาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนในห้องเรียนที่อาจารย์ผู้สอนได้ใส่ไว้บนแพลตฟอร์มนั้น ๆ

5. Si vous suivez un cours sur Moodle, avec quelle fréquence y allez-vous ? très rarement, ça ne me plaît pas plusieurs fois par obligation de l'enseignant régulièrement car je trouve des ressources intéressantes.

หากคุณเข้าไปหาข้อมูลคอร์สการเรียนบน Moodle คุณได้เข้าไปบ่อยครั้งแค่ไหน ไม่ค่อยบ่อย เพราะรูปแบบของแพลตฟอร์มไม่น่าสนใจ บ่อย ๆ ครั้งเพราะเป็นข้อบังคับจากอาจารย์ บ่อย ๆ ครั้งเพราะความน่าสนใจของรูปแบบของแพลตฟอร์ม

6. Si vous allez rarement sur Moodle, pour quelles raisons ? parce que ce type d'enseignement à distance ne m'intéresse pas du tout parce que l'interface est très austère (pas agréable) parce l'environnement n'est pas adapté à mon terminal (tablette ou smartphone) parce que je ne peux pas interagir avec mes co-apprenants

หากคุณไม่ได้ใช้ Moodle บ่อยครั้ง เพราะอะไร เพราะการเรียนการสอนทางไกลไม่เป็นที่น่าสนใจสำหรับคุณ เพราะการติดต่อสื่อสารผ่านช่องทางนี้ไม่น่าสนใจ เพราะคุณไม่สามารถใช้ Moodle ผ่านอุปกรณ์สื่อสารของคุณได้ (เช่น แท็บเล็ต หรือ สมาร์ทโฟน) เพราะว่าเป็นการสื่อสารในรูปแบบที่ไม่มีการตอบรับฉับพลัน

2. Journal de bord

JOUR 1

TEMPS TOTAL ESTIMÉ PASSÉ SUR FACEBOOK	Le matin (du réveil jusqu'avant repas de midi)	Au repas de midi	L'après-midi (après le repas de midi jusqu'au soir)	Le soir (du repas du soir jusqu'au sommeil)
TEMPS TOTAL ESTIMÉ PASSÉ SUR MOODLE	Le matin (du réveil jusqu'avant repas de midi)	Au repas de midi	L'après-midi (après le repas de midi jusqu'au soir)	Le soir (du repas du soir jusqu'au sommeil)

FRÉQUENCE ET TEMPS RÉEL

Avant 6h du matin	De 6 à 8h	De 8 à 10h	De 10 à 12h	De 12 à 14h	De 14 à 16h
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De 16 à 18h	De 18 à 20h	De 20 à 22h	De 22 à 0h00	De minuit à 2h	Après 2h du matin
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

USAGE DE LA LANGUE : indiquez votre utilisation du français sur Facebook et/ou Moodle

	Cocher si oui	Nombre de fois / jour
regarder un document audiovisuel en français	<input type="checkbox"/>	
lire un document textuel en français	<input type="checkbox"/>	
rédigier un texte écrit en français	<input type="checkbox"/>	
poster une photo ou une vidéo en français en l'accompagnant d'un texte écrit en thaï ou en anglais	<input type="checkbox"/>	
poster une photo ou une vidéo en l'accompagnant d'un texte écrit en français	<input type="checkbox"/>	

poster un statut personnel, un message sur le mur d'un ami, un commentaire en français	<input type="checkbox"/>	
répondre à un post, à des questions posées en français	<input type="checkbox"/>	
poster un lien vers un site Internet d'apprentissage du français ou utile	<input type="checkbox"/>	
partager quelque chose vu sur un autre mur ou sur Internet	<input type="checkbox"/>	
demander une correction ou des précisions de langue à un ami ou un professeur	<input type="checkbox"/>	
cliquer Like sur une information en français par le flux (mur général)	<input type="checkbox"/>	
intervenir dans des groupes d'intérêt commun francophile	<input type="checkbox"/>	
se renseigner grâce au suivi des infos des pages favorites en français	<input type="checkbox"/>	
se tenir au courant des actualités de votre communauté francophone ou francophile	<input type="checkbox"/>	
participer à une discussion collective en français	<input type="checkbox"/>	

TERMINAL ET APPLICATIONS UTILISÉS, dans la journée

Tablette / iPad	Smartphone	Ordinateur de bureau	Ordinateur portable	Facebook	Messenger
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Résumé des activités réalisées en français sur Facebook/Moodle dans la journée / ressources utilisées

--

Difficultés, obstacles rencontrés par rapport à cet usage du français (peut être aussi la difficulté d'avoir la personne qui répond)

--

3. Guide pour l'entretien

Entretien avec les apprenants

Type contact :	Lieu de l'entretien :	
NOM et Prénom :	Téléphone :	
Âge :	Résidence :	
Line :	URL FB :	
Date de l'entretien :	Début :	Fin :
Référence de l'enregistrement :		

I. Technicité

1. Quelles sont les fonctionnalités dont vous vous servez sur les réseaux sociaux ? sur Moodle ?
2. Quelles sont celles dont vous ne vous servez jamais ?
3. Quelles sont celles qui vous apparaissent les plus importantes ?
4. Lorsque vous cherchez ou trouvez des informations en français sur FB, diriez-vous qu'elles :
 - a. M'apportent des informations complètes sur un sujet
 - b. M'apportent des informations compréhensibles
 - c. M'apportent des informations dont j'ai besoin
5. Pensez-vous être suffisamment informé par FB pour être capable de contrôler les informations sur vous-mêmes ? Vous sentez-vous parfois en danger ?
6. Comment réagissez-vous lorsque quelqu'un vous fait une demande d'amitié ou vous contacte par la messagerie interne ?

II. Interactions

1. Quels sont vos véritables amis sur FB ? Comment les avez-vous rencontrés ? Que pensez-vous de ceux qui ont beaucoup d'amis ?
2. Quel est votre cercle d'amis physiques ?
3. Quelles différences pouvez-vous faire entre un ami, un copain, un collègue, un ami proche, un ami intime ?
4. À partir de quel niveau distinguez-vous un ami véritable d'un ami quelconque ?

5. Qu'est-ce qu'un ami pour vous sur Facebook ? Comment distinguez-vous un ami quelconque d'un véritable ami sur FB ?
6. Le mettez-vous dans un groupe ?
7. Lui affiliez-vous un profil particulier comme « Closed Friends » sur FB ?
8. Êtes-vous d'accord avec ces définitions d'amis sur Facebook :
 - a. les amis qui ont accepté d'être vos amis et qui sont dans votre liste d'amis mais avec qui il n'y a aucun échange
 - b. les amis avec lesquels vous entretenez une communication réciproque et qui répondent
 - c. les amis avec lesquels vous cherchez à communiquer mais qui ne répondent pas
 - d. les amis avec lesquels les relations sont importantes avec au moins deux actions échange, visite de profil en un mois.
9. Est-ce que FB vous a permis de renforcer certains liens sociaux ou au contraire vous a-t-il faire déconstruire certains liens que vous aviez ?
10. Comment contactez-vous les gens ? par la messagerie ou bien en postant sur leur mur, par un code particulier ?
11. Avez-vous déjà engagé des relations « sérieuses » avec un natif francophone rencontré sur FB ? Est-ce qu'il y a un objectif linguistique dans cette relation, c'est-à-dire pour mieux pratiquer votre français ?
12. Avez-vous vos parents dans votre réseau d'amis ? De quelle manière correspondez-vous avec eux sur le réseau ?

III. Expérience

1. Depuis combien de temps et avec quelle fréquence utilisez-vous FB ? Avez-vous déjà guidé d'autres utilisateurs sur Facebook, en montrant des aspects mal connus ?
2. Êtes-vous adeptes des technologies d'une manière générale ?
3. Laissez-vous votre terminal principal (tablette, smartphone, ordinateur) en veille la nuit ? Est-il éteint ? En sourdine ?
4. Quelles occurrences de la langue française dans une journée ? À quels moments utilisez-vous le français dans vos échanges ? Avec quel outil ? Quelle est la langue d'interface de votre FB ?
5. Si vous avez rencontré un natif, c'est par FB ou bien lors d'un voyage ? Comment échangez-vous avec lui (elle) ?

IV. Contribution

1. Est-ce que le fait d'intégrer un média (lien, vidéo, audio, image) implique de votre part un processus de création ?
2. Le fait de participer activement à un groupe ou par contributions en français à l'élargissement des connaissances vous fait-il gagner le respect de vos camarades ?
3. Êtes-vous l'administrateur d'une page ? Vous sert-elle à « vendre » quelque chose ou à en faire de la publicité ?
4. Si les autocollants (*stickers*) avec des messages en français étaient payants, seriez-vous prêts à en acheter comme sur Line ?
5. Le français vous sert-il à faire passer des messages « subliminaux » c'est à dire seulement compréhensible d'un petit groupe de personnes ?
6. Pensez-vous à la censure en utilisant le français, qui permet d'avoir un espace de liberté ?
7. De quelle manière partagez-vous ? Dès que vous voyez quelque chose d'intéressant ou bien vous sauvegardez le lien / document pour le partager plus tard lorsque vous avez plus de temps ?
8. De quelle manière travaillez-vous sur FB ? En groupe ? Qui crée le groupe ?
9. Avez-vous une conscience de votre apport dans les connaissances communes lorsque vous postez quelque chose en français sur le réseau ?

7. Sur Moodle

1. Pensez-vous que la plateforme Moodle est plus adaptée à un apprentissage des langues ?
2. Lorsque le cours sur Moodle sera terminé et les examens finis, pensez-vous y retourner de vous-même pour y retrouver des informations dont vous auriez besoin ?

4. Ensemble des codes dans le double processus d'encodage

A. PREMIER ENCODAGE : Médiation informationnelle - Nœuds

Nom	Code	Description
MEDIATION DOCUMENTAIRE	MD_00_00_00	
Catégorisation de presse	MD_CP_00_00	Catégorie documentaire dont les thèmes regroupent des unités de sens ayant une signification en rapport avec l'actualité du moment
Presse spécialisée	MD_CP_PS_00	Actualités ou thématiques liées aux préoccupations sur le Monde ou les modes de vie et incitant à la réflexion, au débat ou l'action
Géo France	MD_CP_PS_01	https://www.facebook.com/20minutes/
Santé magazine +	MD_CP_PS_02	https://www.facebook.com/santemagazinefr/ / https://www.facebook.com/santeplusmag/
Sciences et Avenir	MD_CP_PS_03	https://www.facebook.com/sciencesetavenir/
Sciences humaines	MD_CP_PS_04	https://www.facebook.com/scienceshumainesmag/
Presse francophone	MD_CP_PF_00	Journaux et magazines d'actualités et d'informations francophones
Le Journal de Montréal	MD_CP_PF_01	https://www.facebook.com/jdemontreal/ le journal de Montréal (Canada)
Le Matin	MD_CP_PF_02	https://www.facebook.com/LeMatinjournal/ Le Matin (Maroc)
Le Petit Journal BKK	MD_CP_PF_03	https://www.facebook.com/lepetitjournal.bangkok/ (Thaïlande)
Presse généraliste	MD_CP_PG_00	Informations générales dans les quotidiens de presse ou d'actualités spécialisées dans les périodiques
20 Minutes	MD_CP_PG_01	https://www.facebook.com/20minutes/
Le Figaro-Madame Figaro	MD_CP_PG_02	https://www.facebook.com/lefigaro/ / https://www.facebook.com/MadameFigaro
Le Monde	MD_CP_PG_03	https://www.facebook.com/lemonde.fr/
Le Parisien	MD_CP_PG_04	https://www.facebook.com/leparisien/
Le Point	MD_CP_PG_05	https://www.facebook.com/lepoint.fr/
L'Express	MD_CP_PG_06	https://www.facebook.com/LExpress/
L'Obs	MD_CP_PG_07	https://www.facebook.com/lenouvelobservateur/
Paris Match	MD_CP_PG_08	https://www.facebook.com/parismatch.fr/
Médias télévision - radio	MD_CP_MTV_R_00	Catégorie liée à des médias radiophoniques ou télévisés ayant leur chaîne avec leur sur leur propre site (ex. TV5 Monde, RFI) ou un site externe réservoir de ressources (ex. France 24 sur YouTube)
Canal+	MD_CP_MTV_R_01	https://www.facebook.com/canalplus/

Nom	Code	Description
France 24	MD_CP_MTV R_02	https://www.facebook.com/FRANCE24/
France 5	MD_CP_MTV R_03	https://www.facebook.com/france5/
France Culture	MD_CP_MTV R_04	https://www.facebook.com/franceculture/
FranceTVinfo	MD_CP_MTV R_05	https://www.facebook.com/franceinfo/
Ina	MD_CP_MTV R_06	https://www.facebook.com/Ina.fr/
RFI	MD_CP_MTV R_07	https://www.facebook.com/RadioFranceInternationale/
RTL	MD_CP_MTV R_08	https://www.facebook.com/RTL/
TV5Monde	MD_CP_MTV R_09	https://www.facebook.com/tv5mondeofficiel/
Médias militants	MD_CP_MM_ 00	Sites en ligne d'informations sociales et internationales et de débats publics sur des sujets modernes
Mr Mondialisation	MD_CP_MM_ 01	https://www.facebook.com/M.Mondialisation/
Rue89	MD_CP_MM_ 02	https://www.facebook.com/Rue89/
Thématiques documentaires	MD_TD_00_00	Thèmes et problèmes développés dans les publications des médias et des dépôts des membres
Commerce - Publicité	MD_TD_CP_0 0	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques commerciales ou publicitaires
Cuisine - Gastronomie	MD_TD_CG_0 0	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques gastronomiques ou prescriptives (comme une recette de cuisine)
Divers	MD_TD_D_00	
Affect - Amour	MD_TD_D_01	État d'esprit tel qu'une sensation, une émotion, une humeur, un sentiment amoureux
Affect - Humour	MD_TD_D_02	État d'esprit tel qu'une sensation, une émotion, une humeur, un sentiment plaisant et amusant
Citation - proverbe - pensée	MD_TD_D_03	Formule langagière contenant une morale, une expression de sagesse populaire, une vérité d'expérience, un mot d'auteur de prestige
Faits divers	MD_TD_D_04	Nouvelles de toutes sortes courant le monde ne relevant d'aucune actualité, ni politique, ni économique, ni sociale, ni culturelle
Fictions TV	MD_TD_D_05	Téléfilm, feuilleton (principes narratifs et intrigue continus d'épisode en épisode) et série (principes narratifs initiaux et finaux par épisode)
Infoux	MD_TD_D_06	Nouvelle relevant clairement d'une fausse information
Infos TH en français	MD_TD_D_07	Nouvelles de toutes sortes concernant l'actualité, la politique, l'économie, la société, la culture etc. de Thaïlande
Droit - Travail	MD_TD_DT_0 0	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques sur les droits et sur le travail

Nom	Code	Description
Ecologie - Nature	MD_TD_EN_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques environnementales
Histoire - Géographie	MD_TD_HG_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques historiques ou géographiques
Littérature - Cinéma - Théâtre	MD_TD_LCT_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques littéraires, théâtrales ou cinématographiques
Musique - Chanson	MD_TD_MC_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques musicales
Politique - Economie	MD_TD_PE_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques politiques ou économiques
Santé - Beauté - Bien-être	MD_TD_SBB_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques médicales, paramédicales ou prescriptives (comme une prescription ou une notice explicative)
Sciences - Technologies	MD_TD_ST_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques scientifiques ou technologiques
Sociologie - Sciences Humaines	MD_TD_SS_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques sociologiques ou sociétales
Sports	MD_TD_S_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques sportives
Tourisme - Coutumes - Cultures	MD_TD_TCC_00	Énonciation éditoriale de la publication liée à des thématiques touristiques, culturelles, nationales
MEDIATION SOCIALE	MS_00_00_00	
Proactivité	MS_P_00_00	Sans sollicitation directe et dans un processus décisionnel de l'utilisateur. La proactivité suggère par son mode de fonctionnement productif qu'un certain degré d'autonomie est acquis ou bien en cours d'acquisition. Le mode proactif d'apprentissage se situe entre s'activer et produire permettant un certain degré d'autonomie (Maury et Liquète, 2007). Côté enseignant, c'est un mode incitatif davantage focalisé vers le soutien et l'attention (Lebrun, 2008)
Commenté explicatif ou descriptif (Comment)	MS_P_CED_00	Commentaire proposant une explication ou une description accompagnant la publication médiatisée ou non
Commenté injonctif, prescriptif ou expressif (Comment)	MS_P_CIPE_00	Commentaire proposant un conseil, une recommandation, une demande ou une émotion accompagnant la publication médiatisée ou non
Discuté (Messenger)	MS_P_D_00	Discussion par la messagerie instantanée gratuite de Facebook, incorporée au réseau social depuis 2014
En train de lire (reading)	MS_P_L_00	Indication dans le statut d'une activité de lecture
En train d'écouter (Listening)	MS_P_E_00	Indication dans le statut d'une activité d'écoute
Événement (Event)	MS_P_Ev_00	Participation à un événement effectif ou futur
Géolocalisé (Location)	MS_P_G_00	Localisation de l'internaute, du lieu ou de l'événement
Identifié (Tag)	MS_P_Id_00	Identification d'un membre sur un média ou dans une publication
Marqué (Hashtag)	MS_P_M_00	(mot-dièse) marqueur de métadonnées par mot-clé
Partagé un lien (Share a link)	MS_P_PL_00	Lien URL partagé par dépôt

Nom	Code	Description
Publication de groupe (Group Sharing)	MS_P_PGr_00	Publication dans un groupe communautaire privé ou public
Publication native	MS_P_PN_00	Publication d'un ami abonné natif francophone
Publication sérieuse	MS_P_PS_00	Publication d'un contributeur (re)connu tel qu'un professeur, un professionnel, une page dédiée à l'apprentissage
Publié (Post)	MS_P_P_00	Publication médiatisée
Publié attentionnel (Write something to...)	MS_P_PA_00	Publication destinée à être publiée sur le journal d'un ami abonné
Regarde un film (Watching)	MS_P_RF_00	Activité de l'internaute
Retro (Timeline)	MS_P_R_00	Rétrospective
Statut (Status) - Photo profil	MS_P_SP_00	Publication liée au ressenti immédiat de l'internaute
Réactivité	MS_R_00_00	Passif ou réactif, c'est-à-dire par simple vérification courante ou après sollicitation suite à une affordance. Le modèle de la réactivité suggère à la fois « la capacité de chacun à s'informer (mode auto-réactif), sur la capacité à interagir avec les autres apprenants (mode interactif) » (Liquète et Maury, 2007). Un usage simplement passif suppose une légère exploration de l'environnement numérique, en cliquant sur les options offertes par l'interface (Proulx, 2012)
Aimé (Like)	MS_R_A_00	Tout élément cliqué "Like"
Commenté (Comment)	MS_R_C_00	Commentaire réalisé sur une publication
Médiatisé (Test, Game)	MS_R_M_00	Ajout d'une photo, d'une vidéo, d'une animation Gif, d'un lien
Publication suggérée (Suggest)	MS_R_P_00	Publication suggérée dans le fil d'actualités par rapport à la navigation de l'internaute et ses centres d'intérêt
Réagi (React)	MS_R_R_00	Mention de réaction à une publication, différente à son contenu : « J'aime », « J'adore », « Ha ha » (pour exprimer le rire), « Wouah » (la surprise), « Grrr » ou « Triste »
Redistribué (Share)	MS_R_Rd_00	Tout élément repartagé à partir d'une première publication
Vu (View) - Lu	MS_R_VL_00	Publication vue sur une page ou dans un groupe communautaire ou lue sur le journal d'un abonné ami
Usages éducatifs - Pratiques langagières	MS_UP_00_00	Thèmes développés liés à la langue ou au monde éducatif de l'apprentissage des langues. Caractéristiques descriptives du discours ou du comportement dans l'emploi de la langue
Examen DELF DALF	MS_UP_ED_00	DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), certifications pour les apprenants non natifs délivrées par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) pour le Ministère français de l'Education Nationale. Reconnus internationalement, ils sont valables à vie et sanctionnent la maîtrise des quatre compétences langagières selon le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) http://www.ciep.fr/delf-dalf
Examen d'entrée PAT (Entrance)	MS_UP_EP_00	Un examen conditionne l'entrée à l'université depuis 2009. Il est composé du General Aptitude Test (GAT) et du Professional Aptitude Test (PAT). Les deux matières évaluées par le GAT sont l'analyse de texte et la communication en anglais. Les 7 matières évaluées par le PAT sont les mathématiques, les

Nom	Code	Description
		sciences, l'ingénierie, les beaux-arts, l'architecture, la pédagogie, et les langues étrangères. http://www.niets.or.th/en/
Expression - idiome	MS_UP_EI_00	Usage particulier de la langue sans équivalent littéral dans une autre langue : locutions figées qui nécessitent une mémorisation préalable pour sa compréhension
Expressivité	MS_UP_E_00	Manifestations d'une affectivité dans tous les compartiments du langage (phonologie, phonostylistique, prosodie, sémantique, syntaxe, pragmatique, discours, stylistique) par des moyens morphologiques, phono-stylistiques, syntaxiques, lexicaux mais aussi médiatiques, iconiques, graphiques
Émoticône	MS_UP_E_01	Présence d'une ou plusieurs émoticônes pour une accentuation émotionnelle
Langage texto	MS_UP_E_02	Utilisation d'un langage élaboré à partir de phonétisation, rébus typographique et abréviation
Ponctuation	MS_UP_E_03	Présence d'éléments de ponctuation pour une accentuation émotionnelle
Grammaire - syntaxe	MS_UP_GS_00	verbes, modes et temps
Orthographe vocabulaire	- MS_UP_OV_0 0	Expression et compréhension écrites : mots et lexique ; codes d'écriture lexicale ou grammaticale des mots composant la langue
Pages éducatives et culturelles	MS_UP_Pec_0 0	Pages relais de sites internet d'écoles de langue, d'associations ou d'organismes institutionnels et ministériels destinées à faciliter la transmission du patrimoine culturel et linguistique
Page FLE	MS_UP_Pec_0 1	Page liée à l'apprentissage du français langue étrangère
Page institutionnelle	MS_UP_Pec_0 2	Page d'institution française ou de la Francophonie, reconnue et prenant cause pour la défense ou la divulgation d'informations francophones : Alliances françaises, Instituts français, Services de coopération et d'actions culturelles (SCAC), ministères, organisations internationales et régionales etc.
Phonétique	MS_UP_P_00	Expression et compréhension orales : phonétique (les sons en tant qu'unités physiologiques, indépendamment de leur fonctionnement les uns avec les autres, fixés par transcription graphique des phonèmes) et phonologie (l'agencement des sons de la langue pour former des énoncés et produisant des significations)
Savoir communiquer	MS_UP_S_00	Expression et compréhension orales : manières de dire ou d'écrire
Traduction multilinguisme	- MS_UP_TM_0 0	Usage de la traduction dans une publication ou un commentaire ou usage de mots en plusieurs langues
MEDIATION TECHNOLOGIQUE	MT_00_00_00	
Ergonomie du dispositif numérique	MT_E_00_00	Environnement facilitant les interactions homme – machine ou adapté aux conditions d'utilisation de l'utilisateur selon ses caractéristiques physiques, physiologiques ou cognitives
Captures écran d'une même publication	MT_E_C_00	Une publication capturée par plusieurs internautes sur le même sujet, à des moments semblables ou différents
Interface en français	MT_E_I_00	Langue d'usage choisie dans les interactions homme-machine au travers du dispositif de la plateforme

Nom	Code	Description
Ordinateur	MT_E_O_00	Type de terminal utilisé que ce soit de bureau ou bien portable
Tablette	MT_E_T_00	Terminal numérique tactile sans clavier
Médiatisation	MT_M_00_00	Instrumentalisation (Rézeau, 2002) ou transformation du document par un artefact médiatique (Peraya, 1999) permettant une communication (Jeanneret, 2007) dans un environnement numérique
Dessin - BD	MT_M_DBD_00	Publication médiatisée par un élément graphique dessiné
Infographie - carte	MT_M_IC_00	Publication médiatisée par une représentation d'idées mentales conceptualisées
Photo - peinture - gravure	MT_M_PPG_00	Publication médiatisée par une illustration représentant une image
Schéma -graphique - tableau	MT_M_SGT_00	Publication médiatisée par une représentation de données ou de phénomènes modélisées par le dessin sous des formes multiples
Téléphone - identifiant messagerie - courriel	MT_M_TIC_00	Élément identificateur de représentation de soi
Vidéo	MT_M_V_00	Publication médiatisée par une représentation d'images animées
Plateforme Moodle	Moo_00	Éléments capturés sur la plateforme, pour les étudiants inscrits au cours mis en ligne
Forum	Moo_F	Éléments visualisés sur le forum de discussion général ou attaché à un document et activité
Question	Moo_Q	Éléments visualisés sur les questions posées lors de l'activité
Ressource - consigne	Moo_EC	Éléments visualisés sur les ressources proposées et les consignes de travail
Résumé des tentatives	Moo_R	Éléments visualisés sur le nombre de tentatives effectuées pour répondre correctement aux questions posées
Vue ensemble cours	Moo_Vec	Éléments visualisés par rapport à la globalité du cours scénarisé
Vue ensemble document	Moo_Ved	Éléments visualisés par rapport au document sonore, consignes et ressources additionnelles de l'activité à réaliser

B. SECOND ENCODAGE : Médiation informationnelle – Nœuds et catégorisation par indicateur théorique

Grille après le deuxième encodage

		Définition	Deuxième encodage : indicateur théorique	Définition	Nœud relation : indice de théorisation	Premier encodage : catégorisation
Médiation sociale	Contribution	Forme sociale (Proulx, 2011) à la fois de production de contenus mais aussi de données personnelles pour l'entreprise propriétaire de la plateforme. La contribution se situe entre la transaction (Dewey ; Moore, 2007, 2015) et le don comme rapport social (Mauss ; Bourdieu, 1976, 1980 ; Caillé, 2005) entre don personnel (expression de soi et empathie ou intérêt vers l'autre) et don informationnel (Mlaiki, 2012). Elle peut être de l'ordre du partage de l'amateur (Cardon, 2010 ; Flichy, 2010), de la	Publication	<i>post</i> , publication, dépôt médiatisé en ligne (Proulx, 2011) : texte, image, son, vidéo, hyperlien, logiciel	production	MS_P_P_00
			Structuration	organisation interne du document ou par agglomération (<i>mashup</i>) et remixage de contenus (Proulx, 2011)	production	MS_R_Rd_00
			Indexation	<i>tagging</i> , marquage ou identification d'un membre ou d'un lieu par géolocalisation (Proulx, 2011 ; Le Deuff, 2012) ; cette indexation sociale ou folksonomie par les contributeurs, ajoute de la valeur en optimisant les chemins de navigation dans des stocks d'information en expansion constante (Merzeau, 2010). Elle permet une forme de « navigation sociale » basée sur l'exploitation d'indexations subjectives et du réseau médiateur institué ou personnel (Crepel, 2008)	navigation sociale	MS_P_G_00 MS_P_Id_00 MS_P_M_00
			Rédaction	<i>authorship</i> ou paternité d'un écrit par des annotations et commentaires (Proulx, 2011). Outils langagiers d'une langue de partage, de symboles sémiotiques	production	MS_P_CED_00 MS_P_CIP_00 MS_R_C_00

	contribution cognitive (Wasco, 2005) ou de la participation (Jenkins, 1992 ; Audet, 2010 ; Denouël, Granjon, Aubert, 2014 ; Proulx, 2015) voire de l'engagement (Di Gangi, 2010 ; Grinberg et al., 2016).		distinctifs d'une communauté (Jouët, 2000). Langue de diffusion et existence d'un « sociolecte » commun (Berry, 2010). Stéganographie sociale (Boyd, 2014) l'art de dissimuler un secret ou un message aux yeux de tous	pratiques détournées créatives	MS_UP_E_00 MS_UP_E_01 MS_UP_E_02 MS_UP_E_03
		Recommandation	événement, endroit, personnalité à fréquenter, document textuel ou médiatique à se procurer par le partage d'un internaute doué d'une <i>e-réputation</i> , réputation numérique (Gomez, 2015 ; Merzeau, 2016)	ethos numérique	MS_P_Ev_00 MS_P_G_00 MS_P_PS_00
		Interculturalité	l'environnement social, les codes culturels et l'interculturel du média et de l'actant et son arrimage dans l'actualité par rapport au pays et au contexte façonnent les apprentissages (Trestini et al., 2016) et les contributions. Leur matérialité de formes est soumise aux formalismes logiques de la culture elle-même (Jeanneret et Souchier, 2005)	conformité	MS_P_PN_00 MD_CP_PF_00 MD_CP_MTVR_02 MD_CP_MTVR_07 MD_CP_MTVR_09 MD_TD_D_07
		Collaboration, coopération	élaboration collective par contribution diverse et désirée dans un partage de temps et d'espace (collaboration) ou discutée et contrainte (coopération) dans un but commun et impliquant un ajustement réciproque des actions des uns et des autres (Letor, 2010). Activités que l'on peut trouver dans des espaces groupes de communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991, 2005)	distance sociale interaction multimodale	MS_P_Ev_00 MS_P_G_00 MS_P_PGr_00 MS_UP_EP_00

Contributeur	Acteur social (Pédauque, 2006) en tant qu'individu ou cercle réseauté. Humain ou non humain (Latour, 1999, 2013 ; Simonnot, 2014), c'est un actant qui peut être une personne, un objet, une organisation qui contribue à un équilibre. Si l'on associe cette notion à une ontologie (système conceptuel destiné à fournir les notions élémentaires nécessaires à la formulation des connaissances dont on dispose sur un sujet donné), on peut envisager les réseaux en prenant compte la complexité des interactions entre de multiples agents (Hardy et Agostinelli, 2013)	Identité	déclarative par les coordonnées et noms, calculée par les éléments mis en avant-plan et agissante par les activités suivies (Qobt et Pélissier, 2011) ; indice de sérieux par transparence du cercle réseauté et des acteurs ainsi que de respectabilité (Pédauque, 2006) par opposition au lanceur d'infax ou <i>fake news</i> . Fruit d'une documentation de soi par le profil qui est l'identité centrale, par les relations qui sont les strates identitaires, par la dissémination des documents exposés ou dissimulés (Ertzscheid, 2009), par exposition de soi (boyd, 2001 ; Granjon, 2014). Elle implique une notion de centralité définie par la position de l'acteur au sein d'un réseau et de prestige lorsqu'il reçoit beaucoup de choix (Lazega, 2014).	ethos numérique	MS_P_SP_00 MS_UP_Pec_00 MS_UP_TM_00 MT_M_TIC_00
		Sociabilité	décloisonnement des acteurs, par leur appartenance à plusieurs groupes (Pédauque, 2006 ; Lave et Wenger, 1991, 2005 ; Wenger, 2012, 2015), leur visibilité de profil (Goffman, 1959), le nombre d'amis, d'abonnés, de visiteurs. Entre processus de subjectivation. qui conduit les personnes à s'extérioriser et un processus de simulation, qui les conduit à endosser une diversité de leur personnalité (Cardon, 2011). Elle peut faire émerger une image de soi en fonction d'une interaction entre les caractéristiques de l'individu et celles de	distance sociale connectivité interaction	MS_P_PGr_00 MS_R_A_00 MS_R_C_00 MS_R_R_00

			l'environnement social dans laquelle il se trouve (Licata, 2007)		
			Présence le degré d'intimité et d'immédiateté des réponses (par communication synchrone/asynchrone) détermine une présence sociale plus ou moins grande visualisée par affordances sonores, visuelles ou physiques (ex. vibreur) (Kaplan et Haelein, 2010 ; Proulx, 2012)	distance sociale	MS_P_L_00 MS_P_E_00 MS_P_RF_00 MS_R_A_00 MS_R_C_00 MS_R_M_00 MS_R_R_00 MS_R_VL_00
			Nomadisme temps passé sur Internet et le réseau, dimension numérique multiforme et multiplateformes des acteurs (Millette, 2013 ; Audet, 2010)	usage multimodal	MS_P_L_00 MS_P_E_00 MS_P_RF_00 MS_P_R_00 MS_R_P_00
Médiation documentaire	Considérée comme une médiation des savoirs (Liquète, Fabre et Gardiès, 2010) au travers de l'assimilation cognitive du document dont une des fonctions est de porter de l'information destinée à être disséminée (Béguin-Verbrugge, 2009). La médiation documentaire et implicitement le médiateur facilite l'accès à la connaissance parce qu'elle met en	Circulation	toute transaction est médiatisée par des artefacts à distance dont le document, circulant d'un espace à l'autre, permet la diffusion d'une production documentaire (Zacklad et Payeur, 2007)	navigation sociale	MD_CP_00_00 MD_TD_00_00
		Diffusion	la fréquence et la régularité des posts et leur apparition dans le fil d'informations (Pédaque, 2006). La plateforme numérique de réseau social permet une ouverture où la diffusion des informations et des connaissances de manière horizontale (Zourou, 2012) crée une intelligence collective (Stiegler, 2008)	distance sociale	MD_CP_00_00 MT_E_C_00

rapport des émetteurs et des récepteurs dans un schéma de communication qui permet la rencontre entre ceux qui disposent de l'information et de ceux qui en éprouvent le besoin ou l'envie	Lisibilité, transmissibilité	le document dans son aspect sémantique intrinsèque, sa mise en forme et son apparition dans les flux informationnels du réseau ; capacité à mettre en œuvre et à élargir dans l'espace et le temps la complexité de l'organisation structurelle documentaire (Pédauque, 2006)	conformité médiatisation	MD_TD_00_00 MS_UP_TM_00
	Matérialité	indices de reconnaissance par le destinataire permettant une appréhension et une compréhension facilitée du document (Pédauque, 2006) ; matérialité du dispositif technique qui transforme et conditionne le processus d'écriture selon des modalités qui lui sont propres (Jeanneret et Souchier, 2005)	conformité ethos numérique	MD_CP_PS_00 MD_CP_PF_00 MD_CP_PG_00 MT_E_I_00
	Plasticité	recomposition et souplesse médiatique du document ; manipulation (Zacklad, 2007) grâce à une densité combinatoire ou densité mnésique c'est-à-dire les mises en relation analogique ou causale permettant le jeu des combinaisons (Cotte, 2004) ; l'entrelacement des médias influe sur la construction de la réalité sociale du monde numérique (Pédauque, 2006)	manipulation	MD_CP_MTVR_00 MS_P_PL_00 MS_P_P_00
	Richesse	médiatique, c'est-à-dire la qualité et la quantité d'informations que le média contient et véhicule (Kaplan et Haelein, 2010 ; Proulx, 2012). Elle permet de réduire le degré d'incertitude informationnelle (Meyriat, 1981 ; Liquète, 2010) et d'ambiguïté entre interlocuteurs	médiatisation	MD_CP_00_00 MT_M_DBD_00 MT_M_IC_00 MT_M_PPG_00 MT_M_SGT_00 MT_M_V_00

		Mémorisation	par compensation sous forme de textes écrits, de schémas, dessins, enregistrements et autres matériaux aptes à restituer l'information sous sa forme sensible ; ainsi que par des facteurs tels que émotivité, gestuelle, kinesthésie, ergonomie (Pédauque, 2006)	cognition	MD_TD_D_03 MD_TD_D_04 MD_TD_D_05 MT_M_DBD_00 MT_M_IC_00 MT_M_SGT_00
		Créativité	<i>poesis</i> (Pédauque) pour la spécificité des constituants et leur cohérence conforme aux caractéristiques d'une œuvre située culturellement. Elle se niche aussi dans la liberté de disposer des choses sans les contraindre ni se laisser contraindre par elle (Berten, 1999) et dans l'acheminement des informations vers des connaissances (Flichy, 2008)	pratiques détournées créatives	MD_TD_D_01 MD_TD_D_02 MD_TD_D_03 MD_TD_LCT_00 MD_TD_MC_00
		Organisation	une connaissance organisationnelle créée autour d'une spirale interactionniste entre des connaissances explicites [<i>explicit knowledge</i>] par l'appropriation de documents informationnels (Nonaka, 1994, 2000), centrées sur l'exploitation de l'information en tant que compétences informationnelles (Dumouchel et Karsenti, 2013) et des connaissances tacites [<i>tacit knowledge</i>] par les savoir-faire et dispositions (Nonaka, 1994, 2000), centrées sur les compétences TIC procédurales pour l'utilisation des technologies (Dumouchel et Karsenti, 2013)	cognition	MD_CP_PS_00 MD_CP_MM_00 MS_UP_ED_00 MS_UP_EP_00 MS_UP_GS_00 MS_UP_OV_00 MT_E_00_00
		Virilité, visibilité	augmente en fonction des liens forts tissés sur la confiance entre membres fondée sur des évènements	ethos numérique	MD_TD_D_06 MD_TD_D_07

			transactionnels (Mercanti-Guérin, 2010) comme la similarité (profil commun), la connectivité (nombre d'amis en commun) ou la connectivité transactionnelle (nombre de messages sur un mur, photos taguées etc...) (Kahanda et Neville, 2009) ; augmente par boucles récursives grâce à l'effet-réseau dans l'ethos : la maîtrise technique de ses métadonnées augmente les taux de confiance et d'attention, qui encouragent de nouvelles interactions qui, à leur tour, renforcent visibilité et légitimité (Merzeau, 2016)		MS_P_CED_00 MS_P_CIPE_00 MS_P_M_00 MS_R_C_00
Médiation technologique	Instrumentale (Rabardel, 1995), elle s'opère par un dispositif complexe interactionnel et médiatique (Peraya, 1999) qui entre en interaction avec la relation humaine sans s'y opposer (Jacquinot-Delaunay, 2003). Elle a des effets sur l'apprentissage et les connaissances dans un contexte d'environnement d'apprentissage informatisé (Henri, 2006)	Appareillage	appareil de lecture permettant le décryptage et la réception de dispositifs complexes (Cotte, 2004)	médiatisation utilisabilité	MT_E_00_00 MT_E_O_00 MT_E_T_00
		Accessibilité	pour s'affranchir des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, socioéconomique (Jacquinot, 1993) et pédagogique (Deschênes, 2006) ; accessibilité des ressources en tant que démarche de rapprochement des logiques d'acteurs ; en tant que fluidification des pratiques dans les environnements complexes ; pour dépasser la navigation de surface et engendrer de l'appropriation de contenus (Liquète, 2015) ; Elle représente la possibilité d'aller d'un point à l'autre du réseau entre liens forts et faibles (Barnes, 1969 ; Lemieux, 1976 ; Lemieux et Ouimet, 2004)	connectivité	MT_E_I_00 MT_E_O_00 MT_E_T_00 MS_P_Ev_00 MS_P_G_00 MS_P_Id_00 MS_P_M_00 MS_P_PL_00

		Fonctionnalités	usage des espaces et outils de communication synchrone, d'organisation et de collaboration intégrés dans la plateforme (Lebrun et al. 2008, 2014 ; Peraya, Charlier, Deschryver, 2014)	appropriation usages	Moo_00
		Granularité	celle des fonctionnalités techniques d'une plateforme donne à l'utilisateur une certaine perception quant à la capacité d'utiliser une technologie (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). Les intérêts partagés (en nombre de clics Like sur un page par exemple, ou bien sur une publication) peuvent inciter à une recherche plus spécifique dans la page, un groupe ou vers les profils des actants.	consultation	MT_E_O_00 MT_E_T_00
		Extensibilité	le fait d'utiliser des fonctionnalités de manière extensive (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). S'accompagne de nouveaux usages, qui détournent les médias sociaux pour les adapter à leurs besoins, passant d'une plateforme à une autre (Millette, 2013) ou bien dans des options de braconnage en inventant des règles et des ruses qui ne correspondent pas aux règles prévues (Jenkins, 2008) ou du bricolage (de Certeau, 1980 ; Proulx, 1994) en n'utilisant pas toutes les fonctionnalités selon les formations, les cultures ; en simplifiant ou en détournant l'usage des outils ou les détournant de leur fonctionnalité prévue.	appropriation expertise usage multimodal	MT_E_I_00 M_P_L_00 MS_P_E_00 MS_P_RF_00 MS_R_Rd_00 MS_UP_E_01 MS_UP_E_02 MS_UP_E_03 MS_UP_TM_00

		Intégration	se définit comme le degré où le contenu peut se mélanger avec d'autres sources variées (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). Le concept de <i>mashing</i> , « brassage » en français et interopérationalité. Ces concepts engagent un aspect créatif. En effet, le fait d'utiliser un média sur une autre source et de la transformer soit pour l'adapter à ses besoins soit pour la rendre attractive et obtenir plus de clics Like ou de commentaires. Elle peut se conjuguer avec des pratiques transplateformes (Millette, 2013)	pratiques détournées créatives usage multimodal	MT_M_00_00 MS_R_Rd_00 MS_P_PL_00
		Évolvabilité	capacité de mutation ou d'évolution pour s'adapter aux besoins et désirs d'un usager (Wixom & Todd, 2005 ; Di Gangi, 2010). Venue du domaine de la biologie, c'est une adaptabilité évolutionnaire désignant la capacité d'un organisme à générer de la variation en réduisant les mutations désavantageuses.	appropriation	MT_E_00_00 MS_UP_TM_00
		Proximités	multiples et notamment spatiale, temporelle, sociale et cognitive et interreliées (Paquelin, 2011). Elles sont une des conditions de la confiance des apprenants, de leur « sécurité ontologique » et, en conséquence, de leur persévérance dans un dispositif de formation qui peut être hybride (Peraya, 2014) ; organisationnelle non spatiale (ou a-spatiale) – dans le cas de la collaboration ou coopération – se	distance sociale connexité	MT_E_I_00 MT_M_TIC_00 MS_P_PN_00 MS_P_PS_00 MS_UP_TM_00

			construisant sur une faible distance sociale (Talbot, 2009)		
--	--	--	---	--	--

Bruno MARCHAL

Soutenance le 17 décembre 2018

**La médiation informationnelle au travers de plateformes de réseaux sociaux :
l'application de Facebook lors de l'apprentissage du français langue étrangère en
Thaïlande**

Résumé

Le propos contenu dans cette recherche concerne les plateformes interactives et réticulaires peuplant désormais notre quotidien, et qui se présentent d'abord à nous sous la forme d'objets techniques, mais dont les usages construisent des représentations sociales. Des médiations informationnelles s'y développent que nous avons voulu étudier en capturant celle du français dans le contexte de ses apprenants thaïlandais à l'Université, pour une langue réputée difficile, non apparentée et distante.

Une double analyse quantitative et qualitative menée en partie avec le logiciel NVivo nous a permis de mettre à jour le fait que, sous certains aspects et dans certains environnements, un réseau socio-numérique comme Facebook pouvait faciliter un apprentissage informel participant à une économie de la connaissance. Nous avons identifié des usages et des pratiques spécifiques qui ne sont pas ceux d'une plateforme d'enseignement à distance conçue comme telle. Ainsi, une certaine créativité s'y exercerait dans la construction de documents scripto-audio-visuels sur des dispositifs techniques médiateurs et multiplateformes où l'autonomie de l'utilisateur y serait culturellement et socialement située par les identités, appartenances, perceptions, habitus et autres dispositions qui structurent sa relation au monde et vont conditionner son envie, sa manière ainsi que sa capacité pratique à s'approprier des éléments d'apprentissage de la langue.

Mots-clés : réseau social ; médiations ; apprentissage informel ; hybridation ; autonomisation ; capital social et culturel ; français langue étrangère ; NVivo

**Informational mediation through social networking sites: the application of Facebook
when learning French as a foreign language in Thailand**

Abstract

The subject of this research concerns the interactive and reticulated pattern platforms that now populate our daily lives, and which first appear to us in the form of technical objects, but whose uses build social representations. We studied Informational mediations developed there by focusing on French in the context of its Thai students at the University, since French is a language deemed difficult, unrelated and distant.

A double quantitative and qualitative analysis conducted in part with the NVivo software allowed us to update the fact that, in certain aspects and in certain environments, a digital social network like Facebook could facilitate informal apprenticeship participating in an economy of knowledge. We have identified specific uses and practices that are not those of a distance education platform designed as such. Thus, a certain creativity would be exercised in the construction of scripted audio-visual documents on mediating and multiplatform technical operational systems where the autonomy of the user would be culturally and socially situated according to identities, group memberships, perceptions, habits and other factors that structure its relationship to the world and will condition its desire, its manner and its practical ability to appropriate elements of language learning.

Keywords: social networking; mediations; informal learning; hybrid learning; empowerment; social and cultural capital; French as Foreign Language; NVivo

UNIVERSITÉ ROUEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE : ED 558 – Histoire, Mémoire, Patrimoine, Langage

DISCIPLINE : Sciences de l'Information et de la Communication