



HAL
open science

Utilisation d'un groupe sur Facebook dans l'apprentissage du coréen LV3 en lycée

Miran Kang

► **To cite this version:**

Miran Kang. Utilisation d'un groupe sur Facebook dans l'apprentissage du coréen LV3 en lycée. Linguistique. Université de la Réunion, 2023. Français. NNT : 2023LARE0044 . tel-04555509

HAL Id: tel-04555509

<https://theses.hal.science/tel-04555509v1>

Submitted on 23 Apr 2024

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

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



THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Spécialité : Sciences du langage – Didactique des langues

Soumis le 09 octobre 2023

présentée par

Miran KANG

Thèse dirigée par **Christian OLLIVIER**, Université de La Réunion

préparée au sein du laboratoire ICARE

dans l'École doctorale Sciences Humaines et Sociales – ED 541

Utilisation d'un groupe sur Facebook dans l'apprentissage du coréen LV3 en lycée

Thèse soutenue publiquement le 20 novembre 2023

devant le jury composé de :

M. Jean-François BOURDET

Professeur des universités émérite, (rapporteur)

Mme Muriel GROSBOIS

Professeure des universités, (examinatrice)

Mme Elke NISSEN

Professeure des universités, (présidente)

M. Christian OLLIVIER

Professeur des universités, (directeur de la thèse)

Mme Soyoung YUN-ROGER

Maître de conférence HDR, (rapporteure)

à mes parents

à Nicolas Hérole

à la famille Croze-Ollivier

Remerciements

Je remercie mon directeur, Christian Ollivier, pour sa bienveillance, son aide, sa patience, son soutien et ses mots qui me touchaient toujours.

Le mot merci ne suffit pas pour Nicolas pour tout ce qu'il m'a apporté... mais merci pour son amour, sa patience, son soutien, et ses prières.

Je remercie Emmanuelle, mon amie, mon âme-sœur pour son soutien, sa confiance et son amitié.

Un grand merci à Muriel Grosbois qui m'a soutenue depuis 6 ans.

Je remercie mes élèves du lycée F. Magendie pour tout.

Et je tiens à remercier les membres du jury, Jean-François Bourdet, Elke Nissen, et Soyoung Yun-Roger pour avoir accepté d'attendre mon travail et de le lire.

INTRODUCTION GENERALE.....	14
1 REVUE DE LA LITTERATURE	17
1.1 UTILISATIONS DE FACEBOOK PAR LES ETUDIANTS-ELEVES	17
1.1.1 <i>Objectif de cette revue de littérature</i>	18
1.1.2 <i>Quels sont nos choix ?</i>	19
1.1.3 <i>Différentes utilisations de FB.....</i>	20
1.1.3.1 <i>Maintien du lien social</i>	20
1.1.3.2 <i>Utilisation de FB dans la scolarité</i>	21
1.1.3.3 <i>Collaboration dans une situation informelle sur FB : quelles modalités ?</i>	23
1.1.4 <i>Utilisations du groupe sur FB</i>	25
1.1.4.1 <i>Groupe sur FB : quelles modalités ?</i>	26
1.1.4.2 <i>Les groupes FB comme communautés ?</i>	27
1.1.4.3 <i>Le cas du groupe FB des élèves de coréen et de leur enseignante : une communauté ?</i>	29
1.1.5 <i>Synthèse et quelques pistes pour notre étude.....</i>	30
2 CADRE THEORIQUE	32
2.1 QUESTIONS SUR LA COMMUNAUTE	32
2.1.1 <i>Communauté, notion complexe et ambivalente</i>	32
2.1.2 <i>Caractéristiques d'une communauté en comparaison aux autres structures</i>	34
2.1.2.1 <i>Communauté vs groupe formel</i>	34
2.1.2.2 <i>Communauté vs groupe d'amis.....</i>	35
2.1.2.3 <i>Structures sociales mouvantes.....</i>	37
2.1.2.4 <i>Quelques caractéristiques saillantes.....</i>	38
2.1.3 <i>Différents types de communautés et leurs caractéristiques</i>	38
2.1.3.1 <i>Communauté d'intérêt.....</i>	38
2.1.3.2 <i>Communauté d'intérêt intelligente.....</i>	40
2.1.3.3 <i>Communauté de pratique</i>	41
2.1.3.3.1 <i>Liens socioaffectifs dans la communauté de pratique</i>	41
2.1.3.3.2 <i>Communauté de pratique vs groupe de travail formel</i>	42
2.1.3.3.3 <i>Histoires communes.....</i>	43
2.1.3.3.4 <i>Apprentissage.....</i>	43
2.1.3.3.5 <i>La pratique dans la communauté de pratique</i>	44
2.1.3.3.5.1 <i>Négociation de sens</i>	45
2.1.3.3.5.2 <i>Participation et réification</i>	45
2.1.3.3.5.3 <i>Engagement mutuel, entreprise commune et histoire partagée.....</i>	47
2.1.3.4 <i>Communauté d'apprentissage et communauté d'apprenants</i>	49
2.1.3.4.1 <i>Communauté d'apprentissage comme communauté de pratique</i>	49
2.1.3.4.2 <i>Communauté d'apprentissage dans le milieu éducatif : communauté d'apprenants</i>	50

2.1.3.5	Communautés selon le contexte d'émergence.....	52
2.1.3.6	Caractéristiques d'une communauté identifiées dans différents types de communautés.....	54
2.1.3.7	Notre position vis-à-vis de l'utilisation du terme « communauté »	55
2.1.4	<i>Caractéristiques d'une communauté identifiées dans les études précédentes.....</i>	<i>57</i>
2.1.4.1	Base commune : socle essentiel de la constitution d'une communauté	57
2.1.4.2	Participation et membres : quelles spécificités ?	58
2.1.4.2.1	Qu'est-ce qui motive la participation ?	58
2.1.4.2.2	Particularités de la participation	59
2.1.4.2.3	Comment devenir membres	61
2.1.4.2.4	Processus d'intégration des membres	62
2.1.4.3	Culture commune.....	65
2.1.4.4	Identité, sentiment d'appartenance et frontières	67
2.1.4.5	Liens sociaux : dimensions socioaffectives et sociocognitives	68
2.1.4.6	Temps et espace.....	69
2.1.4.7	Récapitulatif des indicateurs d'une communauté identifiés dans les études précédentes	72
2.1.5	<i>Question sur la communauté virtuelle et la communauté mixte</i>	<i>73</i>
2.1.5.1	Community networks, communauté en ligne d'une communauté en présentiel	74
2.1.5.2	Une communauté dans une communauté et ses caractéristiques	75
2.1.6	<i>Synthèse et quelques pistes pour notre étude.....</i>	<i>77</i>
2.2	QUESTIONS SUR L'APPRENTISSAGE	79
2.2.1	<i>Apprentissage dans une communauté.....</i>	<i>79</i>
2.2.2	<i>Apprentissage informel.....</i>	<i>82</i>
2.2.3	<i>Apprentissage dans une communauté et apprentissage informel.....</i>	<i>86</i>
2.2.4	<i>Synthèse sur l'apprentissage dans une communauté et quelques pistes pour notre étude.....</i>	<i>87</i>
2.2.4.1	Les avantages de l'apprentissage dans une communauté	87
2.2.4.2	Apprentissage formel, non formel et informel	87
2.2.4.3	Apprentissage dans une communauté vs apprentissage informel	88
2.3	LANGUAGE RELATED EPISODES (LRE) ET SEQUENCES POTENTIELLEMENT ACQUISITIONNELLES (SPA).....	88
2.3.1	LRE.....	89
2.3.2	SPA	92
2.3.3	LRE vs SPA	98
2.3.4	<i>Synthèse (LRE/SPA) et quelques pistes pour notre étude.....</i>	<i>100</i>
2.3.4.1	LRE.....	101
2.3.4.2	SPA	101
3	METHODOLOGIE	103
3.1	GRUPE FERME SUR FB « SECTION COREENNE MAGENDIE~ »	103
3.1.1	<i>Coréen au lycée François Magendie à Bordeaux.....</i>	<i>103</i>
3.1.2	<i>Reproduire le système de fratrie : un aspect culturel coréen, chez les élèves.....</i>	<i>103</i>
3.1.3	<i>Création du groupe « Section coréenne de Magendie~ » sur FB.....</i>	<i>105</i>
3.2	LES ETAPES DE CONSTITUTION DU CORPUS	105

3.2.1	<i>Échantillonnage</i>	105
3.2.2	<i>Organisation des discussions dans le groupe — Publications initiales et commentaires</i> ...	106
3.2.3	<i>Éléments écartés, pourquoi ?</i>	108
3.3	RECUEIL DES DONNEES	111
3.3.1	<i>Première étape : aspiration des données et le nettoyage</i>	111
3.3.2	<i>Problèmes rencontrés lors de l'aspiration des données</i>	113
3.3.3	<i>Deuxième étape : copier-coller sur Word</i>	115
3.3.4	<i>Troisième étape : vérification</i>	115
3.4	PRESENTATION DES METHODES POUR NOS QUESTIONS DE RECHERCHES	115
3.4.1	<i>Catégorisation de thèmes</i>	116
3.4.2	<i>La liste de thèmes de base</i>	117
3.4.3	<i>Autres thèmes saillants de nos données</i>	119
3.5	NOTRE POSITIONNEMENT.....	120
4	ANALYSE	122
4.1	DANS QUELLE MESURE LE GROUPE FERME SUR FB « SECTION COREENNE MAGENDIE~ » CONSTITUE-T-IL UNE COMMUNAUTE ?.....	122
4.1.1	<i>Base commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB ?</i>	124
4.1.2	<i>La dimension relationnelle d'une communauté dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB</i>	130
4.1.2.1	Échanges socioaffectifs et sociocognitifs	131
4.1.2.1.1	Encouragement	134
4.1.2.1.1.1	Les mots d'encouragement en fonction des partenaires de communication (qui s'adresse à qui ?) 134	
4.1.2.1.1.2	Quelle est la raison de ces encouragements ?.....	139
4.1.2.1.2	Féliciter les réussites des pairs	141
4.1.2.1.3	Souhaiter de bonnes fêtes, de bonnes vacances etc.	144
4.1.2.1.4	Dévoilement de soi.....	146
4.1.2.1.4.1	Dévoilements d'informations personnelles	147
4.1.2.1.4.2	Dévoilement d'éléments culturels de la part de l'enseignante	149
4.1.2.1.4.3	Dévoilements en réponse à une demande	153
4.1.2.1.4.4	Dévoilement à l'initiative de la personne	155
4.1.2.1.5	Relations enseignante-élèves.....	156
4.1.2.1.6	Humour	158
4.1.2.2	Partage d'informations scolaires et pratiques.	160
4.1.2.2.1	Échanges d'informations d'ordre pratique concernant le cours de coréen.....	162
4.1.2.2.2	Échanges d'informations d'ordre pratique sans rapport avec le cours de coréen.....	163
4.1.2.2.3	Échanges d'informations scolaires (coréen ou d'autres matières)	167
4.1.2.2.4	Échanges sur l'expérience relative à la vie au lycée.....	176
4.1.2.3	La participation et la durée d'une communauté.....	178

4.1.2.3.1	Participation volontaire et autonome	179
4.1.2.3.2	Participation engagée et réactive.....	179
4.1.2.3.3	Spontanéité des réponses	182
4.1.2.3.4	Continuité de la participation.....	183
4.1.2.3.4.1	Participation socioaffective et sociocognitive £££.....	186
4.1.2.3.4.2	Participation par rapport à la langue coréenne	187
4.1.2.3.4.3	Participation pour la culture commune du groupe.....	189
4.1.2.3.4.4	Participation pendant les vacances.....	191
4.1.2.3.5	Organisation des participations et évolution possible	194
4.1.2.3.5.1	L'état et l'évolution des participations des membres dans les publications initiales au cours des trois années scolaires étudiées	194
4.1.2.3.5.2	L'état et l'évolution des participations des membres dans les commentaires en trois années scolaires 201	
4.1.2.3.6	Engagement mutuel	204
4.1.2.3.7	Entraide	205
4.1.3	<i>La dimension identitaire d'une communauté dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB</i>	206
4.1.3.1	Culture commune.....	207
4.1.3.2	Histoire commune.....	207
4.1.3.2.1	Cas 1	207
4.1.3.2.2	Cas 2	209
4.1.3.2.3	Cas 3	211
4.1.3.2.4	Cas 4	214
4.1.3.3	Langage commun	217
4.1.3.4	Contrat social et valeurs.....	221
4.1.3.4.1	Construction d'une règle d'usage.....	222
4.1.3.4.2	Verbalisation d'une règle implicite.....	224
4.1.3.5	Identité et Sentiment d'appartenance	229
4.1.3.6	Self-awareness du groupe.....	233
4.1.4	<i>La dimension organisationnelle d'une communauté dans le groupe « Section Coréenne Magendie ~ » sur FB</i>	234
4.1.4.1	Organisation informelle, horizontale et atomique.....	235
4.1.4.2	Entreprise commune	235
4.1.4.2.1	Organisation des évènements.....	236
4.1.4.2.2	Projets du groupe	240
4.1.4.2.3	Négociations.....	243
4.1.4.3	Gestion de conflit et rôle de culture commune	247
4.1.4.3.1	Critiques et inquiétudes à propos de la transgression des règles et des valeurs et de la stigmatisation de l'image de la section	251
4.1.4.3.2	Accusations et soupçons se basant sur la culture commune et les liens socioaffectifs	251
4.1.4.3.3	Tentatives de médiations avec deux versions différentes – établissement d'une nouvelle règle explicite 254	

4.1.4.3.4	Fin de conflit avec l'humour toujours.....	254
4.1.5	<i>La dimension espace-temps dans le groupe « Section Coréenne Magendie ~ » sur FB</i>	256
4.1.5.1	Temps : Longévité	257
4.1.5.2	Espace	258
4.1.6	<i>Synthèse de l'analyse pour déterminer si le groupe FB de notre étude est une communauté</i>	
	259	
4.1.6.1	La base commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ »	259
4.1.6.2	La dimension relationnelle d'une communauté dans le groupe étudié.....	260
4.1.6.3	La dimension identitaire d'une communauté dans le groupe étudié	261
4.1.6.4	La dimension organisationnelle d'une communauté dans le groupe étudié	262
4.1.6.5	La dimension espace-temps dans le groupe étudié	262
4.2	QUELLES SONT LES PRATIQUES DE LANGUE COREENNE ET D'APPRENTISSAGE DU COREEN DANS LE GROUPE « SECTION COREENNE MAGENDIE~ » ?	263
4.2.1	<i>Quelques données</i>	263
4.2.2	<i>Les messages en coréen et leurs finalités</i>	265
4.2.2.1	La finalité des messages en coréen	266
4.2.2.2	Catégorisation des messages en coréen	267
4.2.2.2.1	Le cas des élèves	267
4.2.2.2.2	Le cas de l'enseignante.....	268
4.2.3	<i>Exemple des messages en coréen</i>	269
4.2.3.1	Remercier et réagir.....	269
4.2.3.2	Raconter sa vie et encourager un ou des membres du groupe	271
4.2.3.3	Susciter la production en coréen	272
4.2.3.4	Raconter sa vie (sa journée, son expérience, son projet.....)	275
4.2.3.5	Échanger des informations et des messages humoristiques	278
4.2.3.6	Les finalités des messages en coréen et les caractéristiques.....	281
4.2.4	<i>Les messages en coréen des élèves</i>	282
4.2.4.1	Écrire en coréen par la demande de l'enseignante.....	282
4.2.4.2	Quelques données.....	282
4.2.4.3	Différentes activités proposées.....	283
4.2.4.3.1	Écrire le mythe fondateur de la Corée	283
4.2.4.3.2	Exercice de grammaire	286
4.2.4.3.3	Quizz.....	289
4.2.4.3.4	Phrase du jour	291
4.2.5	<i>Spécificité des pratiques langagières du groupe</i>	294
4.2.5.1	Évolution des productions en coréen et SPA, SNE et SCE	294
4.2.5.2	Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » entre le formel et l'informel	301
4.2.6	<i>Synthèse sur les pratiques de langue coréenne et apprentissage du coréen dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ »</i>	302
4.2.6.1	Résumé des données collectées.....	302
4.2.6.2	Pratiques langagières et catégorisation des messages en coréen	302

4.2.6.3	Susciter la production en coréen	303
4.2.6.4	Échanger des informations et des messages humoristiques	303
4.2.6.5	Évolution des productions en coréen.....	304
4.2.6.6	Groupe FB « Section Coréenne Magendie~ », entre formel et informel.....	304
5	CONCLUSION GENERALE	305
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	308
	INDEX DES FIGURES	317
	INDEX DES TABLEAUX.....	320

Introduction générale

Notre intérêt sur le groupe sur Facebook, intitulé « Section Coréenne Magendie~ » a commencé en 2012. Nous étions à l'époque enseignante de coréen au lycée François Magendie, situé à Bordeaux, qui a ouvert la formation de coréen LV3 pour la première fois en France en 2011. À l'époque, au cœur de l'ère numérique, les réseaux sociaux prenaient une place très importante dans la vie quotidienne de nos élèves, comme maintenant d'ailleurs. Facebook, en particulier, est devenu un espace de convergence pour diverses communautés, qu'elles soient basées sur des intérêts communs, des affiliations professionnelles ou des liens académiques.

C'est dans ce contexte qu'un groupe sur Facebook pour les élèves de LV3 coréen au lycée F. Magendie et nous-même, en tant que leur enseignante, a vu le jour. Il est créé par un élève sans l'intervention d'une tierce personne. Se remplissait donc déjà la première caractéristique importante d'une communauté, expliquée dans Dillenbourg et al. (2003), qui est le « rassemblement volontaire par des membres ». Ce groupe, bien que semblable à de nombreux autres en apparence, s'est ainsi avéré particulier à nos yeux. Sans oublier la dynamique unique de ce groupe qui nous a intriguée.

Malgré notre présence dans ce groupe, en tant qu'enseignante, les élèves semblaient à l'aise, engageant des discussions, posant des questions et partageant des ressources en français et en coréen. Les membres de ce groupe, persistant et actif, entretiennent une relation affective dans ce réseau social tout en développant « un fond de connaissances, un ensemble de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune », qui sont les caractéristiques d'une communauté observée par Chanier et Cartier (2006).

Nous sentions la bienveillance entre les membres. Et nous avons pu également lier une relation particulière, très affective, avec nos élèves grâce au temps passé sur ce groupe en dehors du lycée. Nous avons également senti un dynamisme et la cohésion dans ce groupe. Quelque chose de spécial se passait dans ce groupe. Il nous intriguait de plus en plus.

L'expérience que nous avons connue, en tant que membre et enseignante, dans ce groupe fermé de la section coréenne nous conduit à étudier ce dispositif d'un point de vue didactique.

Qu'est-ce qui rendait alors ce groupe si spécial ? Était-ce simplement le résultat de la combinaison de la technologie moderne et du lien d'amitié entre les membres ? Ou y avait-il des éléments spécifiques à la dynamique du groupe qui favorisaient la bonne entente ? Est-ce une communauté au sens stricte ? Ces questions nous ont conduite à poser nos questions principales de recherche suivantes :

- Dans quelle mesure ce groupe des élèves apprenant le coréen LV3 constitue-t-il une communauté ?
- Quelles sont les caractéristiques de cette communauté ?
- Quel genre de pratique langagière émerge de ce groupe singulier de lycéens et de leur enseignante dans un contexte complexe qui se situe entre scolaire et extrascolaire ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'apprentissage de ce groupe ?

Nous observerons ce qu'il s'est passé dans ce groupe de 2012 à 2015. Nous nous interrogerons sur les spécificités de ce groupe. Nous essayerons de comprendre comment elles influencent l'apprentissage du coréen en tant que LV3.

Cette présente étude est organisée en quatre parties. En premier lieu, nous allons faire un tour d'horizon des études concernant l'utilisation de Facebook dans le milieu éducatif. Par cette étape, nous espérons trouver une petite pierre à apporter dans le domaine de recherche sur ce sujet par notre étude. En effet, notre groupe observé est assez unique. Il s'agit d'un groupe de lycéens créé sans l'intervention de l'enseignant et ils apprennent le coréen comme leur LV3, une langue considérée « rare » en France. Étudier donc ce groupe d'apprenants serait intéressant.

Ensuite, nous nous intéresserons tout naturellement sur la notion de communauté, un concept à l'apparence évidente, mais si compliquée. En effet, les communautés sont partout dans notre vie quotidienne. Mais si nous voulions cerner la notion de communauté, ce n'est pas une affaire si simple. Les caractéristiques de la communauté seront donc examinées pour cerner cette notion et pour notre analyse afin de répondre à notre première question de recherche. Nous allons également explorer les théories d'apprentissage dans la communauté, la théorie sur le continuum entre le formel et l'informel, les *Language Related Episode* ainsi que les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles pour notre analyse de l'aspect d'apprentissage du groupe.

Cette étape nous sera très importante pour comprendre les caractéristiques des pratiques langagières ainsi que l'apprentissage au sein du groupe observé.

La troisième partie concerne la présentation du contexte et la méthodologie. Dans cette partie, nous pourrions mieux présenter le groupe « Section Coréenne Magendie~ » qui a attiré tant notre attention et qui est le commencement de cette longue étude que nous avons menée.

Et pour finir, nous présenterons nos analyses sur les caractéristiques particulières du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous examinerons si nous trouvons les caractéristiques de la communauté dans notre groupe observé. Toute notre attention sera portée sur la façon de ce groupe à se constituer oui ou non en une « vraie » communauté. Aussi, nous essayerons de trouver les spécificités de ce groupe qui nous ont tant intriguées. Les particularités de l'utilisation du coréen et de l'apprentissage du coréen au sein du groupe seront ensuite discutées.

Commençons ainsi l'exploration du groupe « Section Coréenne Magendie~ », et risquons d'entrevoir parfois l'intimité des élèves de coréen et de leur enseignante durant ces trois années scolaires...

1 Revue de la littérature

1.1 Utilisations de Facebook par les étudiants-élèves

Facebook (désormais FB) est l'un des réseaux sociaux numériques qui attirent le plus grand nombre d'utilisateurs depuis sa création. Selon une publication parue dans *Journal du Net* en 2020, FB comptait 2,7 milliards d'utilisateurs actifs chaque mois et 1,85 milliards d'utilisateurs actifs chaque jour dans le monde¹.

FB se définit comme un outil qui aide les gens à partager des informations, à communiquer plus efficacement avec leurs amis, leur famille, leurs collègues et rester en contact avec eux. D'ailleurs, FB affiche sa mission ainsi : « donner aux gens le pouvoir de bâtir des communautés et de rapprocher le monde »².

Bien que FB ait été lancé en 2004 en tant que site de réseau social numérique uniquement à Harvard, sous le nom de The Facebook, il s'est élargi depuis en incluant d'autres étudiants, des professionnels et finalement tous ceux qui ont accès à Internet. FB fournit un profil personnalisé à chaque utilisateur tout en permettant la communication, le partage d'informations, la création d'une liste d'amis, d'albums photo, la formation ou l'application de groupes d'intérêts sociaux et différents types de jeux en ligne. Avec un compte FB, toute personne peut donc partager ses photos, envoyer des messages, discuter, écrire sur les murs d'amis, rejoindre des groupes, créer de nouveaux groupes, partager des idées dans des discussions de groupe, ajouter différents types d'applications et jouer à des jeux en ligne directement sur FB.

FB a rapidement été consulté par des millions d'utilisateurs tout en faisant partie de leur vie quotidienne (Blatter & Fiori, 2009 ; Dizon, 2015 ; Guichon, 2012a ; Hew, 2011 ; Marcoccia et al., 2014 ; Mazer et al., 2007). De même, il a attiré l'intérêt des chercheurs en éducation et

¹ <https://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/1125265-nombre-d-utilisateurs-de-facebook-dans-le-monde/>

² https://www.facebook.com/pg/facebook/about/?ref=page_internal

tout particulièrement en didactique des langues pour différents sujets tels que les modèles d'activités en ligne des utilisateurs, la communication entre pairs, les outils des interactions, les identités en ligne, les capacités technologiques des connexions sociales, les modèles culturels, la collaboration, les outils pédagogiques (Blattner & Lomicka, 2012b ; Cedeño et al., 2020 ; Combe Celik, 2012 ; Ellison et al., 2007 ; Guichon, 2012a ; Lamy, 2011 ; Selwyn, 2009 ; Yun, 2013).

1.1.1 Objectif de cette revue de littérature

Nous proposons tout d'abord de rappeler l'élément déclencheur, le point de départ de notre recherche. Le groupe fermé de la section coréenne Langue Vivante 3 (désormais LV3) du lycée Magendie (lycée M.) renvoyait pour nous, en tant qu'enseignante auprès de ces membres, à quelque chose de singulier. Une particularité qui nous interpellait mais que nous ne savions alors comment définir. Nous souhaitions identifier cette singularité.

De cette interrogation, à l'origine de notre recherche, découle la question qui a guidé notre revue de la littérature. Il est en effet utile selon nous de rappeler l'importance des repères susceptibles de nous aider à identifier la spécificité du groupe de la section coréenne du lycée M. sur FB. Pour recueillir ces repères, nous passons en revue les études existantes qui abordent ce sujet, en ayant en tête les questions suivantes : quelles sont, selon les études précédentes, les utilisations générales de FB par les apprenants ? À quoi servent leurs productions et échanges sur FB ?

Il convient de noter que les deux termes « utilisation » et « usage » sont employés distinctement dans cette présente étude. Pour la terminologie, nous nous appuyons sur la distinction faite entre l'utilisation, l'usage et la pratique par Cerisier et al. (2018). Considérant « utilisation » comme « l'action restreinte à un individu, qu'elle soit très élémentaire ou complexe », nous désignons alors « l'utilisation » de FB par chaque apprenant, comme une activité individuelle. Le terme « usage » sera quant à lui employé pour désigner « l'action socialisée (partagée dans l'espace social) » de FB par des membres d'un groupe, par exemple.

L'objectif de cette revue de littérature est d'examiner différentes utilisations de FB par des apprenants. Ainsi, nous pourrions confronter ce que les chercheurs ont déjà trouvé concernant l'utilisation de FB dans l'enseignement-apprentissage aux usages de la page du groupe fermé sur FB propres aux lycéens apprenant le coréen LV3. Nous pourrions également examiner s'il

y a une ou des spécificités émergentes du groupe fermé de la section coréenne sur FB ou non. Cette étape nous permettra, pour finir, de positionner notre étude dans le domaine de la recherche sur l'utilisation de FB dans l'enseignement-apprentissage et de découvrir d'éventuels apports de notre recherche.

1.1.2 Quels sont nos choix ?

Pour cette revue, nous avons essayé de choisir les études concernant l'utilisation de FB dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement. Les études avec un corpus d'échanges réalisées sur FB ont été davantage privilégiées que d'autres, comme des études théoriques par exemple. Ce choix a été fait pour l'observation et l'analyse des utilisations de FB les plus réels possibles.

Cependant, nous n'écartons pas les études réalisées à partir de questionnaires comme celles de Dolan (2014), Jong et al. (2014), Mazman et Usluel (2010), O'bannon et al. (2013), car elles pourraient contenir des pistes intéressantes pour notre recherche. Notre curiosité de connaître également les utilisations générales des apprenants, nous pousse à nous intéresser, dans un premier temps, autant aux études basées sur les échanges réalisés sur les murs des utilisateurs de FB qu'aux études basées sur ceux réalisés dans des groupes sur FB. Dans un second temps, nous porterons une attention plus prononcée sur les utilisations des groupes créés sur FB.

Nous précisons que le « mur » désigne les pages principales d'un compte utilisateur de FB : le « mur » de la page d'accueil et le « mur » de sa page personnelle. Sur ces « murs » sont regroupés les publications, évènements et commentaires publiés par la personne possédant ce compte FB ainsi que par ses amis. Quant au groupe sur FB, il s'agit d'une page dédiée à un rassemblement de personnes qui doivent posséder un compte sur FB. Ils se regroupent ainsi autour d'un intérêt commun pour partager des informations, des opinions, des liens, des photos, des vidéos, etc. Les membres du groupe peuvent notamment y poser des questions et répondre à celle des autres. Selon le paramétrage choisi par le créateur du groupe, celui-ci peut être :

- public, donc ouvert à toute personne sans restriction ;
- fermé, avec des conditions d'entrées imposées ;
- ou secret, le groupe ne s'affiche pas dans les résultats de recherche au sein de FB.

Pour une appréhension la plus large possible des utilisations de FB par les apprenants, les domaines de référence seront variés : sciences du langage, sciences de l'information et de la communication, science de l'éducation. Nous ne nous limiterons pas non plus aux études francophones. D'ailleurs, nous notons que les études anglophones sur les utilisations de FB sont plus nombreuses. Nous soulignons également que la provenance des recherches est variée : France, Grande-Bretagne, États-Unis, Afrique du Sud, Taiwan, Corée du Sud, etc. Ce choix est motivé par notre souhait d'observer les utilisations de FB par des apprenants de cultures et de langues différentes.

Enfin, toujours dans un souci de proposer une vue d'ensemble plus étendue, nous avons aussi fait le choix d'études concernant les étudiants dans l'enseignement supérieur, cela même si nous nous intéressons particulièrement aux utilisations réelles de FB par des lycéens. Il est en effet à noter que les études sur l'utilisation de FB par les élèves du secondaire et de leurs enseignants sont plutôt rares. C'est d'ailleurs en ce sens que notre étude nous a semblé particulièrement intéressante, puisqu'elle vise à examiner les utilisations du groupe FB par des lycéens et leur enseignante. De plus, il est question d'apprenants du coréen en France, une langue très peu enseignée, particulièrement dans le secondaire. Le Lycée M. est en effet le premier lycée ayant commencé à offrir une formation en coréen LV3 en 2011. Notre étude se veut donc être un apport d'éléments substantiels pour mieux connaître l'usage que font les lycéens et leur enseignant d'un groupe FB.

1.1.3 Différentes utilisations de FB

À présent, nous présentons les différentes utilisations de FB par les apprenants identifiés dans les études précédentes. Cette étape nous permettra de situer notre recherche dans les études relatives à l'utilisation de FB dans les situations d'apprentissage et d'enseignement.

1.1.3.1 Maintien du lien social

Plusieurs chercheurs (Ellison et al., 2007; Fluckiger, 2010 ; Hew, 2011 ; Joinson, 2008 ; Kwon, 2012 ; Marie-Noëlle Lamy, 2011 ; Lewis & West, 2009 ; Mazman & Usluel, 2010 ; Pempek et al., 2009 ; Roblyer et al., 2010 ; Selwyn, 2009 ; Sheldon, 2008 ; Stern & Taylor, 2007 ; Young & Quan-Haase, 2009) ont remarqué que l'utilisation principale de FB par les étudiants observés relève de la communication sociale. Cette utilisation a pour but de maintenir

le lien social, qui est, en général, déjà établi en présentiel (Bosch, 2009 ; Hew, 2011 ; O'Bannon et al., 2013 ; Pempek et al., 2009).

Ces étudiants gardent le contact avec leurs amis ou connaissances en communication quasi synchrone et asynchrone. La communication quasi synchrone se réalise en envoyant des messages par la fonction de « Messenger » de FB. On notera que même si la communication via Messenger de FB est conçue pour un échange immédiat, la réaction attendue d'un interlocuteur peut prendre du temps, d'où l'utilisation du mot « quasi synchrone ». La communication asynchrone, quant à elle, peut se faire en écrivant et en commentant sur les « murs » de ses amis ou connaissances.

Des fonctions proposées par FB comme « j'aime » ou « poke »³ sont également utilisées par les étudiants comme outil de communication sociale. La fonction « j'aime » est utilisée, avec l'image du pouce bleu ou d'autres réactions comme « j'adore », « solidaire », « haha », « wouah », « triste », « grrr »⁴, afin de montrer l'intérêt porté aux publications de leurs connaissances. Le bouton « j'aime », avec sa fameuse image en forme de pouce bleu, emblématique et caractéristique de FB, peut signifier l'appréciation ou l'approbation de la publication. D'ailleurs, selon certains chercheurs, notamment Celik Combe (2012), ce bouton « j'aime » peut être considéré comme le degré minimum de l'interactivité qui permet de maintenir un lien entre les utilisateurs de FB. Les étudiants peuvent également envoyer un « poke », qui se traduit par une tape amicale virtuelle afin d'attirer l'attention d'un utilisateur de FB, à leurs amis ou connaissances pour faire un petit signe, sans pour autant déclencher une conversation ou leur laisser un message.

1.1.3.2 Utilisation de FB dans la scolarité

Selon certains auteurs, notamment Hew (2011), l'utilisation de FB serait principalement socioaffective et n'aurait que très peu de rapport avec l'apprentissage scolaire ou universitaire. Cependant, bien d'autres études traitent d'échanges socioaffectifs dans le cadre de l'apprentissage. Ces échanges comprennent également les échanges informationnels sur FB entre les étudiants, dont leur objectif peut être académique.

³ La fonctionnalité « poke » n'apparaît plus directement sur la plateforme aujourd'hui. Pour cela, il faut utiliser une application.

⁴ FB a ajouté cinq réactions de plus pour réagir aux publications depuis 2016.

En effet, certains étudiants utilisent FB aussi bien pour des échanges socioaffectifs que pour des informations pratiques et académiques (Bosch, 2009 ; Lamy, 2011 ; Mazman & Usluel, 2010 ; N. Roland, 2013 ; Selwyn, 2009 ; Young & Quan-Haase, 2009 ; Yun, 2013). Dans la continuité de ces recherches, plusieurs chercheurs suggèrent que l'utilisation de FB aiderait les apprenants dans leur apprentissage (Blattner & Fiori, 2009 ; Bosch, 2009 ; Cedeño et al., 2020 ; Combe Celik, 2016 ; Guichon, 2012b ; Jeanneau, 2013 ; Peeters, 2019 ; Wang et al., 2012).

À ce propos, une catégorisation des interactions des étudiants a été réalisée par Selwyn (2009) après avoir observé les activités sur les pages FB de 909 étudiants d'une université au Royaume-Uni. Il a identifié cinq thèmes parmi les interactions liées à l'apprentissage.

Catégorisation des échanges des étudiants

- a. *recounting and reflecting on the university experience;*
- b. *exchange of practical information ;*
- c. *exchange of academic information ;*
- d. *displays of supplication and/or disengagement;*
- e. *banter*⁵.

Ainsi, les étudiants publient des messages centrés sur leur vécu en tant qu'étudiants et échangent des commentaires critiques ou des compliments sur l'organisation de l'établissement (catégorie a.).

La catégorie b. contient des messages partageant des informations pratiques et surtout d'ordre logistique. Il s'agit souvent des changements d'horaires de cours, des absences, des dates limites de devoirs, des informations sur les examens, etc. Ce point est également relevé par Bowman & Akcaoglu (2014), Lamy (2011) et Roland (2013a). L'organisation des événements dans un contexte d'apprentissage relève également des usages de FB. Cet usage est identifié par d'autres chercheurs, notamment Donlan (2014).

Au sujet de la catégorie c., les étudiants utilisent FB pour échanger des informations d'ordre académique. Il échangent des questions-réponses concernant les cours ou les matières étudiées.

⁵ raconter et réfléchir sur l'expérience universitaire ;
échanges d'information pratique) ;
échange d'information académique ;
montrer des supplications et/ou désengagements ;
plaisanterie.
(notre traduction)

Ils partagent également des outils, des expériences pertinentes, et des liens relatifs aux études. Ce point est aussi discuté par plusieurs chercheurs (Bowman & Akcaoglu, 2014 ; Celik Combe, 2016, 2012 ; Donlan, 2014 ; Jong et al., 2014 ; Lamy, 2011 ; Roland, 2013). Roland (2013b) explique cette pratique des étudiants comme relevant essentiellement de la curation/veille scientifique.

Les catégories d. et e. renvoient davantage à une dimension affective. Il s'agit de publications demandant des soutiens moraux et des réconforts auprès des amis. Les messages d'encouragement aux étudiants en difficulté font partie de ces catégories. Ce type d'activités est également relevé par Lamy (2011). Il est à noter que ces publications peuvent également comporter des messages d'autodérision.

Cette catégorisation a été réalisée à partir de publications de pages personnelles, donc des « murs » des étudiants de la Coalsville University en 2006-2007. Cependant, il est intéressant de noter que ces utilisations de FB, en rapport avec l'apprentissage, sont plus facilement observables dans des études dont les corpus sont constitués d'échanges réalisés dans un groupe sur FB créé spécialement dans un contexte d'apprentissage (Blattner & Fiori, 2009 ; Bowman & Akcaoglu, 2014 ; Buzzetto-More, 2012 ; Carpi, 2014 ; Cedeño et al., 2020 ; Combe Celik, 2016, 2012 ; Peeters, 2019 ; Peeters & Pretorius, 2020 ; Vivian, 2011).

1.1.3.3 Collaboration dans une situation informelle sur FB : quelles modalités ?

Comme nous l'avons vu jusqu'ici, les étudiants utilisent FB comme outil d'échanges socioaffectifs et sociocognitifs. Cette pratique peut également permettre une collaboration informelle entre les étudiants. Plusieurs chercheurs comme Bowman et Akcaoglu (2014), Fluckiger (2010), Guichon (2012b), Donlan (2014), Mazaman et Usluel (2010) remarquent la collaboration des apprenants effectuée via la fonction de chat de FB (Messenger). L'accès simple, facile et rapide, par ordinateur ou par téléphone mobile, à FB est un grand avantage pour les apprenants afin de se retrouver pour une collaboration ayant un but académique. Ainsi que Vivian (2011) le souligne à ce sujet, la disponibilité des pairs en ligne est un des avantages de cette plateforme.

Comme pour les échanges d'ordre socioaffectif, les étudiants peuvent donc facilement parler avec leurs pairs via la fonction de chat qui a l'avantage de permettre des échanges quasi simultanés. Il peut donc être plus pratique d'utiliser FB pour collaborer que de recourir à

d'autres outils, tels que le courrier électronique par exemple, qui n'offrent pas d'immédiateté comme FB.

Il nous semble aussi intéressant de relever que pour certains auteurs, comme Donlan (2014) par exemple, les échanges entre pairs sur FB pour réaliser une tâche ne sont pas considérés comme un travail collaboratif par les étudiants, même si la tâche est donnée dans le cadre de l'enseignement. Cette tendance est expliquée par le fait que ces derniers considèrent l'utilisation de FB plutôt comme une activité personnelle, et hors cadre universitaire, même s'ils échangent des informations sur les matières étudiées et qu'ils « travaillent », finalement, ensemble pour réaliser des tâches exigées par leurs cours.

Guichon (2012b) parle également de la pratique collaborative effectuée par des adolescents sur FB utilisant cette plateforme comme outil de communication instantanée. Les lycéens observés par Guichon mettent souvent FB « en fond d'écran » selon ses mots, c'est-à-dire FB en taille réduite en fond d'écran ou en bas d'écran, lorsqu'ils utilisent l'ordinateur, pour échanger avec leurs pairs. Ainsi, les élèves peuvent utiliser FB, selon l'auteur, pour des pratiques scolaires comme « la résolution collaborative de problème » (p.9).

Ce type de collaboration est non institué par les enseignants. Nous pourrions le considérer comme un apprentissage semi-formel dans une situation informelle, car les élèves mettent en place une pratique éducative autre que scolaire, mais en restant sous l'influence de la forme scolaire (Brougère, 2007). Plus précisément, cette forme d'apprentissage par la collaboration dans une situation informelle pourrait être située entre l'apprentissage fortuit et l'apprentissage autodirigé au sens de Schugurensky (2007). Ce point sera discuté plus amplement ultérieurement.

Il nous semble intéressant de rappeler que des échanges sur FB pour la collaboration ou la coopération, correspondant à une forme d'entraide pour la résolution de problèmes (Guichon, 2012a), se réalisent parmi d'autres activités et souvent à la maison. Cette pratique, oscillant entre apprentissage non formel et informel, dans un environnement plus tranquille, peut être considérée comme « non-travail » par les élèves, comme l'a remarqué Donlan (2014) plus haut. De son côté, Fluckiger (2008) décrit que FB pourrait être perçu comme émancipateur, comme les autres TIC utilisées en contexte extrascolaire par les adolescents. Ils peuvent « accéder à des contenus numériques sans passer par les médiations parentales ou entretenir, grâce aux outils de communication numérique, une sociabilité de pairs au sein même du domicile familial »

(p.53). D'ailleurs, Guichon (2012b) préconise la distinction entre la collaboration informelle, invisible aux enseignants, et la collaboration instituée. En ce sens, notre étude sur l'utilisation du groupe FB des lycéens en présence de leur enseignante nous paraît particulièrement intéressante.

La situation dans laquelle se trouvent les membres du groupe est en effet particulière. Celle-ci n'est ni complètement informelle, puisqu'il y a la présence de l'enseignante, ni entièrement formelle, car les échanges se déroulent sur le réseau socionumérique FB. Celui-ci est considéré comme étant un support de communication personnel et ludique. Ce dernier aspect est d'autant plus remarquable que le groupe a été créé par les élèves, non par l'enseignante, et qu'il est utilisé en dehors du cadre scolaire, le plus souvent à la maison. S'il existait effectivement une utilisation dans un but d'apprentissage, tel un travail collaboratif par exemple, ce dernier revêtirait un troisième aspect. Il serait à la frontière entre la collaboration informelle, invisible à l'enseignant, et la collaboration instituée, comme l'énonce Guichon (2012b), prenant certains attributs de l'une et de l'autre. Or, c'est le fait que le groupe FB n'ait pas été créé dans un but d'apprentissage qui rend notre étude intéressante.

Il convient de préciser ici que nous ne nous intéressons pas davantage aux travaux portant seulement sur la possibilité de la collaboration par les apprenants sur FB. En effet, il serait inutile de rappeler que FB a un potentiel communicationnel diversifié. Si l'outil de communication FB faisait partie du programme pédagogique, cette plateforme pourrait offrir des occasions pour amener les apprenants à collaborer comme le remarque Guichon (2012b). Plusieurs travaux portant sur la possibilité d'exploitation de FB comme outil de travail soulignent que la fonction de chat ou des groupes sur FB pourraient faciliter la possibilité de collaboration entre utilisateurs. Cependant, nous rappelons que ce qui nous intéresse pour cette revue est l'utilisation et les échanges « réels » – nous empruntons le terme de Liaw et English (2013) – des apprenants sur FB. Nous nous intéressons davantage aux études portant sur les échanges réalisés de manière autonome, sans être initiés par une tierce personne, qu'à l'éventuelle utilisation de FB discutée par les chercheurs travaillant sur la collaboration instituée.

1.1.4 Utilisations du groupe sur FB

Maintenant, nous allons nous focaliser sur la pratique collaborative effectuée dans des groupes FB. Certaines fonctions de FB, comme celle de « groupe », sont spécifiquement

conçues pour créer des liens entre des utilisateurs partageant un intérêt commun ou des activités communes.

1.1.4.1 Groupe sur FB : quelles modalités ?

Il est assez simple de créer un groupe lorsqu'on a un profil sur FB. Les étudiants, de ce fait, ont tendance à créer des groupes, de manière naturelle, selon leur intérêt. Ils peuvent ainsi créer des groupes associés à des cours par exemple. D'ailleurs, Lamy (2011) ainsi que Liaw et English (2013) relèvent chez les étudiants cette tendance à créer des groupes associés à leurs cours, même en parallèle de leurs LMS (*learning management system*) ou de forums institutionnels. Enfin, les étudiants peuvent également rejoindre des groupes déjà existants ou y être invités.

La fonction du groupe sur FB offre également des choix concernant la confidentialité et l'intimité. En effet, selon les paramètres, le groupe créé peut être public, privé ou même secret, donc invisible dans le répertoire de FB. Dans le groupe, on peut écrire et répondre aux publications, poster des liens, images, vidéos, etc. Ainsi, il est facile de communiquer entre membres et de partager des ressources au sein du groupe. Dans ce sens, les étudiants observés dans les études de Lamy ainsi que de Liaw et English, citées plus haut, utilisent les groupes FB créés par eux-mêmes pour la communication culturelle et pour des échanges socioaffectifs, tout en partageant des informations et des ressources relatives aux cours. Lamy (2011) entend par « la communication culturelle », le partage de liens et les échanges portant sur des expériences, des lectures, des visionnages de films, etc. ayant rapport avec les langues et les cultures apprises par les étudiants.

Plus haut, nous avons passé en revue les études parlant des pratiques collaboratives des étudiants-élèves sur FB, sans pour autant faire partie d'un groupe. À présent, nous nous intéressons davantage aux études portant sur des groupes d'étudiants sur FB et leurs pratiques.

Ainsi, FB contient différents groupes et communautés, lesquels offrent à leurs membres la possibilité de se retrouver, de partager et de collaborer (Blattner et Fiori, 2009 ; Selwyn, 2009 ; Mazer et al., 2007). Les apprenants, appartenant à différents groupes échangent des idées, partagent des informations relatives à leurs études et travaillent ensemble avec ceux qui ont des intérêts, des idées, des visions et des besoins communs (Blattner et Fiori, 2009 ; Bosch, 2009 ; Donlan, 2014 ; Mazman et Usluel, 2010 ; Lamy, 2001). Ainsi, ces étudiants peuvent réaliser

des pratiques numériques d'interaction et de coopération pédagogique dans un environnement communautaire (Alava et Message-Chazel, 2010).

Certains auteurs soulignent que les étudiants observés dans leur étude réagissent de manière positive à l'utilisation de groupes FB ayant une visée pédagogique (Blattner et Lomicka, 2012 ; Roblyer et al., 2010). En effet, certains auteurs (Roblyer et al., 2010 ; Selwyn, 2009) nous apprennent que les étudiants sont plus ouverts et favorables que leurs enseignants à l'idée d'utiliser FB comme outil pédagogique. La raison de cette réticence chez les enseignants se trouverait dans le fait que FB est considéré plutôt comme un outil d'échanges informels que formels.

Cependant, d'autres études (Madge et al., 2009 ; O'Bannon et al., 2013 ; Wang et al., 2012) révèlent que les étudiants peuvent aussi avoir des réserves quant à l'idée d'utiliser FB dans un contexte institutionnel. Cela peut s'expliquer par la réticence à mêler vie privée et vie d'étudiant dans un contexte plus formel. Cette réticence est d'autant plus forte lorsque l'enseignant ou le tuteur sont présents dans le même groupe FB créé pour une visée académique. En effet, les étudiants considérant FB comme un espace privé, ils se sentent mal à l'aise de s'y retrouver en présence de leur enseignant ou tuteur. Ils ne veulent pas perdre leur « *ownership* » de FB (Donlan, 2014). Les apprenants acceptent de solliciter leur enseignant pour leur apprentissage, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils veulent devenir « amis » avec eux sur FB. Aydin (2014), dans son étude sur l'interactivité entre étudiants et enseignants sur FB, découvre que les étudiants se montrent plus discrets sur FB dès la présence du professeur. À ce sujet, même si leur étude ne concernait pas directement l'utilisation de FB, Jeanneau et Ollivier (2009) avaient déjà remarqué cette réserve de la part des apprenants en présence de l'enseignant dans des situations d'interactions en ligne hors contexte institutionnel formel.

Les comportements plutôt variés vis-à-vis de l'utilisation de FB, comme outil de travail et de communication, dans un contexte institutionnel nous semblent intéressants à approfondir. En cela, notre étude, qui vise l'analyse des utilisations du groupe FB des lycéens et de leur enseignante, pourrait ainsi confirmer, infirmer et enrichir ce champ d'étude.

1.1.4.2 Les groupes FB comme communautés ?

De nombreux chercheurs parlent donc de la possibilité de la constitution d'une communauté d'apprentissage par ces pratiques dans des groupes FB, notamment Bosch (2009), Bowman et

Akcaoglu (2014), Buzzetto-More (2012), Carpi (2014), Celik Combe (2016), Jeanneau (2013), O'Bannon et al. (2013) et Sheldon (2008). Ils expliquent cette possibilité par le fait que FB facilite la communication entre les étudiants.

Selon Jeanneau (2013b), FB offre un environnement favorable à la construction de communautés par :

- des « limites définies » avec la liste des membres visibles sur la page du groupe ;
- des « influences », avec différentes publications contribuant à augmenter les connaissances et le savoir-faire des étudiants ;
- « les besoins satisfaits » avec la possibilité pour les étudiants de formuler des requêtes ou de trouver des informations ;
- « les émotions partagées » avec des sentiments de proximité ressentis par les membres, souvent liés à une histoire et à une expérience partagées.

Blattner et Fiori (2009) signalent que la nature même de FB est enracinée dans la construction de la communauté et les relations interpersonnelles.

Ainsi, la création du groupe, assez simple à réaliser sur FB, offre 1) une possibilité de regrouper des étudiants partageant un même intérêt, 2) une facilité de collaborer, de communiquer, d'entretenir des relations interpersonnelles et de constituer une communauté.

Fluckiger (2010), dans son étude portant sur l'usage des blogs et des réseaux sociaux par les adolescents, montre que FB est également utilisé comme outil qui contribue à la construction et à l'affirmation de l'identité des adolescents, car ces derniers y incorporent leurs codes, normes et cultures juvéniles. D'ailleurs, cet auteur affirme que l'affiliation à un groupe est une composante importante de l'identité sociale des adolescents, car le réseau amical fait partie de la définition de soi. La construction et l'affirmation de l'identité, le répertoire partagé comprenant diverses normes et valeurs, sont des éléments importants dans la construction d'une communauté (Dillenbourg et al., 2003 ; Wenger, 2005 ; Herring, 2004 ; Rotman et al., 2009). Les adolescents constituent ainsi une communauté sur FB, ou plutôt, des microcommunautés, selon le terme de l'auteur, ancrées dans des relations physiques présentes.

Il convient de préciser ici que si nous employons le terme « communauté », c'est parce que les auteurs cités l'ont eux-mêmes utilisé dans leurs études. Nous l'avons tout simplement repris pour cette revue de la littérature. Néanmoins, ce terme étant très important dans notre recherche, il sera discuté en détail plus loin en tant qu'apport théorique.

1.1.4.3 Le cas du groupe FB des élèves de coréen et de leur enseignante : une communauté ?

Plusieurs études soulignent l'importance et l'avantage de la communauté dans l'apprentissage, renvoyant, à titre d'exemple, à des auteurs tels que Aceto et al. (2010) ; Blattner et Fiori (2011 ; 2009) ; Blatter et Lomika (2012) ; Dionne et Couture (2013) ; Garrison et Kanuka (2004) ; Gravel (2010) ; Ouellet et al. (2011). La communauté, selon ces auteurs, est extrêmement utile par le fait qu'elle a souvent un impact positif sur la composante affective et la motivation des apprenants. Ce qui relève de l'affect et de la motivation sont des points importants pour la réussite dans les cours de langue. L'impact des communautés dans le processus d'apprentissage est, selon Aceto et al. (2010) par exemple, très significatif, car elles « fournissent le contexte, les ressources et les opportunités d'élargir les horizons des membres et la conscience d'eux-mêmes et des autres membres » (p.6). Cette potentialité de développement personnel conduirait ainsi à d'autres formes d'apprentissage.

Si la communauté est elle-même bénéfique pour l'apprentissage, le sentiment d'appartenance au groupe (*sens of community*)⁶, selon plusieurs chercheurs notamment Garrison et Kanuka (2004), est aussi nécessaire pour maintenir une expérience d'apprentissage dynamique et significative. Le sentiment d'être membre d'une communauté est important et bénéfique pour un apprentissage afin qu'il dure dans le temps. Il serait également un élément important pour la construction des connaissances. Ce sentiment d'appartenance peut être défini comme une interdépendance entre les membres d'un groupe permettant la création la création d'un lien étroit entre les membres. Il induirait également de la confiance, de l'interactivité et le partage d'expériences et de buts communs (Blattner & Fiori, 2009, 2011).

La littérature nous rappelle ainsi l'importance de la communauté dans l'apprentissage. Et FB en faciliterait la constitution. La question se pose donc concernant le groupe FB que nous étudions. Parce qu'il réunit des apprenants, qui échangent et parfois collaborent sur cette plateforme, constitue-t-il une communauté ? Les membres de ce groupe connaissent-ils « le sentiment d'appartenance » si important dans l'apprentissage ?

Pour répondre à ces questions, nous porterons une attention particulière sur l'utilisation du terme « communauté ». En effet, Dillenbourg et al. (2003) recommandent une utilisation « parcimonieuse » de ce terme dans le domaine des apprentissages en ligne. Car selon ces

⁶ Pour *sens of community*, nous prenons la traduction « plus interprétative » de Develotte et Mangenot (2004) qui est le sentiment d'appartenance au groupe.

auteurs, un environnement informatique ne crée pas automatiquement une communauté virtuelle. Il faut que certaines conditions, telles que l'entraide, le répertoire partagé, la participation, le lien affectif, et d'autres soient satisfaites pour qu'un groupe d'individus puisse être identifié ou désigné comme une communauté (Daele & Docq, 2002; Develotte & Mangenot, 2004 ; Dillenbourg et al., 2003 ; Dionne et al., 2010 ; Henri & Pudelko, 2002, 2006 ; Herring, 2004 ; Grégoire, s. d. ; Wenger, 2005). De ce fait, il nous semble donc plus judicieux de parler pour le moment de la possibilité du groupe sur FB de fonctionner comme une communauté. Il s'agira en effet de considérer cette possibilité avec le groupe FB des élèves de coréen, cela de manière précise, en lien avec les conditions nécessaires qui se rattachent à la définition de communauté.

1.1.5 Synthèse et quelques pistes pour notre étude

Nous avons passé en revue les études sur l'utilisation de FB par des apprenants. Plusieurs travaux portant sur ce sujet soulignent que l'utilisation la plus fréquente de FB par les élèves ou les étudiants relève de la communication socioaffective pour maintenir le lien social. Des échanges informationnels, pour des questions pratiques ou académiques, se font également entre les étudiants, ainsi qu'il a été observé par les auteurs cités plus haut. À côté de cela, nous avons vu que les étudiants utilisent FB pour partager des expériences universitaires. FB est également employé pour le soutien moral entre pairs. Les étudiants collaborent de manière informelle et s'entraident pour les matières étudiées grâce à la communication synchrone proposée par FB. Enfin, plusieurs chercheurs soulignent la possibilité de la constitution de communautés offerte par FB, notamment grâce à la fonctionnalité « groupes » présente sur cette plateforme.

Ces repères nous serviront à effectuer une catégorisation des utilisations du groupe sur FB des lycéens apprenant le coréen. Il sera intéressant d'envisager si d'autres usages émergent dans ce groupe. Guichon (2012c) a remarqué, tout comme d'autres chercheurs, que FB est intéressant pour la communication afin de « collaborer, utiliser la langue étrangère à des fins pragmatiques, et pour développer des compétences langagières négligées comme l'interaction écrite ou orale » (p. 213). Guichon trouve cependant que ce potentiel (cité plus haut) est rarement exploité dans l'enseignement d'une langue étrangère en lycée.

L'auteur fait en effet état de la déconnexion entre usages personnels et usages scolaires des TIC par les adolescents. De ce fait, notre recherche pourrait prétendre faire partie de cette

exploitation dite « rare », car elle porte sur l'analyse des utilisations du groupe FB des lycéens et de leur enseignant dans un contexte complexe qui se situe entre scolaire et extrascolaire, le formel et l'informel. Notre étude pourra apporter une autre réflexion sur cette déconnexion.

Il est également possible que cette recherche donne un autre regard sur l'absence de la dimension émancipatrice des TIC utilisées par les adolescents dans le milieu scolaire, et discutée par Fluckiger (2008) et Collin et al. (2015). Rappelons brièvement ici le côté émancipateur de FB discuté plus haut. Selon Fluckiger (2008), FB peut être perçu comme tel à l'instar d'autres outils numériques utilisés dans le contexte extrascolaire. Effectivement, les adolescents de FB peuvent accéder aux contenus numériques ou discuter entre eux sans passer par les médiations parentales ou d'enseignants. En conséquence, notre examen des utilisations du groupe FB des élèves et de leur enseignante dans un contexte singulier, dans lequel réside une sorte de fluidité entre formel et informel, peut être digne d'intérêt. Car nous pourrions entrevoir une éventuelle solution à l'absence de la dimension émancipatrice des outils numériques utilisés par les adolescents dans le milieu scolaire.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les études sur l'utilisation de FB par les lycéens de type empirique avec des corpus d'échanges réels sur le groupe FB sont plutôt rares (Hew, 2011). Quelques études de ce type s'intéressent à l'usage du groupe FB d'étudiants et de leur enseignant à l'université, comme celles de Combe Celik (2016) ou Yun (2013). Mais, il est rare de voir des études portant sur l'analyse des utilisations du groupe FB par des lycéens et leur enseignant. Bien que l'étude de Damani et Rinaudo (2011) porte également sur les utilisations du groupe FB par des lycéens et des collégiens, elle a pour objectif de comprendre la pratique enseignante. Les groupes observés dans cette étude sont d'ailleurs créés à l'initiative des enseignants dans un cadre pédagogique pour faire travailler les élèves. Il y a peu d'interactions entre l'enseignant et les élèves dans le groupe observé selon les auteurs, ce qui n'est pas le cas de notre groupe de notre étude. Celle-ci pourrait donc apporter un éclairage sur ce sujet. Il sera également intéressant de considérer quel genre de pratique émerge de ce groupe singulier de lycéens et de leur enseignante dans un contexte complexe qui se situe entre scolaire et extrascolaire.

2 Cadre théorique

2.1 Questions sur la communauté

Dillenbourg et al. (2003) soutiennent qu'il est aisé de distinguer, lorsque l'on participe à des interactions sur Internet, une communauté d'un simple groupe d'individus qui échangent quelques informations. Pour ces auteurs, la distinction se fait même de manière intuitive du fait que la communauté implique une dynamique forte.

Wenger (2005), de son côté, dit dans son étude sur la théorie des communautés de pratique que nous faisons plus ou moins tous partie de plusieurs communautés. Pour lui, les étudiants d'une faculté forment une communauté, à l'instar des membres d'une famille, d'un club de sport ou des employés d'une entreprise. Les communautés sont ainsi présentes partout dans notre vie : aussi bien dans notre vie physique que dans notre vie en ligne, dite virtuelle. Des communautés peuvent donc, nous le voyons, prendre différentes formes et elles sont même bien plus présentes que ce que l'on pourrait le penser. De fait, les probabilités d'appartenir à des communautés sont réelles et même nombreuses. Les communautés sont en quelque sorte omniprésentes.

Par ailleurs, les communautés nous sont si familières, car aussi répandues qu'informelles, que nous ne faisons même plus attention à leur existence. En ce sens, Dillenbourg et al. (2003) remarquent que l'organisation des communautés est relativement « informelle, peu structurée et peu rigide ». Quant à Wenger (2005), il nous rappelle que la plupart des communautés n'ont pas de « dénomination » et n'émettent pas de « cartes » de membre. Pour cet auteur, il nous faudrait un autoexamen afin que nous puissions nous rendre compte des communautés que nous avons fréquentées dans le passé, que nous fréquentons et celles qui seront aptes de nous attirer dans le futur.

2.1.1 Communauté, notion complexe et ambivalente

Nous savons ainsi tous, peu ou prou, ce qu'est une communauté, car que ce soit dans le passé, le présent ou le futur, nous avons fait, nous faisons et nous ferons partie d'une communauté, et même de plusieurs simultanément. Cependant, si l'on se met à observer de plus près la vie des communautés, il s'avère alors que la notion de communauté est plus complexe.

En effet, cette notion est suffisamment abstraite et composée d'éléments subjectifs. Qui plus est, comme le soulignent Dillenbourg et al. (2003), cités plus haut, la structure sociale des communautés est souvent informelle et souple. De ce fait, il n'est pas évident de la cerner. Ainsi, cette notion qui semble de premier abord facile à saisir, puisque connue de tous, à moins d'être un véritable ermite vivant retranché du monde, se révèle dans un second temps être d'une réelle complexité.

Il en va de même quand on parle de la communauté virtuelle, le terme qui nous intéresse particulièrement pour notre étude. Cette notion est aussi complexe qu'ambivalente. Comme l'expliquent Dillenbourg et al. (2003), certains auteurs emploient le terme communauté virtuelle pour présenter simplement tous les groupes dont les membres interagissent via Internet. Ils le font sans prendre en compte la dynamique et la densité des liens sociaux. Dans la même logique, on utilise facilement le terme « communauté » quand il y a un groupement d'individus qui échangent régulièrement. Ce phénomène serait expliqué par le fait que lorsque l'on considère cette notion, on pense plutôt à la forme, c'est-à-dire la structure du groupe, qu'à tout le processus et aux conditions nécessaires à sa constitution comme à ses activités. Nous pensons que la dénomination « communauté » est un label réservé à certaines formes de structures sociales, en suivant l'idée de Dillenbourg et al. (2003).

Nous essayons dans cette partie de comprendre ce qu'est une communauté pour identifier la nature du groupe FB des lycéens et de leur enseignante. Pour cela, nous allons utiliser plusieurs méthodes qui seront présentées ci-dessous. Nous nous intéressons plus à la communauté en ligne puisque le groupe FB observé est un groupe existant en ligne. Néanmoins, il conviendrait de préciser que nous nous inspirons également des études sur les communautés en présentiel pour mener notre enquête sur la notion de communauté.

Afin de cerner cette notion de communauté virtuelle ou présentielle, Dillenbourg et al. (2003) proposent quelques méthodes qui nous semblent très pertinentes :

- comparer à d'autres structures sociales ;
- illustrer des exemples de communautés variées ;
- spécifier quelques caractéristiques observées dans des communautés ;
- présenter certaines règles de fonctionnement et d'apprentissage d'une communauté.

La première consiste à comparer la communauté à d'autres structures sociales, à savoir un groupe de travail formel et un groupe d'amis. Ensuite, ils proposent de comparer les différents

types de communautés, comme le font également Henri et Pudelko (2002). Nous noterons ainsi des spécificités saillantes d'une communauté. Les deux dernières méthodes, à savoir spécifier quelques caractéristiques ainsi que présenter certaines règles de fonctionnement et d'apprentissage d'une communauté, sont également employées par Herring (2004) et Wenger (2005). Ainsi, nous suivons, nous aussi, ces auteurs pour essayer de comprendre ce qu'est une communauté pour notre étude.

2.1.2 Caractéristiques d'une communauté en comparaison aux autres structures

Selon Dillenbourg et al. (2003), une communauté et un groupe formel partagent quelques caractéristiques en commun. Une communauté a également des traits communs avec un groupe d'amis. Ainsi, une communauté se trouve entre un groupe formel et un groupe d'amis en matière de caractéristiques. Par ailleurs, le groupe formel et le groupe d'amis représentent les deux extrémités d'un ensemble pouvant déterminer ce qu'est une communauté comme la figure ci-dessous.

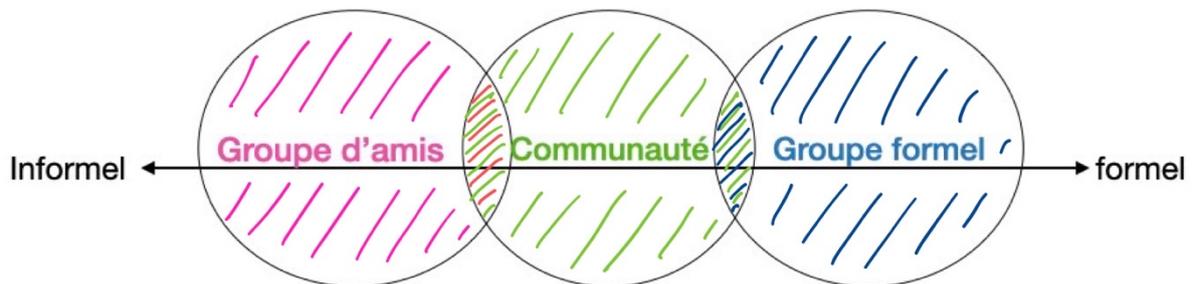


Figure 1. Définition d'une communauté par rapport à d'autres organisations sociales

2.1.2.1 Communauté vs groupe formel

D'abord, un groupe de travail formé dans un environnement plutôt formel, telles une institution ou une entreprise, dispose lui aussi, tout comme une communauté, un intérêt ou un objectif commun : travailler ensemble pour un projet par exemple. La différence entre un groupe de travail et une communauté se trouverait, selon Dillenbourg et al. (2003), tout d'abord dans la formation de l'objectif. Dans une communauté, ce dernier est proposé, discuté, négocié, défini, partagé et modifié au cours du temps par les membres selon leur propre besoin. D'ailleurs, ce point est souligné par de nombreux chercheurs, notamment Henri et Pudelko (2002) ainsi que Wenger (2005). L'objectif et l'entreprise communs d'une communauté, de ce fait, appartiennent à ses membres seuls. Il serait inutile de dire que cette base commune est

gérée par les membres. En revanche, un groupe de travail dispose d'un objectif défini, énoncé ou imposé par une tierce personne, en l'occurrence le chef du projet.

La différence entre ces deux rassemblements d'humains se trouve également en matière de la participation des membres à l'action relative à l'objectif commun. La participation aux tâches d'un groupe de travail n'est pas volontaire, mais obligatoire, dans le sens du respect du contrat de travail. En effet, un groupe de travail formel est créé, rappelons-le, avec un objectif imposé, comme nous l'avons vu plus haut, pour lequel chacun des membres doit apporter sa contribution. Le rôle de chaque membre de ce type de groupement est normalement clair, énoncé et contrôlé par le chef. L'implication de chaque membre du groupe de travail peut varier à des degrés différents selon l'organisation, mais il reste certain que la non-participation d'un membre entraîne automatiquement une sanction.

Les membres d'une communauté, en revanche, participent de manière volontaire à la vie communautaire. Cette participation volontaire des membres, qui sous-entend un engagement mutuel pour employer le terme emprunté à Wenger (2005), est une autre propriété importante de la constitution d'une communauté. Dans l'immédiat, nous ne nous engagerons pas plus loin que dans l'évocation de cette caractéristique qui sera détaillée plus loin.

Un autre point qui fait la distinction entre une communauté et un groupe de travail formel — ces deux organisations qui, pour rappel, partagent cette même caractéristique qu'est la base commune (but, intérêt, objectif ou visions communes, etc.) — est l'importance donnée à la dimension socioaffective. Le soutien, la bonne entente, la sympathie, les affinités personnelles sont des conditions nécessaires à l'émergence et à la continuité d'une communauté, car c'est bien justement cette dimension socioaffective qui incite les membres à participer à la vie de la communauté. Elle n'est cependant pas fondamentale pour l'existence et la vie d'un groupe de travail. Ce dernier, contrairement à une communauté, peut être formé et fonctionner sans qu'il existe de bonnes relations entre les membres tant que l'objectif et le rôle imposés à chacun des membres sont clairs et respectés.

2.1.2.2 Communauté vs groupe d'amis

Qu'en est-il du groupe d'amis ? Y a-t-il une différence entre la communauté et un groupe d'amis ? Des amis proches formant un groupe peuvent aussi bien se réunir régulièrement, donc interagir activement. Une interaction qui permet aux membres de ressentir de plus en plus un

sentiment d'appartenance et d'engagement. Dans ce cas, un groupe d'amis ne serait-il qu'un autre nom de communauté ? Ou alors, y a-t-il un ou des éléments qui distingueraient un groupe d'amis d'une communauté ? Le groupe d'amis nous semble intéressant en tant que structure sociale, car effectivement l'objet de notre étude peut paraître comme étant un groupe d'amis. Il serait donc pertinent d'examiner les caractéristiques qui sont propres au groupe d'amis.

Pour détecter ces éléments, il nous serait utile d'en savoir plus sur la création et le fonctionnement d'un groupe d'amis. Dans l'étude menée par Dillenbourg et al. (2003), un groupe d'amis est expliqué en comparaison à un groupe formel. Contrairement à cette équipe formelle, la plupart du temps créée et conditionnée (composition, grandeur, domaines de spécialité, durée de vie, etc.) par un chef, un groupe d'amis n'est pas soumis à cette force extérieure pour se rassembler. En règle générale, les membres entrent dans le groupe d'une manière volontaire. Quant à la dissolution partielle ou complète des membres du groupe d'amis, elle n'est pas planifiée non plus par une personne extérieure. En revanche, un groupe formel peut être dispersé par une force extérieure. Cette dispersion serait motivée par le fait que la raison du rassemblement est considérée comme accomplie, du fait de l'atteinte de l'objectif par exemple.

Contrairement à un groupe de travail, un groupe d'amis n'a généralement pas d'objectifs précis à atteindre selon Dillenbourg et al. (2003). Ce groupe établit rarement le nombre de membres ainsi que les caractéristiques de chacun pour un besoin précis. Un groupe d'amis n'a donc pas de hiérarchie imposée. La communication au sein de ce groupe est alors informelle et non planifiée.

De plus, un groupe d'amis ne se forme en fonction ni de besoins spécifiques ni de conditions explicites puisque la création de ce groupe dépend du lien social affectif des membres. C'est la raison pour laquelle la bonne relation et les affinités personnelles, entre membres de ce groupe, prennent des rôles importants pour son bon fonctionnement. Certes, comme le remarque Wenger (2005), une bonne entente entre les membres, comme nous l'avons vu plus haut, est tout aussi importante dans un groupe de travail. Ce afin que tout le monde puisse se mobiliser dans des conditions favorisant l'atteinte d'un objectif, de manière la plus rapide et la plus efficace possible. La bonne entente n'est cependant pas fondamentale pour l'existence et la vie d'un groupe de travail. En effet, la bonne relation générée au sein du groupe, contrairement à un groupe d'amis, n'est pas le ferment de la création et du maintien de ce groupe.

Si l'on compare un groupe d'amis à une communauté, la frontière entre ces deux rassemblements humains peut paraître toujours floue à cause de leurs caractères semblables. Ce qui nous aiderait à faire la différence entre ces deux groupes est « la dimension fonctionnelle », comme le soulignent Dillenbourg et al. (2003). En effet, les actions menées par les membres d'une communauté ont un côté plus utilitaire comparé à un groupe d'amis. La base commune d'une communauté suscite des projets à réaliser ou des actions à mener. Ces projets ou actions sont à accomplir pour atteindre leur but décidé à un moment donné. En revanche, l'amitié, base commune, autour de laquelle se réunit un groupe d'amis ne génère pas nécessairement ce genre de projets ou d'actions utilitaires et fonctionnelles. Le but commun et la pratique réalisée d'un groupe d'amis sont plutôt sentimentaux que fonctionnels : la participation des membres à la vie du groupe a pour but de renforcer leur amitié. Les affinités personnelles et les émotions partagées entre membres d'un groupe d'amis sont plus importantes qu'un but ou un intérêt fonctionnel.

En résumé, une communauté partage certaines caractéristiques de groupes d'amis selon Dillenbourg et ses collègues. En effet, l'adhésion à une communauté et la participation se réalisent de manière volontaire. Les affinités interpersonnelles jouent un rôle très important comme c'est le cas pour un groupe d'amis. En revanche, contrairement à un groupe d'amis, une communauté se forme autour d'un but commun comme c'est le cas pour un groupe de travail. Mais, rappelons encore que le but d'un groupe formel est défini et imposé par une tierce personne, tandis que dans une communauté il est discuté, négocié, défini et partagé entre membres.

2.1.2.3 Structures sociales mouvantes

Il serait également important de souligner que ces formes de structure sociale ne sont pas figées. Autrement dit, ces structures peuvent évoluer dans le temps ou selon les circonstances données. En effet, Dillenbourg et al. (2003) rappellent qu'un groupe d'amis peut devenir une communauté à un moment donné s'il s'organise autour d'un objectif spécifique. Aussi, un groupe formel peut devenir une communauté si les membres se rassemblent autour d'un intérêt commun, de manière volontaire en dehors du travail imposé. Cet intérêt commun sera discuté, négocié, défini et partagé uniquement entre les membres. Dans la même idée, Henri et Pudenko (2002) soulignent également qu'un groupe, construit progressivement, évolue en fonction du développement de l'intention et de la conscience des membres ayant rapport à l'activité

collective. De même, une communauté évolue et peut passer par des modes de rassemblement différents, en choisissant un mode autre que celui choisi à l'origine.

2.1.2.4 Quelques caractéristiques saillantes

Enfin, après l'examen de ces trois types de structures sociales, nous pouvons ainsi dégager les différences entre ces groupes d'individus ainsi que les caractéristiques saillantes d'une communauté. En effet, si la communauté se situe entre le groupe formel et le groupe d'amis (Dillenbourg et al., 2003), nous pouvons penser qu'elle comprend les caractéristiques de ces deux structures sociales. Nous pourrions d'ores et déjà noter ces caractéristiques d'une communauté, à savoir la relation sociale soutenue, le but et l'intérêt communs discutés, négociés et définis ensemble, ainsi que le rassemblement et la participation volontaires.

2.1.3 Différents types de communautés et leurs caractéristiques

Comme le soulignent plusieurs spécialistes (Daele, 2009 ; Dillenbourg et al., 2003 ; Henri, 2002 ; Henri et Pudelko, 2002 ; Wenger, 2005), la notion de communauté nous semble recouvrir plusieurs formes d'organisation sociale. Nous présentons ainsi trois types de communautés, à savoir la communauté d'intérêt, la communauté de pratique ainsi que la communauté d'apprentissage.

Nous avons vu plus haut que les différentes formes de structure sociale peuvent évoluer dans le temps ou selon les circonstances données. Les différents types de communautés, eux aussi, évoluent en fonction de leurs objectifs ou des besoins des membres. Henri et Pudelko (2002) soulignent donc que la distinction, entre les différents types de communautés, a plutôt pour but de décrire des communautés existantes ainsi que leur potentiel évolutif que de les classer de manière définitive et fermée. Ainsi, nous espérons que cette étape d'identification des différents types de communautés, comme c'est le cas pour ces auteurs, nous permettrait d'avoir des repères pour observer, analyser et évaluer notre objet d'étude, le groupe FB des apprenants LV3 coréen et de leur enseignante.

2.1.3.1 Communauté d'intérêt

La communauté d'intérêt, selon Dillenbourg et al. (2003), est un groupement d'individus ayant un même souci en commun. Ces auteurs nous donnent comme exemple un groupe

d'individus touchés, directement ou indirectement, par une même maladie. Notons néanmoins que la communauté d'intérêt ne se constitue pas seulement autour d'un problème ou des difficultés entraînant les gens dans des situations contrariantes.

En effet, selon Daele (2009) ainsi que Henri et Pudelko (2002), la communauté d'intérêt peut être assimilée à des groupements de personnes partageant de l'information sur des sujets variés ayant rapport à la vie, à l'activité professionnelle, à une passion. L'objectif d'une communauté d'intérêt ne s'inscrit pas obligatoirement dans une démarche collective selon ces auteurs. Comme le disent Dillenbourg et al. (2003), les membres de cette communauté se réunissent en sachant qu'ils ne peuvent pas résoudre leurs problèmes seuls. Par conséquent, les échanges au sein de cette communauté existent plutôt pour résoudre leurs problèmes. Cette résolution de problèmes leur permet donc plutôt des solutions personnelles que collectives.

Ce qui nous semble intéressant est la nature des informations dont les membres de ce groupe ont besoin. L'activité de cette communauté n'étant pas une réalisation de production collective, les membres « ne s'imposent pas systématiquement de partager les connaissances qu'ils se sont appropriées et ne se sentent pas la responsabilité d'échanger sur l'usage qu'ils en font individuellement » (Henri et Pudelko, 2002, p. 29). En effet, une grande partie de ces informations est tacite selon Dillenbourg et al. (2003). Ce point est comparable à la participation d'une communauté de pratique dont nous parlerons plus tard.

Dans une communauté de pratique, les informations et les connaissances sont mises en commun par la participation des membres et réifiées par des échanges (Wenger, 2005). Nous discuterons de ce point en détail ultérieurement. Enfin, ces informations ne peuvent donc être transmises que par des interactions fréquentes dans une communauté d'intérêt. Cependant, comme le disent Henri et Pudelko (2002), une certaine formalisation de ces informations résultant des échanges sert à fonctionner et à perdurer. Wenger (2005) parle également de cette formalisation, sous le terme de réification, comme étant une caractéristique d'une communauté. Enfin, ces connaissances formalisées constituent l'histoire ou la mémoire commune partagée par les membres de la communauté. Henri et Pudelko (2002) énoncent une foire aux questions comme exemple de cette mémoire commune, laquelle sert également de repère identitaire à la communauté.

Avant de passer à d'autres types de communautés, notons aussi que la communauté d'intérêt, selon Dillenbourg et al. (2003), n'est pas dirigée par un spécialiste. Cependant, les

membres peuvent être guidés par les experts en la matière. C'est une autre caractéristique d'une communauté. En effet, comme nous l'avons vu plus haut en comparaison avec le groupe de travail formel, une communauté n'est pas gérée par une tierce personne. Il en va de même pour la communauté d'intérêt. Pour illustrer ce point, nous reprenons l'exemple de Dillenbourg et al. (2003). Une communauté d'intérêt dont les membres sont touchés directement ou indirectement par une certaine maladie n'est pas dirigée par un spécialiste de cette maladie, mais les membres de cette communauté peuvent être guidés par des experts. Ces experts sont des personnes qui souffrent de cette maladie depuis un certain temps et qui sont en mesure de donner des conseils.

2.1.3.2 Communauté d'intérêt intelligente

Une autre forme de communauté est discutée par Henri et Pudelko (2002, 2006) en citant Fischer (2001). Il s'agit d'une communauté d'intérêt intelligente, selon Henri et Pudelko, en français et selon le terme de Fischer, *communities of interest*. Nous adoptons le terme de Henri et Pudelko.

La communauté d'intérêt intelligente peut se construire autour d'un projet précis pour trouver une solution à une problématique particulière. Elle est donc créée en vue de réaliser une mission déjà explicite et précise. Les membres de cette communauté sont rassemblés par conséquent pour réaliser un projet, une action déterminée d'avance dont la durée est décidée. Cette communauté regrouperait des personnes compétentes et expérimentées, recrutées pour un projet. De ce fait, les membres de cette communauté d'intérêt intelligente partagent et mettent en commun des connaissances et des approches différentes. Elles sont issues de spécialités et de domaines différents.

Selon Henri et Pudelko (2002), la communauté d'intérêt intelligente constitue en quelque sorte une communauté de représentants de communautés, car ses membres appartiennent déjà à des communautés de pratiques différentes. Pour la durée de cette communauté, Henri et Pudelko (2006) soulignent que ce rassemblement est limité dans le temps, car une fois le but atteint, donc le projet réalisé, le groupe se disperse.

Certes, cette structure sociale discutée chez Henri et Pudelko ainsi que Fischer (2001) comprend les caractéristiques semblables à celles discutées dans Dillenbourg et al. (2003). Par exemple, il y a des interactions entre membres pour échanger leurs connaissances. Faisant cela, ils construisent des connaissances collectives. Cependant, si on exclut l'intervention extérieure

pour la formation de ce regroupement de personnes et l'établissement des objectifs, il nous semble que ce rassemblement social ressemble plus à un groupe de travail par son mode de recrutement des membres, de définition des objectifs et son cycle de vie.

2.1.3.3 Communauté de pratique

La notion de communauté de pratique trouve son origine dans les travaux de Lave et Wenger (1991) lorsqu'ils se sont intéressés au processus entrepris par les jeunes professionnels, apprentis ou novices, pour entrer dans une profession. Et Daele (2009) explique que de nombreuses organisations créent des communautés de pratique pour répondre à différents défis : socialisation, partage des connaissances entre collaborateurs, intégration de nouveaux membres, formalisation et transfert des connaissances tacites, résolution de problèmes, etc. Ainsi, nous avons d'ores et déjà une vue d'ensemble sur les enjeux autour desquels cette communauté émerge.

2.1.3.3.1 Liens socioaffectifs dans la communauté de pratique

La communauté de pratique, définie et discutée dans Dillenbourg et al. (2003), est un groupe d'employés réunis pour collaborer en dehors des cadres établis par leur organisation. Ce genre de groupe se forme spontanément à un moment donné pour le même but, à savoir résoudre un problème qu'ils ont tous connu. Les membres de cette communauté partagent leurs expertises par des échanges informels, et la formation de ce groupement se réalise sans qu'elle soit officielle. Une fois le problème résolu, la communauté de pratique se disperse. Les membres ne sont liés que par leur amitié et leur respect mutuel. Ce dernier point sur la fin d'une communauté de pratique ressemblerait plus à la dispersion d'un groupe de travail.

Cependant, contrairement à l'idée de Dillenbourg et al. (2003) sur la dispersion de cette communauté, d'autres auteurs s'appuient sur l'importance de la continuité de ce rassemblement, des échanges entre membres et le maintien du lien affectif. Ce point fait partie même de la condition première de la communauté de pratique (Barab et al., 2004 ; Chanier et Cartier, 2006 ; Combe Celik, 2016 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Nous reprenons ici la définition de Barab et al. (2004) qui nous semble pertinente pour comprendre la communauté de pratique. Selon ces auteurs, la communauté de pratique est donc « *a persistent, sustained social network of individuals who share and develop an overlapping knowledge base, set of beliefs, values,*

history, and experiences focused on a common practice and/or mutual enterprise » (p. 238)⁷. Ainsi, le caractère persistant et soutenu du groupe d'individus serait une condition importante pour que cette communauté de pratique soit fonctionnelle. Comme le disent ces auteurs, tout comme Chanier et Cartier (2006) ainsi que Wenger (2005), les membres d'une communauté de pratique partagent les mêmes préoccupations ou passions sur un sujet. Ils approfondissent leurs connaissances et les expertises tout en interagissant de manière continue. Pour cela, encore une fois, ces auteurs s'appuient sur l'importance du lien entre membres.

2.1.3.3.2 *Communauté de pratique vs groupe de travail formel*

Nous avons également trouvé, dans la littérature francophone sur la communauté de pratique, que l'acception habituelle de ce terme concerne souvent le monde professionnel. La collaboration, le partage des connaissances autour des échanges, le lien socioaffectif soutenu sont des indicateurs de la communauté de pratique discutés communément par de nombreux chercheurs. Mais il est à noter que dans la littérature, des connaissances, des expertises et des réflexions, partagées autour des échanges plutôt informels, concernent surtout des problèmes et des difficultés rencontrés dans le milieu professionnel. En effet, on parle plutôt d'un rassemblement d'individus exerçant le même métier, mais appartenant à une ou plusieurs organisations ou travaillant ensemble pour échanger sur des difficultés professionnelles. Comme nous l'avons vu plus haut, les échanges dans ce type de communauté se réalisent de manière informelle et continue. Donc, la communauté de pratique est construite et perdure sans pour autant qu'il y ait une durée de vie décidée, ni même un projet ou une collaboration unique.

C'est ce qui différencie la communauté de pratique du groupe de travail formel qui pourrait se ressembler beaucoup par le fait qu'ils concernent tous les deux le monde professionnel. Notons également qu'il y a des auteurs pour qui la communauté de pratique n'est pas réservée qu'aux professionnels. En effet, pour Daele (2009) et Wenger (2005), une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent un intérêt commun pour un domaine. Ce domaine est généralement lié à une profession, comme nous avons pu le voir plus haut, mais pas nécessairement. Cela peut être un hobby, une passion, un statut social, etc. Ainsi, nous faisons partie de plusieurs communautés de pratique, au travail, à l'école, à la maison.

⁷ « Un réseau social persistant et soutenu d'individus qui partagent et développent une base de connaissance, un ensemble de croyances, de valeurs, d'histoire et d'expériences qui se chevauchent, concentrés sur une pratique commune et/ou une entreprise mutuelle. » (notre traduction)

2.1.3.3.3 *Histoires communes*

Un autre aspect important dans la constitution et le maintien de la communauté de pratique se trouverait dans le partage d'histoires communes, d'une mémoire commune, d'identités, de valeurs et de règles. En effet, les membres d'une communauté de pratique, comme le dit Wenger (2005), créent « des habitudes, des rituels, des artefacts, des symboles, des règles, des récits et des histoires de vie » (p. 4). Certains appellent ce partage « microculture » (Dillenbourg et al., 2003), et pour Wenger, il s'agit d'un répertoire partagé. Ce dernier fait partie à juste titre de la pratique négociée, réitérée et partagée dans la communauté. Il s'agit d'une mémoire collective, comme le remarquent Henri et Pudelko (2002). Cette mémoire collective propose aux membres, qui partagent la même pratique, des informations et des outils permettant d'accomplir convenablement leur travail sans pour autant maîtriser tous les aspects de leur travail.

Comme le dit Henri (2002), on ne peut pas s'inscrire à une communauté comme on s'inscrit à un groupe de discussion sur le Net. Il faut vivre dans et avec cette communauté pour en être membre. Ce répertoire partagé comprenant des rituels, des habitudes, des codes serait donc autant la condition que le résultat de « vivre dans et avec » la communauté de pratique.

2.1.3.3.4 *Apprentissage*

Dans les études de Lave et Wenger (1991) ainsi que de Wenger (2005), la communauté de pratique est également associée à l'apprentissage situé. Pour ces auteurs, toutes les activités humaines se placent dans un contexte social et culturel. Les compétences et les connaissances mobilisées sont ancrées dans ce contexte social et culturel. Ces auteurs soulignent donc que la signification des connaissances se développe petit à petit à travers les pratiques sociales réelles. L'apprentissage ne se limite donc pas au parcours de formation formelle par l'apprenti qui veut entrer dans une profession.

Ce processus d'apprentissage se déroule également au cours du développement identitaire pour intégrer une communauté professionnelle qui possède sa propre culture, des codes, des valeurs, des vocabulaires, des outils, des symboles, etc. Ces éléments forment la pratique. Notons que ce développement identitaire a recours à l'établissement de frontières d'activité de la communauté et de la place de celle-ci par rapport au monde extérieur. De plus, l'apprentissage d'un métier est aussi bien une entrée dans un groupe socioprofessionnel qu'une maîtrise de la pratique de ce groupe.

L'apprentissage dans une communauté est également lié à l'identité de celle-ci et de ses membres. L'apprentissage nous demande un changement dans la façon d'être et de faire. Le processus d'apprentissage constitue alors la formation de l'identité. La communauté de pratique est donc non seulement un lieu de construction de connaissances collectives, mais également un lieu de construction d'identité. Cette dernière se définit en fonction de la participation des membres dans la communauté de pratique, comme le dit Wenger (2005).

Ainsi, l'apprentissage des individus et des groupes permet l'évolution des pratiques dans une communauté, l'intégration de nouveaux membres dans cette communauté et le développement évolutif des identités des membres. Henri (2002), de ce fait, souligne que toutes les communautés, en quelque sorte, peuvent être qualifiées de communautés d'apprentissage. L'apprentissage se fait dans tous les cas, qu'on le souhaite ou non, à condition qu'il y ait une continuité de la communauté et une histoire partagée.

En effet, comme nous avons pu le voir jusqu'à maintenant, l'une des pratiques implicites ou explicites dans une communauté concerne le partage d'informations, de connaissances et d'expertises par l'interaction. Dans une communauté, on ne peut éviter d'apprendre quelque chose selon Wenger (2005). Ce dernier dit que la notion d'apprentissage peut évoquer des cours, des formations, des manuels scolaires, des devoirs, des enseignants, etc. Cependant, l'apprentissage fait partie de notre quotidien. Ces expériences d'apprentissage sont tellement ancrées dans nos vies de tous les jours, nous ne les considérons plus comme tels. Or, ce n'est pas pour autant qu'elles n'existent pas. De ce constat découlerait l'importance d'aborder les notions d'apprentissage formel et informel dans cette présente étude. La question de ces différents types d'apprentissages sera discutée ultérieurement (voir 2.2.2).

Wenger (2005) souligne aussi que l'apprentissage pour les individus serait une question d'engagement et de participation aux pratiques des communautés. Ainsi, les membres d'une communauté de pratique améliorent les conditions de la pratique ou de l'activité au quotidien par le partage, l'apprentissage et l'entraide. De cette manière, la communauté de pratique est aussi une communauté d'apprentissage : un apprentissage basé sur la pratique.

2.1.3.3.5 La pratique dans la communauté de pratique

Pour Wenger, la pratique et l'apprentissage ne peuvent pas être considérés séparément, d'où son usage « monobloc » de la « communauté de pratique », puisqu'il y a interdépendance entre ces deux notions. La pratique est également un ensemble de façons de faire les choses négociées

et définies par les membres, dans la communauté. Il s'agit donc d'un ensemble de normes partagées constituant la base pour l'action et la communication au sein de la communauté. À ce stade, il nous semble intéressant d'examiner rapidement la notion de pratique pour cet auteur, ainsi que quelques autres éléments nécessaires pour comprendre le fonctionnement de cette communauté de pratique.

La pratique, selon Wenger (2005), comprend, tout d'abord, les connaissances qui ont été développées au sein d'une communauté. Elle comporte donc, en quelque sorte, l'histoire de cette communauté. Puisque la pratique porte sur la construction de sens en tant qu'expérience de la vie quotidienne, la production sociale de sens, selon l'auteur, est une base pertinente pour traiter la notion de pratique.

2.1.3.3.5.1 Négociation de sens

Donner du sens à nos expériences ou à nos activités relève d'un processus de négociation de sens. Notons ici que, pour Wenger (2005), la négociation suppose une interaction soutenue, dans une bonne entente ou dans une ambiance conflictuelle, un accomplissement progressif et un échange mutuel. Il nous donne, par ailleurs, quelques pistes pour comprendre l'utilisation du mot « négociation » dans son étude sur la communauté de pratique. La négociation, en général, est comprise comme un accord entre des personnes, comme « négocier le prix ». Elle peut décrire une action exigeant une attention soutenue et une adaptation, comme dans « négocier un virage ». Wenger (2005) souligne qu'il faut couvrir ces deux aspects dans la définition de la négociation. Selon lui, la négociation comprend :

une démarche active de production de sens qui est à la fois dynamique et historique ;
une perspective à la fois souple et flexible ; la capacité mutuelle d'influencer et d'être influencé ; l'inclusion de plusieurs points de vue et facteurs, la conception d'une nouvelle résolution alignée sur la convergence de ces facteurs et points de vue ; le caractère incomplet de cette résolution, qui peut être partielle, éphémère et propre à une situation (p.59).

2.1.3.3.5.2 Participation et réification

La négociation de sens consiste en l'interaction de deux processus : la participation des acteurs à la vie sociale et la réification permettant de créer des points de convergence autour desquels s'organise la négociation de sens. Cette interaction a pour but de définir, de manière commune, ce que sont les pratiques et comment elles sont mises en œuvre par les membres de la communauté de pratique (Daele, 2009).

Toujours dans la volonté de comprendre les idées de Wenger (2005) sur la communauté de pratique, nous porterons une attention sur ces deux notions, à savoir la participation et la réification. La participation est expliquée comme une expérience sociale de vie dans le monde, d'appartenance à des communautés et d'engagement dynamique dans des projets communs. Quant à la réification, elle relève d'un processus qui donne forme à l'expérience des acteurs, du moins pour un temps. En effet, la réification comme la participation évoluent dans le temps. La réification recouvre « un large éventail de processus tels que fabriquer, concevoir, représenter, nommer, codifier, décrire, percevoir, interpréter, utiliser, réutiliser, décoder et remanier » (p.65). Selon Wenger (2005), la participation et la réification ne peuvent pas être considérées séparément. Elles forment une unité dans la dualité comme le symbole du yin et yang. D'ailleurs, Wenger illustre cette dualité de ces deux dimensions avec la forme du symbole yin et yang.



Figure 2. La dualité de la participation et de la réification (p. 69)

L'auteur préconise qu'il ne faille pas interpréter la dualité de ces deux dimensions comme une simple opposition. Au contraire, ces deux dimensions s'articulent et interagissent dans l'harmonie et l'équilibre. En effet, cette dualité représente d'abord une complémentarité. La participation peut compenser les limites inhérentes de la réification en remédiant, par exemple, aux problèmes d'interprétation suscités par la réification. Ainsi, la forme rigide, ambiguë et imprécise que peut avoir la réification peut être compensée et comprise par la participation. Quant à la réification, elle vient compenser les limites intrinsèques de la participation qui est souvent informelle, éphémère et contextuelle.

Pour Wenger (2005), les membres d'une communauté communiquent entre eux et négocient les significations liées à leurs actions par la pratique. Si cette dernière veut être la source d'apprentissage, de structure sociale et de cohérence d'une communauté, il faut une continuité des significations. Elles sont partagées entre membres et apprises par les nouveaux

membres. Il est à noter que cette continuité n'empêche pas pour autant l'évolution de la communauté. Au contraire, les significations s'enrichissent au sein du groupe à travers le temps. Enfin, cette continuité et cette richesse des significations d'une communauté sont le résultat d'un équilibre entre participation et réification.

2.1.3.3.5.3 Engagement mutuel, entreprise commune et histoire partagée

Wenger (2005) décrit également les dimensions fondamentales de la pratique, celles qui sont les sources de la cohérence d'une communauté : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Enfin, ces trois facteurs font en sorte que la pratique soit partagée par les membres d'une communauté.

L'engagement mutuel est une caractéristique essentielle de la pratique dans une communauté. La pratique, comme le dit Wenger (2005), n'existe pas dans l'abstrait. Elle existe parce que des membres d'une communauté s'engagent dans des actions dont le sens est discuté entre eux. La pratique demeure donc dans une communauté d'individus et dans les relations d'engagement mutuel qui leur permettent de faire ce qu'ils ont à faire. L'engagement dans une communauté est mutuel, car il est fondé non seulement sur nos savoirs et compétences, mais également sur ceux des autres. Cet engagement fait appel non seulement à nos connaissances et nos réalisations d'une tâche, mais également à notre capacité à bénéficier du savoir et des participations des autres.

La deuxième caractéristique de la pratique, en tant que source de cohérence d'une communauté, se trouve dans la négociation d'une entreprise commune. Selon Wenger (2005), l'entreprise qui fait la cohésion d'une communauté est le « résultat d'un processus collectif de négociation qui reflète la complexité de l'engagement mutuel » (p.86). Elle est également définie par les membres d'une communauté « en cours de processus. Il s'agit de leur réaction à leur situation, donc elle leur appartient » (p.86). L'entreprise commune n'est pas un objectif. Elle ne se limite donc pas à réaliser un objectif ou un projet prédéfini. Elle comprend surtout les actions communes comme la négociation, la confrontation et la révision pour accomplir l'objectif donné. Aussi, l'entreprise commune dans une communauté évolue dans le temps en fonction des nouveaux enjeux, intérêts ou problèmes qui se présentent. Elle crée également chez les membres d'une communauté « une relation de responsabilité mutuelle qui devient partie intégrante de la pratique » (p. 87).

Enfin, la continuité d'une entreprise commune, l'engagement dans le développement et l'amélioration d'une pratique commune créent des ressources qui permettent la négociation de sens. Wenger les nomme le répertoire partagé. Ce dernier prend la forme de routines, de mots utilisés communément, d'outils, de procédures, de gestes, de symboles, de styles des actions ou même de concepts créés et adoptés par la communauté. Ce répertoire harmonise des éléments de réification et de participation que nous avons vus plus haut. Il inclut également les interprétations des membres aussi bien que les styles permettant d'afficher leur appartenance et leur identité. Ce répertoire partagé par les membres d'une communauté ressemble beaucoup à la microculture présentée par Dillenbourg et al. (2003). Rappelons également que la définition de Barab et al. (2004) présentée plus haut met l'accent sur ces éléments partagés par les membres d'une communauté. Par ailleurs, nous allons voir plus loin que ces éléments partagés par les membres, évoqués par plusieurs auteurs, sont l'une des caractéristiques nécessaires pour l'émergence d'une communauté et pour sa continuité.

En résumé, la communauté de pratique est donc un ensemble d'individus partageant des pratiques, des histoires, des significations liées à des actions mutuellement définies sur une période non définie préalablement. Elle évolue dans le temps. Mais, comme le souligne Wenger (2005), il ne suffit pas d'être nommée communauté pour en être une. Le tout est déterminé par l'expérience d'engagement des participants. Il ne faut pas oublier qu'une pratique partagée ne suppose pas obligatoirement l'harmonie ou la collaboration sans conflit. En effet, des relations soutenues au sein de la communauté de pratique peuvent être aussi bien harmonieuses que conflictuelles. La communauté de pratique est le lieu d'engagement dans l'action, de relations interpersonnelles, de savoir partagé et de négociation d'entreprise.

Enfin, comme le soulignent Daele (2009) et Wenger (2005), la notion de communauté de pratique semble s'appliquer à de très nombreux groupes d'individus dans des contextes très diversifiés à certaines conditions, que nous avons pu voir plus haut. Nous concluons cette partie en rappelant des indicateurs d'une communauté que nous pourrions utiliser plus tard :

- partage et apprentissage des connaissances, des valeurs, etc. ;
- participation et réification ;
- construction d'identité et mise en place des frontières tacites ou explicites qui sont les résultats de la construction d'identité ;
- engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé ;
- interactions informelles comme outil de partage ;

- relations qui durent dans le temps.

2.1.3.4 Communauté d'apprentissage et communauté d'apprenants

La dernière forme de communauté que Dillenbourg et al. (2003) présentent dans leur étude est la communauté d'apprentissage. Il s'agit d'un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances. La différence entre cette communauté d'apprentissage et un simple groupe d'étude, selon ces auteurs, se trouve dans le fait que les membres d'une communauté d'apprentissage apprennent non seulement des connaissances académiques, mais également à mener un métier d'étudiant par le partage des expériences personnelles. La prise de conscience de l'identité sociale et de son rôle serait donc importante dans cette communauté. À ce sujet, Barab et Duffy (2000) remarquent que dans une communauté d'apprentissage, les membres développent leur identité en tant qu'apprenants appartenant à une institution éducative, et en tant que collaborateurs pour une entreprise commune autour de laquelle la communauté d'apprentissage se constitue.

2.1.3.4.1 Communauté d'apprentissage comme communauté de pratique

Il nous semble que Dillenbourg et ses collègues, comme beaucoup de chercheurs d'ailleurs, considèrent la communauté d'apprentissage réservée plutôt aux groupes d'apprenants inscrits dans des institutions. Mis à part ce point, cette communauté d'apprentissage décrite dans Dillenbourg et al. (2003) ressemble beaucoup à une communauté de pratique de Wenger. Les membres se rassemblent pour partager des connaissances, et le processus d'apprentissage comprend également le développement identitaire des membres.

En effet, Henri et Pudenko (2002) remarquent que la communauté d'apprentissage peut être également considérée comme une communauté de pratique. Comme nous l'avons vu plus haut, la communauté de pratique en milieu professionnel est également une communauté d'apprentissage dans l'approche de Wenger (2005). Rappelons que l'apprentissage n'est pas indépendant de la pratique selon la théorie de la communauté de pratique de Wenger, ancrée dans l'apprentissage situé. Et la connaissance ne peut pas être séparée des pratiques et du contexte dans lesquels elle est construite (Barab et Duffy, 2000).

Barab et Duffy (2000) soulignent que la notion de communauté d'apprentissage s'est développée en se basant sur le paradigme participatif de la construction des connaissances. Les connaissances ne sont pas seulement transmises dans un milieu hors contexte. Apprendre et

faire sont une unité inséparable. Participer à la pratique est l'apprendre et la comprendre. Ainsi, une communauté d'apprentissage est fondée sur un apprentissage par action, pour une entreprise comprenant la résolution des problèmes. Elle est également basée sur la collaboration et la coopération entre apprenants.

2.1.3.4.2 Communauté d'apprentissage dans le milieu éducatif: communauté d'apprenants

Cependant, Barab et Duffy (2000), ainsi que Henri et Pudelko (2002), remarquent qu'une communauté créée dans un milieu éducatif n'est pas tout à fait une communauté de pratique comme le décrit Wenger (2005). Selon ces auteurs, la communauté d'apprentissage est plutôt une appellation souvent attribuée aux groupes d'apprenants dans un contexte éducatif formel.

Cette communauté est créée par un enseignant ou tuteur en fonction de l'objectif scolaire. La pratique dans cette communauté est donc plutôt formelle. La composition des membres et la durée de ce groupement sont prédéfinies et provisoires. Ces communautés d'apprentissage au sein du milieu éducatif « naissent, croissent et meurent au rythme des étapes d'un programme d'études » (Henri et Pudelko, 2002, p. 31).

Ce contexte scolaire ne favorise donc pas la continuité de ces communautés. De ce fait, les membres ne peuvent pas partager une histoire ou des pratiques communes héritées. La vie d'une telle communauté dépendra du programme scolaire. Henri et Pudelko remarquent également que les apprenants « n'ont ni la résolution ni la motivation de participer à l'activité de la communauté » (Henri et Pudelko, 2002, p. 31), contrairement aux membres de la communauté de pratique. Selon ces auteurs, les membres de ces communautés, en dehors de la classe, n'appartiennent pas à une communauté plus large. Les activités communes de ces communautés, une fois le programme fini, sont arrêtées et terminées contrairement aux pratiques de la communauté de pratique en évolution continue.

Cependant, il se peut que la continuité d'une communauté s'installe, selon Henri et Pudelko (2002), avec son histoire et ses pratiques communes. Pour cela, il faut qu'il y ait une certaine homogénéité des membres d'une année à l'autre, et une stabilité de la démarche pédagogique chez les enseignants cadrant un groupe donné. Ces auteurs soulignent également que les activités d'apprentissage proposées aux membres visent plutôt à préparer ces apprenants à une future participation dans les véritables communautés de pratique (Henri et Pudelko, 2002). Ainsi, Barab et Duffy (2000) proposent d'utiliser le terme « champs de pratique » ou

« communauté d'apprenants » pour désigner la communauté d'apprentissage dans le contexte scolaire.

La communauté d'apprenants, telle que décrite chez Barab et Duffy (2000) ainsi que chez Henri et Pudelko (2002), nous semble plutôt être un groupe de travail formel décrit par Dillenbourg et al. que nous avons vu plus haut (voir 2.1.3.1). Selon Henri et Pudelko, la communauté d'apprenants peut également posséder les caractéristiques d'une communauté : par exemple, la continuité de la pratique grâce au partage des histoires commune. Mais la transmission de ces histoires communes dépendrait plus de l'enseignant que des membres eux-mêmes. En effet, selon Henri et Pudelko :

Le développement d'une communauté d'apprenants constitue un exercice que l'enseignant ou le formateur proposera à un prochain groupe et qui recommencera chaque année. Les communautés d'apprenants pourront devenir des entités pérennes à condition de préserver la stabilité des cohortes d'une année ou l'autre et la stabilité de la démarche pédagogique parmi les enseignants responsables d'un groupe donné (p. 31).

À cela s'ajoutent d'autres caractéristiques de cette communauté qui nous font plutôt penser à un groupe de travail, telles que sa création par une tierce personne, la composition des membres et la durée de vie de ce groupement prédéfinie, la difficulté de partager des histoires communes héritées, etc. Ce genre de communautés, même initiées par l'enseignant, peut bien sûr évoluer sous une autre forme de communauté et continuer sa vie communautaire. Toutefois, la communauté d'apprenants telle que décrite ci-dessus nous laisse à réfléchir sur la possibilité de nommer ce groupe « communauté ». Notre réticence face à cette appellation sera expliquée plus en détail ultérieurement dans « Notre position vis-à-vis de l'utilisation du terme de communauté » (voir 2.1.3.7)

Il nous semble que notre objet d'étude, le groupe sur FB d'élèves et de leur enseignant, est un cas assez particulier. C'est avant tout un groupe informel, créé par les élèves en dehors de l'école. Les membres ne visent pas nécessairement l'atteinte d'un objectif relatif à l'apprentissage du coréen. Le groupe n'est pas défini par l'enseignante. La participation à ce groupe n'est pas obligatoire. Cependant, on ne peut pas dire que ce groupe soit totalement indépendant du contexte scolaire. Les élèves et leur enseignante, les membres de ce groupe, se sont rencontrés dans un contexte scolaire. Nous dirons pour le moment qu'il s'agit d'un groupe qui se situe entre la communauté de pratique au sens de Wenger (2005), la communauté

d'apprentissage au sens de Dillenbourg et al. (2003) et la communauté d'apprenants au sens de Henri et Pudelko (2002).

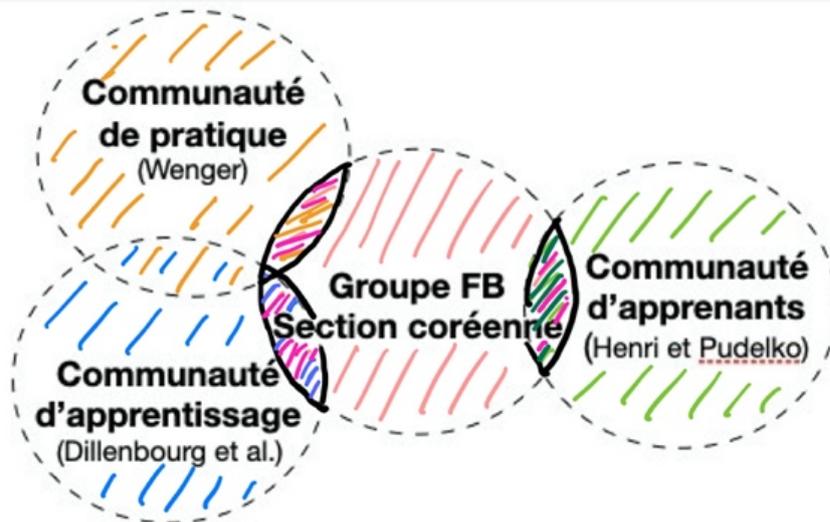


Figure 3. Aperçu du groupe FB « Section coréenne de Magendie » en rapport avec d'autres types de communautés

2.1.3.5 Communautés selon le contexte d'émergence

La classification des différents types de communautés que nous venons de présenter est réalisée en fonction du mode de rassemblement des membres et de l'intention du rassemblement. À cela, nous ajoutons une autre classification, cette fois-ci, selon le contexte d'émergence proposée par Devauchelle (2002). L'auteur propose quatre types de communautés après avoir analysé une monographie de sept communautés d'enseignants, à savoir la communauté contextuelle, la communauté institutionnelle, la communauté individuelle et la communauté privée.

La communauté contextuelle, selon l'auteur, est créée en relation avec un dispositif de formation, par exemple. Cette communauté contextuelle, en réalité, fait partie de ce dispositif, car elle est incorporée à l'intention des initiateurs. Souvent, l'outil (plateforme informatique) et le dispositif sont indissociables. Quant à la communauté institutionnelle, elle est créée à la suite d'une prise de conscience d'un échelon d'une hiérarchie de l'importance et de l'intérêt d'un tel dispositif, qu'est cette communauté (Devauchelle, 2002).

Ces deux premières sont donc créées par une ou plusieurs personnes, souvent initiateurs d'un projet. Pour ces deux premiers types de communautés, nous portons l'attention sur le fait qu'elles soient créées et mises en route par des institutions. Ces communautés sont plutôt mises en disposition par des initiateurs du projet de leur création, mais n'ont pas émergé, de manière

spontanée, des liens sociaux des membres. Une caractéristique importante à nos yeux pour une communauté. Elles nous font donc penser plutôt à des groupes de travail ou plutôt à des dispositifs de communication proposés par une institution. Comme le remarque Devauchelle (2002), il s'agit d'une « institutionnalisation » des communautés créées à partir d'initiative d'universités, de services publics, de structures de formation.

Nous notons que la mise en place de ce type de communauté ne permet pas sa durabilité. Par ailleurs, il nous semble qu'il faudrait une certaine évolution dans le temps au sein de ces dites « communautés » contextuelles et institutionnelles pour que l'on puisse les nommer « communauté ». En effet, n'oublions pas que ce genre de communautés même initiées par l'institution peut évoluer sous une autre forme de communauté et ainsi continuer sa vie communautaire.

Dans ce sens, Devauchelle (2002) souligne qu'un certain nombre de « tentatives de communautés » ne voient pas le jour au-delà des intentions. Il leur faut une phase critique d'évolution. Au cours de cette phase, la communauté se développe et les échanges entre membres se stabilisent tout en instaurant un code communautaire implicite qui devient par la suite explicite. Rappelons ici la participation et la réification qui constituent la pratique d'une communauté ainsi que l'histoire et le répertoire partagés au sein d'une communauté. Pendant cette période du développement, il peut y avoir également la gestion du conflit ou de débordements, l'affinement de l'entreprise commune et de l'objectif, etc.

La communauté individuelle, le troisième type présenté par Devauchelle (2002), est créée par l'initiative d'une seule personne et d'un groupe de personnes. Elle est publique et ouverte et a pour but de rassembler des membres qui partagent les mêmes pratiques, intérêts, soucis ou problématiques. La dernière communauté présentée par Devauchelle (2002) est la communauté privée. Elle est, elle aussi, créée par une personne ou un groupe de personnes. Mais, contrairement à la communauté individuelle, elle n'est pas publique. Il s'agit d'un groupe dont les membres se connaissent déjà plus ou moins avant de former une communauté. Surtout, selon l'auteur, les membres connaissent au moins le modérateur. Notre objet d'étude, le groupe FB « Section Coréenne Magendie~ », ferait partie de cette communauté.

Ces deux types de communautés ne sont pas mises à disposition par une institution. Néanmoins, elles devraient, elles aussi, passer par l'étape critique du développement, prouver une certaine durabilité tout en évoluant dans le temps pour que l'on puisse les nommer

communautés dans le sens le plus strict du terme. Les communautés que nous avons examinées plus haut, à savoir la communauté d'intérêt, la communauté de pratique ainsi que la communauté d'apprentissage, font partie de ces types de communautés, nous semble-t-il.

2.1.3.6 Caractéristiques d'une communauté identifiées dans différents types de communautés

À travers différentes communautés identifiées par plusieurs auteurs, nous avons pu comprendre que la notion de communauté peut recouvrir de très nombreux aspects dans la vie humaine : l'intérêt, la passion, la profession, les rôles sociaux, la valeur partagée, etc. Aussi, par cette étape, nous avons pu identifier quelques caractéristiques communes et des points différents.

Comme le disent Daele et Charlier (2002), chaque communauté se définit elle-même en fonction des liens entre les membres, des objectifs, etc. C'est ainsi que toute communauté met en place des frontières par rapport au monde extérieur et à sa propre identité. Ces frontières et l'identité marquent l'existence d'une communauté. Elles différencient ainsi une communauté des autres groupes sociaux.

Quelle que soit sa dénomination donnée, nous pourrions dire qu'une communauté comprend comme caractéristiques les dimensions sociocognitives et socioaffectives, l'intérêt commun, l'entreprise commune, l'engagement mutuel, le développement identitaire, l'histoire partagée qui perdure et le sentiment d'appartenance et la mise en place des frontières qui découle de la dimension identitaire communautaire. Ainsi, comme le remarquent Develotte et Mangenot (2004), la notion communauté est entremêlée de différentes dimensions que nous allons essayer de spécifier.

Tenant compte de la nature complexe de la notion de communauté, les caractéristiques déjà identifiées seront répétées dans le chapitre suivant dans lequel nous allons spécifier les caractéristiques d'une communauté suivant la méthodologie de plusieurs chercheurs, notamment Dillenbourg et al. (2003), Herring (2004) et Wenger (2005). Aussi, il est indispensable de préciser que ces caractéristiques ne peuvent être examinées indépendamment et de manière linéaire. Rappelons-nous, d'ailleurs, que ces caractéristiques, qui nous semblent pertinentes pour notre étude, ne constituent pas des critères absolus pour définir une communauté.

2.1.3.7 Notre position vis-à-vis de l'utilisation du terme « communauté »

Avant de relever les caractéristiques d'une communauté et de les étudier en profondeur, nous aimerions exposer brièvement notre position vis-à-vis de l'utilisation du mot « communauté ». Comme nous avons pu le voir suivant le postulat de Dillenbourg et al. (2003), un groupement d'humains, même ayant un but commun et une bonne relation entre membres, ne constitue pas pour autant une communauté. Rappelons également que nous suivons l'idée de ces auteurs qui préconisent l'utilisation parcimonieuse du terme « communauté », car un environnement informatique, pour les mêmes raisons citées plus haut, ne crée pas automatiquement une communauté virtuelle comme le disent ces auteurs. Nous partageons cette position. Un groupement d'individus, rassemblés autour d'un intérêt commun et travaillant ensemble ne peut pas être automatiquement une communauté.

Dillenbourg et al. (2003) considèrent le terme « communauté » comme un « label de qualité » relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à « l'intensité des interactions » qui s'y déroulent. Et cette dynamique aurait une double fonction autant sur le plan motivationnel que sur le plan cognitif. Nommer donc un simple groupe « communauté » ne garantirait pas que cette dynamique socioaffective et sociocognitive émergerait de manière automatique au sein de ce groupe. En effet, les apprenants interagissant au sein d'un forum en ligne par exemple, comme le disent Dillenbourg et al. (2003), ne constituent pas nécessairement une communauté virtuelle.

Par conséquent, nous aimerions exprimer également notre questionnement concernant l'emploi des termes « communautés d'apprentissage » communément utilisés. En effet, plusieurs auteurs utilisent ce terme pour parler des groupes de travail formés par des enseignants ou tuteurs pour une visée pédagogique dans le cadre scolaire et formel. L'enseignant peut créer un cadre de travail pour ses apprenants, favorisant ainsi la collaboration et l'apprentissage par l'action tout en ayant une intention particulière. Dans ce cas de figure, une telle sorte de groupe naît, existe puis disparaît au gré du programme scolaire (Henri et Pudelko, 2002).

Selon Ciussi Bos (2007), d'ailleurs, ce groupe de travail ne peut pas être confondu avec d'autres types de communautés, car il existe uniquement pour une visée pédagogique et est défini en fonction de programmes. À cela s'ajoute l'absence d'une histoire commune, notion que nous développerons ultérieurement, qui caractérise une communauté, à ce genre de groupe d'apprenants. Nous sommes donc assez réservée pour utiliser le terme « communauté d'apprentissage » pour définir ce genre de regroupement de personnes.

Ainsi, nous référant à Dillenbourg et al. (2003), nous préférons pour le moment nommer cette structure, groupe de travail pour l'apprentissage, ou groupe d'apprenants. Nous ajoutons ici le terme « apprentissage » au groupe de travail afin de le différencier d'un groupe de travail formel existant au sein d'une entreprise ou d'autres structures ayant un but professionnel, même si au sein de ce groupe se réalisent des apprentissages, non séparables de la pratique.

Comme le souligne Henri et Pudelko (2002) ainsi que Wenger (2005), l'objectif ou l'entreprise d'une communauté ne peut pas être contrôlée par un pouvoir extérieur ni même par uniquement un seul des participants. Cependant, la forme de structures sociales peut évoluer selon les circonstances. Il se peut ainsi que quelques-uns, voire la totalité des membres d'un groupe de travail pour l'apprentissage formé intentionnellement par un enseignant, engendrent une communauté lorsqu'ils décident ensemble et progressivement dans le temps de faire quelque chose de manière volontaire. Il reste tout à fait possible que le groupement de personnes, à l'initiative d'un enseignant, dans le but de constituer un groupe de travail pour l'apprentissage devienne, en tout ou partie, une communauté. Cela à condition que des membres de la communauté naissante prennent les décisions de concert et accomplissent des actions communes de manière volontaire et tout cela progressivement dans le temps. Cette naissance et l'existence de cette communauté ne dépendraient que de ses membres.

Rappelons maintenant que nous avons parlé de communautés dans la partie concernant l'utilisation de FB. De plus, nous avons précisé que nous employons le terme « communauté » parce que les auteurs cités dans cette partie l'utilisaient. Mais, nous préconisons une certaine prudence quant à l'utilisation du terme communauté. Il conviendrait mieux d'appeler ces dites communautés « groupes de travail » ou « groupes d'amis » selon la modalité de regroupement. En effet, pour que ces groupes FB deviennent de vraies communautés, il serait nécessaire qu'ils remplissent quelques conditions propres à la communauté. Parmi ces conditions, nous pouvons d'ores et déjà lister :

- une volonté de rassemblement et création du groupe par les membres ;
- une dynamique aussi bien sur le plan sociocognitif que socioaffective ;
- une participation volontaire aux activités du groupe ;
- une entreprise commune et des objectifs négociés entre les membres ;
- une histoire commune.

2.1.4 Caractéristiques d'une communauté identifiées dans les études précédentes

À présent, nous allons essayer de spécifier les caractéristiques d'une communauté observées par plusieurs auteurs, car cette méthode présentée, pour rappel, par Dillenbourg et al. (2003) et Herring (2004) nous semble pertinente pour comprendre la notion de communauté. Aussi, ces caractéristiques d'une communauté nous serviront de repère afin d'analyser et comprendre la nature du groupe FB des lycéens apprenant le coréen, notre objet d'étude.

2.1.4.1 Base commune : socle essentiel de la constitution d'une communauté

Lorsque nous évoquons le mot « communauté », avant même de nous référer à un quelconque dictionnaire, nous pensons habituellement à des humains regroupés autour de quelque chose en commun. Ce quelque chose pourrait être un intérêt, un objectif, une identité, une profession, une volonté, des habitudes ou des opinions. Il s'agit donc de toutes choses qui sont en commun chez les individus et que peuvent communément partager des personnes. Aussi, elles les encouragent à se rassembler.

À cela s'ajoute l'identité personnelle ou professionnelle ainsi que l'appartenance à un groupe particulier comme facteur important pour la volonté de rassemblement. Nous nommons tout cela la base commune. Cette dernière est présentée sous différents termes dans la littérature. Dillenbourg et al. (2003) parlent de l'intérêt commun ou de but commun. Herring (2004), quant à elle, évoque un « *shared purpose* »⁸, tandis que Ciussi Bos (2007) utilise les termes objectifs ou intentions communs. Pour Wellman (2001), il s'agit de l'intérêt partagé. Grégoire (1998) évoque, lui, la volonté commune.

Les personnes partageant la même base commune peuvent se réunir pour en parler, partager des informations, de même que leurs expériences personnelles. Les personnes partageant un même centre d'intérêt peuvent se réunir pour en discuter et partager des informations, y ayant attrait, détenues par les uns ou les autres. Ces mêmes personnes peuvent également évoquer leurs expériences personnelles qui seront souvent relatives à ce centre d'intérêt. Ce partage avec d'autres personnes, attirées par le même centre d'intérêt, a ainsi pour conséquence d'en faire apprendre davantage grâce à l'élargissement du savoir et des connaissances de chacun. Ces intentions d'accomplir quelque chose ensemble peuvent sous-tendre, selon les cas, un objectif,

⁸ But partagé (notre traduction).

un but, une volonté, une entreprise ou un projet qui seront tous communs, et qui, à leur tour, sous-tendent une action, de courte durée généralement, ou une pratique, qui implique habituellement une plus longue durée, selon le terme de Wenger (2005) dans son étude sur les théories des communautés de pratique.

Ce que nous venons de décrire constitue finalement le fondement de ce qu'est une communauté. De ce fait, cette base commune peut être considérée comme un socle permettant à une communauté de se constituer. Elle est, par conséquent, prépondérante à la constitution d'une communauté : il s'agit de sa raison d'être.

En somme, lorsque nous tentons de définir ce qu'est une communauté, nous abordons systématiquement la notion de base commune, et ce, quelle que soit l'expression qui lui est attribuée en fonction du choix sémantique de l'auteur de l'étude. En aucun cas, une communauté ne pourrait exister sans cette notion de base commune. Une communauté émerge par conséquent d'une base commune, qu'elle soit un intérêt, une problématique, un projet, un souci, une passion, etc.

2.1.4.2 Participation et membres : quelles spécificités ?

Les individus se rassemblent donc autour de cette base commune et tissent des liens interpersonnels. Ils participent à la vie communautaire. La base commune partagée avec les autres individus, la volonté d'appartenir à ce groupe d'individus et l'engagement dans la pratique du groupe font qu'un individu devient membre de ce groupe. Ce groupe à son tour, grâce à la volonté et l'engagement mutuel des membres, devient une communauté (Wenger, 2005). C'est donc par la participation à la vie communautaire que ces individus en deviennent membres (Dillenbourg et al., 2003). La participation est l'une des activités principales de la communauté décrites par Wenger (2005) avec la socialisation et le développement identitaire.

2.1.4.2.1 Qu'est-ce qui motive la participation ?

Pourquoi participe-t-on à une communauté ? De nombreux facteurs seraient liés à la volonté d'appartenir à un groupe et d'y participer. L'un des plus génériques serait l'identité (Devauchelle, 2002). Selon cet auteur, que ce soit dans une communauté initiée pour la formation donnée ou une communauté d'intérêt, ce qui mène un individu à adhérer à la communauté est l'origine professionnelle. Un besoin particulier lié à cette appartenance vient ensuite.

L'analyse de Devauchelle vient du fait qu'il a examiné des communautés constituées de gens de la même profession, des enseignants en l'occurrence. Cette analyse nous semble intéressante du fait que les membres du groupe FB que nous allons analyser sont des élèves de la même section d'un lycée, donc de la même « profession » ou du moins issus de la même institution. Ils ont la même identité professionnelle. Cette caractéristique, selon Devauchelle (2002), s'opposerait à d'autres types de communautés fondées avant tout sur un besoin, une idée, un désir, etc. Cependant, il nous semble important de garder en tête le fait que cette communauté, dont les membres ont la même identité professionnelle, fonctionne et évolue au fil du temps suivant les attentes des membres. C'est ce que nous pourrions voir plus en détail dans la partie d'analyse de notre corpus. Dans notre cas, nous considérerons alors cette identité commune des élèves comme le moteur du rassemblement et de la participation au groupe, une base commune transversale de la communauté.

La participation à une communauté est également motivée par le besoin et les attentes particuliers identifiés dans la communauté. Comme le disent Dillenbourg et al. (2003), les individus savent qu'ils ne peuvent résoudre leurs problèmes ou poursuivre leurs intérêts seuls. Ils ont besoin d'aide. Ils veulent ainsi obtenir des informations et des expériences des autres relatives à leur base commune. Les membres d'une communauté partagent ainsi tout ce qui est à leur disposition, que cela relève du caractère intellectuel, pratique ou émotionnel. Ils échangent et font quelque chose ensemble pour répondre à leurs besoins et à leurs attentes. C'est l'une des raisons pour lesquelles les individus veulent appartenir à une communauté et y participer.

2.1.4.2 Particularités de la participation

Maintenant, nous nous posons la question suivante : y a-t-il des particularités à la participation des membres dans la vie communautaire ?

Selon plusieurs auteurs, notamment, Daele et Charlier (2002), Devauchelle (2002), Dillenbourg et al. (2003), Henri et Pudelko (2002), Herring (2004) ainsi que Wenger (2005), la participation des membres à une communauté est volontaire et autonome. Elle doit également durer dans le temps pour qu'une communauté puisse continuer de vivre. La continuité — la longévité chez Dillenbourg et al. (2003), la durabilité chez Devauchelle (2002) — fait donc également partie de la caractéristique de la participation dans une communauté.

Ce côté autonome, volontaire et continu de la participation des membres est, comme nous l'avons vu plus haut, un critère important qui différencie une communauté d'un groupe de travail formel dont la participation, la composition, la grandeur et les domaines d'expertises sont habituellement prédéfinis.

Comme vu plus haut, les membres conscients du besoin d'entraide et de partage participent aux activités de la communauté. Ces activités prennent souvent la forme d'échanges pour le type de communauté qui nous intéresse, la communauté en ligne en l'occurrence. Il s'avère que certains membres sont plus actifs que d'autres concernant ces échanges. Tous les membres ne participent pas aux activités communes de manière homogène.

En effet, certains consacrent beaucoup de temps pour aider d'autres membres comme le remarquent Devauchelle (2002), Dillenbourg et al. (2003), Jézégou (2018a), Wenger et al. (2002) ainsi que Wenger (2005). Ces participants très actifs forment souvent un noyau dans la communauté et le degré de leur implication dans la vie de la communauté est d'autant plus élevé (Devauchelle, 2002 ; Dillenbourg et al., 2003 ; Jézégou, 2018 ; Wenger, 2005 ; Wenger et al., 2002). Les membres constituant le noyau de la communauté, faible en quantité, joue le rôle d'initiateurs, d'organiseurs, et de coordinateurs des entreprises communes.

D'autres membres participent régulièrement aux activités communes, mais ils ne font pour autant pas partie du noyau du groupe, car ils ne répondent qu'aux activités qui les intéressent. Ils sont considérés comme actifs chez Wenger et al. (2002) et semi-actifs chez Jézégou (2018a). Contrairement aux membres constituant le noyau du groupe, ces membres ne sont pas des initiateurs.

Le degré d'implication serait moindre à la périphérie de la communauté. Selon Devauchelle (2002), le participant passif observe et utilise l'information de la communauté sans pour autant partager sa propre pratique. Ce dernier est représentatif des consommateurs d'informations partagées au sein de la communauté. Une catégorie de participation, semblable au participant passif, est identifiée chez Jézégou sous le nom de suiveurs (2018a). Quant au participant dormant, tout en appartenant à la communauté, il stocke l'information, mais ne l'utilise pas, ne la consulte pas. Cependant, comme le dit l'auteur lui-même, il est difficile de distinguer un participant passif d'un participant dormant.

Il ne faudrait pas oublier que selon le sujet de discussion ou le besoin en particulier, un passif peut devenir un actif. Rappelons ici que les besoins et les attentes sont des sources de

motivation pour la participation aux activités communes. Un membre, jusqu'alors passif, peut être actif pendant un certain temps durant lequel son degré d'implication est occasionnellement élevé (voir Figure 4). C'est le cas du participant actif occasionnel évoqué par Devauchelle (2002) et la participation périphérique chez Wenger (2002 ; 2005). Nous garderons ainsi en tête que la place d'un membre au sein d'une communauté n'est pas figée. Elle peut évoluer.

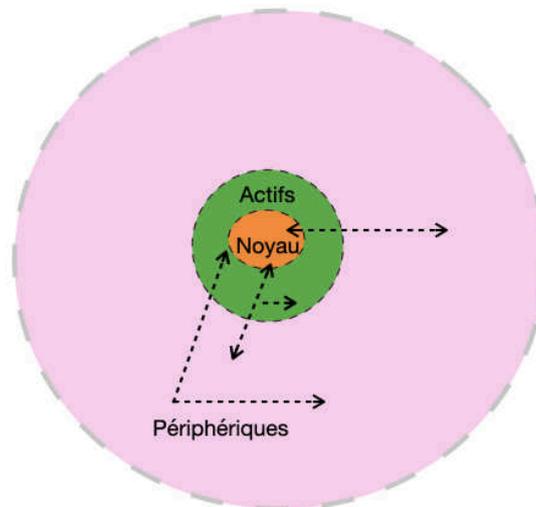


Figure 4. Organisation des participations et évolutions possibles

Nous retenons ainsi quelques éléments suivants qui intéressent notre étude, dont le degré d'implication pouvant varier d'un membre à l'autre. Ce degré d'implication des membres évolue également d'une entreprise commune à une autre, d'une discussion à une autre. Bien que la communauté soit une organisation sociale relativement informelle et peu structurée, elle développe une hiérarchie sociale continue dans laquelle certains membres sont plus centraux que d'autres en termes de participation (Dillenbourg et al., 2003). À cela s'ajoute le fait que les membres constituant le noyau de la communauté ne sont pas figés. Selon l'entreprise commune de la communauté en réponse d'un certain besoin des membres, le degré d'engagement des membres peut varier.

2.1.4.2.3 Comment devenir membres

La façon dont un individu entre dans une communauté peut varier. Pour des communautés d'intérêt, comme nous avons pu le voir plus haut, elles sont souvent ouvertes au grand public (Dillenbourg et al., 2003). Cependant, il faut remplir certaines conditions pour qu'un individu devienne membre de cette communauté. Il faut d'abord partager la base commune avec les autres membres, un intérêt commun en l'occurrence pour la communauté d'intérêt. Ce nouvel

arrivant doit également adopter et partager une certaine norme, valeur, éthique ainsi que l'esprit collectif, déjà négocié et mis en place dans cette communauté. Nous les appelons la culture commune de la communauté. Ce terme sera utilisé en recouvrant les termes suivants : la microculture de (Dillenbourg et al., 2003), le répertoire partagé de (Wenger, 2005), la signification commune de (Henri et Pudelko, 2002), la culture partagée de (Herring, 2004) que nous détaillerons plus loin (voir 2.5).

Pour d'autres types de communautés, il se peut qu'elles ne soient pas ouvertes au grand public. Dans ce genre de cas, il est possible qu'une personne intéressée par cette communauté puisse être invitée par un membre appartenant déjà à cette communauté. Les mêmes conditions que celles des communautés ouvertes au grand public seront bien évidemment demandées aux nouveaux arrivants.

2.1.4.2.4 Processus d'intégration des membres

Il nous semble inévitable de parler de la croissance d'une communauté dans la mesure où nous examinons le processus dans lequel un nouvel arrivant devient membre de la communauté. Selon Dillenbourg et al. (2003) ainsi que Kim (2006), les nouveaux membres, en participant aux activités de la communauté, en adoptant la culture commune de la communauté et en la coconstruisant avec d'autres, se déplacent progressivement de la périphérie vers le centre de la communauté. La croissance d'une communauté résulterait du processus d'intégration des nouveaux membres. Elle ne peut pas être planifiée en amont contrairement à un groupe de travail formel (Dillenbourg et al., 2003).

À ce sujet, Kim (2006) décrit « *the membership life cycle* »⁹ en présentant le processus en cinq étapes : *visitor, novice, régular, leader, elder*¹⁰. La figure suivante illustre ces cinq étapes.

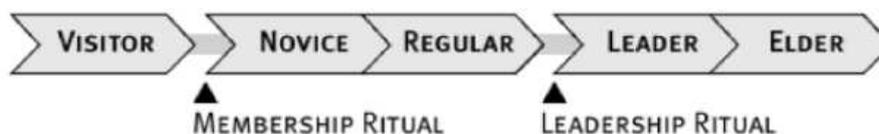


Figure 5. les cinq étapes essentielles d'adhésion à la communauté selon Kim (2006)

⁹ Cycle de vie de l'adhésion des membres (notre traduction).

¹⁰ Visiteurs, novices, réguliers, leaders et anciens (notre traduction).

Selon Kim (2006), les visiteurs ne possèdent pas encore une identité affirmée de la communauté. Les novices sont de nouveaux membres ayant besoin d'apprendre comment une tâche ou un travail est effectué. Autrement dit, ils essaient d'intégrer la communauté. Les réguliers sont des membres établis et stables qui participent facilement à la vie communautaire. Les leaders sont des membres dont le degré d'implication est très élevé, comme le noyau de la communauté que nous avons vu plus haut. Ils prennent l'initiative des activités communautaires et contribuent à la gestion du fonctionnement de la communauté. Pour finir, les anciens sont des membres réguliers de longue date qui transmettent et maintiennent la culture de la communauté. Selon Kim (2006), pour qu'un visiteur devienne novice, il faut passer par un rituel implicite et explicite soumis par la communauté qu'elle nomme « *membership ritual* »¹¹. Ensuite, un autre rituel s'impose lors du passage de régulier à leader, qu'elle nomme « *leader ritual* »¹².

Ces cinq étapes d'adhésion de Kim (2006) seraient pertinentes pour expliquer le cycle de vie d'une communauté d'intérêt ou de pratique, par exemple, ouverte au public, avec au moins un modérateur. Cette communauté devrait avoir une structure et une organisation plus ou moins stables puisqu'elle perdure depuis un certain temps. Elle serait créée à l'initiative d'un individu ou d'un groupe d'individus, donc une communauté individuelle selon la classification de Devauchelle (2002). Cependant, il nous semble que ces étapes ne peuvent pas être adaptées à certaines communautés.

En effet, ces étapes semblent plutôt linéaires. Or, en réalité et selon les contextes dans lesquels se construit un certain nombre de communautés, les frontières entre ces étapes peuvent s'avérer plus complexes, floues et entremêlées. Un nouvel arrivant, novice selon le terme de Kim (2006), pourrait rester dans la périphérie sans migrer vers le centre pour de nombreuses raisons. Cependant, ce n'est pas pour autant qu'il ne participe pas à la communauté et qu'il ne devient pas un membre régulier. Comme le remarque Wenger (2005), un novice peut aussi bien s'engager dans une trajectoire orientée vers le centre de la communauté, que rester dans la périphérie ne visant pas une participation complète. Il peut rester en tant que participant passif ou suiveur, par exemple.

Dans cette logique, même si un membre ne présente pas sa participation complète et active avec un degré très élevé d'implication et qu'il ne prend pas l'initiative pour une négociation

¹¹ Rituel d'adhésion (notre traduction).

¹² Rituel des leaders (notre traduction).

d'une entreprise commune, on ne peut pas dire qu'il n'est pas un membre régulier. Il peut l'être à sa façon. Surtout, lorsqu'il s'agit d'une communauté en ligne, il peut participer à la vie communautaire en prenant connaissance de toutes les informations présentes dans la communauté et en adoptant toute la culture commune de la communauté. Il peut donc mener sa vie de membre dans la périphérie de la communauté tout en étant membre établi et régulier.

Ce même participant considéré plutôt passif pourrait devenir actif à un moment donné pour une activité en particulier. Il pourrait même prendre l'initiative d'une entreprise commune. À ce sujet, Ollivier et al. (2021) fait le même constat à propos de la participation de la citoyenneté numérique liée à l'implication dans des communautés. Ainsi, la frontière entre novice et régulier selon Kim (2006) nous semble peu claire. La différence entre ces deux étapes ne se trouve pas dans le degré d'implication. Elle relèverait plutôt, nous semble-t-il, du temps passé dans la communauté, de la durée d'adhésion en d'autres termes.

À présent, quelques questions se posent ainsi : si un membre, même un novice, consacre beaucoup de temps à un moment donné pour rendre service aux autres membres ? S'il prend l'initiative dans des actions et que les autres membres le suivent ? S'il participe activement à la négociation d'une entreprise commune ? Si son degré d'implication dans la vie communautaire est très élevé ? Dans ces cas précis, ne peut-il pas être considéré comme leader ou noyau à un moment donné puisqu'il remplit les conditions d'un leader ou d'un noyau ? Faut-il passer par toutes les étapes pour devenir leader dans une communauté ? Quant à l'ancien, devrait-il passer par la case leader pour arriver à ce stade ? Un régulier, ne pourrait-il pas devenir ancien sans jamais être leader ?

Certes, un novice ne peut pas devenir ancien du jour au lendemain. Un ancien a passé plus de temps au sein de la communauté qu'un novice quelle que soit sa façon de participer à la vie communautaire : en son centre, à sa périphérie voire à ses marges. Mis à part ces deux types de membres classés en fonction de la durée de leur adhésion, il nous paraît complexe et difficile de donner un statut aux membres en sachant que dans la réalité, les étapes d'adhésion à une communauté ne sont pas linéaires et faciles à distinguer.

À ce sujet, les remarques suivantes de Wenger (2005) nous semblent intéressantes :

Les événements d'apprentissage et les formes de participation sont définis par l'engagement soutenu et par leur position dans la trajectoire. Ainsi, une forme très périphérique de participation peut se transformer et devenir centrale pour l'identité si elle conduit à quelque chose de significatif (p.174).

Nous pensons également que l'engagement de chacun et son identité construite, ou en construction, sont deux éléments qui jouent un rôle important dans la dynamique de la trajectoire des membres.

Pour conclure, nous retenons donc, pour l'analyse de notre corpus, la notion du noyau et de périphérie (Dillenbourg et al., 2003 ; Wenger, 2005) ainsi que les participants actifs, semi-actifs, actifs occasionnels (Devauchelle, 2002 ; Jézégou, 2018). Il est à noter de nouveau que ces statuts ne sont ni figés ni stables, mais dynamiques (voir Figure 4).

2.1.4.3 Culture commune

Les personnes réunies autour d'une base commune échangent des informations et des expériences. Ils s'engagent dans des entreprises communes du groupe. Ils participent ainsi à la vie de la communauté. À travers ces activités communautaires et avec le temps, ils tissent des liens entre membres. De toutes ces activités communautaires et des relations interpersonnelles émergent des ressources partagées par les membres.

Ces ressources, coconstruites par les membres, renforcent le sentiment d'appartenance des membres et contribuent au développement identitaire. Wenger (2005) les nomme « répertoire partagé ». Pour Dillenbourg et al. (2003), il s'agit d'une « microculture » et pour Herring (2004), d'« histoire et culture partagées ». Quant à nous, nous appelons cet ensemble de ressources « culture commune de la communauté », qui présente un important indicateur d'une communauté. Nous avons choisi cette appellation, car ces ressources partagées par les membres sont des constituants de la culture propre à une communauté.

Nous pourrions noter plusieurs éléments, entrant dans cette culture commune, déjà identifiée par ces auteurs cités plus haut : histoires partagées, normes, valeurs, pratiques, codes, règles de conversations, règles de comportements, rites, etc. Ces éléments sont propres à une communauté. Ils sont créés, développés et adoptés par les membres tout en leur permettant le développement identitaire.

- Histoire partagée : histoire que l'on partage seulement si on fait partie de la même communauté. Une personne extérieure à cette communauté ne peut pas comprendre tous les tenants et tous les aboutissants de cette histoire. Une compréhension suffisante du contexte dans lequel l'histoire en question est déroulée est

indispensable. L'archivage de ces histoires communes est possible dans une communauté en ligne sous forme de discussions, de photos, de vidéos, etc.

- Normes et règles : ce sont certaines règles de conversations et de comportements à respecter au sein de la communauté. Des conflits au sein d'une communauté peuvent être résolus à l'aide de ces normes et règles établies.
- Valeurs : une certaine valeur et vision partagée par les membres.
- Critiques et résolution du conflit : lorsqu'il y a une violation des normes ou des valeurs par un membre ou un groupe de membres, peuvent émerger des critiques de la part des autres. Certes, la bonne entente est indispensable pour la longévité et le bon fonctionnement de la communauté, mais ce n'est pas pour autant qu'il n'y a pas de conflits. Cependant, dans une communauté où la culture commune est établie et adoptée par des membres, ces conflits peuvent se résoudre à l'aide de normes, règles, valeurs, etc. Par ces conflits, les membres peuvent établir de nouvelles règles, valeurs, etc.
- Codes et langage commun (jargon) : c'est l'utilisation des abréviations, des mots et des émoticônes spécifiques partagés par les membres. L'utilisation des appellations coréennes en caractère coréen 선생님 (professeur) ou en transcription telle que *seon-saeng-nim* (professeur), *eonni* (grande sœur), par exemple.
- Rites : la présentation des nouveaux membres toujours en rapport avec les membres déjà établis célébrer des moments importants dans l'histoire du groupe, par exemple.

Cette culture commune ne peut pas émerger du jour au lendemain. Son existence au sein d'une communauté indique donc une certaine pérennité de celle-ci. En effet, il faut un certain temps ainsi que la participation des membres pour que des éléments constituant la culture commune émergent au sein d'une communauté. La notion de culture commune est ainsi liée à la longévité d'une communauté et à la participation des membres.

Ces éléments sont discutés, adaptés, et partagés par les membres. Cette culture commune, qui peut être comprise comme identité de la communauté, est transmise par la suite aux nouveaux arrivants. La culture commune est donc quelque chose qui donne un sens commun et une cohérence à une communauté à travers le temps, tant que cette communauté perdure.

2.1.4.4 *Identité, sentiment d'appartenance et frontières*

La culture commune renforce ainsi le développement identitaire de la communauté ainsi que le sentiment d'appartenance des membres. Elle définit de ce fait des frontières entre la communauté et le monde extérieur. Ces frontières peuvent être marquées par l'espace d'interaction partagé par les membres. Cet espace commun aux membres peut être un lieu physique pour des communautés présentiels. Il peut être un espace sémantique ou virtuel, comme le disent Dillenbourg et al. (2003), pour des communautés en ligne. Dans tous les cas, il y a une distinction entre l'intérieur de la communauté et le monde extérieur au-delà des frontières. Ces dernières peuvent être également réifiées par des marques explicites d'appartenance par exemple titre, habillement ou rites initiatiques. C'est le cas pour le groupe FB des lycéens, notre objet d'étude, par le titre du groupe affichant une partie de leur identité et de leur appartenance : « Groupe fermé de Section coréenne de Magendie¹³~ ». Les membres d'une communauté développent ainsi l'identité interne (qui nous sommes) de la communauté, mais également son identité externe (qui nous ne sommes pas) (Henri et Pudelko, 2002).

Cette dualité d'identité d'une communauté et le sentiment d'appartenance ressenti par les membres, à leur tour, évoquent le *self-awareness*¹⁴ de la communauté par rapport aux autres (Herring, 2004). Selon Herring, cette reconnaissance de la communauté en tant qu'entité à part entière, un élément constituant des frontières d'une communauté, peut se manifester dans le langage. Par exemple, l'utilisation de « nous » contre « eux ». Les membres dès lors prennent conscience que « nous faisons ceci de cette manière ici, mais ailleurs, cela peut être fait autrement ». Cette conscience est liée à l'identité de la communauté qui est à son tour liée à tous les éléments constituant la culture commune.

Ainsi, la culture commune peut être considérée comme une conséquence de la participation, de l'engagement et de l'action des membres. Elle témoigne également de la continuité et de l'espace partagé d'une communauté. Ainsi, la culture commune, la longévité, l'espace, le développement identitaire, le sentiment d'appartenance et les frontières sont des éléments interreliés qui définissent les caractéristiques d'une communauté.

¹³ En effet, les membres de ce groupe sont des élèves et leur enseignant de la section coréenne du lycée François Magendie.

¹⁴ Reconnaissance ou conscience de soi (notre traduction).

2.1.4.5 Liens sociaux : dimensions socioaffectives et sociocognitives

Nombreux sont les auteurs qui ont parlé de l'établissement des liens sociocognitifs et socioaffectifs entre membres comme une caractéristique importante d'une communauté. Mais chacun à sa façon :

- *support et sociability*¹⁵ chez Wellman (2001) ;
- entraide chez Henri et Pudelko (2002) ainsi que Grégoire (1998) ;
- implication pour les autres membres, interdépendance, interactions sociales chez Dillenbourg et al. (2003) ;
- liens sociaux forts et soutien entre collègue chez Presqueux et Ferrary (2004) ;
- *support, solidarity, reciprocity*¹⁶ chez Herring (2004) ;
- dimension socioaffective et lien social chez Develotte et Mangenot (2004) ;
- socialisation et engagement mutuel chez Wenger (2005) ;
- liens sociaux et dimension relationnelle des échanges chez Ciussi Bos (2007).

Les membres tissent des liens sociaux, en participant à la vie d'une communauté, donc en s'engageant dans des entreprises communes ; en négociant du sens à donner à leur pratique avec d'autres membres ; en apprenant des choses par ce processus de négociation et de participation ; en s'aidant les uns les autres. Ainsi, ces liens sont le résultat des échanges et des partages entre les membres tout comme la culture commune. De ce fait, l'identité du groupe et le sentiment d'appartenance, en évolution et variable selon les individus, émergent également de ces liens (Develotte et Mangenot, 2004). Ces liens qui unissent les membres sont ainsi entremêlés d'autres caractéristiques d'une communauté.

Plus se réalisent d'échanges au sein de la communauté, plus les liens se tissent. Plus les liens sont tissés, plus les échanges sont émotionnellement chargés (Ciussi Bos, 2007 ; Dillenbourg et al., 2003). Ces échanges émotionnellement chargés se manifestent sous forme de soutien affectif et cognitif, de solidarité, d'humour, de confiance, de dévoilement de soi, etc.

Comme le remarquent Dillenbourg et al. (2003) ainsi que Wenger (2005), les membres d'une communauté ont le sentiment d'être importants les uns pour les autres. Ils sont conscients

¹⁵ Soutien et sociabilité (notre traduction). Cependant, certains auteurs, Develotte et Mangenot (2004) par exemple, traduisent *sociability* comme convivialité.

¹⁶ Soutien, solidarité et réciprocité (notre traduction).

qu'ils ne peuvent pas résoudre certains problèmes seuls ou poursuivre leurs intérêts seuls. Ils sont aussi conscients de l'interdépendance pour la bonne entente et le bon fonctionnement du groupe. Ils deviennent ainsi « des personnes-ressources lorsqu'ils échangent de l'information, donnent un sens à de nouvelles situations, partagent des trucs et de nouvelles idées » (Wenger, 2005, p. 53). De ce sentiment d'être importants les uns pour les autres émerge l'implication qui conduit les membres à consacrer du temps pour la communauté, à aider et à soutenir les autres membres.

Ces liens sociaux comportent, comme le remarquent Develotte et Mangenot (2004), à la fois une dimension socioaffective et une dimension sociocognitive, parfois bien entremêlées. Comment détecter alors ces liens tissés entre les membres ? Dans le cas d'une communauté en ligne, nous pourrions chercher les indices dans les publications des membres (Develotte et Mangenot, 2004 ; Herring, 2004 ; Hert, 1999 ; Lamy, 2011 ; Selwyn, 2009). Des partages d'informations et l'aspect sociocognitif de l'apprentissage par des interactions sont facilement repérables dans des échanges au sein d'une communauté. Quant à la dimension socioaffective, il serait repérable à travers les utilisations des propos humoristiques, des mots d'encouragements et de soutiens, des appellations affectives, des réponses à des demandes, des indices de proximité (dévoilement de la vie privée, confiance), etc.

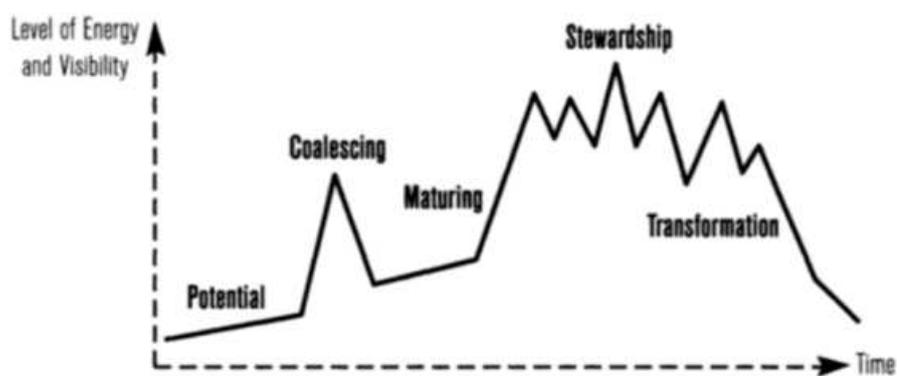
2.1.4.6 Temps et espace

La cohésion, le dynamique, la constitution d'une culture commune, le développement identitaire ainsi que le sentiment d'appartenance ressenti par les membres d'une communauté ne se manifestent ni en peu de temps ni à travers l'échange de quelques messages. Pour qu'une communauté émerge et qu'elle vive, il faut un certain temps. La notion de communauté suppose donc une certaine durée. Il faut du temps pour qu'une communauté se constitue.

Contrairement à un groupe de travail dans le cadre professionnel ou scolaire, ayant un but précis à réaliser et une date butoir pour atteindre cet objectif, une communauté n'a pas de durée de vie prédéfinie. Une communauté s'organise de manière autonome, en évolution continue, sans la direction directe d'une tierce personne. Cette organisation plutôt informelle, peu rigide et dynamique, qui respecte le rythme de participation et l'envie des membres, est également une caractéristique d'une communauté. Ce point est également souligné par Dillenbourg et al. (2003), Kim (2000) ainsi que Wenger et al. (2002). Cette évolution continue, la raison

principale de l'organisation dynamique d'une communauté, est possible, car la communauté n'a pas de vie prédéfinie.

De cette organisation dynamique, certains auteurs ont repéré un certain cycle de vie. Selon Dillenbourg et al. (2003), des communautés « traversent des phases de forte cohésion, de croissance, d'éclatement ou de ralenti qui peuvent aller jusqu'à sa disparition ou la transformation des relations entre les membres » (p. 10). Wenger et al. (2002) ont remarqué cinq stades du développement d'une communauté à savoir « *potential, coalescing, maturing, stewardship, transformation* ». ¹⁷



Au commencement, les individus se regroupent autour d'un intérêt commun. Ils s'engagent à faire quelque chose ensemble. Une communauté naît des liens sociaux forts en densité, résultat d'échanges, de partages entre les membres, de participations et d'engagements soutenus dans la vie commune. De toutes ces pratiques, se construit petit à petit une culture commune. Les membres, adoptant et partageant cette culture commune, obtiennent un sentiment d'appartenance qui les conduit à la participation à la vie de la communauté. Ces participations, cette culture commune et le sentiment d'appartenance forment l'identité du groupe. Celle-ci, à son tour, motive la participation. Elle devient à son tour la ressource pour la construction de la culture commune. Enfin, tous ces éléments constituant une communauté se nourrissent, s'emmêlent, s'emboîtent en un système complexe comme l'exprime la Figure 7 ci-dessous.

¹⁷ Potentialité, regroupement, maturation, gestion, transformation (notre traduction).

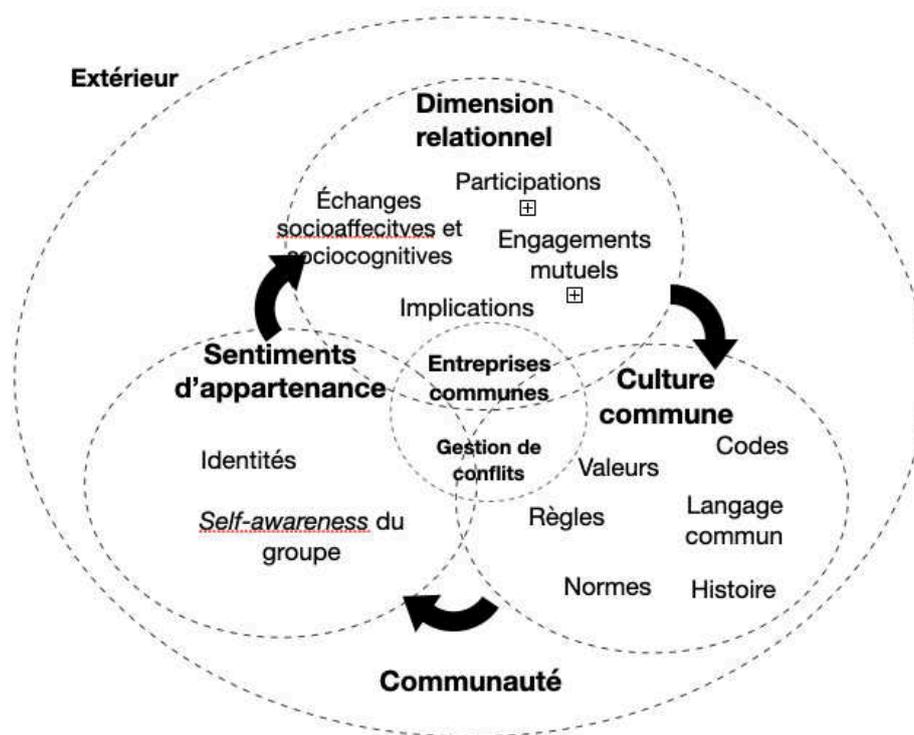


Figure 7 Systèmes complexes des éléments constituant une communauté

La cohésion au sein du groupe se crée. Il faut du temps pour cela. La communauté grandit ainsi, se développe au sein du système que constituent ses éléments. Il y a des moments difficiles d'éclatement, de ralentissement et de conflits. Les membres essaient de gérer ou non ces moments critiques en cherchant des solutions. Ainsi, la communauté a des hauts et des bas comme d'autres organisations. Ainsi, la ligne représentant la vie communautaire est dentelée comme nous voyons dans la figure 6. Et à un moment donné, la vie communautaire peut bien ralentir. Ce ralentissement peut conduire à la disparition de la communauté ou à la naissance d'une nouvelle structure sociale. Ainsi, il y a donc une transformation.

Une communauté s'organise, se mobilise et vit dans un espace d'échanges que les membres partagent et fréquentent. Rappelons que cet espace peut être un lieu physique et/ou un espace sémantique ou virtuel (Dillenbourg et al., 2003). Les mêmes auteurs remarquent que cet espace commun aux membres d'une communauté assure diverses fonctions.

Il permet, tout d'abord, de définir de multiples cercles de communications privées et publiques. En effet, ce n'est pas parce que les membres ont un espace commun que tous les membres interagissent avec tous les autres. Comme le remarque Hamman (2001) cité par Dillenbourg et al. (2003), les interactions dans une communauté se réalisent plutôt par paires ou par sous-groupes.

Cet espace définit également les frontières de la communauté (« nous » qui sommes dans à l'intérieur et « les autres » qui sont dehors). Rappelons ici que cette délimitation de frontières, comme nous avons pu le voir plus haut, confère aux membres un sentiment d'appartenance et une construction d'identité.

2.1.4.7 Récapitulatif des indicateurs d'une communauté identifiés dans les études précédentes

Nous proposons ici un récapitulatif des indicateurs d'une communauté sur lesquels nous nous appuyons pour analyser notre groupe FB ultérieurement. Ces indicateurs sont présentés sous quatre catégories en fonction des natures et des fonctions. Cependant, nous attirons l'attention sur le fait que les constituants d'une communauté, comme nous l'avons vu plus haut, s'entremêlent et s'emboîtent en un système complexe pour fonctionner. Ces constituants se montrent donc interdépendants.

Par exemple, la participation des membres à la vie communautaire peut être motivée par l'entreprise commune. Cette entreprise commune demande l'engagement mutuel des participants. L'engagement mutuel nourrit la participation. En participant aux entreprises communes, des échanges émotionnellement chargés se font dans l'espace commun d'une communauté. Ces échanges durent dans le temps. De ces échanges, un certain nombre de constituants de la culture commune sont mobilisés, se construisent et se confirment. Le sentiment d'appartenance à la communauté joue un rôle important dans cette étape. Renforcé par la construction et la confirmation de la culture commune, il nourrit l'identité du groupe et motive une autre entreprise commune ainsi que la participation.

Il serait donc indispensable que les constituants d'une communauté soient considérés comme un ensemble au lieu d'entités indépendantes. Nous les présentons, de ce fait, dans une figure ci-dessous pour une représentation d'un ensemble dont les éléments s'entremêlent au lieu de les lister de manière linéaire.

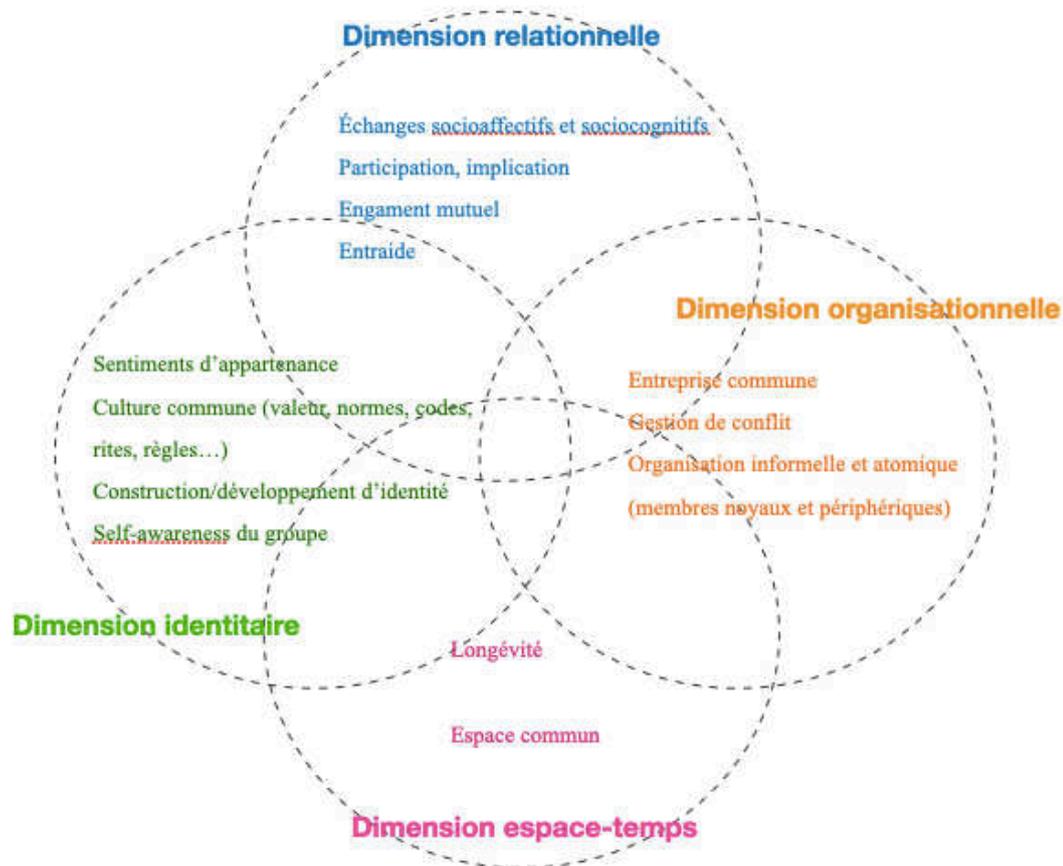


Figure 8 Figure récapitulative des indicateurs d'une communauté

2.1.5 Question sur la communauté virtuelle et la communauté mixte

Si nous trouvons un certain intérêt dans le terme « communauté virtuelle » et la nécessité d'en parler, c'est parce que ce terme est couramment employé pour désigner des groupes ou des communautés présents en ligne. Les échanges au sein de notre objet d'étude, le groupe de lycéens et de leur enseignant sur FB, se réalisent par ailleurs en ligne. Les relations entre les membres de ce groupe se tissent dans un espace numérique via Internet. Il serait donc intéressant d'examiner les caractéristiques de cette communauté pour mieux comprendre notre groupe sur FB. Mais avant cela, il nous semble important de nous positionner vis-à-vis de cet adjectif « virtuel » ajouté au terme communauté avec l'évolution technologique.

Nous avons déjà remarqué une certaine tendance à utiliser le terme « communauté » un peu trop facilement. En effet, on utilise le terme « communauté » lorsqu'il y a un groupement de personnes qui échangent régulièrement, ce sans prendre en compte les processus et les conditions nécessaires à la constitution d'une communauté. De même, il existe une certaine

propension à nommer communautés virtuelles tous groupes et communautés situés dans un espace numérique.

Cette tendance suscite des débats sur l'opposition de « virtuel » à « réel ». En effet, cet adjectif pourrait créer des malentendus. Pour cela, nous suivons l'idée de Dillenbourg et al. (2003). Le mot « virtuel », selon ces auteurs, n'est pas un facteur qui définit la communauté elle-même. Il désigne plutôt un des modes de communication mis en place dans une communauté en particulier. L'adjectif « virtuel » montre tout simplement qu'« une partie importante des communications reposent sur des outils de communication électronique » (Dillenbourg et al., 2003, p. 12). Ces auteurs soulignent également que les technologies employées dans l'espace numérique libèrent les interactions sociales des membres des contraintes liées au temps et à l'espace.

Certes, les interactions dans l'espace numérique sont différentes des interactions en présentiel. Certains aspects de communication, en particulier non verbaux ou contextuels, sont considérés comme appauvris dans la communication en ligne. Néanmoins, les communautés, dont une partie des communications se fait via Internet, peuvent développer et partager leurs propres codes permettant ainsi de compenser d'éventuelles lacunes en communication. Nous pouvons évoquer, à titre d'exemple, la culture commune négociée et partagée par les membres. Rappelons que la culture commune comprend le répertoire partagé par les membres comme codes et langages communs.

Pour résumer, nous pouvons désigner par communauté virtuelle un groupe qui, à la fois, répond aux conditions nécessaires de la constitution d'une communauté, et utilise un espace numérique comme un moyen de communication.

2.1.5.1 Community networks, communauté en ligne d'une communauté en présentiel

Dans ce cas, la remarque de Preece et Maloney-Krichmar (2002) nous semble intéressante pour notre recherche. Selon ces auteurs, il y a une différence entre la communauté virtuelle, qui existe initialement et principalement en ligne (*online communities*), et la communauté physique qui utilise un espace virtuel comme lieu d'échanges et de rencontres comme complément de communication du face-à-face (*community networks*).

C'est en partie le cas de notre objet d'étude : le groupe des élèves et de leur enseignant sur FB. Les membres de ce groupe se connaissent plus ou moins grâce au système de « fratrie » au lycée, donc en présentiel. Petit rappel, les élèves de coréen LV3 du lycée F. Magendie expérimentent le système de « fratrie ». Chaque élève de seconde a un « grand frère » ou une « grande sœur » pour le guider. En 2012, lorsque les premiers binômes de fratrie sont nés, les élèves ont créé un groupe sur FB ayant pour but de faciliter les échanges, car les élèves appartiennent à des classes différentes.

Ce groupe sur FB pourrait donc permettre la continuité de la vie des groupes d'amis, voire celle d'une microcommunauté existante en présentiel et la faire évoluer dans son espace numérique. Nous entendons par microcommunauté, suivant la définition de Metzger et Delalande (2005), un « collectif de petite taille ayant les traits d'une communauté (implication des membres, partage des ressources et pratique culturelle, relation interpersonnelle) » (p.29).

Ainsi, en suivant l'idée de Preece et Maloney-Krichmar (2002) concernant la nécessité de faire la différence entre deux sortes de communautés utilisant l'espace numérique, ainsi que la remarque de Dillenbourg et al. (2003) concernant l'adjectif « virtuel » expliqué plus haut, nous porterons désormais plus d'attention sur les *community networks*, c'est-à-dire la « communauté dans l'espace numérique » d'une « communauté mixte ».

2.1.5.2 Une communauté dans une communauté et ses caractéristiques

Dans leur étude sur les *community networks*, donc sur l'utilisation et l'impact de l'espace numérique des communautés en présentiel, Kavanaugh et al. (2005) nous montrent des résultats intéressants pour comprendre la communauté dans l'espace numérique :

- Les membres des communautés en présentiel sont plus actifs et volontaires pour des échanges en ligne qu'en présentiel.
- L'implication des membres augmente dans l'espace numérique en matière de participation des membres à la vie communautaire. Cette implication est également mesurée par la tendance de devenir des membres actifs plus facilement.
- L'utilisation de l'espace numérique renforce le lien des membres, l'engagement mutuel à des activités communautaires ainsi que l'attachement au groupe.
- L'aspect social de la communauté en ligne se base sur celui de la communauté en présentiel. À son tour, l'aspect social de la communauté en présentiel est renforcé par l'interaction dans l'espace en ligne. Les constituants de cet aspect social sont

l'efficacité collective, l'adhésion, le sentiment d'appartenance, l'utilisation de l'espace numérique pour communiquer avec d'autres membres, ainsi que l'activisme. L'efficacité collective est le fait de croire que les membres de la communauté peuvent travailler ensemble pour résoudre des problèmes malgré des obstacles. L'adhésion peut se traduire par le fait de souscrire à des entreprises communes. Le sentiment d'appartenance est dû au fait d'avoir la sensation de faire partie d'un groupe. Pour finir, l'activisme pourrait être compris comme la participation active et volontaire des membres dans la vie communautaire.

- Les normes, les règles, la réciprocité de la communauté en présentiel se répercutent souvent dans la communauté dans l'espace en ligne.

Ainsi, l'utilisation de l'espace numérique d'une communauté en présentiel a des avantages notamment en matière d'aspect social. La participation plus active et l'implication plus importante des membres dans l'espace numérique pourraient être expliquées, pour partie, par la remarque de Dillenbourg et al. (2003) concernant le côté libérateur de la technologie employée dans l'espace numérique contre les contraintes liées au temps et à l'espace.

L'espace numérique est un espace socialement partagé par les membres, tout comme d'autres espaces physiques des membres de la même communauté, pour leur communication et pour les entreprises communes. Cet espace numérique commun aux membres sert de définir de plusieurs cercles de communications. Rappelons ici que ce n'est pas parce que les membres ont un espace commun que tous les membres interagissent avec tous les autres. Les interactions dans une communauté se réalisent plutôt par paires ou par sous-groupes.

Une communauté hybride serait donc comprise comme une organisation possédant deux modes et lieux de communication et de participation. L'un se réalise en présentiel, l'autre dans l'espace numérique dédié à cette communauté. Nous retenons également de la recherche sur les *community networks* de Kavanaugh et al. (2005) que concernant la communauté hybride, la communauté en ligne se base pour beaucoup sur la communauté en présentiel, et qu'en même temps la communauté en ligne influence sur la communauté en présentiel.

En prenant en compte les caractéristiques inhérentes à une communauté en ligne dans une communauté hybride, il serait intéressant d'examiner dans notre corpus s'il y a des indices sur l'efficacité collective, l'adhésion, le sentiment d'appartenance, l'utilisation de l'espace numérique pour communiquer avec d'autres membres, ainsi que l'activisme. Nous examinerons

également s'il existe des indices de l'influence du groupe en présentiel sur le groupe FB et vice versa, par exemple des publications se référant au présentiel. Ainsi, nous pourrions examiner des liens, à condition qu'il y en ait bien évidemment, entre le groupe FB et la section coréenne du lycée Magendie en présentiel.

Cependant, il nous semble important de préciser que ce travail sera envisagé sur notre corpus constitué des publications du groupe FB. Nous ne chercherons des traces de ces liens entre le présentiel et le distanciel qu'à travers des publications multimodales recueillies du groupe FB.

2.1.6 Synthèse et quelques pistes pour notre étude

Dans ce chapitre, nous avons essayé de comprendre la notion complexe et ambivalente de la communauté. Afin de cerner cette notion, nous avons décidé, en suivant la méthodologie de Dillenbourg et al. (2003), d'identifier et comprendre les caractéristiques et les conditions d'une communauté.

Pour cela, nous avons tout d'abord identifié les caractéristiques d'une communauté en comparaison à d'autres structures sociales, à savoir un groupe d'amis et un groupe de travail formel. En deuxième lieu, différents types de communautés — comme la communauté d'intérêt, la communauté d'intérêt intelligent, la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage et d'apprenants, la communauté émergente selon contexte — sont étudiés pour identifier les caractéristiques, les conditions nécessaires pour leur constitution ainsi que certaines règles de leur fonctionnement. Pour finir, nous avons également étudié les caractéristiques, les règles et les conditions des communautés déjà identifiées dans différentes recherches.

Ces étapes nous ont permis de présenter les indicateurs d'une communauté sous quatre catégories en fonction des natures et des fonctions. La présence importante des échanges socioaffectifs et sociocognitifs, la participation volontaire, l'engagement mutuel et l'entraide entre les membres font partie de la dimension relationnelle d'une communauté. Le sentiment d'appartenance, la culture commune — qui comprend les valeurs, les normes, les codes, les règles, les langages communs partagés par les membres — la construction et le développement d'identité communautaire, sans oublier la reconnaissance du groupe, sont les constituants d'une communauté qui entrent dans la dimension identitaire. La longévité et l'espace commun partagé

par les membres font partie de la dimension espace-temps d'une communauté. Et pour terminer, la dimension organisationnelle comprend l'entreprise commune négociée par les membres, la gestion de conflit, l'organisation informelle de la communauté ainsi que le différent type de participation et de membres, à savoir les noyaux et périphériques.

Cependant, il faut savoir que les constituants d'une communauté s'entremêlent et s'emboîtent en un système complexe pour fonctionner. Ces constituants se montrent interdépendants. Nous considérons donc les constituants d'une communauté comme un ensemble au lieu d'entités indépendantes.

À travers ce chapitre, nous avons également compris que la communauté n'est pas une organisation prédéfinissable, stable et rigide. Il s'agit plutôt d'une organisation émergente, mouvante, en évolution continue et surtout complexe. Pour qu'un groupe d'individus soit une communauté, il faut que ce groupe réponde à certaines conditions nécessaires à une communauté. Nous nous positionnons, de ce fait, du côté de chercheurs qui recommandent l'utilisation parcimonieuse du terme « communauté ».

La communauté dans l'espace numérique est également étudiée dans ce chapitre. Cependant, nous faisons la différence entre la communauté virtuelle, qui existe initialement et principalement en ligne (*online communities*), et la communauté physique qui utilise un espace numérique comme lieu d'échanges et de rencontres (*community networks*).

Tout d'abord, deux points sont à rappeler concernant la communauté qui existe en ligne, communément appelée communauté virtuelle. L'adjectif « virtuel » désigne l'un des modes de communications mis en place dans une communauté. Pour éviter toute autre confusion due à cet adjectif, nous préférons employer les termes communauté en ligne. Le second point renvoie à la remarque concernant l'utilisation parcimonieuse du terme communauté. Un environnement informatique ne crée pas automatiquement une communauté en ligne. Il faut que certaines conditions, telles que l'entraide, le répertoire partagé, la participation, le lien affectif, etc. soient satisfaites pour qu'un groupe d'individus échangeant dans un espace numérique puisse prétendre être une communauté en ligne.

Pour des communautés existantes en présentiel et en espace numérique, nous les nommons « communauté hybride ». L'espace numérique est un espace socialement partagé par les membres, tout comme d'autres espaces physiques des membres de la même communauté, pour leur communication et pour les entreprises communes. Une communauté hybride serait donc

comprise comme une organisation possédant deux modes et espaces de communication et de participation. Concernant la communauté hybride, la communauté en ligne et la communauté présentielle s'influencent l'une l'autre.

Dans la partie suivante, nous allons voir si nous trouvons des indices d'une communauté dans le groupe de lycéens et de leur enseignant sur FB en nous basant sur les caractéristiques de communauté et les conditions de sa constitution identifiées dans ce chapitre. Nous essayerons donc de voir s'il y a constitution d'une communauté ou non à travers les pratiques des membres dans ce groupe sur FB. Nous identifierons ainsi les activités des membres qui nous permettent de considérer ce groupe comme étant une communauté. Nous pourrions par la suite comprendre davantage la nature de ce groupe.

Puisque les membres de ce groupe en ligne se connaissent plus ou moins en présentiel, nous porterons une attention particulière sur les caractéristiques de la communauté hybride. Nous tenterons de savoir s'il existe des liens entre deux espaces socialement partagés par les membres, à savoir le groupe FB et la section coréenne au lycée. Pour ce faire, nous examinerons s'il y a des traces de l'influence réciproque dans ces deux espaces des membres en nous basant sur les publications du groupe sur FB.

Pour Wenger, la communauté et l'apprentissage ne peuvent pas être considérés séparément. Plusieurs chercheurs ont remarqué que l'existence de la communauté aiderait l'apprentissage. Après avoir vérifié s'il y a ou non la constitution de la communauté au sein du groupe de lycéens et de leur enseignant sur FB, nous essayerons à notre tour d'examiner comment cette éventuelle communauté agit sur l'apprentissage des membres, en particulier l'apprentissage du coréen.

2.2 Questions sur l'apprentissage

Nous allons maintenant nous intéresser sur l'aspect de l'apprentissage en lien avec la communauté.

2.2.1 Apprentissage dans une communauté

Cette étude s'inscrit dans les recherches de la didactique de langues. Nous nous intéressons donc bien évidemment aux aspects d'apprentissage dans une communauté et à leurs

caractéristiques. Abordons d'abord le sujet de l'apprentissage dans une communauté aperçu plus haut.

Selon Wenger (2005), la communauté de pratique est liée à l'apprentissage situé. L'apprentissage est en effet un processus de formation de connaissances dans un contexte social (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Ces auteurs mettent en avant l'idée que l'ensemble des activités humaines prend place au sein d'un environnement à la fois social et culturel. Ils remarquent également que nos connaissances et nos compétences sont ancrées dans le contexte social et culturel. On saisit donc la signification des connaissances à travers des expériences dans des interactions sociales authentiques.

De ce fait, l'apprentissage dépasserait l'enseignement formel, offrant à l'individu la possibilité d'intégrer un domaine professionnel et de grandir au sein de situations pratiques réelles. Rappelons que dans une communauté, on ne peut éviter l'apprentissage (Wenger, 2005) si bien que toutes les communautés peuvent être qualifiées de communautés d'apprentissage (Henri, 2002).

Au sein d'une communauté, la connaissance est un bien commun. Chaque membre participant à une communauté est encouragé à apporter sa part à ce bien commun. Évidemment, chacun peut puiser librement dans ce bien. Rappelons ici quelques éléments importants d'une communauté : l'engagement mutuel, la participation et le partage d'informations. Selon Lave et Wenger (1991), la participation peut être initialement marginale, mais légitime, puis elle s'intensifie par le biais de l'engagement et des complexités transformant le débutant en expert.

Ainsi, cette dynamique de l'apprentissage dans une communauté permet à chaque membre de solliciter les autres et de recevoir une réponse. De ce fait, exprimer simplement une demande peut suffire à accéder à un savoir immédiat, à condition qu'un ou des membres détiennent la réponse et l'envie de la partager. Cette entraide spontanée évoquée supra entre les membres engendre une atmosphère à la fois plaisante et enrichissante.

Participer à une communauté offre donc un accès à des informations à la fois stratégiques et contextualisées, souvent renouvelées, mais aussi à un savoir-faire et à des solutions appropriées à des questionnements complexes (Wenger, 2005). Ainsi, la possibilité de trouver des réponses spécifiques et adaptées assez rapidement représente un atout pour les membres d'une communauté. Ajoutée à cela, la réflexion sur une problématique apportée par un membre

permet aux autres membres de renforcer leurs propres connaissances tout en permettant de tester et de mettre en perspective leurs idées face à celles des autres participants.

Enfin, Wenger (2005) élabore une approche sociale de l'apprentissage, en contraste avec la version institutionnelle offerte par l'école, souvent perçue comme déconnectée de la réalité. Au lieu de cela, Wenger envisage l'apprentissage comme une expérience immersive dans le monde où le fait d'apprendre est naturel, dynamique et démontre une capacité à expérimenter. Cette vision sociale est en lien avec l'apprentissage basé sur les quatre éléments clés qui influencent les opportunités d'apprentissage : la pratique d'une activité, l'intégration à une communauté, le développement de l'identité personnelle et la création de sens (voir Figure 9). Ces éléments ont été déjà discutés plus haut dans le cadre théorique sur la communauté.

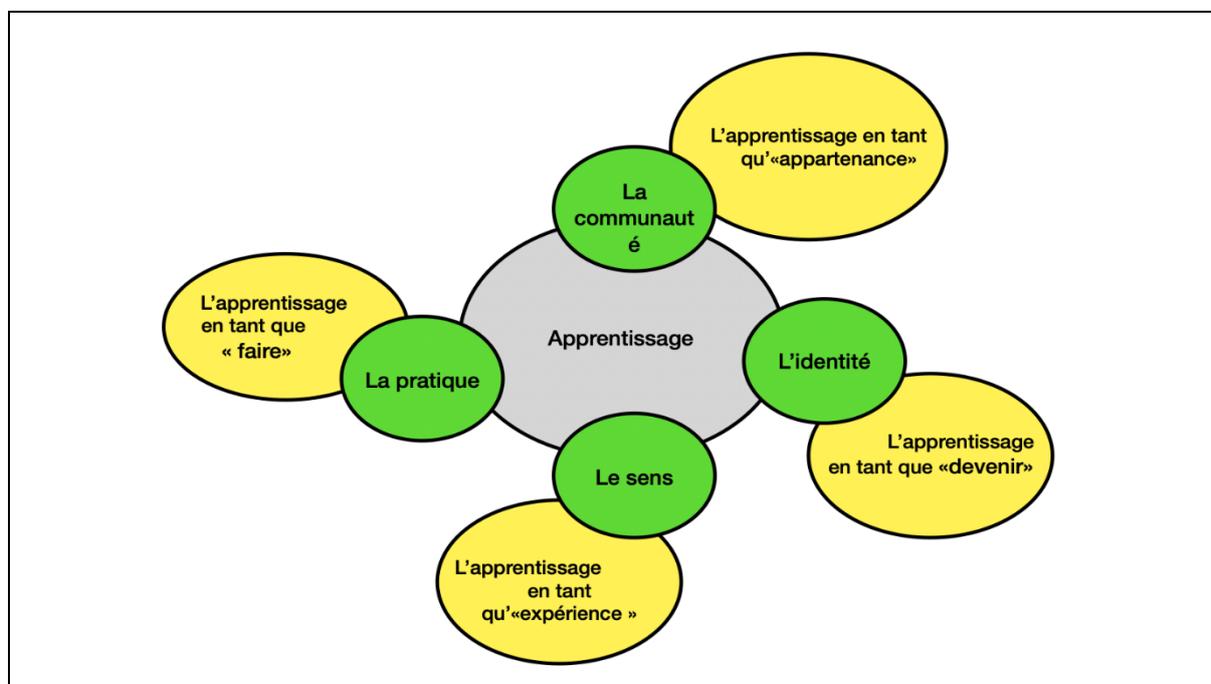


Figure 9: Composition de la théorie de l'apprentissage (Wenger, 2005, p. 3)

Ainsi, nous pouvons classer les caractéristiques de l'apprentissage dans une communauté comme suit :

- L'apprentissage dans une communauté se réalise souvent dans un contexte.
- L'apprentissage dans une communauté est un acte social.
- L'apprentissage se réalise grâce à l'entraide entre les membres sous forme de questions-réponses ou d'une réflexion commune sur une problématique.
- L'apprentissage peut être guidé par un expert.

- Les membres sont facilement exposés aux connaissances, celles-ci étant un bien commun dans une communauté.

En résumé, l'apprentissage est partout et accompagne de nombreuses activités humaines, qu'elles soient conçues ou non pour l'apprentissage. Cet apprentissage est une forme d'apprentissage effectuée en dehors du cadre scolaire. Selon Lave et Wenger (1991), tout apprentissage est situé dans une situation particulière et lié à celle-ci, car elle permet cet apprentissage. De même que l'apprentissage commence avant et continue après l'école puisqu'il existe en parallèle à l'école. Il est donc important de comprendre la spécificité de l'école en matière d'apprentissage et de reconnaître que tout ne s'y apprend pas.

2.2.2 Apprentissage informel

Comme nous venons de le constater, l'apprentissage ne se limite pas seulement au contexte scolaire et formel. Tout du moins, le fait d'apprendre quelque chose n'est pas réservé aux seules situations formelles conçues pour l'enseignement. Cette prise de conscience de l'importance de l'apprentissage sans dispositif éducatif, en dehors de l'école, entraîne des réflexions sur les différentes formes de l'apprentissage. Dans les années 1960-1970, une typologie apparaît en distinguant :

- Les apprentissages formels limités principalement aux enseignements en milieu scolaire sous le contrôle des États.
- Les apprentissages non formels issus d'organismes non gouvernementaux.
- Les apprentissages informels comme des expériences quotidiennes.

Cette trilogie a inspiré de nombreux travaux et documents de cadrage internationaux, mais elle est parfois critiquée. Certains auteurs remarquent en effet la difficulté de repérer les frontières spécifiques du non formel (Brougère, 2007, 2016 ; Brougère & Bézille, 2007 ; Fabre, 2005 ; Silva & Brougère, 2016).

Selon ces auteurs, le non formel et le formel possèdent des similitudes importantes. L'apprentissage non formel est géré par des structures non étatiques, normalement indépendantes du gouvernement. Cela comprend les associations, les clubs sportifs, les institutions religieuses, etc. Mais, bien que le contexte diffère de celui de l'établissement scolaire, ces structures possèdent elles aussi des dispositifs éducatifs comme dans le formel.

Ainsi, les apprentissages formels et non formels sont organisés et s'appuient sur des formes pédagogiques proches (Brougère, 2016 ; Coombs & Ahmed, 1974).

Par conséquent, Rogoff et al. (2007) proposent une distinction entre les trois types d'apprentissages, en soulignant que certains dispositifs utilisés dans l'apprentissage non formel diffèrent non seulement de l'enseignement scolaire formel, mais également de l'apprentissage informel. Ils utilisent donc les termes « participation délibérée aux communautés » (p.112) et introduisent le concept de « répétition guidée » (p.119) où l'enseignant (éducateur, instructeur, moniteur, expert, etc.) est issu du même contexte social que la matière enseignée, tel un sportif. Ces enseignants ne sont pas nécessairement des experts pédagogiques, comme doivent l'être les enseignants des établissements scolaires, mais des experts du domaine qu'ils enseignent. Ils fournissent ainsi des modèles à suivre, des exemples à imiter, même s'ils sont souvent en dehors de leur contexte d'utilisation typique.

Les concepts de « répétition guidée » et de « participation délibérée aux communautés » semblent donc avoir des points communs avec l'apprentissage dans une communauté puisque des répertoires culturels à suivre, des experts du domaine et autres caractéristiques y sont présents. Cependant, il y a une grande différence entre apprentissage non formel et apprentissage dans la communauté de pratique discuté par Lave et Wenger (1991) ainsi que Wenger (2005). Les répertoires culturels de l'apprentissage non formel sont enseignés et répétés en dehors de leur contexte contrairement à l'apprentissage situé de la communauté.

Enfin, certains auteurs préfèrent simplement distinguer l'apprentissage formel de l'apprentissage informel par le fait de l'absence de structure éducative dans ce dernier. Cependant, pour Brougère (2007, 2016), Brougère et Bézille (2007) ainsi que Silva et Brougère (2016), il n'y a pas vraiment de frontière précise entre apprentissage formel et informel, mais une formalisation plus ou moins importante. Ces auteurs remarquent ainsi que l'apprentissage lui-même n'est ni formel ni informel. Ce qui est informel, c'est plutôt la situation dans laquelle s'effectue l'apprentissage. Brougère et Bézille (2007) ainsi que Silva et Brougère (2016) préfèrent donc envisager un continuum entre les situations d'apprentissage formel et informel. De ce fait, une opposition entre formel et informel est remplacée par un continuum entre deux pôles, du plus formel (les formes scolaires les plus cadrées) au plus informel (les apprentissages non conscients les plus invisibles).

Il ne faudrait cependant pas oublier, comme le souligne Billett (2004), que l'apprentissage informel, d'un point de vue éducatif, relève d'une situation informelle de l'apprentissage. Autrement dit, la situation n'a pas été structurée dans une perspective éducative axée sur l'apprentissage.

Soulignons aussi que l'apprentissage est une dimension de l'activité humaine, présente dans de nombreuses pratiques, donc pas seulement dans les pratiques éducatives. Dans ce sens, Brougère (2016) avance que l'apprentissage informel fait référence au processus d'apprentissage qui se produit en dehors des contextes éducatifs formels, tels que les écoles ou les environnements d'apprentissage structurés. Il s'agit d'une forme d'apprentissage continue et inattendue qui se déroule dans la vie quotidienne à travers des échanges, des activités et des expériences variées. L'apprentissage informel n'est pas guidé par des structures éducatives organisées et peut se produire par le biais d'interactions avec les autres, d'observations, d'explorations et de réflexions personnelles. Il est également autogéré et motivé par les intérêts et les motivations de l'individu.

Ainsi, l'apprentissage informel est naturellement partout dans la vie de l'humain et permet à la fois de reproduire et d'innover. Il peut accompagner bien des pratiques de façon plus ou moins consciente, volontaire et organisée. À mi-chemin entre informel et formel, il existe donc des modalités de faible formalisation, comme l'autoformation et le soutien apporté par l'entourage. Effectivement, des apprentissages peuvent se produire en dehors des structures éducatives, à travers d'apprentissages autodirigés, fortuits ou tacites, les trois types de l'apprentissage informel présenté par Schugurensky (2007).

- Les apprentissages « tacites », inconscients qui surviennent spontanément et sans un objectif décidé d'acquisition de connaissances. Ce genre d'apprentissage se manifeste lors de l'assimilation de la langue maternelle et dans les processus variés de socialisation.
- Les apprentissages « fortuits », plutôt imprévus, qui se caractérisent par une prise de conscience de l'acquisition de nouvelles connaissances sans pour autant que cela ait été prévu initialement. Des situations d'immersion dans une langue étrangère sont des exemples types de ce genre d'apprentissage.
- Les apprentissages « autodirigés » dans lesquels l'individu, conscient et volontaire dans sa démarche d'apprentissage, n'utilise pas forcément un cadre dit « formel » pour progresser. Cela peut être le cas lors des échanges avec des personnes parlant

la langue étrangère que l'on apprend afin d'enrichir son vocabulaire ou sa grammaire par exemple.

Comme nous le constatons dans les trois types de l'apprentissage informel de Schugurensky ci-dessus, l'apprentissage se retrouve partout dans notre vie. Il peut par conséquent se réaliser en dehors des structures éducatives. Il est alors possible d'exploiter toutes les situations de la vie pour apprendre, ce qui crée ainsi un lien entre le formel et l'informel. Dans ce sens, Brougère (2007) expose l'existence d'une forme d'hybridation dans le domaine éducatif, où le cadre scolaire et formel intègre des éléments de l'apprentissage informel. Cela crée un environnement d'apprentissage plus nuancé. Et, il est essentiel de reconnaître la diversité et la pluralité des situations d'apprentissage qui peuvent englober des éléments scolaires et non scolaires, conscients et non conscients, intentionnels et non intentionnels.

Conformément à cela, Silva et Brougère (2016) soulignent que les apprentissages dans des situations informelles peuvent se transformer et intégrer des éléments formels, créant ainsi un entre-deux qui mélange le formel et l'informel. Ils mentionnent également le rôle de l'éducateur pouvant utiliser le potentiel de l'informel avec une intention pédagogique, générant dès lors une situation d'éducation informelle. Ils insistent sur l'importance de considérer l'apprentissage informel comme un phénomène hybride et situé, et encouragent à voir l'apprentissage formel et informel comme un continuum complexe plutôt que comme des entités distinctes.

Cette perspective permettrait d'envisager plus largement l'enseignement des langues et d'exploiter les avantages des apprentissages obtenus dans des situations informelles. Les situations informelles et académiques, parfois en opposition, parfois en complémentarité, ont toujours coexisté dans l'apprentissage des langues. Mais avec les changements technologiques et sociétaux, ces frontières s'estompent. Les approches modernes encouragent une vision élargie de l'apprenant, dépassant les cadres scolaires. Les enseignants sont donc invités à fusionner les méthodes formelles et informelles. À ce propos, Dejean et Soubrié (2022) remarquent que l'articulation entre le formel et l'informel n'est pas évidente. Il est donc essentiel d'aider les apprenants à prendre conscience des apprentissages effectués en dehors de l'institution éducative. Ils soulignent également l'utilité de l'intention de l'enseignant de déformaliser le cours formel. Pour cela, Facebook est « une manière d'ouvrir le dispositif sur les pratiques de littératie personnelle des apprenants » (p. 15).

2.2.3 Apprentissage dans une communauté et apprentissage informel

L'apprentissage dans une communauté et l'apprentissage informel mettent en avant l'aspect collaboratif, que ce soit dans une communauté ou à travers des interactions avec d'autres individus dans des contextes informels d'apprentissage. Ces deux types d'apprentissages suggèrent également que l'apprentissage peut se réaliser dans des situations non formelles et dans des contextes quotidiens. Si l'apprentissage dans une communauté met l'accent sur l'entraide et le partage des connaissances, l'apprentissage informel met plutôt l'accent sur le niveau de conscience et l'intentionnalité impliqués dans chaque type d'apprentissage. Il explore davantage les processus d'apprentissages.

Nous soulignons que la théorie d'apprentissage dans une communauté nous intéresse au plus haut point, car nous analyserons un groupe FB constitué d'élèves de coréen LV3 et de leur enseignante. Nous nous appuyerons donc sur cette théorie pour analyser une éventuelle situation d'apprentissage dans le groupe observé.

Il en va de même concernant la notion d'apprentissage informel. Comme abordé plus haut (voir 2.1.3.4.2), le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est avant tout un groupe informel créé par les élèves en dehors de leur établissement scolaire. Le groupe n'a pas été défini par l'enseignante. Les modalités de fonctionnement ainsi que la durée n'ont pas été déterminées par celle-ci. De même, les membres de ce groupe n'avancent pas d'objectif particulier relatif à l'apprentissage du coréen. Ils s'exposent cependant à des connaissances, même s'ils ne semblent pas s'en rendre compte. Il apparaît donc qu'il est difficile d'éviter d'apprendre quelque chose également dans une communauté (Henri, 2002 ; Wenger, 2005). Par conséquent, il est possible que nous trouvions des situations d'apprentissage dans notre groupe observé. De ce fait, nous nous intéressons tout naturellement à la théorie d'apprentissage informel ainsi qu'au continuum inscrit entre l'informel et le formel.

C'est la raison pour laquelle, pour notre analyse, nous nous appuyerons sur les trois types de l'apprentissage informel de Schugurensky, l'apprentissage dans le contexte, l'entraide lors de l'apprentissage, ainsi que le potentiel de la continuité et de l'hybridation entre l'informel et le formel dans l'enseignement de langues étrangères.

2.2.4 Synthèse sur l'apprentissage dans une communauté et quelques pistes pour notre étude

Dans cette partie, nous nous concentrons sur la didactique des langues et l'importance de l'apprentissage au sein d'une communauté. Selon Wenger (2005), l'apprentissage est un processus qui se déroule dans un contexte social, où les connaissances sont formées à travers des interactions sociales authentiques. L'apprentissage dépasserait donc le cadre formel. La notion de communauté entre alors en jeu, car une communauté ne peut éviter l'apprentissage (Wenger, 2005). Et les communautés offrent un accès à des informations stratégiques et contextualisées, ainsi qu'à un savoir-faire et à des solutions appropriées à des questionnements complexes. Les points clés de l'apprentissage communautaire sont :

- l'engagement mutuel ;
- la participation ;
- le partage d'informations.

2.2.4.1 Les avantages de l'apprentissage dans une communauté

La participation à une communauté offre donc de nombreux avantages concernant l'apprentissage. La connaissance étant un bien commun, les membres peuvent trouver des réponses spécifiques rapidement, renforcer leurs connaissances et mettre en perspectives leurs idées. La réflexion sur une problématique apportée par un membre permet aux autres membres de renforcer leurs propres connaissances et de tester et de mettre en perspective leurs idées. Wenger (2005) propose une approche sociale de l'apprentissage qui met en avant une expérience immersive dans le monde, ce qui fait contraste avec la version institutionnelle de l'école, souvent perçue comme déconnectée de la réalité. Cette vision sociale est basée sur quatre éléments clés : la pratique d'une activité, l'intégration à une communauté, le développement de l'identité personnelle et la création de sens.

2.2.4.2 Apprentissage formel, non formel et informel

Selon Lave et Wenger (1991), tout apprentissage est situé dans une situation particulière et lié à celle-ci. Dans les années 1960-1970, une typologie a été établie distinguant l'apprentissage formel et informel. Depuis, les apprentissages formels, non formels et informels sont les trois principaux types d'apprentissages reconnus par les travaux et documents internationaux. Bien que le contexte des apprentissages non formels soit différent de celui des établissements scolaires, ils possèdent des dispositifs éducatifs similaires. Cependant, Rogoff et al. (2007)

proposent une distinction entre les trois types d'apprentissages, en soulignant que certains dispositifs utilisés dans le non formel diffèrent des autres. Ils introduisent le concept de « répétition guidée » où l'enseignant est issu du même contexte social que la matière enseignée et fournit des modèles à suivre et des exemples à imiter.

L'apprentissage informel est une forme d'apprentissage qui se produit en dehors des contextes éducatifs formels, tels que les écoles ou les environnements d'apprentissage structurés. Selon Billett (2004), cette situation n'est pas structurée dans une perspective éducative axée sur l'apprentissage. Brougère (2016) définit l'apprentissage informel comme un processus d'apprentissage continu et inattendu qui se déroule dans la vie quotidienne à travers des échanges, des activités et des expériences variées. Schugurensky (2007) décrit trois types d'apprentissages informels : autodirigé, fortuit et tacite. L'apprentissage informel est donc naturellement partout dans la vie de l'humain et peut accompagner bien des pratiques de façon plus ou moins consciente, volontaire et organisée. L'apprentissage informel peut alors se produire en dehors des structures éducatives. Brougère (2007) souligne l'existence d'une forme d'hybridation entre le formel et l'informel, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus nuancé. Il est important de reconnaître la diversité et la pluralité des situations d'apprentissage qui peuvent inclure des éléments scolaires et non scolaires, conscients et non conscients, intentionnels et non intentionnels.

2.2.4.3 Apprentissage dans une communauté vs apprentissage informel

L'apprentissage dans une communauté et l'apprentissage informel mettent en avant l'aspect collaboratif. L'apprentissage dans une communauté se concentre sur l'entraide et le partage de connaissances, tandis que l'apprentissage informel se penche sur le niveau de conscience et l'intentionnalité. C'est pourquoi notre analyse s'appuiera sur :

- les trois types d'apprentissages informels de Schugurensky ;
- l'entraide lors de l'apprentissage ;
- le potentiel de la continuité et de l'hybridation entre informel et formel.

2.3 Language Related Episodes (LRE) et Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA)

Nous avons vu plus haut que l'apprentissage informel peut se produire grâce aux échanges avec d'autres personnes. Il peut être également réalisé par le biais de l'observation, de

l'exploration et de la réflexion personnelle. Cet apprentissage est souvent autogéré et motivé par les intérêts et les motivations de l'individu. Il en va de même pour l'apprentissage dans une communauté. Les caractéristiques d'un tel apprentissage sont marquées par l'entraide, le partage des connaissances, l'importance d'échanges et le rôle de l'expert du domaine.

Dans ce sens, afin d'examiner et analyser nos données, les échanges effectués dans un groupe fermé sur FB, sous l'angle de la didactique des langues, deux processus d'apprentissage de la langue étrangère nous semblent intéressants et adaptés à notre étude. Il s'agit des « *Language Related Episodes* » (LRE) et « Séquences Potentiellement Acquisitionnelles » (SPA).

2.3.1 LRE

Durant des échanges en langue étrangère, il peut arriver que les apprenants réfléchissent consciemment à leur propre utilisation de la langue et produire ce que l'on appelle des « *Language Related Episodes* » (désormais LRE), autrement dit « des épisodes liés au langage ».

Cette notion est définie par Swain (1998) comme « *any part of the dialogue in which students talk about the language they are producing, question their language use, or other- or other self-correct their language production*¹⁸ » (p. 70). Le concept de LRE s'intègre au contexte plus vaste de l'hypothèse du « *output* » proposée par Swain (2000). Cette hypothèse avance l'idée que produire la langue (*output*) n'est pas seulement une façon de la pratiquer, mais constitue également un outil d'apprentissage à part entière.

Les LRE sont ainsi la partie du discours où les apprenants mettent en pause l'échange conversationnel pour se focaliser sur la langue qu'ils sont en train d'utiliser, que cela concerne sa forme, sa signification ou son utilisation. Cela peut comprendre des moments où les apprenants se demandent quel mot utiliser dans une telle situation, comment exprimer une idée particulière ou comment conjuguer un verbe etc. Par conséquent, lors des LRE, les apprenants se questionnent sur la signification d'un mot, sa correction orthographique, sa prononciation, ou sur une forme grammaticale. Ils peuvent ainsi corriger implicitement ou explicitement leur utilisation d'un mot, d'une forme ou d'une structure (Leeser, 2004).

¹⁸ Notre traduction : toute partie du dialogue dans lequel les élèves parlent de la langue qu'ils produisent, remettent en question leur utilisation de la langue ou, d'une autre manière, s'autocorrigent leur production linguistique.

Plusieurs études se sont ainsi intéressées aux moments où l'attention des apprenants et des enseignants se focalise sur la structure linguistique dans les classes d'apprentissage des langues étrangères (Basterrechea & Mayo, 2013 ; Basturkmen & Shackleford, 2015 ; Brooks & Donato, 1994 ; Swain, 1995, 1998, 1998, 2000 ; Swain & Lapkin, 1995, 1998, 2001). Basterrechea et Mayo (2013) ont examiné la fréquence et la nature des LRE dans les environnements d'apprentissage collaboratif. Les auteurs ont constaté que les LRE sont des outils d'apprentissage importants car ils permettent aux apprenants de négocier le sens et de clarifier leurs doutes. L'étude de Basturkmen et Shackleford (2015) s'est concentrée sur les LRE dans les cours d'anglais et a révélé que les apprenants avaient tendance à initier des LRE lorsqu'ils rencontraient des difficultés grammaticales. Les auteurs soulignent l'importance d'un environnement d'apprentissage stimulant qui encourage la discussion. Quant à Brooks et Donato (1994), ces auteurs ont étudié le LRE dans le contexte de l'apprentissage en tandem. Ils ont découvert que le LRE était crucial pour la co-construction de connaissances dans laquelle les pairs travaillaient ensemble pour résoudre des problèmes linguistiques. Swain est une figure dominante dans le domaine du LRE. Dans ses travaux (1995, 1995, 1998, 2000), elle pense que les LRE sont des moments critiques de l'apprentissage où les apprenants peuvent tester leurs hypothèses linguistiques. Pour finir, Swain, en collaboration avec Lapkin, continue d'explorer les LRE, notamment en examinant leur évolution au fil du temps (Swain & Lapkin, 1995, 1998, 2001). Ces chercheurs ont découvert que les LRE deviennent plus complexes à mesure que les compétences linguistiques des apprenants se développent.

L'échange est ainsi considéré comme facilitateur dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, de nombreuses études remarquent que l'interaction lors de l'apprentissage de la langue étrangère sert aux apprenants à partager des informations, des commentaires et des opportunités pour produire des résultats en langue étrangère (Basturkmen & Shackleford, 2015 ; Bosch, 2009 ; Carpi, 2014 ; Combe Celik, 2016 ; Mackey, 2013 ; Mackey et al., 2003 ; O'Bannon et al., 2013). Et durant ces interactions entre apprenants, il est possible d'observer des LRE. Nous pouvons constater à travers les études précitées que pour les LRE, qui sont bénéfiques pour l'apprentissage de langue, l'interaction entre pairs est très importante. C'est justement la raison pour laquelle nous nous intéressons à ce concept pour analyser les échanges au sein du groupe sur FB.

Lors de l'interaction ou de la production en langue étrangère, les enseignants et les apprenants peuvent parler de la langue elle-même ; aussi bien du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation que du dimension socioculturelle et interactionnelle. Autrement dit, au

milieu des échanges centrés sur le sens, il peut y avoir des déplacements occasionnels d'attention vers des caractéristiques de la langue employée qui peuvent survenir en raison de problèmes de compréhension ou de production. Il est inutile de dire que les apprenants sont amenés à s'intéresser à la langue elle-même quand les activités sont axées sur la forme et demandent que les apprenants produisent des résultats attendus.

L'attention explicite de la part de l'apprenant portée sur la forme faciliterait l'apprentissage d'une langue étrangère (Spada & Tomita, 2010). Cette attention pourrait se traduire par le fait qu'un apprenant remarque une difficulté, une éventuelle solution, ou quelque chose qui ne va pas dans sa production sans savoir quoi pointer du doigt. À ce propos, Schmidt (1990) et Swain (1995) proposent deux types de prise de conscience ? .

- Les apprenants peuvent remarquer l'écart (*the gap*) lorsqu'ils se rendent compte que la forme qu'ils ont produite est différente de la forme de la langue cible.
- Les apprenants remarquent une lacune ou un manque (*the hole*) lorsqu'ils réalisent qu'ils ne peuvent pas s'exprimer correctement dans la langue cible.

Ainsi, en produisant en langue étrangère, les apprenants peuvent se rendre compte de ce qu'ils ne savent pas. Par conséquent, la probabilité que les apprenants se concentrent sur leurs lacunes peut être plus importante. Les LRE sont donc essentiels puisqu'ils permettent aux apprenants de traiter la langue à un niveau métalinguistique, c'est-à-dire de réfléchir à la langue elle-même, ce qui peut en faciliter l'apprentissage.

Il y a de ce fait une corrélation entre les LRE et le développement des compétences en langue étrangère comme le soulignent certaines études (Adams, 2007 ; Kim, 2008 ; Swain & Lapkin, 1998, 2001). Ces auteurs ont souligné que les LRE produits lors de l'interaction autour de tâches ont en général un impact positif sur l'acquisition en langue étrangère. En effet, les échanges sur une tâche obligent les apprenants à discuter de la forme linguistique et du sens en même temps, générant ainsi des LRE (Swain, 1998). Nombreux sont les chercheurs qui ont remarqué que les tâches écrites attirent davantage l'attention des apprenants sur la forme de la langue (Adams & Ross-Feldman, 2008 ; de la Colina & García Mayo, 2007 ; Kim, 2009). De ce fait, les productions écrites provoqueraient davantage de LRE chez les apprenants. Et pour Hanaoka (2007), l'attention des apprenants portée sur des formes spécifiques pendant l'exécution d'une tâche peut être plus efficace et a plus de chances d'être retenue que les explications préparées par l'enseignant.

Ainsi les LRE peuvent jouer un rôle intéressant dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout, quand cet apprentissage se réalise dans un groupe dans lequel les apprenants échangent beaucoup. Nous résumons comme suit les points intéressants des LRE pour notre étude.

- Stratégie métacognitive des élèves : les LRE encouragent les élèves à réfléchir sur leur propre utilisation de la langue. Cette réflexion métacognitive peut aider à renforcer la compréhension et la mémorisation.
- Résolution des problèmes : lorsque les élèves rencontrent des problèmes dans leur utilisation de la langue, les LRE les incitent à s'arrêter et à résoudre ces problèmes assez rapidement, ce qui peut renforcer l'apprentissage.
- Feedback rapide : Les LRE offrent aux élèves un retour d'information rapide, non seulement de la part de l'enseignant, mais également de la part de leurs pairs, surtout quand les LRE se produisent dans un groupe d'élèves, comme c'est le cas pour notre groupe sur FB observé. Cela peut aider à corriger les erreurs rapidement.
- Engagement des apprenants : les LRE nécessitent une participation active de la part des apprenants. Au lieu de recevoir passivement de l'information, ils sont impliqués activement dans le processus d'apprentissage. Rappelons ici que l'engagement est un élément crucial pour une communauté. Nous pourrions donc étudier l'éventuel lien entre l'engagement des élèves dans la vie communautaire et l'engagement dans leur apprentissage via les LRE.
- Exposition à diverses formes : en discutant et en négociant des aspects linguistiques avec d'autres, les apprenants sont exposés à différentes formes et utilisations de la langue, ce qui peut enrichir leur propre compétence linguistique.

2.3.2 SPA

La Séquence Potentiellement Acquisitionnelle (SPA) est un concept introduit dans le contexte de la didactique des langues faisant référence à un processus spécifique dans lequel les apprenants sont susceptibles d'acquérir des structures ou des éléments linguistiques. Il existe différents types de SPA basés sur divers critères. Par exemple, une SPA peut être définie sur la base de la morphologie, de la syntaxe, du lexique, etc.

De Pietro, Matthey et Py ont exploré les SPA dans le contexte de l'enseignement du français comme langue étrangère (1989). Leur approche repose sur l'analyse des interactions verbales et l'acquisition de structures linguistiques. Ils mettent en évidence l'importance de l'interaction

en classe et la nécessité de prendre en compte le potentiel d'apprentissage individuel de chaque apprenant. En revanche, leur concept de SPA diffère quelque peu des séquences d'acquisition traditionnellement étudiées en linguistique. En effet, au lieu de chercher un ordre d'acquisition universel, De Pietro, Matthey et Py ont examiné comment l'interaction en salle de classe peut créer des opportunités d'apprentissage spécifiques. La SPA, selon ces auteurs, peut être décrite comme suit.

- Elle comprend un processus d'autostructuration où l'apprenant construit des mots ou des phrases en s'appuyant sur ses connaissances linguistiques actuelles.
- Elle comprend également un processus d'hétérostructuration où une personne native (qu'elle soit enseignante ou non) intervient pour diverses raisons, telles que guider, corriger ou influencer le discours de l'apprenant.
- Il y a aussi donc un processus de double interprétation, qui dirige d'une part les interventions de la personne native et d'autre part, leur prise en charge possible par l'apprenant, c'est-à-dire la manière dont l'apprenant réagit aux interventions du natif.
- Le processus de la SPA serait présenté comme la figure suivante.

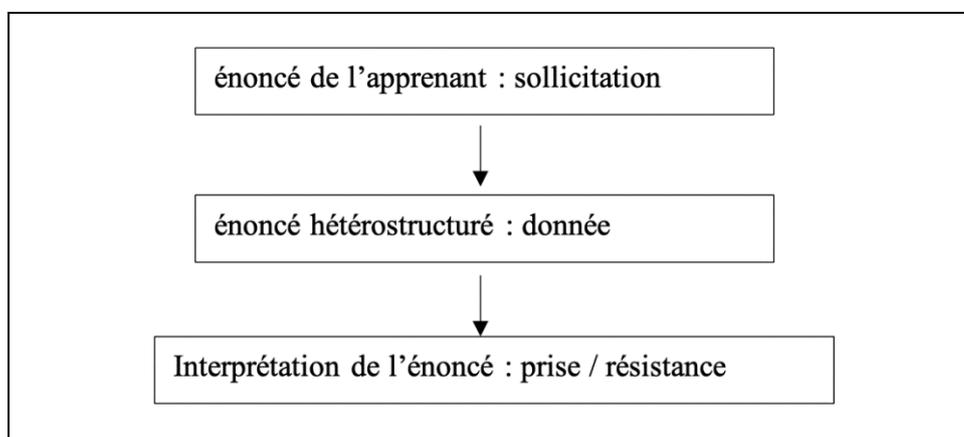


Figure 10 : processus type de SPA

Un énoncé hétérostructuré est donc le résultat d'une première interprétation de l'énoncé de l'apprenant par le natif. Enfin, c'est le tour de la troisième opération par laquelle l'apprenant manifeste son interprétation de l'énoncé hétérostructurant par la répétition ou la résistance.

Sur la base des publications précédemment citées, nous pouvons réunir les caractéristiques des SPA et noter que certaines sont communes à celles des LRE :

- Changement de focalisation : les SPA entraînent un changement de focalisation dans la conversation, où les participants mettent l'accent sur un élément particulier de la langue ou de la communication. Cela nous rappelle l'une des caractéristiques de LRE. Rappelons que dans les LRE, il y a également des déplacements d'attention entre le contenu des messages et les modes de formulation.
- Engagement : les SPA se forment de manière interactive avec les participants s'impliquant activement pour la résolution d'un problème linguistique ou communicatif. Cela est semblable à l'engagement actif de l'apprenant lors des LRE.
- Négociation du sens : les SPA impliquent une négociation du sens entre les interlocuteurs. En effet, ils discutent et négocient leurs intentions et leurs compréhensions. Ce point nous fait penser à une caractéristique de la communauté.
- Stratégie conversationnelle : les SPA peuvent nécessiter l'utilisation de différentes stratégies communicationnelles, telles que la reformulation, la clarification, la répétition, etc., pour faciliter la compréhension et l'acquisition de la langue.
- Contexte didactique : les SPA se produisent dans un environnement où on utilise une langue étrangère. Et dans ce contexte, un contrat didactique s'établit entre les interlocuteurs.

Reprenons la dernière caractéristique des SPA. En effet, le « contrat didactique » est une condition importante dans le concept de SPA. De Pietro et al. remarquent après analyse de plusieurs données qu'un accord implicite, le contrat didactique, s'instaure entre un locuteur natif et un étranger pour encourager ou évaluer les efforts d'apprentissage de ce dernier. Le contrat didactique, toujours selon ces auteurs, est un accord tacite ou explicite entre un apprenant et un enseignant qui spécifie les attentes et les obligations dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce qui nous intéresse dans le concept de contrat didactique expliqué par De Pietro et al. (1989) est que contrairement à la situation formelle de l'apprentissage comme à l'école où le contrat est imposé, lors d'un échange en langue étrangère, parfois dans des situations informelles, le contrat didactique est mis en place par une définition commune de la situation. Le natif peut « enseigner » sa langue et l'alloglotte donne « des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif » (p.8). Pour ces auteurs, ce genre de situation d'enseignement-apprentissage est idéal pour deux raisons, car la relation entre enseignant et apprenant est consentie de manière libre, contrairement à la situation

formelle de l'apprentissage. Cette situation est aussi intéressante, car la volonté d'enseigner et la volonté d'apprendre se manifestent de manière naturelle.

Maintenant, intéressons-nous aux éventuels apports des SPA dans l'apprentissage des langues étrangères discutées dans De Pietro et al. (1989).

- Les SPA permettent d'exposer les processus de l'acquisition linguistique. Ainsi, en observant les séquences dans des conversations authentiques, on peut mieux comprendre comment les apprenants développent leurs compétences communicatives.
- Les SPA nous montrent également des stratégies conversationnelles récurrentes qui peuvent aider l'acquisition d'une langue. Ainsi, les SPA mettent en lumière les circonstances conversationnelles ainsi que les stratégies d'apprentissage favorables au développement de l'acquisition de la langue cible.
- Les SPA peuvent contribuer à l'élaboration d'une typologie des séquences acquisitionnelles. En étudiant différents types de SPA, on pourrait identifier les caractéristiques et les variantes possibles de ces séquences.

Ces deux derniers éventuels apports nous semblent intéressants pour notre étude. En effet, nous pourrions nous en servir comme repères pour notre analyse, si bien évidemment des SPA se présentent dans notre corpus.

Plus tard, Jeanneret et Py (2002) ont défini les caractéristiques des SPA syntaxiques (désormais SPAsyn). Ils ont donc distingué les SPA pour le syntaxique de celles de lexique (désormais SPAlex). La SPAlex est une séquence durant laquelle l'apprenant rencontre une lacune dans son lexique pendant son intervention. Cette séquence cherche à combler ce manque. Les phases de la SPAlex sont comme suit.

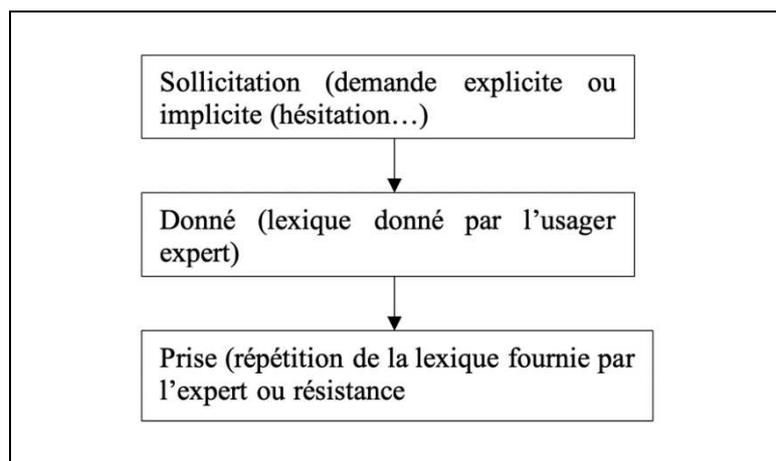


Figure 11 : processus type de SPALex

Quant à la SPAsyn, elle se caractérise par la doute de l'apprenant exprimé de manière explicite ou implicite concernant la morphosyntaxe. L'objectif de cette séquence est de clarifier ces doutes de l'apprenant.

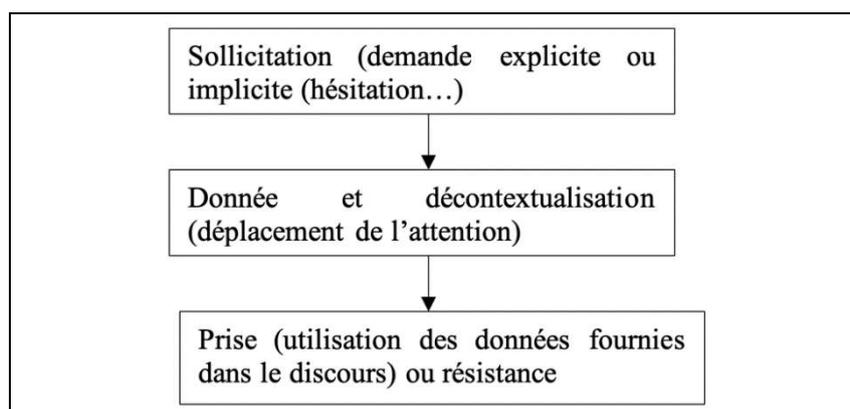


Figure 12 : processus type de SPAsyn

Py (1989), quant à lui, fait la différence entre la SPA collaborative et la SPA cosmétique. La SPA collaborative implique une compréhension entre interlocuteurs, tandis que la seconde est centrée sur la conformité aux normes langagières sans trop se soucier de l'intercompréhension. Cela signifie que dans les SPA cosmétiques, même si le locuteur natif ou l'utilisateur expert comprend ce que veut dire l'apprenant, il intervient malgré tout pour que l'énoncé soit conforme aux normes langagières.

Mais, Py (1989) a aussi conceptualisé les « séquences d'évaluation normative » (désormais SEN). Pour faire la distinction entre les SPA cosmétiques et les SEN, nous suivons l'idée de Cappellini (2014). Ce dernier décide d'appeler les séquences des SPA si le contexte dit

cosmétique commence avec une sollicitation d'un apprenant, sinon, ce serait une SEN. Enfin, la SEN est une séquence durant laquelle l'usage expert estime nécessaire de rectifier ce que l'apprenant a dit, que ce soit en raison d'une erreur ou parce que la formulation choisie par l'apprenant n'est pas adaptée à la situation de conversation. Le processus de la SEN est comme suivant.

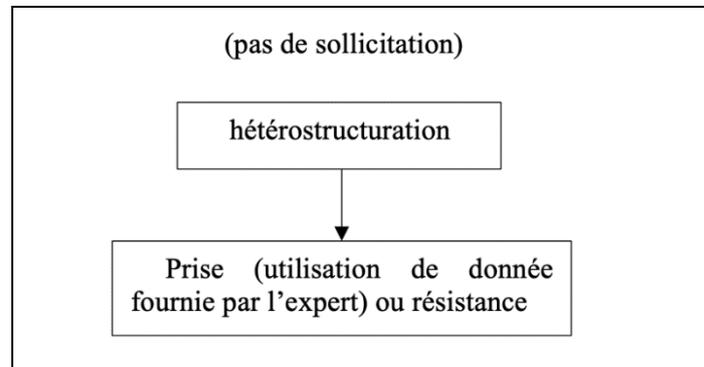


Figure 13 : processus type de SEN

Enfin, il nous reste la Séquence Conversationnelle Explicative (désormais SCE) discutée dans Gülich (1990) et la Séquence Analytique (désormais SA) discutée dans Kraft et Dausendschon-Gay (1994). Pour ces deux notions, nous suivons l'idée de Cappellini (2014) pour le regroupement. En effet, selon Cappellini, les SCE et les SA sont les « deux procédés possibles de traitement de l'incompréhension d'un énoncé du natif par l'alloglotte » (p. 307). Ces deux notions sont donc semblables. De ce fait, nous ne gardons, comme le fait Cappellini, que la notion de SCE. La SCE est une séquence dans laquelle l'apprenant ne saisit pas un aspect du discours de l'usager expert. L'incompréhension est soit signalée par l'apprenant soit remarquée par l'usager expert, qui clarifie alors l'élément en question. Les phases types de la SCE sont comme suit.

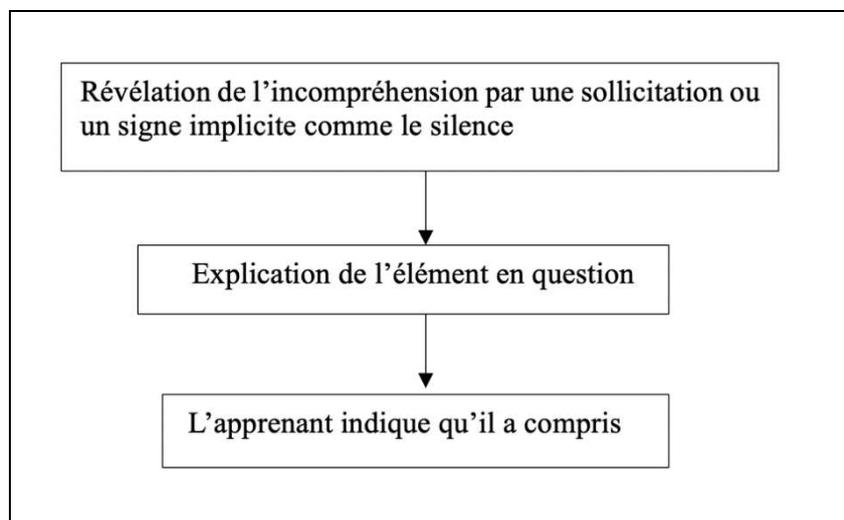


Figure 14 : processus type de SCE

2.3.3 LRE vs SPA

Nous venons d'examiner les deux concepts présentant de l'intérêt pour notre étude. Nous précisons que même si les LRE et les SPA sont deux concepts distincts dans leur nature et leur objectif, ils partagent plusieurs points communs dans le contexte de l'apprentissage des langues. Nous examinons donc les points communs et les points différents de ces deux concepts.

D'abord, la différence saillante entre le LRE et la SPA, surtout quand il s'agit d'une SPAlex ou d'une SPAsyn, se situe principalement dans leur nature et leur objectif. La nature de LRE est un phénomène interactionnel qui se produit lorsqu'il y a une attention ou une focalisation sur la langue elle-même. En effet, on sort de la communication pour se concentrer sur la langue. L'objectif du LRE est de résoudre une incertitude, une erreur ou une confusion des apprenants concernant la forme, la signification ou l'utilisation de la langue. Les LRE sont généralement initiés par un apprenant, mais il arrive que l'enseignant commence ce processus en attirant l'attention sur la langue elle-même. Ce qui nous semble extrêmement intéressant pour notre étude, c'est qu'il peut y avoir une autocorrection ou la correction entre pairs lors de LRE. Rappelons ici les caractéristiques des LRE discutées supra, notamment la stratégie métacognitive ainsi que les possibilités des feedback rapides par les pairs.

Quant à la SPAlex et à la SPAsyn, l'attention est surtout portée sur l'énoncé qui présente une opportunité pour l'apprenant d'acquérir une nouvelle structure linguistique (lexique, syntaxique, etc.). Ce qui importe dans ce concept est le « *input* » (données) fourni par le natif ou l'expert et le « *intake* » (la prise) par l'apprenant (De Pietro et al., 1989). Le but de la SPA est d'offrir aux apprenants une chance d'intégrer une nouvelle forme ou structure linguistique dans leur connaissance. Contrairement aux LRE, on ne sort pas vraiment de la communication pour se concentrer sur la langue elle-même. Mais tout en restant dans l'interaction, une séquence qui pourrait potentiellement aider l'apprenant à apprendre se réalise.

En résumé, alors que le LRE est un moment de discussion ou de négociation concernant la langue, la SPA est une opportunité d'exposition à un aspect linguistique que l'apprenant serait prêt à acquérir. Le LRE est donc plus centré sur le « *output* » et le processus, tandis que la SPA est centrée sur l'« *input* ». Nous trouvons également que le discours « méta » de l'apprenant lors de LRE est un élément-clé pour la distinction de ces deux concepts dont les caractéristiques se recoupent.

Maintenant, intéressons-nous aux points communs de ces deux concepts. Les deux concepts offrent des occasions potentielles d'apprentissage pour les apprenants. Le LRE fournissent une chance de clarifier la compréhension. Et la SPA offre une opportunité d'intégrer de nouvelles structures ou formes linguistiques. Dans les deux cas, les apprenants interagissent avec les données linguistiques. Que ce soit en discutant d'une structure linguistique particulière (LRE) ou en étant exposé à une structure prête à être acquise (SPA).

En résumé, les LRE et les SPA se concentrent tous les deux sur l'interaction des apprenants avec la langue qu'ils utilisent et étudient, offrant des perspectives sur comment se réalise l'apprentissage de la langue, à travers des interactions.

Après l'étude de ces deux concepts, nous sommes arrivée à la conclusion suivante. Le LRE et la SPA ne sont pas deux concepts distincts sur lesquels notre analyse se basera. Au contraire, nous nous concentrons particulièrement sur leurs points communs qui mettent en avant les notions d'interaction, d'entraide, d'engagement, d'exposition aux apprentissages et de stratégie métacognitive. Pour nous, la différence majeure de ces deux concepts se situe au niveau du point de vue. Si le LRE est un processus de l'apprentissage de la langue que l'on peut observer spécialement lors de l'interaction ou des activités collaboratives et pour lequel la notion « méta » est important, la SPA est une sorte de LRE qui est censé offrir une opportunité d'apporter de nouvelles formes linguistiques à l'apprenant.

Pour les phénomènes présents dans notre corpus qui pourraient être considérés comme des LRE ou des SPA, nous décidons donc les classer plutôt sous deux catégories qui sont les « SPA avec discours méta » et les « SPA sans discours méta ». Les SPA avec discours méta comprendront donc des séquences potentiellement acquisitionnelles dans lesquelles, nous observerons le discours métacognitifs des apprenants sur leurs messages, des autocorrections, des corrections par pairs, et des négociations avec des pairs.

Nous présentons ici les deux processus, à savoir les SPA sans discours méta (Figure 15) et les SPA avec discours méta (Figure 16), inspirés de SPA et de LRE, sur lesquels nous nous baserons pour notre analyse.

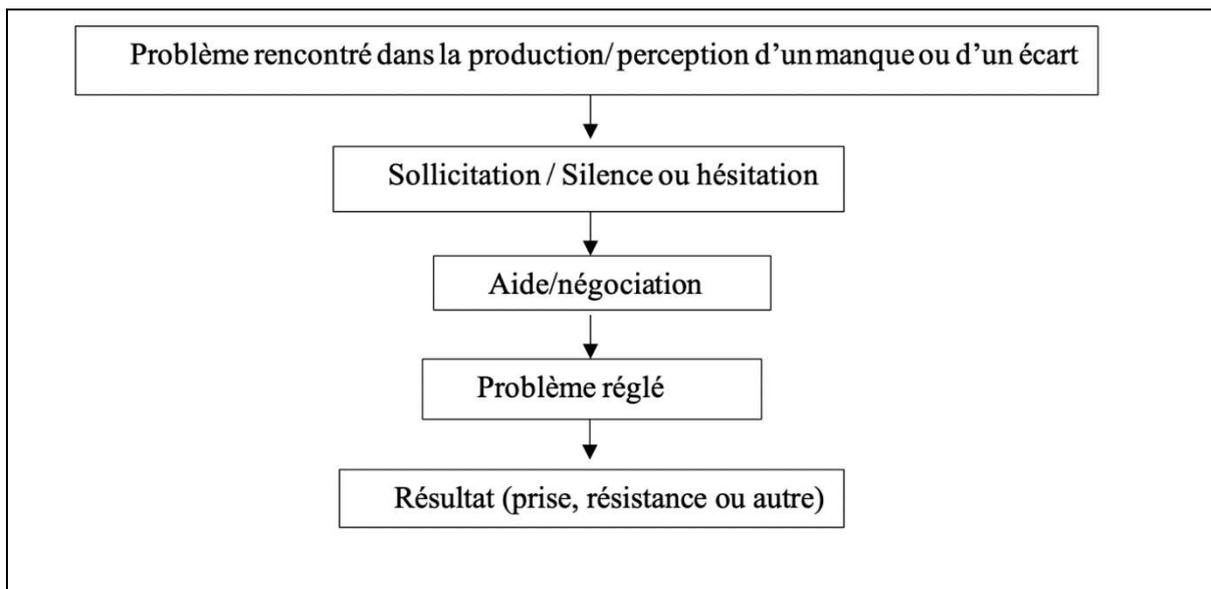


Figure 15 : processus de SPA sans discours méta

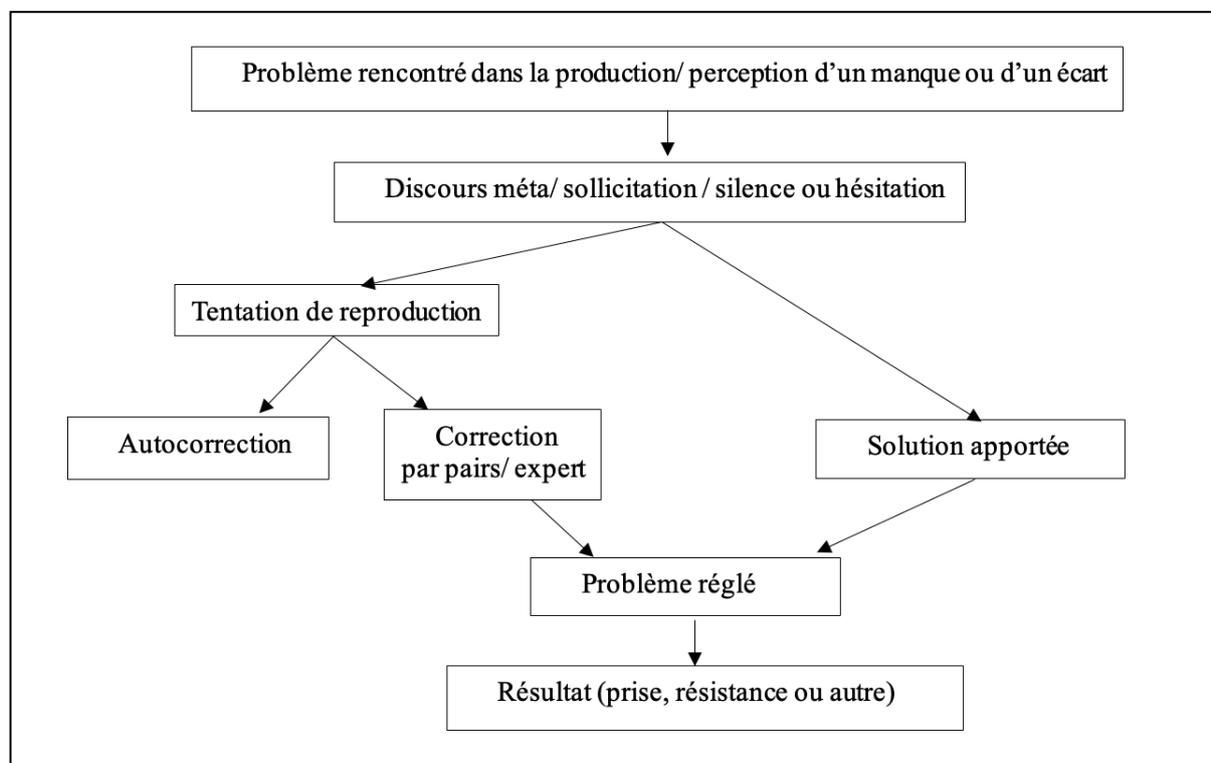


Figure 16 : processus de SPA avec discours méta

2.3.4 Synthèse (LRE/SPA) et quelques pistes pour notre étude

L'apprentissage informel peut se produire grâce aux échanges, à l'observation, à l'exploration et à la réflexion personnelle. Dans une communauté, l'apprentissage est caractérisé par l'entraide, le partage des connaissances et le rôle de l'expert. Dans le cadre de notre étude sur l'apprentissage d'une langue étrangère via un groupe virtuel sur Facebook, les *Language*

Related Episodes (LRE) et les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) sont des processus d'apprentissage intéressants et qui nous semblent adaptés.

2.3.4.1 LRE

Pour résumer, les LRE sont des moments (épisodes) où les apprenants réfléchissent à leur utilisation de la langue en cours d'apprentissage. Selon Swain (1998), ces épisodes sont caractérisés par des questions sur la langue, des corrections ou des remises en question de la production linguistique. Ces LRE s'inscrivent dans l'hypothèse du « *output* » de Swain (2000), qui considère la production de la langue comme un outil d'apprentissage à part entière. Plusieurs études se sont penchées sur l'importance des LRE dans l'apprentissage des langues étrangères. Basterrechea et Mayo (2013) ont constaté que les LRE sont des outils d'apprentissage essentiels pour négocier le sens et clarifier les doutes. Basturkmen et Shackleford (2015a) ont découvert que les apprenants ont tendance à initier des LRE lorsqu'ils rencontrent des difficultés grammaticales. Brooks et Donato (1994) ont trouvé que le LRE est crucial pour la co-construction de connaissances. Swain (1995, 1998, 2000) pense que les LRE sont des moments cruciaux pour tester les hypothèses linguistiques. Swain et Lapkin (1995, 1998, 2001) ont découvert que les LRE deviennent plus complexes à mesure que les compétences linguistiques des apprenants se développent.

Grâce aux LRE, les apprenants peuvent remarquer l'écart entre leur production et la langue cible, et ainsi se rendre compte de ce qu'ils ne savent pas. Cette réflexion sur la langue elle-même facilite ainsi l'apprentissage. Des études (Adams, 2007 ; Kim, 2008 ; Swain & Lapkin, 1998, 2001) ont souligné que les LRE produits lors de l'interaction autour de tâches ont un impact positif sur l'acquisition en langue étrangère. L'impact des LRE est d'autant plus important lorsqu'ils se réalisent dans un groupe dans lequel les apprenants échangent beaucoup, car les retours sont plus récurrents et plus rapides. Ceci nécessite cependant une participation active des apprenants.

2.3.4.2 SPA

La Séquence Potentiellement Acquisitionnelle (SPA) est un concept de didactique des langues qui décrit un processus spécifique d'acquisition des structures et éléments linguistiques. De Pietro, Matthey et Py (1989) ont exploré cette notion dans le contexte de l'enseignement du français et souligné l'importance de l'interaction en classe et du potentiel d'apprentissage

individuel. La SPA comprend un processus d'autostructuration et d'hétérostructuration, ainsi qu'un processus de double interprétation. Des processus interactifs qui impliquent un changement de focalisation, un engagement actif et une négociation du sens entre les interlocuteurs. Ils peuvent nécessiter l'utilisation de stratégies conversationnelles telles que la reformulation, la clarification et la répétition pour faciliter la compréhension et l'acquisition de la langue ; des caractéristiques similaires à celles des LRE.

La SPA s'accompagne souvent d'un contrat didactique, un accord tacite ou explicite entre un apprenant d'une langue et un expert. Selon De Pietro et al. (1989), ce contrat peut s'instaurer entre un locuteur natif et un étranger pour encourager ou évaluer les efforts d'apprentissage de ce dernier. Les SPA contribuent ainsi à l'apprentissage des langues étrangères.

Notre analyse ne se basera pas sur une distinction entre les concepts LRE et SPA. Nous nous concentrerons sur leurs similitudes qui soulignent les notions d'interaction, d'entraide, d'engagement, d'exposition aux apprentissages et de stratégie métacognitive. Pour nous, le LRE est un processus d'apprentissage de la langue que l'on peut observer spécialement lors de l'interaction ou des activités collaboratives et pour lequel la notion « méta » est importante. La SPA est une sorte de LRE qui est censé offrir une opportunité d'apporter de nouvelles formes linguistiques à l'apprenant.

Nous décidons donc classer les épisodes portant les caractéristiques de la SPA et du LRE plutôt sous deux catégories qui sont les « SPA avec discours méta » et les « SPA sans discours méta ». Les SPA avec discours méta comprendront donc des séquences potentiellement acquisitionnelles dans lesquelles, nous observerons le discours métacognitif des apprenants sur leurs messages, des autocorrections, des corrections par pairs, et des négociations avec des pairs.

3 Méthodologie

3.1 Groupe fermé sur FB « Section Coréenne Magendie~ »

Dans cette partie, nous expliquerons le contexte de la création du groupe « Section Coréenne Magendie~ », notre objet de recherche.

3.1.1 Coréen au lycée François Magendie à Bordeaux

À la rentrée 2011-2012, le lycée général François Magendie, situé à Bordeaux, a ouvert un cours de coréen LV3. Ce lycée, renommé par son offre variée de formation en langues étrangères, est le premier de France offrant une telle formation. En septembre 2011, une vingtaine d'élèves sont inscrits dans ce cours de coréen. Dans cet établissement, nous sommes chargée de l'enseignement du coréen et du suivi des élèves qui ont choisi cette langue. Nous précisons ici que le coréen LV3 au même titre que les autres langues, était une option facultative.

3.1.2 Reproduire le système de fratrie : un aspect culturel coréen, chez les élèves

À la rentrée 2012-2013, lorsque les nouveaux élèves en seconde sont entrés dans la section du coréen LV3, le système de fratrie, appelée « *eonni-dongsaeng* » (grand frère/grande sœur – petit frère/petite sœur) est mis en œuvre par nous-même en tant qu'enseignante au sein de la section coréenne. Ce système voulait dans un premier temps que les élèves puissent expérimenter un aspect culturel de l'éducation sud-coréenne. Il espérait voir par la suite, comme cela est souvent le cas en Corée du Sud, l'émergence de l'entraide entre deux niveaux, Seconde et Première, aussi bien pour l'apprentissage du coréen que pour la vie en général au sein de la section ainsi que dans l'établissement.

Quelques termes seront importants à expliquer ici afin de mieux comprendre le système de « *eonni-dongsaeng* ». Il serait également préférable de connaître ces termes coréens, transcrits en alphabet roman¹⁹, pour que la lecture de notre corpus qui sera présenté plus tard soit plus agréable. Le tableau ci-dessous montre les termes utilisés dans le système de fratrie au sein de la section coréenne du lycée.

	Pour les filles	Pour les garçons
<i>seonbae</i> 선배 (aînés)	<i>eonni</i> 언니 (grande sœur) <i>oppa</i> 오빠 (grand frère)	<i>nuna</i> 누나 (grande sœur) <i>hyeong</i> 형 (grand frère)
<i>hubae</i> 후배 (cadets)	<i>dongsaeng</i> 동생 (petit frère ou petite sœur)	

Tableau 1 : différents appellatifs utilisés au sein de la section coréenne au lycée Magendie

Le *seonbae* (선배) se traduit littéralement par « ancien », « devancier » ou « prédécesseur ». Ce terme est utilisé pour désigner celui ou celle qui est arrivé(e) avant soi à l’endroit où il exerce une profession ou une étude. Dans le cas de la section du coréen LV3, les élèves de première sont les *seonbae* directs²⁰ des élèves de seconde. En Corée, il faut savoir que le respect envers les aînés prend une place importante dans la culture. Il en va de même pour les élèves du lycée. Les *seonbae* sont alors respectés du fait de leur âge supérieur, ne serait-ce que de quelque mois, et par leurs connaissances et expériences.

Les *hubae* (후배) ou *dongsaeng* (동생), les cadets donc, sont protégés et guidés par leurs aînés. Ces derniers donnent des conseils et des informations pratiques pour que les cadets s’intègrent facilement dans les situations nouvelles. Par respect, les cadets n’appellent pas leurs aînés par leur prénom, d’où les appellatifs suivants :

- *oppa* (오빠) désignant un grand frère, appellation utilisée par une fille ;
- *hyeong* (형) désignant un grand frère, appellation utilisée par un garçon ;

¹⁹ Pour la transcription des mots coréens, nous suivons les règles de la romanisation révisée en 2000 par l’Académie nationale de la langue coréenne (국립국어원) https://www.korean.go.kr/front_eng/roman/roman_01.do : consulté le 22 juillet 2022

²⁰ Le binôme *eonni* et *donsaeng* dans la section du coréen LV3 s’établit entre les élèves de première et de seconde. L’année suivante, les Seconde devenus Première reçoivent les *dongsaeng*. Les terminales, anciennes premières, deviennent donc les grands *seonbae* pour les nouveaux arrivants dans la section. Pour différencier ces deux degrés de relation, j’utilise ici le terme « *seonbae* direct ». Notons également qu’en 2012, l’année de la création du groupe fermée sur Facebook, il n’y avait que deux niveaux, Seconde et Première, dans la section du coréen LV3.

- *eonni* (언니) désignant une grande sœur, appellation utilisée par une fille ;
- *nuna* (누나) désignant une grande sœur, appellation utilisée par un garçon.

Les aînés appellent leurs cadets *dongsaeng*, littéralement petit(e) frère/sœur. Ce sont des termes culturels que les élèves en LV3 coréen ont adoptés dès la rentrée 2012-2013. Les binômes ont été constitués par le tirage au sort. De lors, ces élèves pouvaient expérimenter cet aspect culturel. Le grand frère (*oppa*) ou la grande sœur (*eonni*) s'occupe de son petit frère ou petite sœur tout en gardant une relation affective. Les anciens aident les nouveaux non seulement dans leur intégration, mais aussi dans la section de coréen. Ce système a trouvé assez rapidement sa place parmi ces élèves. Depuis 2012, dans la section coréenne, les binômes « *eonni-dongsaeng* » entretiennent une relation plus étroite que dans les cohortes précédentes.

3.1.3 Création du groupe « Section coréenne de Magendie~ » sur FB

Nous allons voir maintenant les conséquences d'une telle structuration, le système de fratrie. En effet, en dehors de ce système, d'abord introduit par l'enseignante puis pratiqué et exploité par les élèves, des affinités entre les élèves de la même classe, du même niveau donc, existaient déjà. Mais le système « *eonni-dongsaeng* » a permis aux élèves d'avoir une relation entre deux niveaux. De cette relation, se développant au fil du temps, en binôme au début pour expérimenter l'aspect culturel, émergent alors des groupes d'amis, les deux niveaux confondus. À l'époque, comme maintenant, Facebook était un réseau social bien connu des lycées. La plupart des élèves en LV3 coréen du lycée F. Magendie avaient un compte sur FB. Les élèves deviennent d'abord « amis » sur ce réseau, ainsi que leur enseignante. Et un jour, un élève a créé un groupe sur FB qui s'appelle « Section Coréenne Magendie~ » en invitant les élèves de la section coréenne ayant un compte FB et l'enseignante de cette section.

3.2 Les étapes de constitution du corpus

3.2.1 Échantillonnage

Notre étude, nous basant sur une analyse des échanges en ligne, nous suivons la méthode d'analyse de discours assisté par ordinateur (*computer mediated discourse analysis*, CMDA), proposée par Herring (2004). Celle-ci propose six types d'échantillonnage pour l'analyse des échanges en ligne. Nous avons choisi pour notre étude la technique d'échantillonnage « *by time* », c'est-à-dire l'échantillonnage par « intervalles de temps ». Par cette technique

d'échantillonnage, nous voulions préserver, comme Herring l'a remarqué dans son étude, la richesse du contexte et obtenir la possibilité d'une analyse longitudinale. Ce dernier point, un des avantages de l'échantillonnage par intervalles de temps, nous semble très intéressant pour pouvoir examiner l'évolution du groupe « Section Coréenne Magendie ~ » sur une certaine durée, cela notamment pour envisager notre première question de recherche : le groupe sur Facebook constitue-t-il une communauté ? En effet, pour qu'une communauté se constitue et vive, il faut un certain temps. Ce point est présenté dans la partie théorique (voir 2.1.4.6). Une analyse longitudinale réalisée grâce à l'échantillonnage par intervalles de temps est également intéressante pour notre recherche, car nous pourrions observer l'évolution des membres d'une promotion pendant trois années au lycée, c'est-à-dire un cycle complet (seconde, première et terminale).

Notre étude couvre donc une durée d'un peu moins de trois ans. Elle débute le 8 novembre 2012 et se clôture le 27 août 2015. Le 8 novembre 2012 est le jour de la création du groupe « Section Coréenne Magendie ~ » sur Facebook. Pour clôturer notre corpus, nous avons choisi la dernière publication de l'année scolaire 2014-2015.

Pour le début de notre corpus, le jour de la création du groupe, nous n'avons pas eu d'hésitation. Mais pour les derniers échanges du corpus, il nous a fallu une certaine réflexion. Nous aurions pu élargir notre corpus pour une étude longitudinale plus étendue dans le temps, sachant que ce groupe sur FB existe toujours au moment où nous sommes en train de rédiger cette thèse. Cependant, étant également membre du groupe Facebook en tant qu'enseignante, nous ne voulions pas, une fois inscrite en doctorat en janvier 2015, influencer les interactions. En même temps, nous voulions voir l'évolution des membres d'une promotion dans leur parcours complet au lycée, soit les élèves de seconde inscrits en 2012, d'où les derniers échanges de l'année scolaire 2014-2015 pour clôturer notre corpus.

3.2.2 Organisation des discussions dans le groupe — Publications initiales et commentaires

Notre corpus est donc constitué de 3 117 messages publiés, dont 393 publications initiales et 2 724 commentaires pour la période du 8 novembre 2012 au 27 août 2015. Nous donnerons plus de détail sur l'obtention de ces données dans la partie « Première étape : aspiration des données et le nettoyage ».

En revanche, à ce stade, il nous paraît utile d'expliquer la structuration de l'interface, autrement dit du « mur », de la page du groupe des élèves sur FB. Nous abordons également la façon selon laquelle les publications apparaissent sur cette page. Le mur FB, comme le dit Combe Celik (2012, 2016) est l'espace principal où les utilisateurs peuvent interagir en formant, de ce fait, une « vaste conversation ». L'interface de la page de notre groupe observé « Section Coréenne Magendie ~ » met en ordre par défaut les publications de la manière suivante : la publication initiale la plus récente est apparue en première²¹. Celle-ci peut faire l'objet ou non de commentaires qui apparaissent directement sous le texte de la publication initiale. Ces commentaires, ces contributions réactives, comme les nomme notamment Combe Celik (2012, 2016), sont également hiérarchisées, de manière chronologique, sous sa publication initiale, le tout organisant des échanges entre les membres.

En général, une publication initiale est considérée comme le déclencheur ou l'ouvreur de la discussion, introduisant de manière générale une intervention, qui initie un échange en rupture ou en continuité avec ce qui précède. Nous présentons ci-dessous la construction du type général de discussion au sein du groupe « Section Coréenne Magendie ~ ». L'organisation de cette « discussion », selon le terme utilisé par FB, est ainsi comparable à celle de l'alternance des tours de parole d'une conversation orale, mais il n'y a pas de chevauchements. La discussion effectuée sur FB est en outre habituellement asynchrone. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les publications sont toujours hiérarchisées de manière chronologique.

²¹ Cependant, il est à noter qu'il est possible de faire apparaître certaines publications toujours en premier en choisissant la fonction « épinglez la publication ». Il est déjà arrivé dans notre groupe observé qu'une publication reste en tête de la page pendant quelque temps bien que d'autres, ultérieures, soient publiées. Ces publications épinglées en tête de la page concernaient des événements académiques ou non qui intéressaient les membres. Une fois l'évènement en question terminé, elles sont « désépinglées » de la tête de la page. Lors de la collecte des données, le groupe des élèves ne contenait pas ce genre de publications, d'où l'organisation chronologique de notre corpus.



Figure 17 : Organisation d'une discussion dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ »

3.2.3 Éléments écartés, pourquoi ?

Nous précisons que d'autres informations accompagnent les publications à proprement parler, par exemple le nombre de « j'aime » ou le nombre de personnes qui ont consulté la publication, marquée par « vu par (les pseudonymes des consultants ou le nombre de personnes qui ont consulté la publication concernée) » (désormais « vu par... ») dans le groupe « Section Coréenne Magendie ~ », ces éléments ne font pas l'objet d'analyse dans notre recherche. Les nouvelles réactions disponibles depuis 2016 telles que « j'adore », « solidaire », « haha », « waouh », « triste », « grrr », ne font pas partie de notre analyse non plus sachant que notre corpus se clôture en aout 2015.

Ces éléments, « vu par... » et le nombre de « j'aime », peuvent être intéressants pour comprendre la spécificité du groupe sur FB, au moins en partie. Comme le remarque Combe Celik (2012), le nombre de « j'aime » peut être considéré en tant que le degré minimum de l'interactivité. Ce point est à juste titre important pour notre analyse concernant la constitution de la communauté du groupe. Mais nous avons décidé de les mettre de côté et la raison de ce choix peut s'expliquer comme suit.

À l'époque où nous avons commencé à réfléchir à notre étude, par conséquent à lire les données, nous avons remarqué que le nombre de « vu par... » ou celui de « j'aime » évoluait au fil du temps du fait que des publications plus anciennes pouvaient être « vues » ou « likées » après la période prise en compte pour l'étude. Ce n'était pas le cas pour toutes les publications, certes. Cependant, vu ce changement du nombre de vus ou de « j'aime » pour une publication

x ou y, nous ne pouvions pas nous fier à ces données malgré leurs côtés intéressants. Ce constat a été confirmé lorsque nous avons procédé à l'aspiration des données du groupe sur FB en utilisant le logiciel *Netvizz*, comme nous allons l'expliquer en détail plus loin.

La raison pour laquelle le nombre de « vu par... » et/ou le nombre de « j'aime » changent est que le groupe « Section Coréenne Magendie ~ » était un groupe dynamique et mouvant. Il évoluait sans cesse en termes de nombre de membres et de leur activité. Chaque nouvelle année scolaire, depuis la création du groupe, les nouveaux membres sont arrivés. Ces nouveaux sont constitués tout d'abord des élèves de la section coréenne au lycée Magendie, c'est-à-dire les élèves inscrits administrativement aux cours de coréen LV3 en présentiel. Mais des individus hors de la section coréenne y ont également été ajoutés par les membres du groupe déjà présents. Pour rappel, tous les membres du groupe « Section Coréenne Magendie ~ » peuvent ajouter des nouveaux dans le groupe. Il nous semble important de présenter ici les caractéristiques des membres hors de la section coréenne du lycée en présentiel sans pour autant dévoiler leur identité en détail.

- *Alumni* qui ont suivi le cours du soir au lycée F. Magendie en 2011. Pour rappel, le cours de coréen LV3 est ouvert officiellement en 2011 pour les élèves en Seconde uniquement. Mais à la demande des élèves de Terminale et de Première souhaitant apprendre le coréen et de celle des parents d'élèves, l'administration de l'époque a ouvert un cours du soir à raison de deux heures par semaine, pendant l'année scolaire 2011-2012. En 2012-2013, quelques élèves de Terminale, ceux qui ont suivi le cours du soir l'année précédente, sont venus en cours présentiel de Première quand leur emploi du temps le permettait.
- Élèves étrangers en programme d'échange qui sont venus en cours de coréen avec leurs correspondants inscrits en section coréenne.
- Élèves non inscrits officiellement en cours de coréen LV3, mais qui assistaient au cours de coréen quand leur emploi du temps le permettait en tant qu'auditeurs libres, avec la permission de la part de l'administration ainsi que de la vie scolaire.

En règle générale, les nouveaux membres sont ajoutés au groupe « Section Coréenne Magendie~ » en début d'année quand les binômes de fratrie sont constitués. Mais il arrive que quelques nouveaux membres entrent dans le groupe en cours d'année.

Du fait de l'évolution des membres de ce groupe « Section Coréenne Magendie ~ », une publication de décembre 2012, par exemple, peut être consultée ultérieurement, ce de quelques

jours à quelques années plus tard. De ce fait, le nombre de personnes qui ont consulté de cette publication en question change. Il en va de même pour le nombre de « j’aime ». Il suffit qu’un membre, ancien ou nouveau, consulte une ancienne publication pour une raison x ou y, et y ajoute un « j’aime » pour qu’il y ait une modification des données.

À titre exemple, la publication ci-dessous du 8 novembre 2012 est vue par 80 personnes différentes (entouré en rouge).



Figure 18 : imprimé d’écran de l’échange fait le 8 novembre 2012

Or, le jour de la création du groupe, le nombre de membres ne pouvait pas dépasser 40 personnes. Le calcul est rapide. Les élèves de Première en 2012-2013 étaient 16. Les secondes de cette année étaient une vingtaine, sachant que quelques élèves de Seconde n’avaient pas de compte sur FB dès le début du groupe « Section Coréenne Magendie ~ »²². À cela s’ajoutent l’enseignante et trois élèves qui suivaient le cours de coréen quand ils pouvaient.

Entre le jour de la publication de ce message ci-dessus et le jour de la dernière aspiration²³ des données, à savoir le 7 décembre 2015, il y a eu des nouveaux membres dans ce groupe. Et ces nouveaux membres ou même les anciens, nous ne le saurons pas, ont consulté ou reconsulté ce message publié le 8 novembre 2012, d’où le nombre de vu par 80 personnes. Cet exemple montre bien la raison qui nous a amenée à écarter quelques éléments, pourtant considérés comme importants par certains auteurs.

²² Des informations relatives au nombre de membres au groupe FB seront revues dans la partie « Analyse ».

²³ Nous avons effectué plusieurs tentatives d’aspiration de données par *Netvizz* pour plusieurs raisons. Les données utilisées dans cette thèse sont celles récupérées le 7 décembre 2015.

3.3 Recueil des données

Nous présentons ici les étapes pour constituer notre corpus.

3.3.1 Première étape : aspiration des données et le nettoyage

Nous avons d'abord expliqué aux membres du groupe notre projet de recherche et notre souhait d'utiliser les publications du groupe « Section Coréenne Magendie~ » pour la thèse. Il a évidemment été expliqué que leurs identités, les photos, et toute autre information qui pourrait révéler leurs identités allaient être masquées pour cette étude. Une demande d'autorisation a été effectuée de façon orale. Étant leur enseignante, nous avons pu obtenir leur accord verbal sans difficulté. Pour les membres qui ont quitté le lycée, soit nous avons eu leur réponse positive pour l'utilisation des données par SMS, soit nous les avons eues par l'intermédiaire de leurs *dongsaeng* (petit frère ou petite sœur en coréen) ou correspondants toujours scolarisés au lycée.

Après avoir obtenu l'accord des membres, nous avons naturellement pensé que disposer de données textuelles des publications était aussi nécessaire que pratique pour l'analyse. Nous avons, d'ailleurs, vu à travers des articles analysant des données sur FB que les chercheurs avaient utilisé des logiciels d'aspiration à cet effet. Pour notre étude, nous avons donc choisi l'application *Netvizz* car il est développé pour extraire des données de FB pour des recherches académiques par Bernhard Rieder de l'Université d'Amsterdam²⁴.

Afin d'extraire les données du groupe fermé « Section Coréenne Magendie ~ » par *Netvizz*, il fallait passer le groupe fermé en mode public (voir la partie entourée en jaune dans la Figure 20), c'est-à-dire que le groupe a été consultable par tous les usagers de FB qui auraient souhaité le voir même si cela n'a duré que quelques minutes, le temps de la récupération des données. Nous avons donc demandé l'autorisation de mettre en œuvre cette démarche auprès des membres, comme nous avons demandé l'autorisation d'utilisation des données du groupe pour la recherche. À chaque tentative d'aspiration des données, le groupe a donc été public pendant moins de cinq minutes. L'opération terminée, le groupe a bien évidemment retrouvé son statut fermé, le rendant à nouveau invisible sur FB sauf pour les membres.

²⁴ Depuis le 29 septembre 2019, le logiciel n'existe plus après un scandale (<https://tristanhotham.com/2019/08/21/goodbye-netvizz/> : consulté le 22 juillet 2022). Seul le tutoriel du logiciel est toujours disponible sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=3vkKPcN7V7Q> (consulté le 22 juillet 2022).

Une fois que le groupe est devenu public, nous avons choisi « group data » sur la page de *Netvizz* sur Facebook, comme le montre la figure ci-dessous, car ce sont des données du groupe qui nous intéressaient.



Figure 19 : imprimé d'écran de la Page *Netvizz* sur FB

Ensuite, nous avons entré les dates pour ne récupérer que des données de la période qui nous intéressait, à savoir entre le 8 novembre 2012 et le 27 août 2015. Comme on le voit dans la figure ci-dessous, nous avons finalement entré le 30 octobre 2012 et 31 août 2015 comme date, une période plus large que prévue, car le logiciel à l'époque ne marchait pas avec les dates que nous voulions, c'est-à-dire 8 novembre 2012 et le 27 août 2015 pour des raisons que nous ignorons toujours. Nous avons ensuite éliminé manuellement les données superflues.

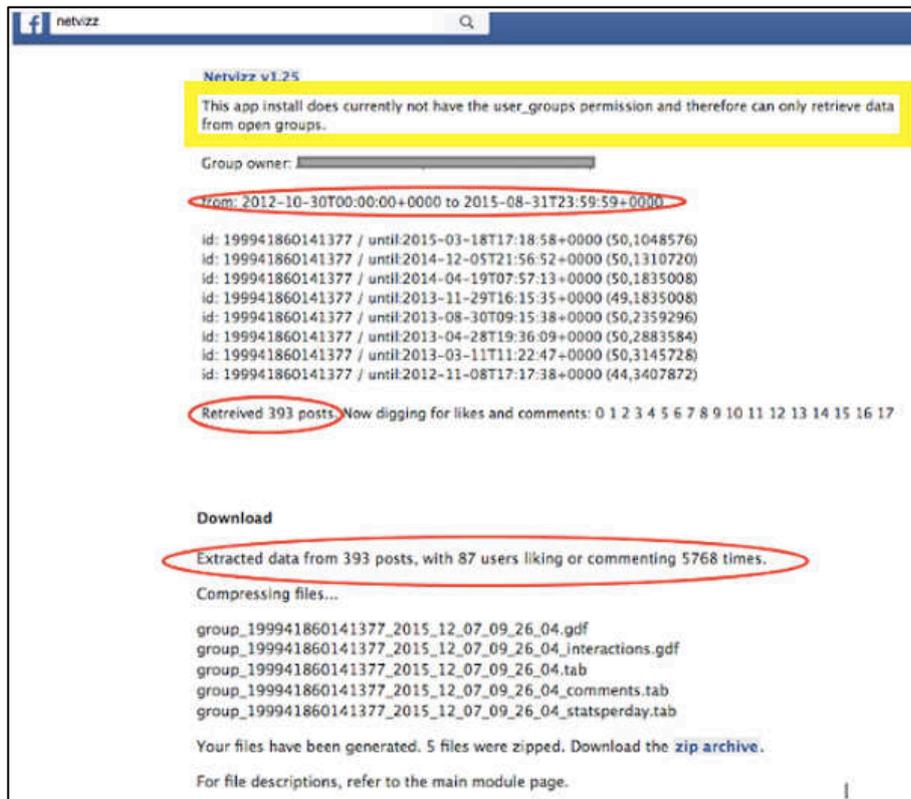


Figure 20 : Page de Netvizz montrant le résumé du résultat d'extraction

Il convient de noter que le logiciel a récupéré 393 publications initiales du groupe « Section Coréenne Magendie~ » composé de 87 membres qui ont liké ou commenté 5 768 fois. Mais rappelons que le nombre des membres le jour de l'extraction n'est pas significatif pour notre étude. Il en va de même pour le nombre de « j'aime » que *Netvizz* a compté avec le nombre de commentaires comme nous le voyons dans la figure ci-dessus. D'après le tableur des commentaires (group_199941860141377_2015_12_07_09_26_04_commentaires.tab) que nous avons pu récupérer via *Netvizz*, le groupe en période indiquée comporte 2 723 commentaires. Notre corpus est donc composé de 3 117 messages, dont 393 publications initiales et 2 923 commentaires.

3.3.2 Problèmes rencontrés lors de l'aspiration des données

Nous avons dû faire la manipulation d'aspiration plusieurs fois sans vraiment comprendre la raison. Mais ceci n'est aucunement une critique envers l'application *Netvizz*. Nous précisons notre souhait de ne juger à aucun moment la performance de ce logiciel.

Ces tentatives quoique pénibles et répétitives, nous ont cependant permis de remarquer, comme expliqué plus haut, que le nombre de « j'aime » ou le nombre de « vu par... » changeait.

Par la dernière tentative d'aspiration des données, qui a eu lieu le 7 décembre 2015, nous avons obtenu des fichiers aux formats de .tab et .gdf. Nous n'exploitons dans cette étude que des fichiers en format .tab. Un fichier en .gdf est le fichier graphique montrant les connexions entre les publications et les utilisateurs. Dans ce fichier graphique, un utilisateur est connecté à une publication s'il l'a commenté ou s'il a aimé. Comme nous avons expliqué plus haut, le nombre de « j'aime » n'entrera pas dans notre analyse. D'autant plus que le graphe de connexions entre les utilisateurs et les publications ne nous servira pas à grand-chose pour répondre à nos questions de recherche.

Enfin, nous avons converti les fichiers .tab dans un format lisible par un tableur (.xlsx). Parmi les données aspirées, nous utilisons principalement les dates de publication, l'identifiant des membres auteurs des messages, les publications initiales, les commentaires et le type de données partagées (liens, image, photos, vidéos, etc.).

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
type	from_id	from_name	post_message	picture	link	link_domain	post_published	post_published_uni	post_published_sqj	likes
status	6c8dfb19ae95b670d59a7aa9eb04		created the group Section Coréenne Magendie ~.				2012-11-08T16:52:08+H	1352393528	08/11/2012 17:52	8
status	4399c9d2493e340742e0c9e0aac02		salut tous le monde ! Alors, elle sert a quoi cette page ? :D				2012-11-08T17:17:39+H	1352395059	08/11/2012 18:17	1
status	18d2ae07b9e5a6d5bafccae5fb40		Moi j'aimerais manger avec tout le monde :) Ca serai trop cool !!				2012-11-08T18:01:26+H	1352397686	08/11/2012 19:01	9
status	5462696eeb6e22a139437d20ca		donc je me présente [redacted] je m'occupe de [redacted] et si vous me voyez				2012-11-08T18:30:00+H	1352399400	08/11/2012 19:30	8
video	812880eb67a514fd3d0770bfc7c8		Chanson choisie par [redacted]		https://external.xx.fbcdn.net/v/...	http://www.youtube.com	2012-11-16T18:36:07+H	1353090967	16/11/2012 19:36	22
status	812880eb67a514fd3d0770bfc7c8		voici le portrait de mon ancêtre. Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire? Qu				2012-11-16T19:42:48+H	1353094968	16/11/2012 20:42	8
status	812880eb67a514fd3d0770bfc7c8		ca vous dit une sortie scolaire?				2012-11-17T17:44:23+H	1353174263	17/11/2012 18:44	22
video	af90af7504f93694692e012e8ca		PPZ Twin Twin!		https://external.xx.fbcdn.net/v/...	http://www.youtube.com	2012-11-29T21:53:47+H	1354226027	29/11/2012 22:53	3

Figure 21 : exemple d'un tableau obtenu par *Netvizz* après l'aspiration des données et reconverti au format Excel

C'est à ce niveau que nous avons rencontré le premier problème. *Netvizz* ne donne pas les pseudonymes et les noms des auteurs de messages, mais une série de chiffres et de lettres comme on le voit dans le tableau ci-dessus dans les colonnes B et C. Nous étions donc obligée d'inscrire par nous-même le nom des auteurs des messages dans notre tableur. Nous avons ensuite procédé à une anonymisation pour la publication dans cette thèse et d'éventuels articles.

Le deuxième problème se trouve dans les messages et les commentaires écrits en coréen. Les messages contenant les émoticônes à la coréenne, des fichiers GIF, ou des photos étaient également problématiques sur notre tableur. En effet, le fichier .tab converti en .xlsx ne reconnaît pas l'alphabet coréen. Nous avons donc décidé de faire le copier-coller de tous les publications et commentaires à la main sur un fichier de traitement de texte.

3.3.3 Deuxième étape : copier-coller sur Word

Dans un premier temps, nous avons réalisé un copier-coller de toutes les publications entre le 8 novembre 2012 et 27 août 2015. Ce fut bien évidemment un travail fastidieux. Mais cette étape est importante pour garder la même ergonomie des données. Malheureusement nous avons dû faire plusieurs aller-retour dans la page du groupe, car le groupe était constamment mouvant. En effet, nous avons déjà remarqué plus haut que le groupe observé « Section Coréenne Magendie~ » n'est pas un groupe figé. En dehors de notre étude, ce groupe existait et existe toujours. De ce fait, les membres pouvaient visiter la page du groupe, consulter les anciennes publications, ajouter un « j'aime » ou le retirer, tout comme nous-même nous avons consulté plusieurs fois la page pour notre étude. À un moindre changement, la page « Section Coréenne Magendie ~ » se rafraichissait et l'ordre de publication changeait.

3.3.4 Troisième étape : vérification

En nous basant sur le fichier Word contenant tous les publications et commentaires, nous avons vérifié l'exactitude du contenu du tableau obtenu par *Netvizz*. Ensuite, nous avons fusionné les tableaux publication initiale, les commentaires pour avoir tous les messages dans un même tableur. Nous avons ajouté la date et le nom de l'auteur. Nous avons pu, par la suite, d'ajouter des colonnes sur ce même tableur pour la thématisation.

3.4 Présentation des méthodes pour nos questions de recherches

Rappelons ici nos questions de recherche : dans quelle mesure le groupe fermé sur FB « Section Coréenne Magendie ~ » constitue-t-il une communauté ? Pour répondre à cette question, nous nous basons sur les indicateurs d'une communauté relevés dans la partie « Cadre théorique ».

En effet, nous avons relevé les indicateurs d'une communauté sous quatre catégories comme suivant.

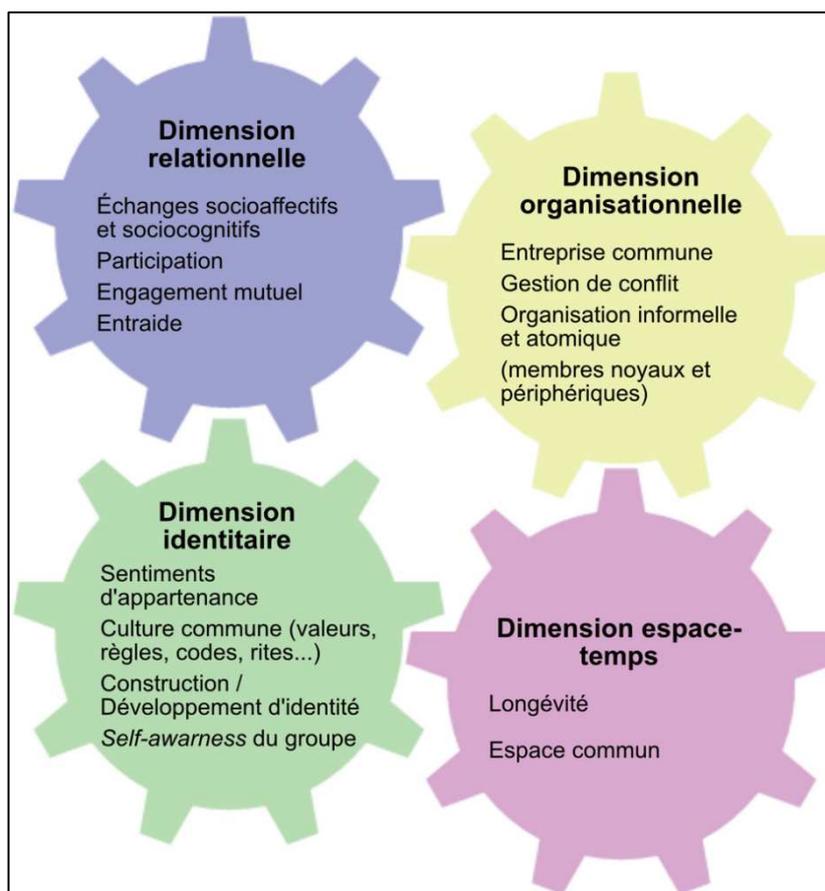


Figure 22 : Figure récapitulative des indicateurs d'une communauté

Nous nous sommes donc basée sur ces éléments pour la catégorisation de thèmes. Nous voulions savoir également quelle pratique langagière émerge dans ce groupe. Pour quel but les membres utilisent-ils le groupe « Section Coréenne Magendie~ » et le coréen ? Pour répondre à ces questions, nous réalisons l'analyse thématique de contenu.

3.4.1 Catégorisation de thèmes

Nous avons donc conduit une analyse systématique des contenus des publications sur la page du groupe concerné. Pour ce faire, nous avons adopté l'analyse thématique de contenu telle que décrite par Paillé et Muchielli (2016, p. 351). Les auteurs proposent deux démarches de thématisation, à savoir la thématisation en continu et la thématisation séquentiée. La première consiste à repérer tous les thèmes abordés et à construire un arbre thématique au fur et à mesure de la lecture du corpus. Un arbre thématique est un résultat de regroupement, de fusionnement et de hiérarchisation, enfin d'une réorganisation de thèmes relevés dans les données. La seconde démarche se réalise en deux temps. En premier lieu, l'analyste prend

d'abord un échantillon du corpus et en relève les thèmes. Puis il se sert de ces derniers pour élaborer une grille qu'il applique ensuite au reste du corpus.

Notre démarche procède d'une hybridation de ces deux procédures. Cela, car nous disposions déjà d'une grille d'analyse conçue à partir de quelques études précédentes portant sur l'analyse de publications sur Facebook, telles que celles de Selwyn (2009), Lamy (2011), Combe Celik (2012) et Roland (2013). Nous avons utilisé cette grille comme liste de thèmes de base au début de notre démarche de thématisation. Si nous avons opté pour une méthode hybride croisant les deux façons de thématiser selon Paillé et Muchielli (2016), c'est du fait que dans notre démarche de thématisation, nous entendions laisser des possibilités d'ajouter d'autres thèmes que ceux de la liste de base. Nous avons donc utilisé cette grille pour amorcer notre démarche de thématisation tout en nous laissant cependant la possibilité d'ajouter d'autres thèmes. C'est en cela que nous parlons d'hybridation. Ainsi, au fur et à mesure de la lecture de notre corpus, nous ajoutons à notre tableur des colonnes, correspondant à des thèmes nouveaux relevés dans notre corpus.

3.4.2 La liste de thèmes de base

Concernant la liste de base, les chercheurs précités ont identifié certaines catégories de contenus après avoir analysé les interactions d'étudiants sur FB. Nous nous sommes donc basée, dans un premier temps, sur cette grille pour relever les thèmes du groupe « Section Coréenne Magendie ~ ». La liste ci-dessous montre les thèmes qui ont émergé dans ces études précitées.

- Catégorie 1 : rapports et réflexions sur l'expérience relative à la vie au lycée
- Catégorie 2 : échange d'informations pratiques/conseils pratiques
- Catégorie 3 : échange d'informations académique
- Catégorie 4 : sollicitation et soutien pédagogique-intellectuel
- Catégorie 5 : socioaffectif (soutien affectif, humour, etc.)
- Catégorie 6 : vie privée

Il est à noter qu'une modification est apportée à la catégorie 1 par nos soins. En effet, l'objet des rapports et des réflexions du tableau ci-dessus concerne l'« expérience universitaire » dans Selwyn (2009) et « le module étudié » dans Lamy (2011). Nous remplaçons donc « expérience universitaire » par « expérience au lycée » tenant compte de l'établissement fréquenté par les membres du groupe FB étudié dans la présente recherche. Dans cette catégorie « rapports et réflexions sur l'expérience relative à la vie au lycée » se trouvent donc des

messages sur le vécu en tant que lycéen apprenant le coréen, des commentaires critiques ou complimenteurs des membres à l'égard de l'organisation de l'établissement ainsi que des publications sur la culture éducative (Lamy, 2011). La capture d'écran ci-dessous est un exemple de la catégorie 1, issu du tableau des thèmes de notre corpus.

La catégorie 2 contient des messages partageant des informations pratiques et d'ordre logistique (Roland, 2013a), par exemple des changements d'horaires, des absences, des dates limites de devoirs, etc. Dans la catégorie 3 se trouvent des échanges qui portent sur des expériences personnelles, des lectures ou des visionnages de film (Combe Celik, 2012) ayant pour point commun la langue et la culture étudiées, dans notre cas le coréen et les cultures coréennes en l'occurrence. Elle est caractérisée également par la curation, la veille scientifique (Combe Celik, 2012) pour un partagea d'outils et d'expériences pertinents sur le coréen, la culture coréenne et/ou d'autres matières scolaires. La catégorie 4. comprend des questions — réponses entre membres concernant le contenu du cours en présentiel et/ou les matières étudiées.

Les messages d'ordre affectif, plutôt qu'intellectuel, se trouvent dans la catégorie 5, comme des soutiens moraux, des réconforts auprès des membres et des messages encourageant justement ceux qui sont en difficulté, etc. Selon Selwyn (2009), ces publications peuvent également comporter des messages d'autodérision. Lamy (2011) explique que nombreux étaient ce genre de messages de soutien mutuel face aux difficultés des études ou de la vie plus généralement dans son corpus d'étude. Dans cette catégorie, se trouvent également des publications plus ou moins humoristiques, souvent entrelacées d'ironie et de sarcasme d'après Selwyn (2009). Ce dernier et Lamy ont classé le soutien affectif et l'humour séparément. Mais nous avons décidé, pour notre liste de thèmes, de fusionner ces deux thèmes, car ils ont tous les deux une forte dimension socioaffective. Nous classons donc dans la catégorie 5 toutes les publications ayant trait à l'affection et au partage de sentiments.

La catégorie 6, absente chez Selwyn (2009) et Roland (2013), mais soulevée par Lamy (2011), recouvre des confidences personnelles que nous classons sous le thème de dévoilement de soi qui nous semble plus approprié pour nos données.

3.4.3 Autres thèmes saillants de nos données

Au fur et à mesure de la lecture des données, nous avons pu ajouter de nouveaux thèmes dans notre tableur, ce jusqu'à saturation des thèmes. La liste ci-dessous ajoute les nouveaux thèmes relevés propres à nos données.

- Catégorie 7 : contrat social du groupe
- Catégorie 8 : rappel du répertoire partagé du groupe
- Catégorie 9 : déclencheur et activités d'apprentissage du coréen
- Catégorie 10 : apprentissage métacognitif
- Catégorie 11 : relation entre élèves et enseignante
- Catégorie 12 : évènement
- Catégorie 13 : références au cours présentiel
- Catégorie 14 : conflits et gérer les conflits
- Catégorie 15 : diverse sollicitation hors raison scolaire/intellectuelle
- Catégorie 16 : débat ou partage d'avis sur un sujet

La catégorie 7, « contrat social du groupe », concerne les publications relatives aux objectifs, aux règles explicites d'utilisation et aux entreprises communes du groupe. Quant à la catégorie 8, il s'agit des publications qui rappellent la culture commune et le répertoire partagé de la section coréenne, par exemple l'histoire partagée entre les membres, les règles de la section, les valeurs partagées, les codes, les rites et le langage commun de la section coréenne. La catégorie 9 comprend des publications qui semblent avoir un but pédagogique, autant explicite qu'implicite, tout particulièrement pour le coréen et les cultures coréennes. Dans cette catégorie, nous classons également des activités d'apprentissage des membres.

Dans la catégorie 10, se trouvent les publications dans lesquels les membres du groupe parlent de 1) leurs productions en coréen, 2) leurs stratégies de production et d'apprentissage du coréen ou autre, des productions de pairs. L'autocorrection ou la correction des productions sont incluses dans cette catégorie.

La catégorie 11, « relation entre élèves et enseignante », fait partie de publications ayant le thème socioaffectif. Cependant, nous avons décidé de séparer les publications de ce type pour deux raisons. Premièrement, les publications de ce thème étaient trop nombreuses dans nos données pour les inclure dans le thème « socioaffectif » en général sans leur donner de visibilité particulière. La deuxième raison découle naturellement de ce premier constat. Nous avons pensé

que si les publications montrant les relations, plutôt chaleureuses, entre les élèves et l'enseignante, sont si nombreuses, cela peut être un indice pour comprendre la spécificité de ce groupe.

La catégorie 12, comme son nom l'indique, couvre les publications concernant la préparation des événements au sein du groupe, au lycée ou ailleurs. Dans la catégorie 13, « références au cours présentiel », se trouvent des publications qui font référence au cours ou à la vie du lycée Magendie en présentiel. La catégorie 14, « débat » comporte des publications dans lesquelles les membres discutent sur un sujet ayant des avis plus ou moins divergentes. Dans la catégorie 14, « conflits et gérer les conflits », nous classons des publications qui essaient d'apaiser ou de régler une certaine tension ou un conflit au sein de la section, souvent en rapport avec le présentiel.

3.5 Notre positionnement

Cette étude cherche à déterminer la mesure dans laquelle ce groupe constituait une véritable communauté et à caractériser les apprentissages au sein de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ ». La méthodologie de recherche adoptée dans cette étude reposerait en quelque sorte sur la « participation observante », une approche qui offre une perspective unique sur le terrain d'étude (Bastien, 2007). Dans le même contexte, Dwyer et Buckle (2009) ont discuté du rôle de l'« *insider-outsider* », soulignant la complexité et la fluidité de cette position dans la recherche.

En tant qu'enseignante et membre actif du groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB d'apprenants du coréen entre 2012 et 2015, nous avons eu l'opportunité d'immerger profondément dans le contexte du groupe, ce qui nous a permis d'acquérir une compréhension globale et profonde des dynamiques, des interactions et des phénomènes qui se sont produits. Notre position, en tant qu'*insider-outsider* et la participante observant, a favorisé un accès à des nuances qui pourraient échapper à un chercheur extérieur (Emerson et al., 1995).

La temporalité joue également un rôle crucial dans notre cas. Nous pensons qu'analyser le groupe « Section Coréenne Magendie~ » plusieurs années après notre participation, établirait une distance qui favoriserait l'objectivité. En effet, l'écart de temps entre notre participation active (2012-2015) et le début de notre analyse (2019) renforcerait l'objectivité de cette étude. En effet, cet intervalle nous a permis de prendre du recul par rapport à nos expériences

personnelles et d'aborder l'analyse avec un œil critique, tout en conservant l'avantage d'une connaissance intime du contexte.

En conclusion, notre double position en tant qu'enseignante et membre actif du groupe, combinée à l'approche de « participation observante » décrite par Soulé (2007) et la position de « *insider-outsider* » de Dwyer et Buckle (2009), offre une perspective riche et nuancée sur le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB. Nous espérons que cette méthodologie permet une analyse approfondie et éclairée des interactions et des phénomènes observés, tout en garantissant l'objectivité et la rigueur nécessaires à une recherche académique de qualité.

4 Analyse

4.1 Dans quelle mesure le groupe fermé sur FB « Section Coréenne Magendie~ » constitue-t-il une communauté ?

Nous pourrions répondre à cette première question de recherche en nous basant sur les caractéristiques d'une communauté relevées dans la partie « cadre théorique » (voir 2.1.4). Cette étape consisterait à chercher les caractéristiques d'une communauté dans notre corpus. Mais nous pouvons dire d'ores et déjà que la catégorisation de thèmes du groupe sur FB « Section Coréenne Magendie~ » peut également servir à répondre à cette même question. À la base, la catégorisation de thèmes est effectuée afin de savoir quelles sont les pratiques de ce groupe. Nous avons ainsi pu identifier des catégories faisant partie des caractéristiques propres à une communauté telles que l'aspect socioaffectif, le dévoilement de soi, l'utilisation particulière des langues, l'entreprise commune, la gestion de conflit, etc. De ce fait, notre première question de recherche, c'est-à-dire examiner dans quelle mesure le groupe « Section Coréenne Magendie~ » constitue une communauté, sera traitée par une double vérification.

Cela étant dit, pour éviter toute confusion dans la lecture de cette présente étude, nous vérifions dans cette partie si les caractéristiques d'une communauté, précisées dans le « cadre théorique », se trouvent dans notre corpus. Quant aux thèmes faisant partie des caractéristiques d'une communauté présents dans notre corpus, nous les présenterons ultérieurement dans la partie relative à notre deuxième question de recherche.

Nous reprenons pour commencer la figure qui représente les caractéristiques d'une communauté (voir Figure 23). Ces dernières sont présentées en quatre catégories en fonction de leur nature et de leur fonction. Celles-ci forment aussi une sorte d'engrenage, car les constituants et les caractéristiques d'une communauté, interagissent les unes avec les autres en un système complexe. Ces caractéristiques apparaissent donc interdépendantes.

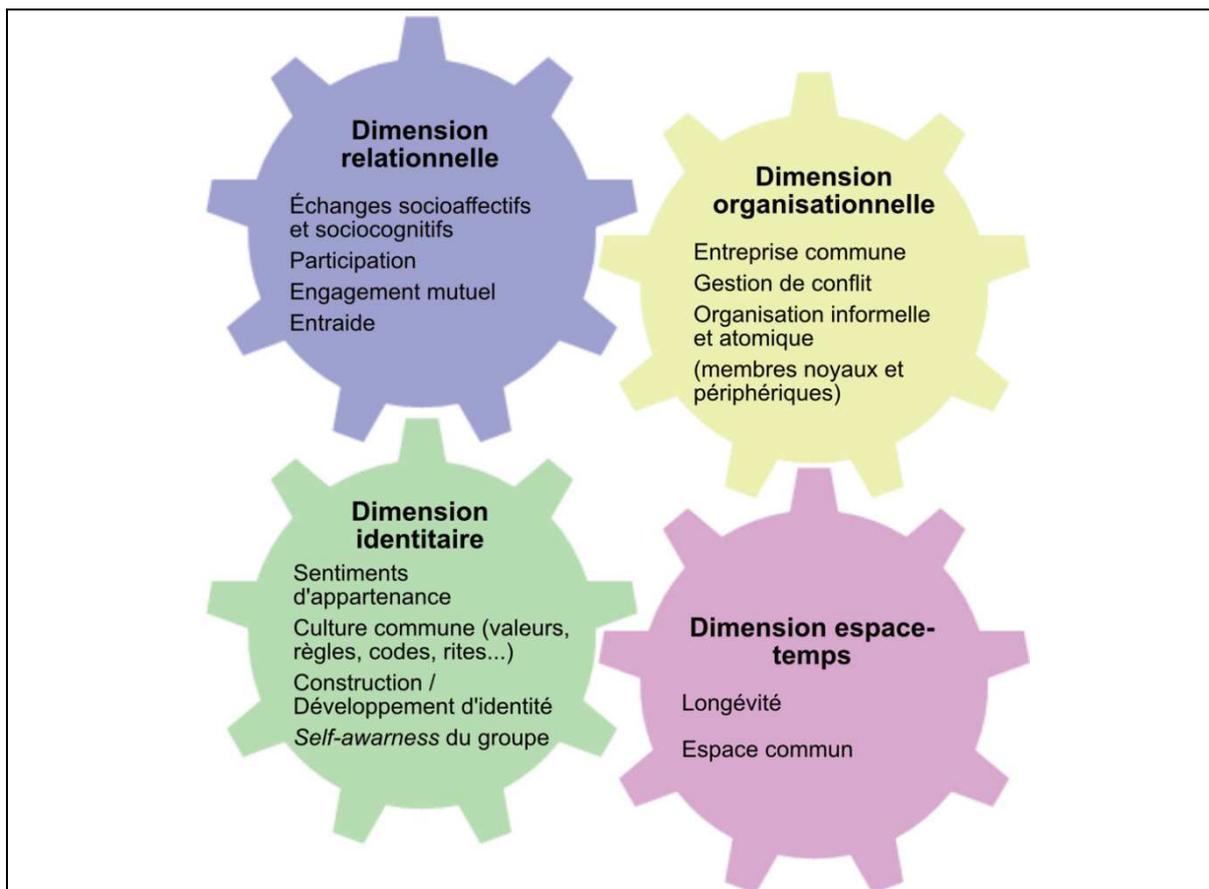


Figure 23 : figure récapitulative des indicateurs d'une communauté

En effet, comme nous l'avons déjà évoqué supra, une communauté est un système complexe dans lequel les composantes s'alimentent, se mêlent, et s'emboîtent pour fonctionner. Les caractéristiques d'une communauté sont donc à considérer dans leur ensemble, ou au moins, toujours en lien avec d'autres éléments de la communauté.

Nous pensons qu'il est impossible de considérer les caractéristiques d'une communauté de manière isolée. Tout exemple choisi dans notre corpus pour illustrer une caractéristique en particulier de la communauté peut, de ce fait, en comporter d'autres conjointement. Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple d'une discussion comportant un partage d'informations. Cette caractéristique d'une communauté peut faire appel au répertoire partagé, une autre caractéristique d'une communauté qui par la suite est liée à une particularité relevant de l'apprentissage de notre groupe FB « Section Coréenne Magendie~ » observé. Ainsi, les exemples de caractéristiques d'une communauté repérées dans notre corpus, présents dans cette partie, permettront de faire émerger la nature de la communauté étudiée. C'est par ailleurs en ce sens que nous choisissons de présenter notre analyse dans un ensemble complexe et dynamique.

Enfin, en nous basant sur ces composantes d'une communauté présentes dans la Figure 23, nous allons vérifier si elles sont également présentes dans notre corpus. Mais avant toute chose, il nous faudra parler de la base commune, qui comprend la volonté commune (R. Grégoire, 1998), l'intérêt commun (Dillenbourg et al., 2003; Wellman, 2001) et le but commun partagé par les membres (Ciussi Bos, 2007; Herring, 2004). Nous pensons que cette base commune peut être considérée comme le fondement d'une communauté car celle-ci détermine la volonté de regroupement des individus. Le groupe FB « Section Coréenne Magendie~ » a-t-il réellement une base commune ? Si oui, quelle est la base commune propre à ce groupe ?

4.1.1 Base commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB ?

Le contexte dans lequel le groupe FB « Section Coréenne Magendie~ » a été créé est expliqué dans la partie « contexte » (voir). Ce groupe a été créé par un seul élève. L'élève en question a pu discuter avec ses pairs de la création du groupe sur FB avant qu'il ne le fasse, mais nous ne disposons pas de preuve concrète pour confirmer cette hypothèse. Quoi qu'il se soit passé, selon le paramétrage de la création du groupe sur FB, une seule personne ayant un compte FB peut en créer un. Nous considérons donc que cet élève est l'initiateur de la création du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Cependant, nous pouvons considérer à travers la discussion ci-dessous que cette idée de créer le groupe de la section coréenne était également partagée par d'autres élèves. Nous pouvons ainsi entrevoir une volonté de regroupement, laquelle renvoie à la première étape d'une communauté. Cette volonté de créer un groupe vient des élèves et non de l'enseignante. De ce fait, nous pouvons dire, d'ores et déjà, que ce groupe n'est pas un groupe de travail formel dont la composition des membres, la modalité de participation et la durée de vie sont prédéfinies par un expert (Dillenbourg et al., 2003), celui-ci renvoyant dans notre cas à l'enseignant.

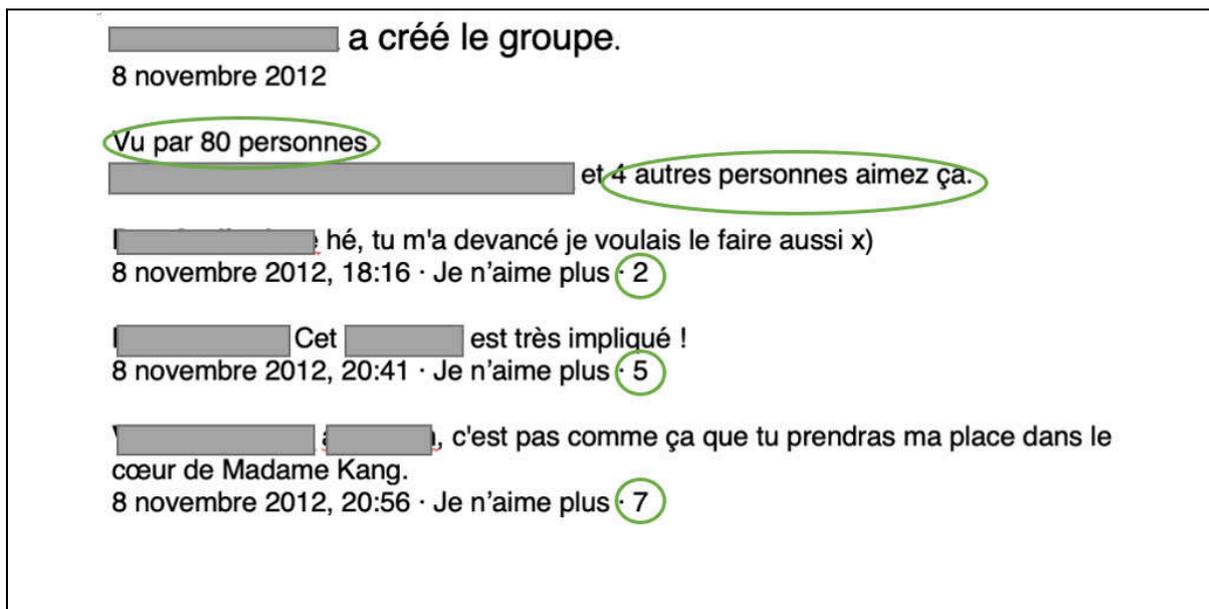


Figure 24 : exemple de la volonté de création du groupe²⁵

La volonté de regroupement est donc partagée. Nous pouvons le savoir non seulement à travers les échanges de la Figure 24, mais également par le fait que les élèves de Seconde et de Première de l'année scolaire 2012-2013, ayant déjà un compte sur FB, sont aussitôt devenus membres de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ », tout comme l'enseignante elle-même. Les invitations et adhésions se sont ensuite étendues grâce au droit donné par l'élève administrateur d'inviter d'autres membres, en s'invitant les uns les autres dans le groupe²⁶. Depuis l'une des mises à jour réalisées sur FB après l'aspiration de nos données, nous ne possédons plus d'informations relatives aux dates d'ajout des membres au groupe avant l'année 2016, sauf quelques cas exceptionnels toujours présents dans notre corpus (voir Figure 25). De ce fait, nous ne pouvons pas fournir d'information précise à ce sujet.

²⁵ Quelques remarques concernant la capture d'écran des publications du groupe « Section Coréenne Magendie~ » que nous allons mettre dans cette partie d'« analyse » : Nous masquons l'identité des membres, sauf celle de l'enseignante (nous-même). Le nombre de « vu par... » et celui de « j'aime », entourés en vert dans cette figure, ne font pas l'objet de notre analyse. La raison de ce choix est expliquée dans la partie « Méthodologie ».

²⁶ En tant qu'administrateur, l'élève à l'initiative du groupe « Section Coréenne Magendie~ » a en effet donné le droit d'ajouter de nouveaux membres à tous les membres du groupe. Ainsi, l'élève administrateur a invité quelques camarades de la section coréenne, qui étaient déjà ses « amis » (terme de FB) sur FB ainsi que son enseignante (nous-même), qui étions également son « amie » sur FB. Ensuite, les camarades ajoutés dans le groupe ont invité à leur tour d'autres camarades déjà « amis » sur FB, dans le groupe, et ainsi de suite.

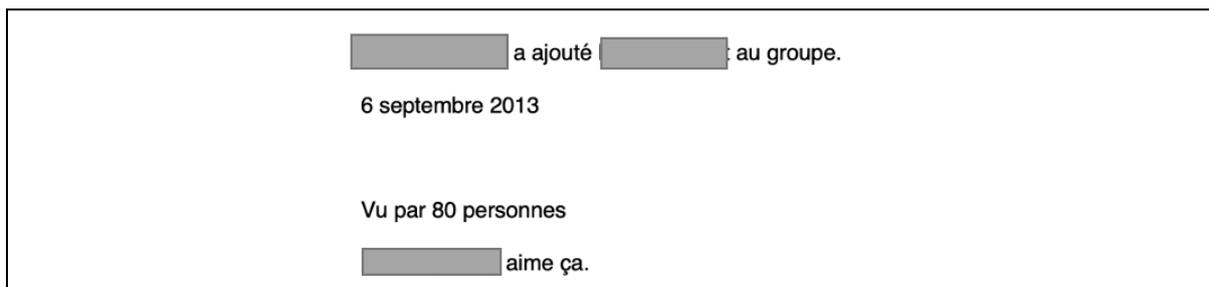


Figure 25 : exemple d'informations sur les dates d'ajouts des membres au groupe

Mais, selon notre liste des membres du groupe, relevée en septembre 2015, 35 élèves et l'enseignante sont ajoutés au groupe en 2012-2013, puis 27 élèves sont ajoutés en 2013-2014. L'année suivante, 2014-2015, 16 élèves sont encore ajoutés. Nous sommes consciente que ces chiffres ne peuvent servir qu'à titre indicatif, mais il est intéressant de constater que la plupart des effectifs en section coréenne à l'époque étaient membres du groupe sur FB. Il y a aussi des élèves, comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie « méthodologie » (voir 3.1), qui n'ayant pas de compte sur FB ne faisaient pas partie du groupe à un moment donné. Mais ces élèves sont informés de ce qu'il se passe dans le groupe sur FB grâce à leurs pairs comme le montre la figure suivante.



Figure 26 : exemple des élèves non-inscrits au groupe, faute de compte FB, mais faisant partie des activités du groupe

Les élèves ainsi que leur enseignante²⁷ de la section coréenne, devenus membres du groupe le jour de sa création, commencent à participer à la vie du groupe par la présentation de chacun (voir la Figure 27). Ce qui nous semble intéressant est que cette présentation se fait des membres en relation avec d'autres membres par le biais du système de fratrie. Comme nous le voyons dans la Figure 27, certains lycéens utilisent les mots désignant la relation de fratrie en coréen et en transcription. Ce genre de présentation continue à se faire année après année. Cela est devenu une coutume, une sorte de rite, pour ce groupe sur FB, une culture commune (Dillenbourg et al., 2003) donc. Nous parlerons bien évidemment de la culture commune présente dans notre corpus plus en détail ultérieurement.

Dans la même discussion, nous pouvons aussi observer une volonté d'engagement chez les membres dans la vie du groupe. Ces derniers se présentent en effet non seulement en relation avec d'autres membres, mais également en faisant participer d'autres membres à l'activité de présentation en usant d'interpellations : « au suivant ! », « suivant ? », « suivant ». Nous pourrions considérer ce phénomène comme une forme d'engagement mutuel (Wenger, 2005), une caractéristique importante dans une communauté. Cet aspect communautaire apparaît dans d'autres discussions également. Nous les examinerons plus loin.

²⁷ Contrairement aux cas des élèves, nous ne cachons pas notre nom. « Miran Kang » ou toute autre forme qui fait référence à nous-même sont donc présents dans les exemples.

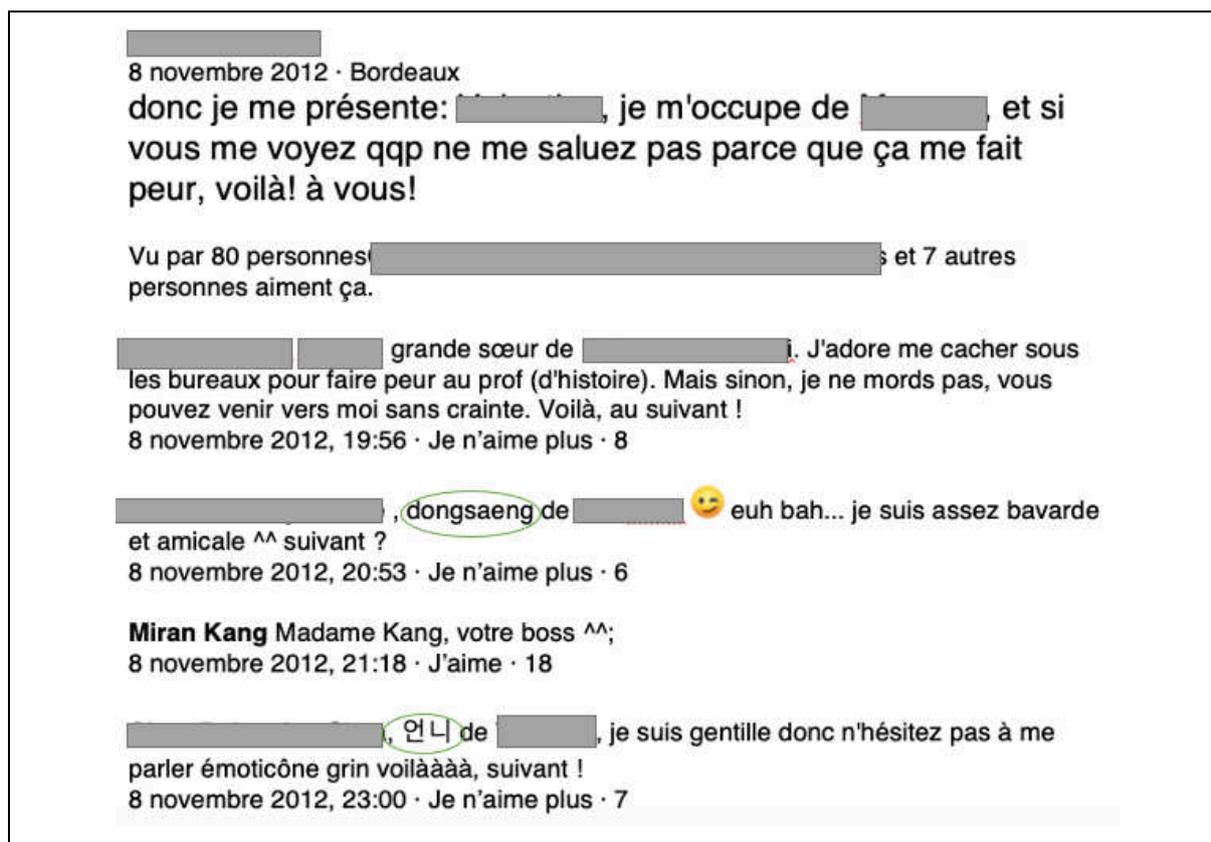


Figure 27 : extrait de la présentation des membres²⁸

La volonté de regroupement et l'intérêt d'avoir un groupe pour les élèves de la section coréenne se manifestent également dans les discussions qui ont suivi juste après la création du groupe sur FB, le jour même. En effet, les élèves, invités dans le groupe dès sa création, commencent à discuter de l'objectif du groupe et de ce qu'ils peuvent faire ensemble (Figure 28).

²⁸ Explication de la partie entourée en vert :
dongsaeng, transcription du mot « 동생 » signifiant « petit frère » ou « petite sœur » ;
 언니, grande sœur en coréen.

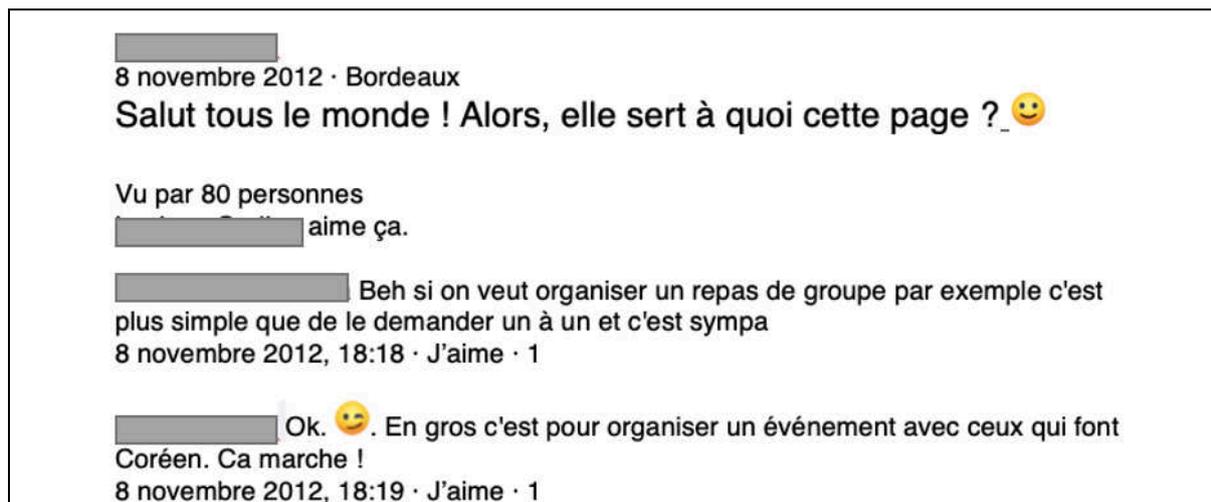


Figure 28 : exemple de l'objectif discuté du groupe

Dans la discussion de la Figure 28, l'objectif du groupe ainsi que ceux qui sont concernés (« ceux qui font Coréen ») sont clairement affichés. Nous pouvons constater ici que le *self-awareness* (Herring, 2004) du groupe et, par conséquent, la frontière de la communauté (Dillenbourg et al., 2003) commence déjà à se manifester. Le but du rassemblement, en tout cas au début de ce groupe, est de faciliter l'organisation des événements au sein de la section coréenne, en sachant que les élèves de cette section sont issus de classes et de niveaux différents. Le côté socioaffectif (« et c'est sympa »), est également présent lors de la création du groupe. Notons qu'une fois le rassemblement réalisé, l'objectif du groupe peut évoluer (Dillenbourg et al., 2003). Nous examinerons ce point tout au long de l'analyse.

La volonté de rassemblement vient d'un intérêt commun et, plus généralement, de toutes les choses qui sont en commun chez les individus. Dans notre cas, l'intérêt partagé par les membres du groupe sur FB est avant tout le coréen LV3 comme matière enseignée au lycée F. Magendie ainsi que la vie de la section coréenne de ce lycée. Ce point nous renvoie à l'analyse de Devauchelle (2002) sur la participation et la volonté d'appartenir à une communauté. L'un des nombreux facteurs liés à cette envie serait l'identité selon cet auteur. Nous pensons que dans notre cas aussi, l'identité commune des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est le moteur du rassemblement et de la participation au groupe, une base commune transversale de la communauté. Nous entendons par identité commune des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » les apprenants du coréen LV3 du lycée F. Magendie.

À ce stade de l'analyse, nous pouvons déjà dire que le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB est un cas assez particulier. C'est avant tout un groupe informel, créé par les élèves en dehors du cadre scolaire formelle. Les membres ne visent pas nécessairement l'atteinte d'un objectif relatif à l'apprentissage du coréen. Le groupe n'est pas défini par l'enseignante. La participation à ce groupe n'est pas obligatoire, alors que c'est souvent le cas pour les groupes de travail. En revanche, on ne peut pas dire que ce groupe soit totalement indépendant du contexte scolaire, puisque que les membres de ce groupe, les élèves et l'enseignante, se sont rencontrés dans un contexte scolaire. Nous dirons, comme on le voit dans la Figure 29, qu'il s'agit d'une communauté, à condition que ce groupe remplisse les autres conditions nécessaire pour en être une, qui se situe entre la communauté de pratique au sens de Wenger (2005), la communauté d'apprentissage au sens de Dillenbourg et al. (2003) et la communauté d'apprenants au sens de Henri et Pudelko (2002). Nous précisons tout de même que cette courte analyse ne concerne que les aspects en lien avec la création du groupe sur FB.

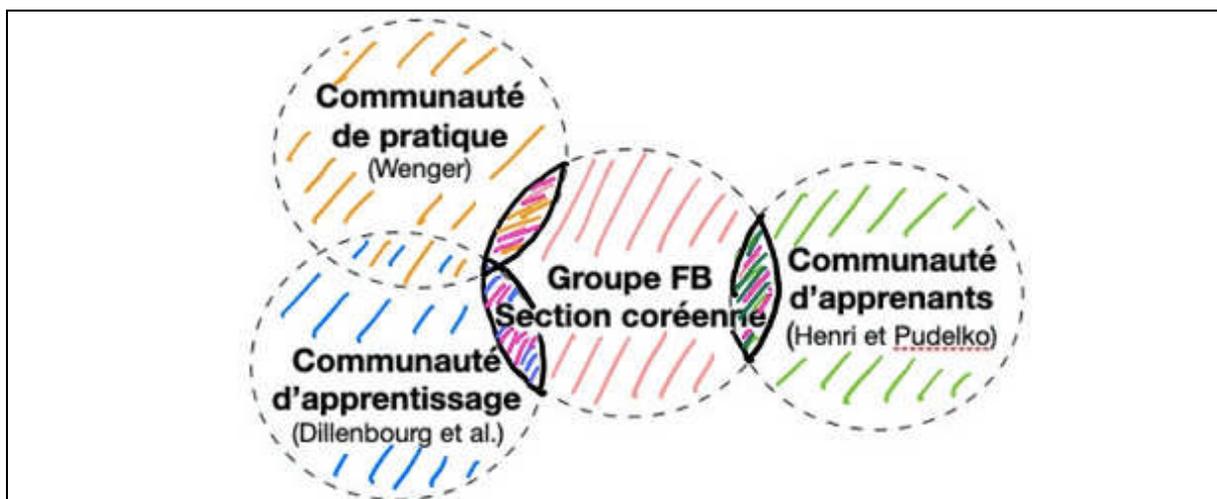


Figure 29 : Aperçu du groupe FB "Section Coréenne de Magendie" en rapport avec d'autres types de communautés

4.1.2 La dimension relationnelle d'une communauté dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB

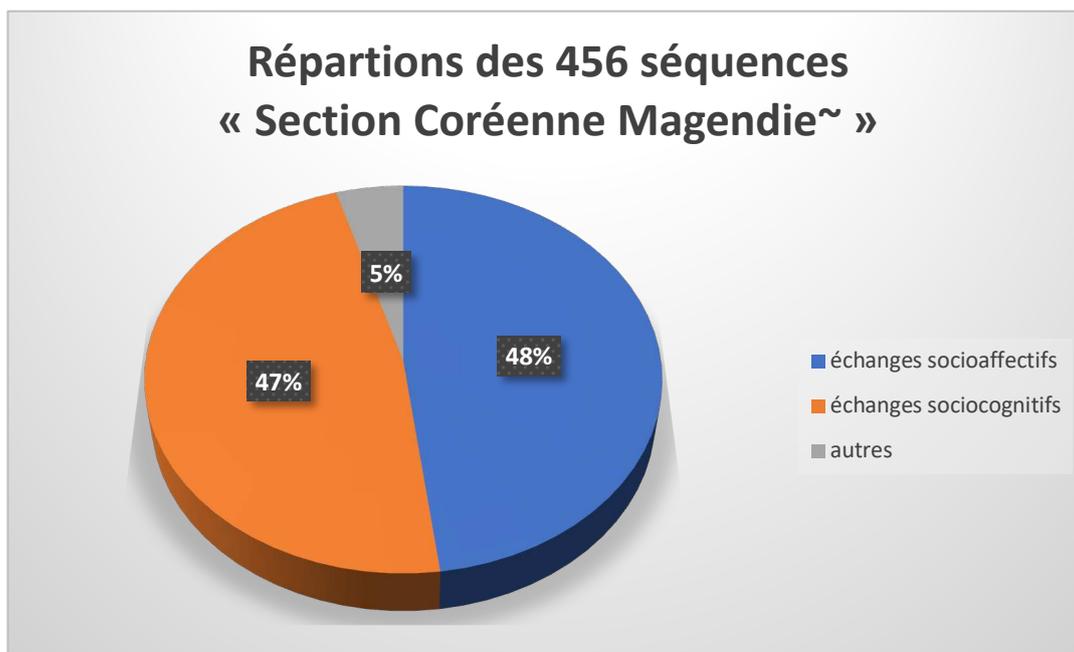
Nous avons vu que la base commune, première caractéristique d'une communauté, se manifeste dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous cherchons maintenant si les caractéristiques d'une communauté faisant partie de la dimension relationnelle, selon notre catégorisation, se manifestent dans notre corpus. Mais avant cela, nous tenons à communiquer notre intention sous forme de note comme suit.

Note importante aux lecteurs : nous tenons à préciser que nous essayons bien entendu, dans notre présentation qui suit, de nous centrer dans chaque point sur un élément. Cependant, compte tenu l'imbrication des différents niveaux, il nous semble important d'évoquer d'autres dimensions présentes dans les exemples évoqués tout en précisant qu'elles seront analysées plus amplement dans la suite du travail. Nous avons choisi ce mode de présentation, car il nous semble important de mentionner la complexité des caractéristiques de la communauté présentes dans notre corpus. Même si, pour les lecteurs qui préfèrent une progression linéaire, notre méthode de présentation pourrait paraître parfois déroutante.

Cependant, compte tenu de l'imbrication des différents niveaux, il nous a semblé intéressant et important d'évoquer d'autres dimensions lorsqu'elles apparaissent aussi dans les exemples invoqués (cela tout en précisant qu'elles seront analysées de manière approfondie dans la suite du travail). Nous avons choisi ce mode de présentation, afin de mettre aussi en lumière, dans notre analyse, la complexité des caractéristiques de la communauté présentes dans notre corpus. Cela, bien que nous ayons conscience que certains lecteurs, préfèrent une progression linéaire et que notre méthode de présentation pourrait de fait paraître parfois déroutante.

4.1.2.1 Échanges socioaffectifs et sociocognitifs

Les échanges socioaffectifs et sociocognitifs sont le type d'échanges le plus nombreux dans notre corpus. En effet, 219 séquences sur les 456 de notre corpus concernent les échanges socioaffectifs. Quant aux échanges sociocognitifs, 217 discussions de notre corpus sont concernés.



Graphique 1 : Répartition des séquences sur « Section Coréenne Magendie~ »

Ce constat ne nous a pas étonnée, car nous nous y attendions après l’avoir vécu nous-même en tant que membre de ce groupe sur FB. Rappelons que le déclencheur de cette recherche est justement le dynamisme et la cohésion de « Section Coréenne Magendie~ » grâce aux échanges socioaffectifs et sociocognitifs, ressentis par nous-même en tant que membre. Cette attente se manifeste également dans la revue de la littérature concernant l’utilisation de FB dans le milieu éducatif. En effet, nous avons vu dans la partie « cadre théorique » que les apprenants utilisent FB le plus souvent pour des raisons socioaffectives et sociocognitives pour maintenir le lien social (Bosch, 2009; Lamy, 2011; Mazman & Usluel, 2010; Roland, 2013; Selwyn, 2009; Young & Quan-Haase, 2009; Yun, 2013).

La dimension socioaffective et sociocognitive est une caractéristique importante d’une communauté (Barab et al., 2004; Chanier & Cartier, 2006; Combe Celik, 2016; Dillenbourg et al., 2003; Henri & Pudelko, 2002; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2005). Examiner si le lien social est bien entretenu dans le groupe observé est donc une étape importante pour savoir s’il constitue une communauté ou non.

Notre catégorie socioaffective comprend des échanges qui font apparaître :

- des encouragements mutuels (1) ;
- des félicitations, notamment pour les réussites des pairs (2) ;
- des souhaits de bonnes fêtes ou de bonnes vacances, etc. (3) ;

- des échanges relatifs au dévoilement de soi (5) ;
- des échanges concernant la relation singulière entretenue entre les élèves et l'enseignante (6) ;
- des messages faisant transparaître de l'humour (7).

Le relevé des occurrences fait apparaître :

- 42 messages pour s'encourager les uns les autres ;
- 24 messages pour féliciter à l'occasion de réussites des pairs ;
- 27 messages pour souhaiter de bonnes fêtes, de bonnes vacances, etc. ;
- 81 messages concernant le dévoilement de soi ;
- 142 messages montrant la relation particulière entre élèves et enseignante.

Concernant les messages comportant de l'humour, nous trouvons que le comptage des occurrences n'était pas vraiment significatif, car les marques d'humour sont extrêmement nombreuses, voire omniprésentes. Presque tous les échanges dans ce groupe sur FB se font sur un ton joyeux et humoristique. Nous pensons d'ailleurs que ce ton humoristique donné aux échanges du groupe fait partie d'une stylistique propre aux publications du groupe FB « Section Coréenne Magendie~ », ce qui constitue un caractère propre à ce groupe.

Il nous semble important de souligner ici que la sympathie et les affinités personnelles partagées par les membres sont des conditions importantes faisant fonctionner une communauté (Wenger, 2005). Ce côté affectif incite les membres à participer à la vie de la communauté. Une participation qui renforce davantage le lien social et que nous approfondissons plus loin. Nous attirons de nouveau l'attention sur le fait que les caractéristiques d'une communauté sont interdépendantes.

Enfin, nombreuses sont également les publications d'ordre plutôt sociocognitif :

- pour partager des informations scolaires et pratiques (7) ;
- pour solliciter ou aider d'autres membres (8).

Nous précisons les nombres d'occurrences faisant partie de ces deux catégories d'ordre sociocognitif plus loin.

Maintenant, nous présentons ici des exemples de chaque composante parmi les nombreux échanges socioaffectifs et sociocognitifs de notre corpus.

4.1.2.1.1 Encouragement

Comme le soulignent Brophy (1981), Deci et Ryan (2001), Henderlong Corpus et Lepper (2007), l'encouragement et le compliment sont des outils puissants et efficaces pour motiver les élèves, dans notre cas, les élèves de « Section Coréenne Magendie~ ». Ils améliorent également leur engagement dans la vie du groupe. L'encouragement comme le fait de féliciter les réussites des pairs (que nous allons examiner tout à l'heure) fait aussi partie de la preuve du lien fort tissé entre les membres d'une communauté. Nous trouvons quelques sortes d'encouragement dans notre corpus.

Nous avons d'abord passé l'étape de l'opérationnalisation du concept « encouragement » suivant la méthode de Herring (2004) pour l'analyse de la Communication médiatisée par les ordinateurs (CMO). Ainsi nous avons relevé dans notre corpus des expressions en français, en anglais et en coréen qui peuvent entrer dans le champ lexical « encouragement ». Le nombre de messages publiés en vue d'encourager les membres s'élève à 42.

Ensuite, nous avons classé les messages d'encouragement dans notre corpus sous deux catégories en réponse aux questions suivantes :

- qui s'adresse à qui ? (question renvoyant aux partenaires de communication) ;
- quelles sont les raisons de ces encouragements ?

4.1.2.1.1.1 Les mots d'encouragement en fonction des partenaires de communication (qui s'adresse à qui ?)

Pour la première catégorie, nous avons repéré les encouragements d'un élève qui s'adresse au groupe d'élèves.

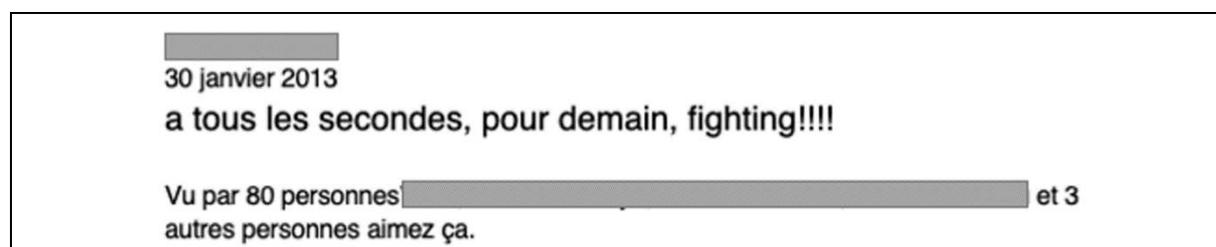


Figure 30 : exemple d'encouragement d'un élève au groupe d'élèves

Comme nous le voyons dans la partie « a tous les secondes », l'auteur s'adresse à ses camarades de Secondes. Il s'agit donc d'un message d'encouragement d'un élève à tous les

membres de Seconde. Nous nous arrêtons ici sur la publication initiale pour illustrer notre catégorisation. Le même exemple est repris plus loin pour une analyse plus poussée.

- Les encouragements d'un élève qui s'adresse à un autre élève (de E1 à E2).

E1 j'ai...rien...pigé.... 0.0
29 avril 2013, 21:44 · J'aime · 1

E2 Mon niveau de coréen est trop élevé ! Non je rigole j'ai voulu dire que.. Non enfaite je vais te donner un devoir pour demain ! Trouve la traduction ! 😊 Indice ça a rapport avec T.O.P ~
29 avril 2013, 21:47 · J'aime · 3

E1 Non !!! Pourquoi tu me fais ça !! 😞
29 avril 2013, 21:48 · J'aime

E2 Courage tu peux le faire **E1** ! 😊
29 avril 2013, 21:50 · J'aime · 1

Figure 31 : exemple d'encouragement d'un élève à un autre élève

L'exemple de la Figure 31 est un extrait d'une longue discussion des membres sur ce qu'ils ont fait dans la journée. Juste avant cet extrait, E2 a décrit sa journée en coréen, d'où le premier commentaire (« j'ai...rien...pigé....0.0 ») de E1 adressé directement à E2 en taguant son nom. Pour information, E1 est un élève de Seconde et E2 de Première.

Après avoir un trait d'humour (« Mon niveau de coréen est trop élevé ! »), E2 semble prêt à donner la signification de sa production en coréen. Mais au lieu de cela, il incite E1 à comprendre de lui-même le sens de la production en coréen, en utilisant toujours l'humour (« Non enfaite je vais te donner un devoir pour demain ! ») et en fournissant un indice. Cette piste, en revanche, ne serait compréhensible que pour les membres du groupe « Section Coréenne du Magendie~ » ou peut-être des gens assez proches de E2, car elle renvoie à des histoires vécues ensemble et à un élément de culture pop coréenne de l'époque. Enfin, la façon employée par E2 pour encourager son cadet (élève de Seconde) est un moyen de minimiser la tâche qui pourrait paraître difficile. Elle évoque également un sentiment d'appartenance via l'indice, une forme de répertoire partagé du groupe. Et à la fin, E2 explicite clairement son soutien moral (« Courage tu peux le faire E1 ! ») à son cadet.

- Les encouragements d'un élève ou d'élèves qui s'adressent à l'enseignante.

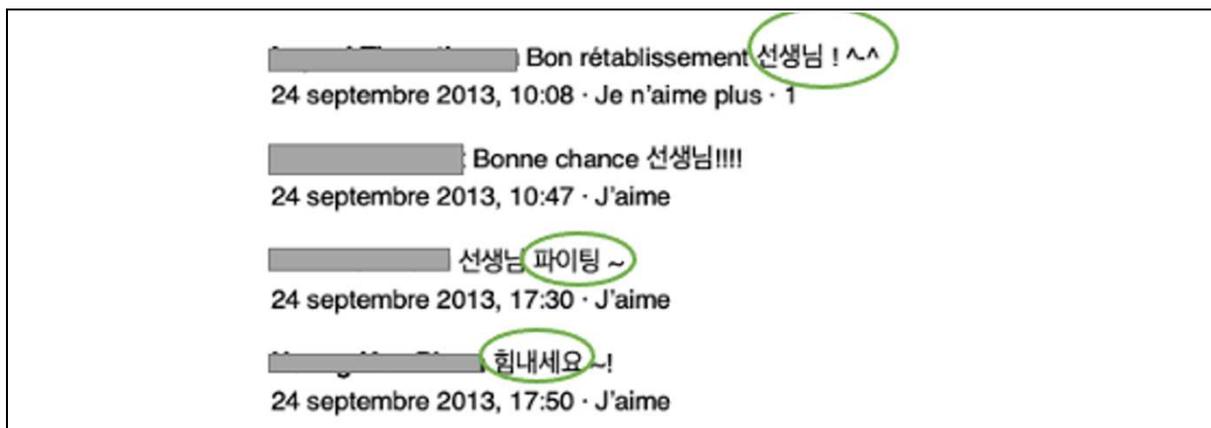


Figure 32 : exemple d'encouragement d'un élève ou des élèves à l'enseignante

L'exemple ci-dessus est un extrait d'une discussion qui fait suite à une annonce de l'enseignante pour son absence. À cette annonce, plusieurs élèves réagissent dont les quatre dans la Figure 32. Les auteurs de deux premiers commentaires encouragent leur enseignante en lui souhaitant « bon rétablissement » et « bonne chance ». Mais tous les deux utilisent le coréen pour s'adresser directement à l'enseignante « 선생님 » (entouré en vert). Ce mot « 선생님 » veut dire Madame la professeure, Monsieur le professeur. L'émoticône ^^ signifie le sourire que les Coréens utilisent beaucoup. Par cet exemple, nous pouvons comprendre la relation affective et plutôt étroite entre les élèves et l'enseignante. Et les deux derniers sont écrits entièrement en coréen. « 파이팅 » (entouré en vert) est la transcription coréenne du mot « *Fighting* » pour dire « bon courage ». Puisque ces échanges seront réutilisés comme exemple illustrant un autre élément de la communauté, nous reviendrons davantage sur ce point ultérieurement. « 힘내세요 » (entouré en vert) signifie « prenez la force » en traduction littérale. Il s'agit d'une expression pour souhaiter « bon courage ». Dans cet exemple, nous pouvons entrevoir non seulement le lien socioaffectif établi entre les membres mais également la pratique de langue apprise ou l'utilisation du langage commun de la communauté.

- Les encouragements de l'enseignante qui s'adresse au groupe d'élèves

Miran Kang

17 juin 2013

Chers enfants de T et de 1^{ère}, Il est temps de montrer votre très grande capacité! Cette semaine :Dormez bien, mangez bien, faites XXXX comme il faut , soyez confiant(e) et cool. Je suis fière de vous voir passer cette grande épreuve. Ah que vous avez grandi! Je suis avec vous! 파이팅 les enfants!



Vu par [nom effacé] 20 autres personnes aiment ça.

Miran Kang J'ai envoyé un petit sms ce matin à quelque uns d'entre vous. Ne le prenez pas mal si vous ne l'avez pas reçu (j'ai perdu pas mal de contact πππ).

17 juin 2013, 11:56 · J'aime · 1

[nom effacé] 감사합니다 선생님 !! 😊

17 juin 2013, 14:00 · J'aime

Figure 33 : exemple d'encouragement - de l'enseignante au groupe d'élèves

Dans cet exemple de la Figure 33, l'enseignante s'adresse à deux groupes d'élèves, les Terminales et les Premières en l'occurrence (« Chers enfants de T et de 1^{ère} »). Elle leur envoie un message d'encouragement avant les épreuves du baccalauréat. L'enseignante utilise également le mot « 파이팅 », transcription du mot « *fighting* » signifiant dans ce contexte « bon courage », comme dans l'exemple plus haut. Elle ajoute dans sa publication une illustration dans laquelle on voit une expression « Examen réussi » (ou « admis »). En plus de ce message, l'enseignante précise avoir envoyé un sms le matin même, a priori pour encourager les élèves. Et on peut se faire une idée du degré d'appréciation de cette publication par plusieurs membres grâce à l'affichage du nombre de j'aime à la ligne « Vu par [noms effacés] et 20 autres personnes aiment ça » (voir la Figure 33) même si nous ne prenons pas en compte de manière sérieuse le nombre de « j'aime ». Il nous semble que les messages d'encouragement de la part de l'enseignante via le groupe « Section Coréenne Magendie~ » ainsi que les SMS et l'appréciation des élèves pour cet encouragement témoignent de la bonne relation existante entre les membres du groupe.

- Les encouragement de l'enseignante qui s'adresse à un élève individuellement

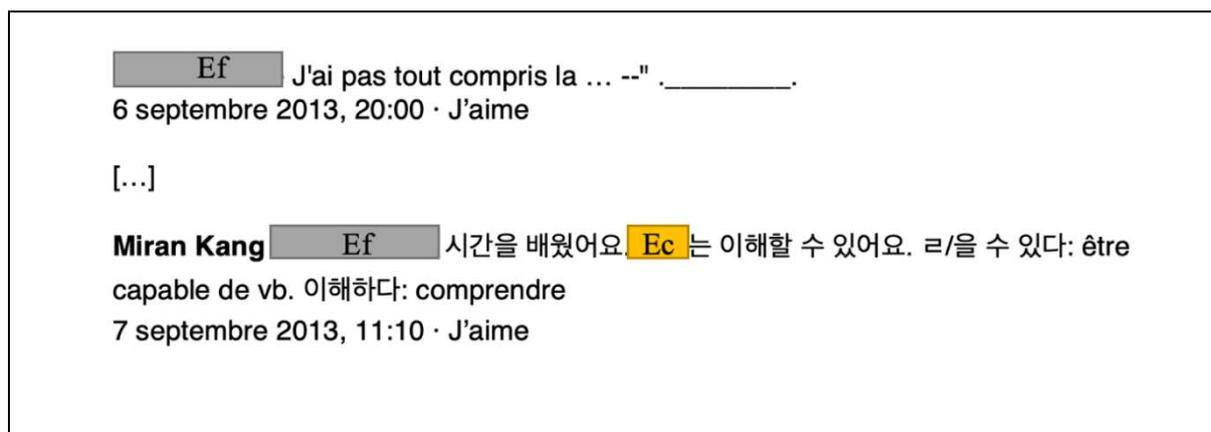


Figure 34 : exemple d'encouragement - de l'enseignante à un élève ²⁹

L'exemple ci-dessus est un extrait d'une séquence d'information à propos du voyage scolaire en Corée du Sud. Cet extrait montre un autre exemple d'encouragement, cette fois de la part de l'enseignante à un élève en particulier. Pour comprendre le contexte, nous précisons que l'enseignante a publié une information en coréen concernant les billets d'avion pour le voyage en Corée. Mais l'élève en question (Ef) ne semble pas avoir vraiment compris le message (« j'ai pas tout compris la... »). L'enseignante s'adresse donc directement à cet élève en taguant son nom (le nom de l'élève tagué est caché en gris après le nom de l'enseignante dans le second commentaire).

L'encouragement de l'enseignante est cette fois écrit en coréen et précède une information complémentaire en français pour l'aider à comprendre deux mots. La première phrase étant en coréen, le nom de l'élève est aussi écrit en coréen. Il est alors marqué Ec (c pour coréen) afin de faire la différence avec son nom en français Ef, mais il s'agit bien de la même personne. Ici, l'enseignante incite donc l'élève à essayer de comprendre son message en coréen. D'abord, elle lui rappelle les éléments grammaticaux appris en cours qui peuvent l'aider à comprendre (시간을 배웠어요 : (nous avons) appris sur l'heure). Ensuite, elle écrit son message d'encouragement (Ec 는 이해할 수 있어요 : Ec peut comprendre) tout en fournissant des éléments supplémentaires pour que l'élève comprenne bien son message d'encouragement. L'enseignante sécurise et guide l'élève en disant que ce dernier possède des éléments nécessaires à la compréhension. Ce message d'encouragement de l'enseignante est avant tout la preuve du soutien entre les membres. Cet exemple nous semble particulièrement intéressant par le fait qu'il est écrit en coréen. Il a donc une double fonction : démontrer le lien affectif

²⁹ Traduction de « 시간을 배웠어요. Ec 는 이해할 수 있어요 » : (nous avons) appris sur l'heure. Ec est capable de comprendre.

d'une part et une transposition de la connaissance (« l'heure ») apprise en cours dans la vie réelle d'autre part. Nous envisagerons plus loin la suite de cette séquence, sous un autre angle.

4.1.2.1.1.2 Quelle est la raison de ces encouragements ?

Après notre analyse, nous pouvons dire que les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » s'adressent des messages d'encouragement pour cinq raisons :

- 1) Encouragement collectif pour des contrôles au lycée : les membres publient des messages d'encouragement avant les contrôles continus.
- 2) Encouragement aux candidats au baccalauréat : les publications d'encouragement apparaissent également avant les épreuves du baccalauréat.
- 3) Encouragement pour l'enseignante malade : les élèves publient les commentaires d'encouragement à l'enseignante en réponse à ses annonces d'absences.
- 4) Encouragement pour les productions artistiques et culturelles des camarades : des messages d'encouragement pour les membres participant à des concours de danse ou des événements culturels.
- 5) Encouragement en réponse à des découragements ou des « coup de mou » des membres.

Ci-dessous (Figure 35), nous présentons un exemple du type « encouragement pour un contrôle, d'un élève au groupe et d'un élève à un autre élève » selon notre catégorisation. Mais cette fois-ci, nous présentons l'intégralité de la discussion contrairement à la Figure 30. Nous voyons dans la discussion qui suit que les élèves de la classe de seconde partagent des encouragements la veille de leur contrôle. L'auteur écrit un mot d'encouragement au groupe d'élèves de Seconde. Quelques membres, a priori des élèves de Seconde, lui retourne l'encouragement en le remerciant (d'un élève à un autre). Mis à part l'auteur de cette publication initiale, un autre membre a souhaité bonne chance au groupe, encadré en vert dans la Figure 35.

Nous aimerions présenter ici un autre aspect remarquable en plus de l'encouragement entre les membres de cette séquence, comme nous l'avons annoncé plus haut dans notre « note importante ». En effet, ce qui est intéressant de relever ici est que les élèves utilisent des mots coréens ou des expressions souvent employés par des Coréens dans cette discussion.

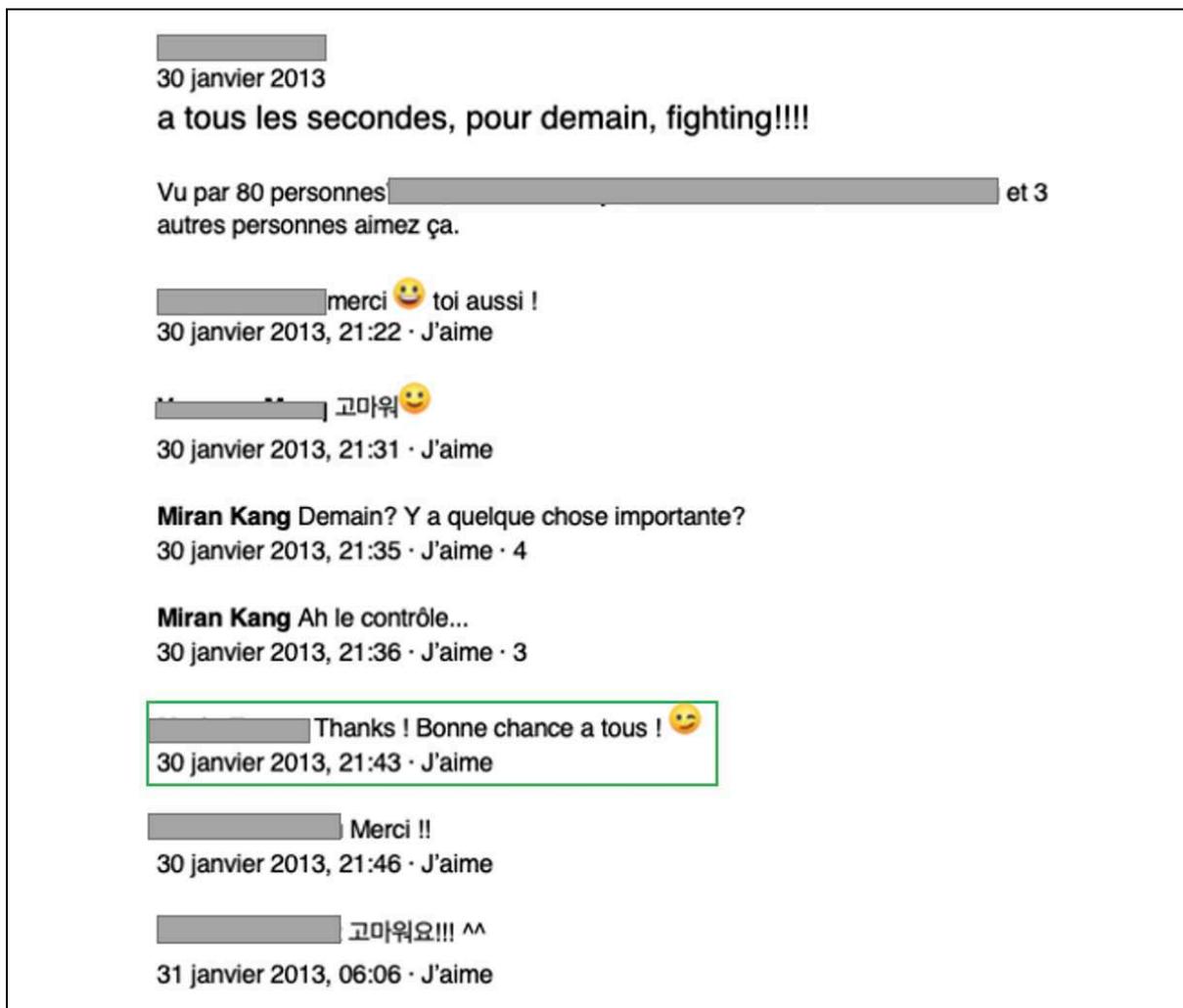


Figure 35 : exemple d'encouragement

« Fighting !!! » est une expression souvent utilisée par des Coréens pour encourager quelqu'un. Bien que le mot « *fighting* » soit habituellement transcrit « 파이팅 » ou « 화이팅 » en coréen, il est employé ici sous sa forme anglaise originale. Sa signification n'est pour autant pas la même que dans la langue d'origine, à savoir « lutte ». Les membres de ce groupe comprennent « *fighting* » dans le sens de « bon courage » comme les Coréens. Ce phénomène du langage commun entre les membres du groupe ainsi que le *translanguaging* seront discutés ultérieurement. Pour le moment, nous poursuivons avec les échanges d'encouragement entre les membres.

À cette publication d'encouragement d'un élève pour le contrôle du lendemain, les élèves réagissent en disant « merci » en français, en anglais et en coréen. En effet, quelques élèves de

seconde répondent « 고마워 » (*gomawo*)³⁰ ou « 고마워요 » (*gomawoyo*) qui signifient « merci ». Il y a également des commentaires qui souhaitent à leur tour un bon courage à la personne qui a rédigé la publication initiale ou à tous les élèves concernés.

Ces échanges à but d'encouragement des membres de ce groupe contiennent ainsi des marques particulières que seuls les membres (en dehors d'autres connaisseurs de la langue et des cultures coréennes), peuvent comprendre. De ce fait, cet exemple indique non seulement la présence d'échanges d'encouragement, mais il offre aussi un aperçu de la langue et de la culture communes des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Il est également intéressant de voir que dans cet exemple, les élèves utilisent le coréen appris au lycée ou ailleurs dans la vie réelle. Cela demande un certain effort de la part des élèves. Il faut d'abord vouloir utiliser la langue apprise pour « communiquer » dans une situation réelle hors classe de langue. Ils donnent du sens aux connaissances acquises en classe (Dejean & Soubrié, 2022; Fabre, 2005). Il faut également prendre du temps pour changer le paramètre de l'appareil utilisé lors de la discussion pour écrire en coréen sachant que le coréen a son propre alphabet et son système d'écriture. Ainsi, nous présentons ici un petit aperçu de l'aspect informel de l'apprentissage. Ce point sera traité plus en détail ultérieurement.

4.1.2.1.2 *Féliciter les réussites des pairs*

Il n'est pas rare de repérer des publications des membres de « Section Coréenne Magendie~ » félicitant des réussites des pairs. C'est une preuve de liens socioaffectives tissés dans le groupe tout comme l'encouragement entre pairs. Et ces liens sont importants dans la constitution d'une communauté (Develotte & Mangenot, 2004; Herring, 2004; Hert, 1999; Lamy, 2011a; Selwyn, 2009). Surtout, féliciter des réussites des paires, comme l'utilisation de l'humour verbal et la série de sollicitation et de réponse, est un moyen de mesurer la solidarité entre les membres, qui est un concept abstrait mais important dans une communauté (Herring, 2004). En examinant les publications félicitant les pairs, nous pourrions donc comprendre le lien socioaffectif et notamment la solidarité de ce groupe.

Nous avons repéré trois types d'évènements qui ont suscité les publications félicitant les membres :

³⁰ Nous suivons les règles de la transcription de l'alphabet coréen en alphabet de National Institute of Korean Language : https://kornorms.korean.go.kr/m/m_regltn.do?regltn_code=0004#a

- baccalauréat – épreuve de coréen et d'autres matières, le vrai baccalauréat et le bac blanc ;
- TOPIK – *Test Of Proficiency In Korean* (test de niveau de coréen) ;
- évènements culturels - Portes Ouvertes du lycée, « Lycée autrement » (fête du lycée Magendie), « Animasia » (fête bordelaise des cultures asiatiques) et concours de danse.

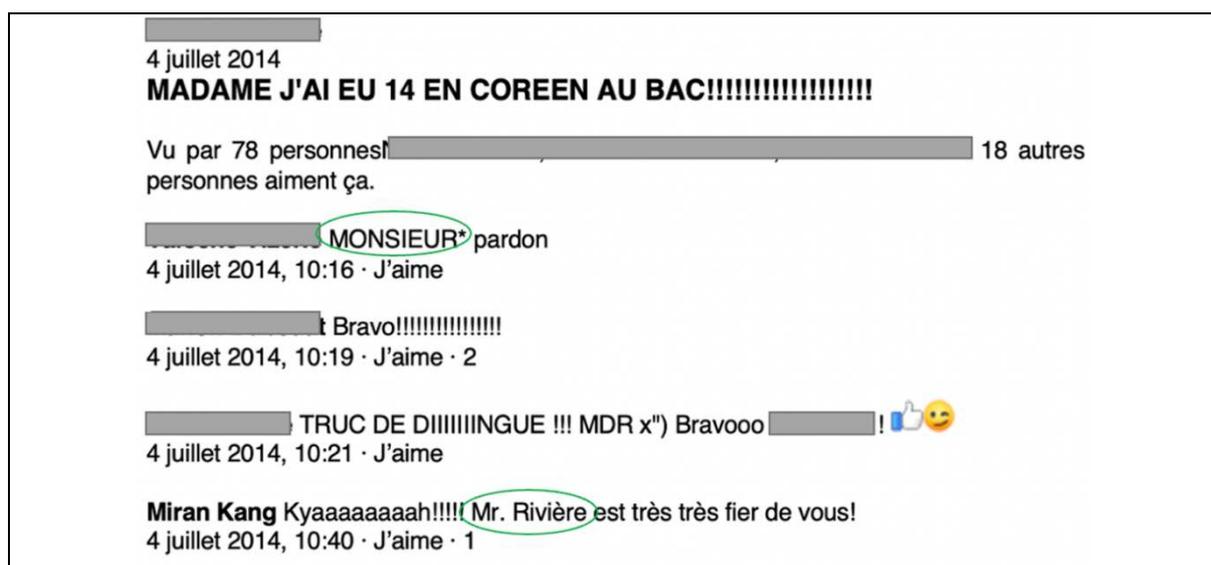


Figure 36 : exemple de messages de félicitations aux réussites au Baccalauréat³¹

³¹ Explication sur l'utilisation particulière de l'appellatif « monsieur », parties entourées en vert : Les élèves de la section coréenne appellent leur enseignante « 선생님 » (*seonsaengnim*), le mot signifiant « madame ou monsieur le professeur » en coréen. Mais parfois, les élèves, oubliant cette règle demandée par l'enseignante, l'appellent « madame ». À chaque fois où les élèves l'appellent ainsi, l'enseignante dit « Monsieur ! » pour leur rappeler la règle. Après cela, les élèves se reprennent et l'appellent « 선생님 » (*seonsaengnim*). De cette habitude, est née cette tendance humoristique d'appeler l'enseignante « monsieur », « monsieur Kang » ou encore « monsieur Rivière » car Kang, le nom de famille de l'enseignante, signifie également « rivière » ou « fleuve » en coréen.

Miran Kang
 29 mai
 최고!!!!



Vu par 90 personnes Vous, [redacted] et 35 autres personnes aimez ça.

[redacted] Bravo !!
 29 mai, 17:32 · Je n'aime plus · 2

[redacted] Bravoo !! ^^
 29 mai, 18:05 · Je n'aime plus · 2

[redacted] Félicitations les eonnies ! ^^
 29 mai, 18:56 · Je n'aime plus · 3

Figure 37 : exemple des messages de félicitations aux réussites au TOPIK

La Figure 37 est une publication postée par l'enseignante le jour de la remise des certificats du TOPIK. Son message est composé d'un mot coréen « 최고 !!!! », qui signifie « Excellent ! » ou « Les meilleurs ! » suivi d'une photo des élèves qui ont réussi ce test. Après des commentaires qui rendent hommage à ces élèves, comme « bravo » ou « félicitations » en français, un membre a écrit « eonnies », la transcription de « 언니 » qui signifie « grand-sœur » en coréen. Nous ne nous attardons pas ici sur l'utilisation de cette transcription très intéressante de ce mot « eonnies », car nous aurons l'occasion de revenir dessus. Pour le moment, nous attirons l'attention sur le fait que dans ce groupe « Section Coréenne Magendie~ », les messages affectifs peuvent se transmettre en coréen, l'une des langues communes des membres de ce groupe, et également en émoticône dite « à la coréenne » à l'époque, « ^^ » en l'occurrence. L'usage des expressions de langue commune ou des mots de connivence peut être considéré comme un indicateur de la qualité du lien affectif entre les membres. Ainsi, nous pouvons constater les relations affectives entre les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », doublement mises en lumière par les mots affectifs pour féliciter et par l'expression commune des membres.

4.1.2.1.3 Souhaiter de bonnes fêtes, de bonnes vacances etc.

Les messages souhaitant de bonnes fêtes (de fin d'année, de Nouvel An), de bonnes vacances, ou de bon anniversaire de l'enseignante, qui se trouvent dans notre corpus, nous semblent également être des preuves de la connivence et du lien socioaffectif bien installés dans le groupe. Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » publient ce genre de messages à la même période chaque année, ce qui pourrait être considéré comme un rituel du groupe.

Miran Kang
31 décembre 2013
2014 년 새해 복 많이 받으세요~ **a**



Vu par 79 personnes [redacted] et 43 autres personnes aiment ça.

[redacted] 새해 복 많이 받으세요, 선생님은 정말 예뻐요 ^^ **b**
31 décembre 2013, 18:36 · J'aime · 2

[redacted] 귀여운 선생님 ! 감사합니다 ! **c**
31 décembre 2013, 18:37 · J'aime · 1

Miran Kang 호호호 알아요~ **d**
31 décembre 2013, 18:38 · J'aime · 3

[redacted] J'le dis en français moi -pour changer- Bonne année ! 😊
31 décembre 2013, 18:49 · J'aime · 1

[redacted] 감사합니다 ! 새해 복 많이 받으세요~ 우리 선생님은 제일 예뻐요 ! ^^ **e**
31 décembre 2013, 18:52 · J'aime

Figure 38 : exemple des messages souhaitant une bonne année³²

³² Traduction :

a – Bonne année 2014

b – Bonne année, vous êtes vraiment belle^^

c – Vous êtes mignonne, merci !

d – Hohoho, je sais !

e – Merci ! Bonne année ~ Notre professeure est la plus belle ! ^^

L'exemple de la Figure 38 expose des échanges pour souhaiter une bonne année. Comme nous pouvons le constater, ces échanges se font la plupart du temps en coréen. Lamy (2011a) a déjà remarqué, dans son étude sur l'utilisation de FB dans le cadre scolaire, cette tendance des étudiants à utiliser la langue étrangère apprise pour l'échange de politesse conventionnelle. Mais dans notre cas, les élèves écrivent non seulement la formule dite de « politesse conventionnelle » en coréen, mais également un petit message affectif adressé à l'enseignante en réponse à sa photo en costume et posture coréens. Dans cet exemple, la publication initiale, un message de vœux, donne une occasion de s'exprimer et de partager des messages aimables et émotionnellement chargés. Ceci, comme le remarquent Ciussi Boss (2007) et Dillenbourg et al. (2003) renforcerait le lien socioaffectif des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Au sujet de la photo postée par l'enseignante avec son message de « bonne année » en coréen, une chose intéressante est à relever brièvement. L'enseignante y reflète une image toute autre que celle qu'elle projette dans la classe. En effet, cette photo personnelle montre l'enseignante en costume traditionnel coréen et dans la posture traditionnelle prête à se prosterner. Nous pouvons considérer le fait de poster cette photo comme étant un dévoilement de soi. Parallèlement, ce costume et cette posture sont un reflet de la culture du Jour de l'An en Corée du Sud. Cet exemple est donc également la preuve du partage de la culture coréenne au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Il nous semble pertinent de relever un autre point intéressant dans notre corpus. En effet, parmi les messages entrant dans la catégorie « souhaiter de bonnes fêtes » de notre corpus, certains sont écrits non seulement en coréen, la langue apprise par les élèves, mais également en français, en anglais et même en transcription de l'anglais vers le coréen. Nous pouvons donner par exemple « 메리 크리스마스 », la transcription en coréen de « Merry Christmas » comme nous le voyons dans la Figure 39.

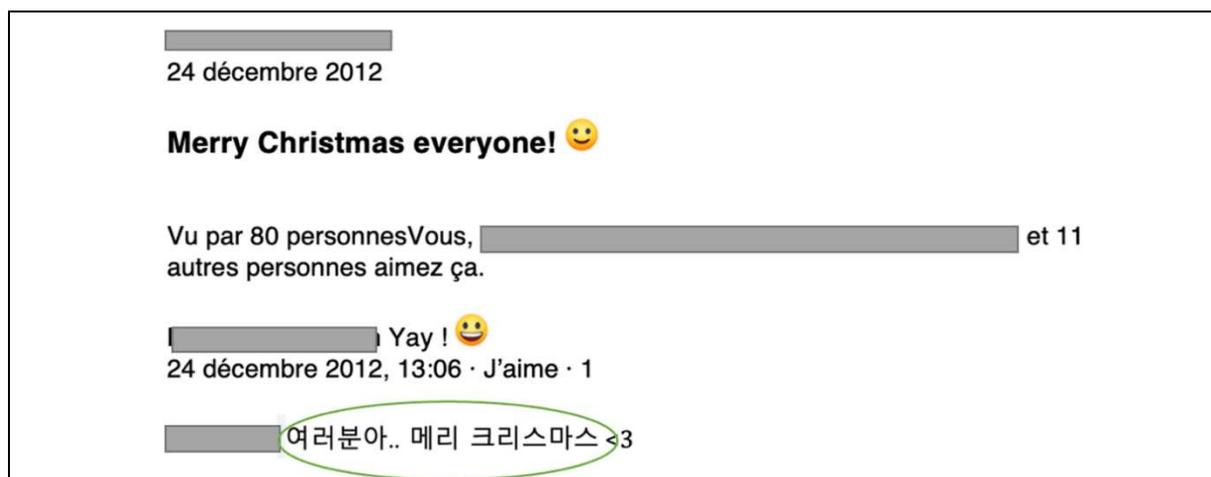


Figure 39 : exemple des messages souhaitant une bonne fête de Noël³³

Ainsi, les échanges de cette catégorie dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » jouent un premier rôle de maintien et de renforcement des liens entre les membres. Aussi, ces messages, exprimés dans plusieurs langues, peuvent être considérés comme les preuves d'un langage commun du groupe. De ce fait, les membres peuvent connaître le sentiment d'appartenance au groupe à travers le sens et la forme de ces échanges.

4.1.2.1.4 Dévoilement de soi

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le dévoilement de soi fait partie des indices de proximité entre les membres, une preuve par excellence de l'existence d'un lien socioaffectif dans une communauté. Le fait de partager des informations personnelles avec les autres améliore les relations interpersonnelles. Comme le remarque Traverso (1996) dans son analyse des interactions familiales, s'il y a un élève ou un enseignant, émetteur de ses informations personnelles, il y a également un ou des destinataires qui participent en quelque sorte à la réalisation du dévoilement de soi, par leurs réactions. Cela peut donc créer de la connivence, de l'empathie ainsi que le sentiment de mieux connaître ses pairs et le sentiment de proximité qui peuvent apporter aux membres une cohésion et un sentiment d'appartenance au groupe.

Ainsi, comme le remarquent Salinas et Avram (2008), le dévoilement de soi peut créer une ambiance de confiance et de confiance entre les membres du groupe. En sachant que les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » se connaissent déjà plus ou moins en

³³ Traduction de la partie entourée en vert :
« Tout le monde... Merry Christmas (Joyeux Noël) <3 »

présentiel, nous pouvons penser que l'effet positif du dévoilement de soi pourrait être encore significatif, à condition bien évidemment qu'il soit bien mesuré et accepté par les autres membres. Surtout, nous pensons, comme Song et al. (2016, (2019), Mazer et al. (2009), McCarthy et Schmeck (1981), que le dévoilement de soi de l'enseignante visible dans notre corpus joue un rôle important dans la création et la préservation d'une atmosphère favorable au sein du groupe et dans les relations élèves-enseignante.

Dans notre corpus, nous avons repéré ce qui suit.

En fonction du contenu	En fonction de la position dans les échanges
<ul style="list-style-type: none"> - Dévoilements d'informations personnelles - Dévoilements d'éléments culturels de la part de l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - Dévoilements en réponse à une demande - Dévoilements à l'initiative de la personne

4.1.2.1.4.1 Dévoilements d'informations personnelles

Le dévoilement d'informations personnelles dans notre corpus correspond aux cas où, comme son nom l'indique, un membre du groupe partage ses informations personnelles avec une intention, que ce soit (le plus souvent) pour créer une bonne ambiance détendue ou pour obtenir la sympathie des autres membres par exemple. Comme nous l'avons évoqué supra, le ton donné dans la plupart des échanges de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » est assez humoristique. Ainsi, le dévoilement de soi dans notre corpus, mis à part ses rôles pour améliorer les relations interpersonnelles initiales, nous semble prendre un rôle important pour apporter une touche d'humour dans les échanges au sein du groupe. Nous trouvons également intéressant de constater que l'enseignante partage des informations personnelles autant que les élèves.

Dans la Figure 40 ci-dessous, nous pouvons constater le dévoilement de soi de la part de l'enseignante. Elle a posté un message suivi d'une photo personnelle. Sur cette photo, elle montre non seulement son chat, mais également une apparence plutôt détendue que ses élèves n'ont pas du tout l'habitude de voir. En effet, l'enseignante se présentait au lycée toujours dans un style très formel et apprêté. De ce fait, les élèves ne l'ont jamais vue avec ses lunettes et un pull du style *casual*. De plus, l'enseignante se montre sans maquillage même si elle se cache en partie derrière son chat, ce qui n'arrivait jamais lorsqu'elle se présentait devant ses élèves. Autre

dévoilement personnel, l'enseignante a laissé apparaître l'intérieur de son logement à Angoulême, la ville où elle résidait à l'époque. Elle partage donc à travers cette publication plusieurs éléments personnels. Bien sûr, le ton donné dans ces échanges est toujours assez humoristique comme dans de nombreuses autres publications. Dans la suite de la discussion, un élève dit « Nabi est très jolie » (나비는 정말 예뻐요.), à quoi l'enseignante répond « Elle tient de sa mère ». Par cette révélation personnelle avec une touche d'humour et par une représentation inhabituelle de la part de l'enseignante, il est possible qu'elle ait pu créer un sentiment de proximité avec les élèves.

Miran Kang
30 avril 2013 · Angoulême
Nabi boude [redacted]...elle est tellement désespérée...



Vu par 80 personnes [redacted] et 32 autres personnes aiment ça.

[redacted] Oh la pauvre 😞
30 avril 2013, 21:20 · J'aime

[...]

Miran Kang Je vais essayer de la consoler mais rien n'est gagné.
30 avril 2013, 21:22 · J'aime · 1

[redacted] Nabi는 정말 예뻐요!
30 avril 2013, 21:23 · J'aime · 3

Miran Kang elle tient de sa mère.
30 avril 2013, 21:25 · J'aime · 6

Figure 40 : exemple du dévoilement de soi intentionnel de l'enseignante³⁴

³⁴ Explications sur les parties entourées en vert
Nabi : le nom du chat de l'enseignante.
Traduction de « Nabi는 정말 예뻐요. » : Nabi est vraiment jolie.

4.1.2.1.4.2 Dévoilement d'éléments culturels de la part de l'enseignante

Le dévoilement de soi culturel est le deuxième type de dévoilement. Il consiste à révéler des informations personnelles concernant sa propre culture ou des pratiques culturelles particulières. Par exemple, dans la Figure 38, l'enseignante a partagé une photo personnelle où elle tient une pose traditionnelle avant ou après la prosternation en arborant une tenue et une coiffure traditionnelles. Même si le message évoque simplement les vœux pour la nouvelle année, la photo qui l'accompagne dévoile son côté coréen et ses pratiques culturelles aux membres du groupe FB. En effet, le Jour de l'An, les Coréens s'habillent souvent en tenue traditionnelle. Ils organisent également une cérémonie pour les ancêtres après s'être prosternés devant leurs aînés. Ces derniers prononcent ensuite un petit discours pour souhaiter une bonne année à leurs cadets tout en leur offrant des étrennes. L'enseignante s'est prise en photo au moment de cette prosternation. Le partage de cette photo personnelle où elle s'adonne à une pratique traditionnelle dans le groupe FB apporte une facette de l'enseignante différente de l'image qu'elle véhicule habituellement.

Ce dévoilement de soi culturel de la part de l'enseignante aurait une double fonction. La première consiste à se montrer plus proche des membres du groupe en présentant ses pratiques culturelles. La seconde serait plutôt pédagogique. L'enseignante montre elle-même une partie de ce que font les Coréens à la fête du Jour de l'An via le groupe sur FB. Il se passe donc dans un contexte réel. Ceci ne se déroule pas non plus dans un cadre scolaire, en classe par exemple, en montrant aux élèves une vidéo ou une photo pour montrer les cultures du Jour de l'An sud-coréen.

Nous présentons un autre exemple du dévoilement de soi culturel de la part de l'enseignante. Dans la Figure 41 ci-dessous, une élève a posté une vidéo abordant les clichés sur la femme coréenne. De plus, l'élève-autrice de ce poste dit que cette vidéo serait intéressante pour l'enseignante (monsieur Kang, entouré en vert, dans le poste est l'enseignante – pour cette appellation spécifique, voir la note de bas de page 31). À ce message et à cette vidéo, l'enseignante réagit donc en donnant ses réponses par rapport aux clichés discutés dans cette vidéo.

5 mai 2015

Je vous met une vidéo assez sympa (enfin surtout pour monsieur Kang et [redacted] dont je vous ai montré tout à l'heure) 😊
C'est un Américain qui vit en Corée, il fait des vidéos assez sympa et marrantes~
L'anglais accessible à tous, mais vous pouvez mettre des sous-titres je pense 😊

ENJOY



10 types of Korean girls you will meet
There tons of different girls you are going to meet while in Korea, but most likely you are going to meet one of these types. Let me...
YOUTUBE.COM

Vu par 92 personnes [redacted] et 2 autres personnes aimez ça.

[...]
[redacted] Je vous ai mis cette vidéo parce que c'est une que j'ai montré à la prof, et qui est sympa ! 😊 Mais il y a pleins de trucs vous verrez (enfin si vous voulez xD)
5 mai, 19:54 · J'aime

[...]
Miran Kang

Cadeaux par 오빠 : non
Couvre-feu : non (j'ai 27ans quand même)
Couple clothing : je déteste ça
Selfie girl : noooooon
Indécise: je ne pense pas...
Chirurgie esthétique : je suis déjà entièrement refaite
Too much makeup: je ne pense pas
Anniversaires: je m'en fiche, seul MON anniversaire qui compte
Apprendre l'anglais (ou le français) : j'aime pas apprendre une langue étrangère
Femme trop jeune : malheureusement non...
Alors [redacted] je suis not korean girl.... d'où monsieur rivière
5 mai 2015, 22:10 · J'aime · 5

[redacted] Tout s'explique~~
6 mai 2015, 16:51 · J'aime

Figure 41 : exemple du dévoilement de soi culturel

La réaction de l'enseignante peut être considérée comme un dévoilement de soi en réponse au message de l'élève. Resituons le contexte pour le comprendre. Cette élève dit : « Je vous met une vidéo assez sympa (enfin surtout pour monsieur Kang [...] je vous ai montré tout à l'heure ». Le jour de la publication de ce message, l'élève a montré cette vidéo YouTube à l'enseignante et quelques élèves, car elle souhaitait connaître l'avis de l'enseignante sur les clichés présentés dans la vidéo. Cependant, par manque de temps, nous n'avons pas pu visionner la totalité de la vidéo et, par conséquent, donner notre avis à l'élève. Comprenant le contexte, nous pouvons considérer que l'élève-autrice de ce post réinvite l'enseignante à y réagir.

Mais ce qui nous intéresse ici est le côté culturel de ce dévoilement de soi de la part de l'enseignante. En effet, l'enseignante donne des informations personnelles et culturelles en tant que Coréenne, informations relatives aux clichés sur les femmes coréennes. Nous allons fournir ici quelques informations pour mieux comprendre les clichés évoqués dans la vidéo (présentés par l'enseignante avec des mots-clés) et les réponses (partie encadrée en vert) de l'enseignante pour montrer qu'il s'agit d'un dévoilement de soi culturel.

Mais avant cela, nous attirons l'attention sur le fait que l'enseignante a répondu essentiellement de façon humoristique ; elle ne se dévoile pas tant que cela finalement. Nous pouvons tout de même ajouter que nous avons été franche à l'époque sauf concernant l'âge (27 ans) et la chirurgie esthétique. Mais ces deux éléments font partie également de l'histoire commune que seuls les membres peuvent comprendre. En effet, pour comprendre le contexte, l'enseignante prétend qu'elle a toujours 26 ou 27 ans chaque année. Cette plaisanterie de la part de l'enseignante sera expliquée davantage dans la partie « Culture commune » (). L'enseignante fait de l'humour concernant la chirurgie esthétique au moins une fois par an en disant qu'elle est entièrement « tunée », ce est totalement faux. De ce fait, cet exemple de la Figure 41 est intéressant à plusieurs niveaux.

Nous présentons maintenant des informations complémentaires pour mieux comprendre le dévoilement de soi culturel encadré en vert dans la Figure 42 :

- Cadeaux par 오빠 : l'auteur de la vidéo parle des Coréennes qui se font offrir des cadeaux parfois onéreux par leurs amoureux, souvent appelés 오빠 (*oppa*, littéralement « grand-frère »). Cette appellation est fréquente, car les hommes sont souvent plus âgés que les femmes dans un couple hétérosexuel. Selon la culture coréenne, même au sein d'un couple, donc dans une relation intime, on

n'appelle pas par le prénom celui ou celle qui est plus âgé(e). Nous tenons tout de même à préciser que nous présentons ici des cas généraux. Il y a toujours des exceptions. L'enseignante dit « Non » pour donner sa position à ce cliché plutôt désobligeant. D'ailleurs, les élèves étaient déjà au courant de cette réalité ou ce cliché, selon le point de vue, concernant des « profiteuses » et de la position de l'enseignante puisqu'elle avait déjà eu l'occasion d'en parler en cours.

- **Couvre-feu** : il y a toujours des exceptions, mais traditionnellement et habituellement, les célibataires coréens vivent chez les parents avant le mariage. Dans la vidéo, on parle du couvre-feu assez tôt pour les filles vivant chez leurs parents.
- **Couple clothing** : les habits de couple. Il arrive que des couples Coréens portent le même vêtement (pull, T-shirt, etc.) pour montrer qu'ils sont ensemble. L'enseignante exprime son avis en disant « je déteste ça ».
- **Selfie girl** : il était connu à l'époque que les Coréennes se prenaient facilement en photo, d'où le nom de « *selfie girl* ». Entre temps, le phénomène s'est généralisé chez de nombreuses personnes fortement présentes sur les réseaux sociaux. L'enseignante révèle sa non-pratique culturelle de ce que les Coréennes faisaient.
- **Indécise** : dans la vidéo en question, il était question de caprices des Coréennes dont les amoureux étaient, paraît-il, victimes.
- **Chirurgie esthétique** : aujourd'hui encore ce sujet occupe une place importante dans la société coréenne et les élèves apprenant le coréen en parlent souvent. En effet, la chirurgie esthétique est très répandue et développée en Corée du Sud. Si l'enseignante dit dans son commentaire « je suis entièrement refaite », c'est parce qu'elle a déjà dit cela plusieurs fois à ses élèves pour plaisanter.
- **Tout *much make-up*** : aujourd'hui, la k-beauty est très connue et presque popularisée en France. Mais à l'époque où se situe notre corpus, les produits de beauté venant de Corée étaient peu nombreux. Ce qui n'empêchait pas qu'ils suscitaient un grand intérêt chez nos élèves. Avoir une belle peau sans tâche, et surtout très blanche est important pour les Coréennes. Mais l'enseignante ne suivait pas trop cette pratique culturelle d'où sa réponse « je ne pense pas ».
- **Anniversaire** : fêter les anniversaires en couple est aussi important ou, pour le moins, cela est plus important en Corée qu'en France. Les couples coréens

fêtent souvent leurs anniversaires de rencontre (100 jours, 1 000 jours) par exemple. Au sujet de cette tendance du couple coréen, l'enseignante donne son opinion avec une touche d'humour. Elle dit que seul son anniversaire compte. Il faut savoir que son anniversaire est fêté tous les ans par les élèves, souvent sous la forme de « *surprise party* ». Son humour peut être perçu comme un clin d'œil à la culture commune de ce groupe.

- Apprendre l'anglais (ou le français) : pour les Coréens, femmes ou hommes, maîtriser une langue étrangère, notamment l'anglais, est très important. Ici, l'enseignante a ajouté « (ou le français) » pour s'adapter à sa situation. Elle disait de temps en temps en cours présentiel qu'apprendre le français est très dur et que ses élèves, qui parlent français, une langue si difficile, peuvent apprendre n'importe quelle langue, y compris le coréen, assez facilement. C'était une sorte d'encouragement de la part de l'enseignante. Elle disait aussi à ses élèves qu'elle n'aimait pas apprendre une langue étrangère parce qu'elle avait déjà beaucoup souffert en apprenant le français et qu'elle souffrait toujours. Cela aussi avait pour but de montrer son empathie envers ses élèves qui éprouvaient des difficultés en apprenant le coréen.
- Femme trop jeune : on dit que les Coréennes, qui prennent beaucoup soin d'elle et surtout de leur peau, paraissent plus jeunes que leur âge. Et pour les Coréennes, paraître plus jeunes que leurs âges est crucial. Elles font beaucoup d'efforts pour cela. L'enseignante ne suit pas cette tendance coréenne.
- Finalement, l'enseignante, selon elle, n'entre pas dans les clichés dont on parle dans la vidéo en question. Elle clôture son dévoilement de soi culturel en disant « je suis not korean girl... d'où monsieur rivière ». Pour ce surnom, « monsieur rivière », voir la note de bas de page 31.

4.1.2.1.4.3 Dévoilements en réponse à une demande

Il existe aussi des dévoilements de soi en réponse à une demande, une question ou une sollicitation des autres membres : les dévoilements de soi réactifs. Il contribue lui aussi à renforcer la cohésion du groupe. Même s'ils se connaissent plus ou moins en présentiel - les apprenants d'une même promotion passent au minimum trois heures par semaine dans la même classe, il semble normal qu'il y ait des occasions de demander directement ou indirectement

des informations personnelles. Et, les élèves du groupe observé se confient aisément les uns aux autres.

Nous observons ci-après un exemple (Figure 42) de dévoilement en réponse à une question. Puisque les échanges sont longs, nous ne présentons ici qu'un court extrait illustrant notre propos concernant le dévoilement de soi réactif. Dans cet exemple, un élève propose une sortie aux membres de « Section Coréenne Magendie~ ». Une élève s'excuse de son absence, car elle est privée de sortie. Cette élève en question aurait bien pu dire qu'elle ne pouvait pas participer à la sortie tout simplement, mais elle mentionne la raison de sa non-participation à la sortie. À ce commentaire, une autre élève lui demande la raison de ce problème personnel et l'élève concernée lui indique la raison sans tabou. Nous notons que ces échanges s'effectuent entre deux élèves qui ne sont pas très proches et qu'elles ne sont pas dans la même classe. L'une est en Terminale, l'autre est en Seconde. Nous notons donc qu'ajouté à l'engagement des membres à répondre favorablement ou non à la suggestion d'une sortie (« Y'en a qui sont le jeudi pur qu'on se fasse un après-midi entre nous ? »), les membres de « Section Coréenne Magendie~ » partagent également des informations très personnelles.

██████████
29 décembre 2012
Y'en a qui sont le jeudi pour qu'on se fasse un après-midi entre nous ?

Vu par 80 personnes

[...]

██████████ Désolée mais moi je suis privée de sortie tout le trimestre alors pour moi, c'est mort ! x.x
29 décembre 2012, 19:25 · J'aime

██████████ t'as fait quoi pour etre privee de sortie omg
29 décembre 2012, 19:43 · J'aime

██████████ j'ai juste ramené un bulletin merdique ! ^^'''
29 décembre 2012, 19:44 · J'aime

██████████ ah jvois
29 décembre 2012, 19:59 · J'aime

Figure 42 : exemple du dévoilement en réponse à une demande

4.1.2.1.4.4 Dévoilement à l'initiative de la personne

Pour finir, nous présentons le dévoilement de soi à l'initiative de la personne. Fait intéressant ici est que le dévoilement est écrit en coréen. Ce genre de révélation sur la vie personnelle apparaît souvent quand les membres produisent des phrases en coréen sur leur vie, leur journée, leur intérêt, etc. En racontant leur vie ou leur avis en coréen, il leur est plus facile de révéler les informations personnelles. Mais si les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ne voulaient absolument pas révéler d'informations très personnelles à leurs yeux, ils auraient pu s'en passer.

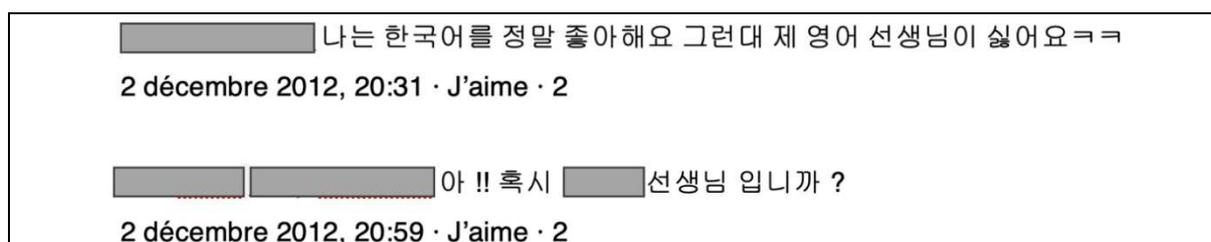


Figure 43 : exemple de dévoilement à l'initiation de la personne en coréen³⁵

En tout cas, dans notre corpus nous trouvons des publications en coréen sur la vie personnelle des membres sans qu'on leur ai demandé de la révéler. De ce fait, nous pourrions considérer que la langue coréenne pourrait peut-être faciliter le dévoilement d'informations sur soi. La langue commune du groupe, le coréen, pourrait en effet ajouter une couche de sécurité à la révélation des informations personnelles et confidentielles tout en renforçant la connivence du groupe. Ce sentiment de sécurité est donc appuyé par le fait que le groupe FB pourrait être considéré comme un cercle intime de confiance grâce notamment à l'utilisation d'une langue étrangère. Peu de personnes sont capables d'en comprendre les messages, surtout lorsque le niveau de langage utilisé est élevé : souvenons-nous du cas d'un élève qui se plaignait de ne pas comprendre la production en coréen de son aîné dans la Figure 31. Ce fait peut rassurer la personne qui se dévoile. Cette personne se sentirait en sécurité et en situation de confiance.

³⁵ Traduction :

나는 한국어를 좋아해요 그런데 제 영어 선생님이 싫어요 ㅋㅋ : j'aime le coréen mais je déteste le professeur d'anglais.

아 !! 혹시 XXX (le nom de l'enseignant caché) 선생님입니까 ? : ah, ce serait M. (Mme.) XXX ?

4.1.2.1.5 Relations enseignante-élèves

Les messages affectifs partagés entre les élèves et l'enseignante sont plutôt faciles à trouver dans notre corpus. Nous avons ainsi classé 142 messages dans la catégorie « relation enseignante-élèves ».

La première chose qui nous semble intéressante est l'appellation affective utilisée entre les élèves et l'enseignante. En effet, dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ », l'enseignante appelle ses élèves « mes enfants » ou « mes entrailles ». Les élèves à leur tour appellent leur enseignante « 선생님 *seonsaengnim* », mais non « madame ». Le mot « 선생님 *seonsaengnim* », désignant « professeur » en coréen, peut paraître formel quand on le considère sans prendre en compte le contexte particulier de ce groupe. En effet, dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ », ce mot représente Mme Kang, leur enseignante en personne (voir la Figure 44). Cet appellatif, autrement que « madame », prend une dimension particulière et affective dans ce groupe. Les élèves disent même qu'ils considèrent l'enseignante comme leur deuxième maman (voir la Figure 46).

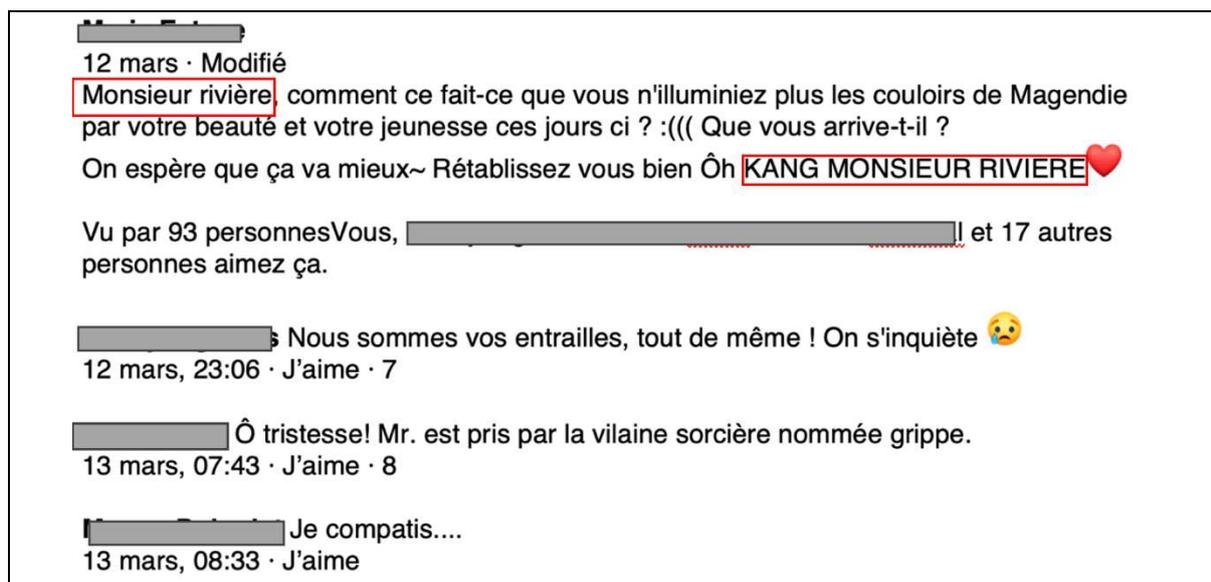


Figure 44 : exemple de relations affectives enseignante-élèves

Un autre point remarquable est à souligner dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Les élèves et leur enseignante sont assez démonstratifs en ce qui concerne l'amour, l'affectivité et l'attention portée les uns aux autres. Nous notons que ce point a déjà pu être aperçu dans l'exemple d'« encouragement » (voir la Figure 32). Les élèves exprimaient leur inquiétude et laissaient de gentils mots pour souhaiter le bon rétablissement de leur enseignante. Et, les figures 44 témoignent à nouveau de la relation affective entre l'enseignante et les élèves. Ainsi,

les élèves verbalisent directement leur affection ou utilisent les émoticônes comme nous le voyons dans les Figure 45 et Figure 46 qui suivent.

Miran Kang
26 mars 2014
Mes enfants de terminale...
Aujourd'hui, c'est un grand jour pour vous et moi. Vous avez grandi tellement vite....
Ne vous inquiétez pas trop, tout va bien se passer!
Je vous aime tous!

Figure 45 : exemple de relations affectives enseignante-élèves

Miran Kang
22 janvier

Mes enfants mes entrailles de 1ère...
[...]
Je vous aime!

Vu par 73 personnes [redacted] et 2 autres personnes aiment ça.

[redacted] On vous aime aussi monsieur
22 janvier, 18:41 · J'aime

[redacted] je vous aime aussi monsieur ❤️
22 janvier, 18:55 · J'aime

[redacted] On vous aime comme notre deuxième maman ❤️

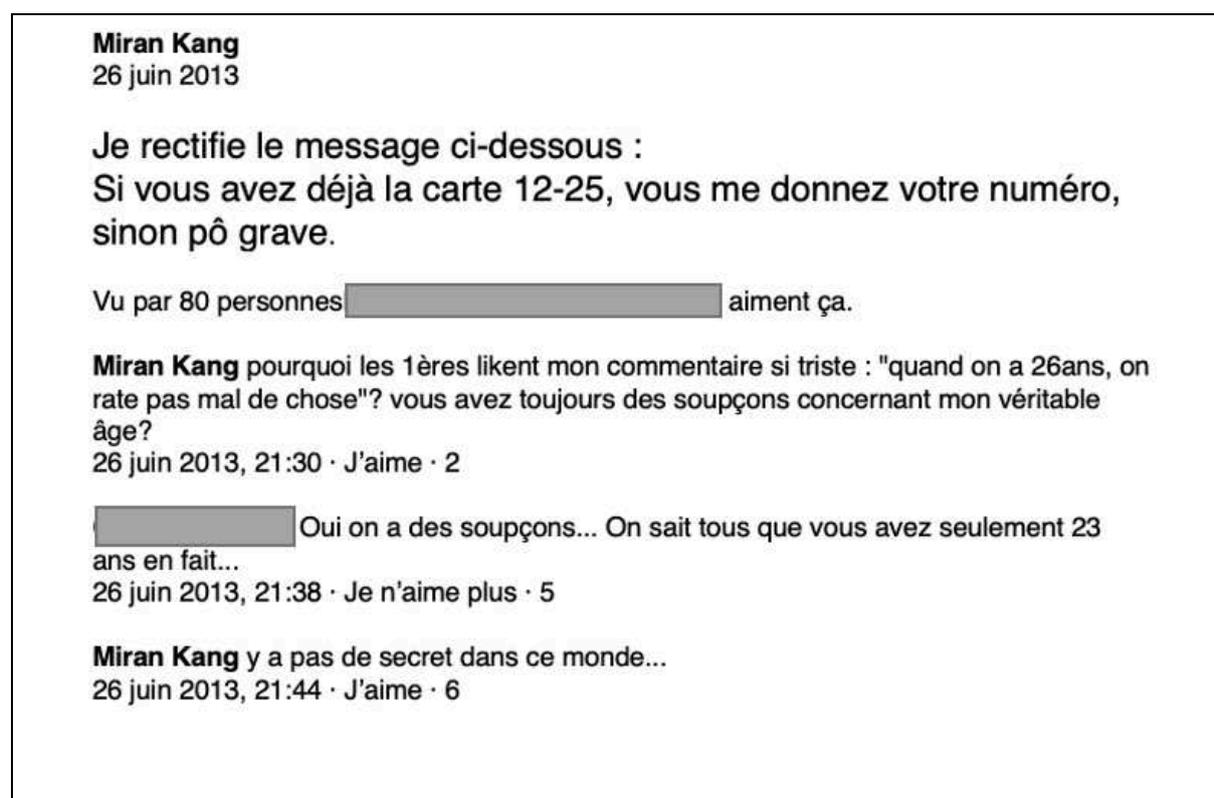
Figure 46 : exemple de relations affectives enseignante-élèves

Ainsi, une représentation d'une relation parent-enfants apparaît dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Cette relation affective peut être considérée comme une relation transférentielle parent-enfant, terme emprunté à Croze (2021). Selon Virat (2016), cette relation entre l'enseignante et les élèves, qui est comparable à celle existante entre un parent et son enfant, devient visible dans l'importance accordée par l'enseignante aux besoins de ses élèves ainsi que son attention d'offrir une sécurité émotionnelle à ses élèves. Espinosa parle de l'influence de la relation affective enseignant-élève sur l'apprentissage. Cette relation pourrait renforcer la confiance en soi de l'élève, un élément important dans l'apprentissage et même influencer l'attitude de l'élève qui pourrait se placer dans une situation plus favorable à la discipline enseignée. Une bonne relation enseignant-élève a un impact également sur la motivation. Ainsi, la relation particulière entre l'enseignante et ses élèves que nous trouvons dans notre corpus jouerait un rôle déterminant dans l'apprentissage du coréen. Qui plus est, dans notre cas, il s'agit d'une relation transférentielle conscientisée, car l'enseignante comme

les élèves verbalisent leur affectivité dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Cette relation apporterait une bonne ambiance familiale et conviviale au groupe. Elle pourrait renforcer également la connivence et la bonne entente entre les membres. L'essentiel nécessaire à une communauté.

4.1.2.1.6 Humour

L'humour est un élément appartenant au lien socioaffectif que nous rencontrons fréquemment dans notre corpus. L'ambiance du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est généralement plutôt « détendu » grâce aux échanges affectifs et humoristiques. Nous avons pu voir, à travers des exemples de cette partie, que des traits d'humour sont disséminés un peu partout. Ces échanges font souvent appel à des histoires partagées par les membres du groupe. Ce type d'échanges contribuent donc non seulement à consolider la bonne ambiance dans le groupe, mais également à développer le sentiment d'appartenance chez les membres. Nous avons aussi noté un autre effet de l'humour dans notre corpus, celui de dédramatiser le stress, la déception ou les problèmes rencontrés par les membres du groupe.



Miran Kang
26 juin 2013

Je rectifie le message ci-dessous :
Si vous avez déjà la carte 12-25, vous me donnez votre numéro, sinon pô grave.

Vu par 80 personnes [redacted] aiment ça.

Miran Kang pourquoi les 1ères likent mon commentaire si triste : "quand on a 26ans, on rate pas mal de chose"? vous avez toujours des soupçons concernant mon véritable âge?
26 juin 2013, 21:30 · J'aime · 2

[redacted] Oui on a des soupçons... On sait tous que vous avez seulement 23 ans en fait...
26 juin 2013, 21:38 · Je n'aime plus · 5

Miran Kang y a pas de secret dans ce monde...
26 juin 2013, 21:44 · J'aime · 6

Figure 47 : extrait d'un exemple d'humour

Cette publication de la Figure 47 fait suite à un échange concernant la carte 12-25 de la SNCF en vue du voyage pour la Corée du Sud évoqué par l'enseignante en cours présentiel.

L'enseignante fait de l'humour dans sa publication initiale en disant « pô grave », en imitant Titeuf, le personnage principal d'une bande-dessinée, qui dit souvent « pô juste ». Nous notons que l'enseignante utilisait souvent « pô », le langage de Titeuf, en cours présentiel. Nous pourrions considérer donc que l'utilisation de cette expression humoristique, qui fait également référence au cours présentiel, est aussi bien la preuve du lien socioaffectif que la preuve de l'histoire partagée des membres du groupe.

Ensuite, dans le premier commentaire, l'enseignante rappelle un autre échange qui a eu lieu juste avant la discussion de la Figure 47.

Miran Kang pourquoi les 1ères likent mon commentaire si triste : "quand on a 26ans, on rate pas mal de chose"? vous avez toujours des soupçons concernant mon véritable âge?
26 juin 2013, 21:30 · J'aime · 2

En effet, dans la discussion qui a précédé la Figure 47, les membres ont déjà parlé de cette carte 12-25. Et dans cette discussion, l'enseignante fait de l'humour comme nous le voyons dans la Figure 48.

██████████ **Miran Kang** mais c'est obligé d'avoir cette carte ?
26 juin 2013, 20:46 · J'aime

Miran Kang Bien sûr que non, voyons... je n'en ai pas moi
26 juin 2013, 20:47 · J'aime · 2

Miran Kang quand on a 26ans, on rate pas mal de chose...
26 juin 2013, 20:47 · J'aime · 8

Figure 48 : extrait d'une discussion sur la carte 12-25 de SNCF ³⁶

Dans cette discussion, tout en sachant que 26 ans n'était pas le véritable âge de l'enseignante, nous pouvons constater l'humour de l'enseignant qui dit « quand on a 26 ans, on rate pas mal de chose... ». Comme nous venons de l'expliquer plus haut dans la partie « dévoilement de soi », l'histoire des 26 ans fait également partie de l'histoire partagée par les membres du groupe. De ce fait, nous en parlerons plus loin dans la partie « culture commune ». Enfin, en réaction à l'humour de l'enseignante sur son âge, huit élèves ont appuyé sur « like ». Sur ce point, l'enseignante rebondit en produisant un trait d'humour : « Vous avez toujours des soupçons

³⁶ Ici, Miran Kang (entouré en vert) est marqué en bleu car l'élève a tagué l'enseignante dans son commentaire. Cet élève n'a pas écrit le nom de l'enseignante.

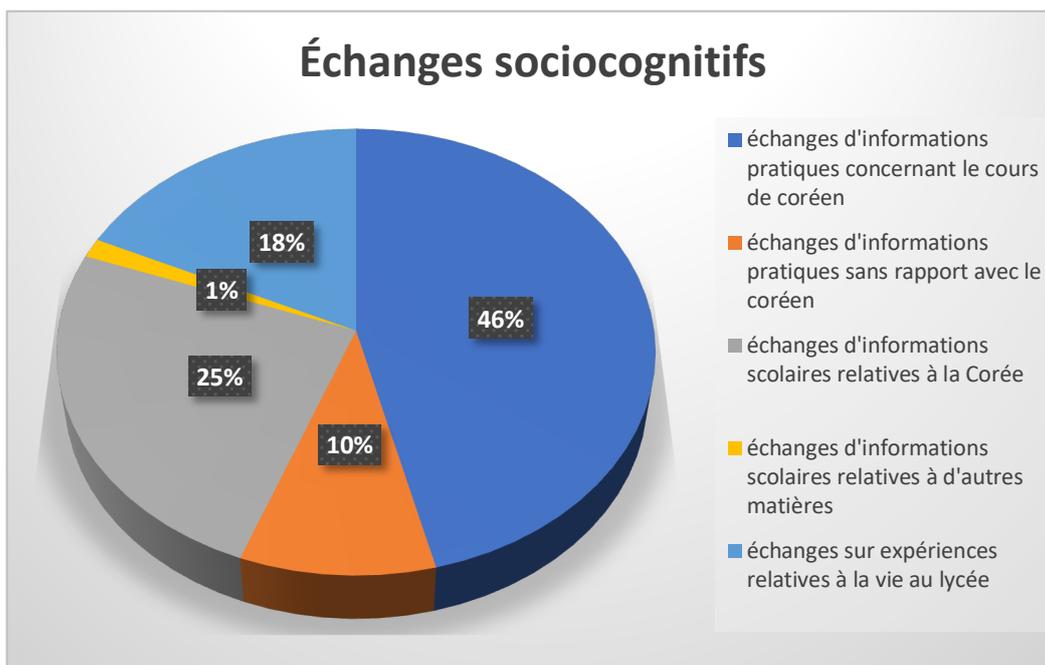
concernant mon véritable âge ? ». En réponse à cette plaisanterie, un élève répond à son tour avec humour : « Oui on a des soupçons... on sait tous que vous avez seulement 23 ans en fait... ».

L'humour de ces exemples joue un double rôle. Premièrement, comme nous avons pu le constater plus haut, il rappelle l'histoire partagée entre les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Cela renforce le sentiment d'appartenance et la cohésion du groupe (Dillenbourg et al., 2003; Wenger, 2005). L'autre rôle de l'humour est de détendre l'atmosphère du groupe en créant en même temps une certaine connivence entre les élèves et l'enseignante (Develotte & Mangenot, 2004; Rémon, 2013). Pourtant, avant cette phase détendue dans les échanges, il était question d'inquiétudes de la part des élèves concernant la carte 12-25 de la SNCF. Ce qui explique la question posée par un élève dans l'exemple de la Figure 32 qui tague directement l'enseignante. En usant d'humour, l'enseignante rassure les élèves et fait preuve d'empathie.

4.1.2.2 Partage d'informations scolaires et pratiques.

Le partage d'informations scolaires ou pratiques est une caractéristique saillante d'une communauté (Dillenbourg et al., 2003; Wenger, 2005). C'est aussi une pratique que l'on trouve facilement dans des groupes FB (Bosch, 2009; Bowman & Akcaoglu, 2014; Donlan, 2014; Lamy, 2011; Mazman & Usluel, 2010; Roland, 2013a; Selwyn, 2009; Young & Quan-Haase, 2009) tout comme dans « Section Coréenne Magendie~ ». De notre corpus, nous avons extrait 217 séquences relatives des partages d'informations pratiques et académiques. Nous les avons catégorisé comme suit :

- 100 échanges d'informations d'ordre pratique concernant le cours de coréen ;
- 21 échanges d'informations d'ordre pratique sans rapport avec le cours de coréen ;
- 54 échanges d'informations scolaires relatives au coréen ou aux cultures coréennes ;
- 3 échanges d'informations scolaires relatives à d'autres matières ;
- 39 échanges sur l'expérience relative à la vie au lycée.



Graphique 2 : répartition des échanges sociocognitifs

Comme nous le constatons dans le graphique 2, les partages d'informations relatives au cours de coréen sont les plus nombreux. Cela semble tout à fait compréhensible quand on considère l'origine et la volonté commune du rassemblement des membres dans ce groupe FB. En effet, les élèves de « Section Coréenne Magendie~ » se sont réunis tout d'abord en tant qu'élèves apprenant le coréen dans le même lycée. Ensuite, ils ont décidé de créer un groupe sur FB. Nous avons déjà évoqué dans la partie « cadre théorique » que notre groupe « Section Coréenne Magendie~ » pourrait être identifiée comme communauté individuelle selon le terme de Devauchelle (2002) dans sa catégorie des communautés contextuelles. En effet, « Section Coréenne Magendie~ » est un groupe créé à l'initiative d'un individu et dont les membres se connaissent déjà avant la constitution du groupe FB. De ce fait, les élèves utilisent le groupe sur FB comme un lieu de partage des informations sur le cours de coréen qui concerne tous les membres. En même temps, ce qui est intéressant dans ce résultat visible dans le Graphique 2 est que les élèves utilisent également le groupe « Section Coréenne Magendie~ » comme lieu d'échanges pour d'autres informations telles que des expériences relatives à la vie au lycée. Par ce résultat, nous pourrions donc entrevoir deux choses :

- La double identité des membres élèves : apprenant du coréen et Magendien (lycéen du F. Magendie).
- Confiance et interdépendance des membres : les membres savent qu'ils peuvent compter sur d'autres pour des besoins hors coréen.

4.1.2.2.1 Échanges d'informations d'ordre pratique concernant le cours de coréen

Dans la Figure 49, nous pouvons constater un échange d'informations pratiques concernant le cours de coréen. Il s'agit en effet d'une annonce de l'absence de l'enseignante pour les cours.



Figure 49 : exemple de partage des informations pratiques³⁷

Nous savons, étant nous-même l'enseignante de ce groupe d'élèves en LV3, que nos absences étaient également marquées dans « Pronote », l'environnement numérique de travail du lycée. Cependant, nous nous souvenons d'avoir toujours publié nos absences dans le groupe FB en même temps que notre appel téléphonique au lycée pour les prévenir. Le but était de faire connaître cette information le plus tôt possible et surtout par le maximum d'élèves en mobilisant deux sources différentes, le groupe FB et Pronote.

³⁷ Explication sur les parties entourée en vert :

선생님 ^^ : *Seonsaengnim*, madame la professeure, monsieur le professeur suivi d'un émoticône que les Coréens utilisent pour exprimer le sourire

파이팅 : transcription coréenne du mot « fighting » pour dire « bon courage ». Nous avons déjà expliqué ce point plus haut.

힘내세요 : *Himnaeseyo*, « prenez la force » en traduction littérale. Il s'agit d'une expression pour dire « bon courage ».

Nous savions à l'époque que les élèves, souvent connectés sur FB, consultaient les nouvelles publications assez rapidement grâce aux alertes, une fonctionnalité de FB. D'ailleurs, l'accès facile au FB est l'un des avantages remarqués par de nombreux chercheurs (Blattner & Fiori, 2009; Bowman & Akcaoglu, 2014; Fluckiger, 2008; Vivian, 2011). Quant à Pronote, les élèves ne le consultaient pas systématiquement dans la journée. De ce fait, ils étaient informés de ce genre d'information pratique plus rapidement par le biais du groupe FB que par l'ENT (Espace numérique de travail) ou le panneau d'informations du lycée qui se trouve à l'entrée de l'établissement.

Nous relevons les points essentiels concernant ces échanges. La publication de l'enseignante a pour but de partager l'information sur son absence. Elle est plutôt affectueuse (« chers enfants ») et contient une pointe d'humour (« I'll be back »). En réponse, les élèves laissent des mots gentils. Il est donc intéressant de constater que ce message permet à la fois de partager une information pratique et de nourrir un lien socioaffectif dans le groupe. Cette publication et ses retours sont aussi une démonstration de la relation particulière développée entre les élèves et l'enseignante. Nous traiterons plus en détail ce point ultérieurement.

Ainsi, les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », nous-même y compris, partagent des informations pratiques telles que les absences de l'enseignante, comme dans cet exemple de la Figure 49, le changement de salle ou le report de contrôle.

4.1.2.2.2 Échanges d'informations d'ordre pratique sans rapport avec le cours de coréen

Parmi les échanges d'informations pratiques sans rapport avec le coréen en tant que matière étudiée au lycée, nous notons les publications et commentaires au sujet des horaires (des autres cours ou des services du lycée) ou des objets trouvés. Au total, 21 échanges de ce type ont été répertoriés dans notre corpus.

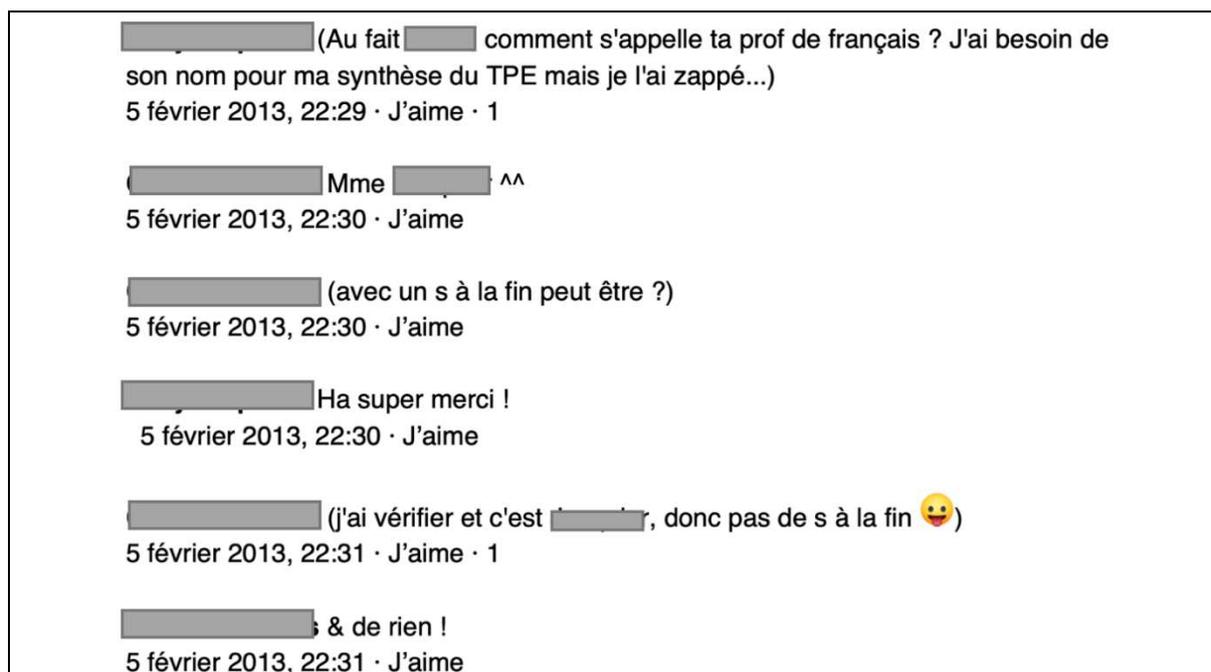


Figure 50 : exemple d'un échange d'information d'ordre pratique hors coréen

La Figure 50 montre un échange d'informations concernant le nom d'un professeur de français. Sujet qui n'a donc pas de rapport avec le cours de coréen. Il s'agit d'une séquence qui s'est glissée dans une autre dont le sujet initial était la formation à INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales). Comme pour souligner cette insertion, l'élève auteur du questionnement sur le nom du professeur de français rédige sa question entre parenthèses. Ce qui est un signe annonciateur d'une discussion parallèle au sujet principal, un contenu n'ayant aucun rapport avec la discussion initiale.

Pour mieux comprendre le contexte, nous apportons ici plus de détail. Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » étaient en train d'échanger au sujet d'INALCO, en particulier sur la formation de coréen de l'institut. La personne ayant pris l'initiative de cette discussion n'est pas le même élève qui demande le nom du professeur de français à sa camarade. À ce moment-là, les deux élèves sortent du sujet de la discussion initiale, pour échanger sur une information relative à une autre matière, tout en restant sur le fil de discussion initiale. À travers cet échange imbriqué dans un autre, surtout par cette utilisation de mise entre parenthèses, nous pouvons également comprendre que les membres de ce groupe partagent quelques règles d'utilisation du groupe. Ce qui en constitue l'une des caractéristiques importantes d'une communauté (Dillenbourg et al., 2003; Herring, 2004, 2004).

19 septembre 2013

Bonjours! on nous a dit de mettres nos horraires libre: le lundi et mardi matin de 8h a 9h, de 13h à 14h le mercredi et le jeudi je finis a 14h30! c'est les horaires de la 508

Vu par 80 personnes et 2 autres personnes aiment ça.

Attend j'ai pris mon emploi du temps en photo xD.. j'vais le poster.
19 septembre 2013, 16:22 · J'aime

okay
19 septembre 2013, 16:22 · J'aime

Voilà.
19 septembre 2013, 16:24 · J'aime

je vous hais, vous et surtout votre emploi du temps!!! x(
19 septembre 2013, 19:02 · J'aime · 3

J'ai envie de dire que... je le hais encore pluuuuuus que toi XDD ❤️
19 septembre 2013, 19:34 · J'aime · 1

, 508 RPZZ xD
19 septembre 2013, 21:12 · J'aime · 2

Oui c'est ce que je me suis dis aussi ! XD
19 septembre 2013, 21:14 · J'aime

Par contre vous voulez pas faire vos trucs sur le groupe de la kpop dance class ? parce que c'est pas trop approprié ici ^^
19 septembre 2013, 21:15 · J'aime

Ouais enfin nous, en 508, nous finissâmes à 18h et 17h ..
19 septembre 2013, 21:21 · Modifié · J'aime · 5

comme le dit c'est pas le meilleur endroit pour en parler tout le monde ici <https://www.facebook.com/groups/155368897935698/> (si vous n'arrivez pas à acceder à la page demandez en ami je vous ajoute asap 😊
19 septembre 2013, 22:12 · J'aime

Oooh comme tu parles bien ! *.* 8DD
19 septembre 2013, 22:28 · J'aime · 1

Eihhh vous avez mdr. Moi je l'ai eu 1 semaine après elle a disparu tss
20 septembre 2013, 19:27 · J'aime · 1

Figure 51 : autre exemple d'un échange d'information d'ordre pratique hors coréen

La Figure 51 pointe un autre exemple d'échange d'informations d'ordre pratique qui n'a pas de rapport avec le coréen comme matière. Il s'agit du partage de l'emploi du temps d'une classe de Seconde à laquelle appartiennent quelques élèves du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Pour le contexte, quelques élèves de Première et de Terminale demandent aux nouveaux de la section, les élèves de Seconde, leur emploi du temps pour organiser l'atelier de danse k-pop³⁸ de l'année. Ce qui explique la première phrase de la publication initiale « Bonjours, on nous a dit de mettres nos horraires libre... », le premier encadré en rouge. Ainsi, nous observons bien que les membres utilisent ce groupe sur FB pour partager des informations. Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » nous semble donc un endroit propice au partage d'informations, car il s'avère facile, simple et rapide.

Avec l'échange notifiée par la Figure 51, nous pouvons également constater plusieurs éléments intéressants notre étude. Nous soulignons que les éléments de notre corpus comportent très rarement une publication où un seul aspect est à analyser. Nous présentons donc ici un petit aperçu de ces éléments remarquables sans entrer dans les détails :

- Utilisation de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » pour organiser un atelier qui relève d'un autre regroupement que la section coréenne, même si la plupart des participants de cet atelier sont des élèves en coréen.
- Existence des règles d'utilisation du groupe : « Par contre vous voulez pas faire vos trucs [...] parce que c'est pas trop approprié ici^^ » et « c'est pas le meilleur endroit pour en parler... » (les troisième et cinquième encadrés en rouge). Ce point rejoint ce que nous venons de constater dans la Figure 50, l'utilisation de parenthèses pour introduire une autre discussion.
- Un répertoire partagé par les membres, précisément une histoire commune partagée entre les membres qui étaient en classe de Seconde 508 dans le passé, avec une pointe d'humour (les deuxième et quatrième encadrés en rouge). En effet, contrairement aux élèves de Seconde 508 actuels, les anciens 508 finissaient leurs cours tard.
- Une information partagée sur l'expérience au lycée (le dernier encadré en rouge dans la Figure 51). Ici, un élève partage son expérience avec une enseignante qui apparaît

³⁸ Un atelier de danse k-pop (*Korean Pop*) est créé en 2011 en même temps que l'ouverture de cours de coréen au lycée F. Magendie. Les participants de cet atelier pratiquent la danse k-pop à raison de deux heures par semaine. Ils font des spectacles lors de chaque « Portes Ouvertes » du lycée et de « Lycée Autrement », une fête des lycées de F. Magendie, ainsi que dans de différentes manifestations culturelles qui ont lieu en région bordelaise. Cet atelier existe toujours en 2022.

dans l'emploi du temps de 508 partagé. Nous soulignons que le partage d'informations relatives à la vie au lycée sera traité plus tard.

4.1.2.2.3 Échanges d'informations scolaires (coréen ou d'autres matières)

Dans notre corpus, nous avons identifié 56 échanges d'informations académiques relatives au coréen ou à d'autres matières étudiées au lycée.

D'abord, nous présentons l'exemple d'un échange sur la langue et la culture coréennes.

19 juillet 2013 · Bordeaux

안녕 tous le monde 😊

Vos vacances se passent bien? (j'espère pour vous tous) Je lis un livre sur la Corée du Sud et il y a une expression qui traduirait l'hospitalité des anciens et qui dit 금강산도 식후경 (même avant d'admirer les monts du Diamant, il faut manger) et j'ai pas compris, pouvez vous m'expliquer madame? Ils parlent aussi du 눈치 (échange de regard) qui consisterait à se faire accepter des coréens en fonction de la manière de regarder, c'est vrai? Sur ce, prenez tous soin de vous, restez en bonne santé, manger bien et passez de bonne vacance. Je vous dis à septembre tous le monde 😊

Vu par 80 personnes ; aiment ça.

Miran Kang 안녕하세요! Comme vous avez écrit, 금강산도 식후경 dit "même avant d'admirer les monts 금강, il faut manger" mais je ne vois pas de rapport entre cette expression et l'hospitalité des anciens.. Je vous donne un exemple de l'utilisation de cette expression : Je suis arrivée à Marseille. Très contente, je veux aller voir tout de suite « THE Vélodrome. Mais je n'ai pas mangé et j'ai très faim. Là, je peux sortir cette expression en m'achetant un kebab : 금강산도 식후경 ! Même si le stade est magnifique, grandiose et tout et tout et tout, remplir mon ventre et me sentir bien sont prioritaires à mex yeux.

19 juillet 2013, 20:17 · J'aime · 9

Cette expression est totalement faite pour moi 😊

19 juillet 2013, 21:04 · Je n'aime plus · 8

merci madame 😊

20 juillet 2013, 10:50 · Je n'aime plus · 1

Figure 52 : exemple d'un échange d'information sur la langue et la culture coréennes

La Figure 52 expose un partage d'informations concernant la langue et la culture coréennes sous la forme d'une sollicitation de la part d'un élève pour comprendre un aspect de la culture de la Corée et d'une réponse apportée par l'enseignante. Nous estimons en effet que les échanges concernant la langue coréenne ou la culture coréenne prennent souvent deux formes :

- des publications qui partagent directement des informations concernant le coréen ou la culture coréenne ;
- des publications sous forme de sollicitations suivies de réponses dans les commentaires.

Revenons à la Figure 52. L'élève-auteur de cette publication partage des informations lues dans un livre auprès de ses camarades. Quant à l'enseignante, elle répond assez rapidement à la question de l'élève-auteur. Nous pouvons alors comprendre que l'enseignante est aussi bien impliquée dans la vie du groupe que les autres membres. Ensuite, un autre élève réagit à cet échange à son tour.

Le point intéressant à constater ici est que cette séquence se passe durant les vacances d'été. La date de publication de ses échanges, les 19 et 20 juillet ainsi que les phrases comme « Vos vacances se passe bien ? », « je vous dis à septembre » en témoignent.

Les membres de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ », comme les membres d'une communauté de pratique (Wenger, 2005) ou d'une communauté d'apprentissage (Henri & Pudelko, 2002), partagent les mêmes passions et intérêts sur un sujet, la langue et la culture coréennes en l'occurrence. Comme nous avons pu le constater dans la partie théorique, les membres de ce groupe approfondissent leurs connaissances, via les échanges sur le groupe FB de manière continue, même pendant les vacances d'été.

Nous trouvons également dans notre corpus quelques types d'appel à l'aide. Parmi eux, il y a bien sûr des sollicitations en rapport avec le coréen. Ici, nous présentons un autre extrait d'une discussion concernant la sollicitation d'une élève de seconde pour obtenir les prénoms de ses camarades en coréen.



Figure 53 : extrait d'un exemple d'une sollicitation

Précisons d'abord que nous ne prenons ici qu'une partie de cette discussion, car elle compte 24 autres commentaires énonçant les prénoms en coréen (« en Hangeul », l'alphabet coréen) des élèves comme demandé dans la publication initiale. Dans cet exemple de sollicitation, nous relevons également la présence du lien affectif construit entre les membres. En effet, une élève désirait connaître les prénoms de tous les élèves de la section coréenne (de Seconde et de Première) en alphabet coréen, comme le souligne le « merci tout le monde ! » en fin de message, afin de les écrire sur une feuille qu'elle affichera sur sa porte. Ici, nous pouvons comprendre l'intérêt porté sur le coréen, mais aussi sur sa relation avec ses camarades.

La façon de solliciter les autres membres est aussi intéressante, car elle indique une tendance socioaffective. En disant « Attention[...] la blonde a une question », l'élève-auteure de cette publication use d'auto-dérision, une sorte d'humour faisant partie d'une composante d'une relation affective (Develotte & Mangenot, 2004; Lamy, 2011; Selwyn, 2009). Elle fait aussi appel à l'image des yeux d'un chien battu pour demander « ce service » aux autres. Pour finir, elle fait de l'humour en disant « vous aurez L'IMMENSE HONNEUR ».

L'horodatage sous chaque commentaire permet de constater que les membres du groupes répondent (carré jaunes) assez rapidement à la sollicitation de cette élève de Seconde. En effet, la première réponse intervient à 21 h 43, les deuxième et troisième à 21 h 44 et la quatrième à 21 h 45. Les autres réponses ne tardent pas à venir même si nous ne les présentons pas ici. Quant au premier commentaire, l'élève donne non seulement son prénom en coréen, mais également sa position vis-à-vis de l'élève-autrice de la publication initiale. En effet, l'autrice du premier commentaire a ajouté le mot « 언니 » (*eonni*), pour « grande sœur », après son prénom. Nous retrouvons à nouveau dans cet exemple l'importance de la relation entre les membres du groupe et la façon de s'identifier par rapport aux autres. Le lien social est un élément important dans la culture coréenne dans laquelle le communautarisme est facilement repérable (Angheben, 2018). Et même dans la langue coréenne, l'importance de la relation avec les autres est bien présente. Il nous semble que cet aspect linguistico-culturel est bien installé dans ce groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous aurons l'occasion d'en parler davantage ultérieurement.

Miran Kang a téléchargé un fichier.
 8 avril 2014
 Pour les 1ères et T
 Annales 33ème topik
 partie compréhension orale/écrite

33회+초급(듣기,+읽기)+B형-1.pdf
 PDF
Télécharger

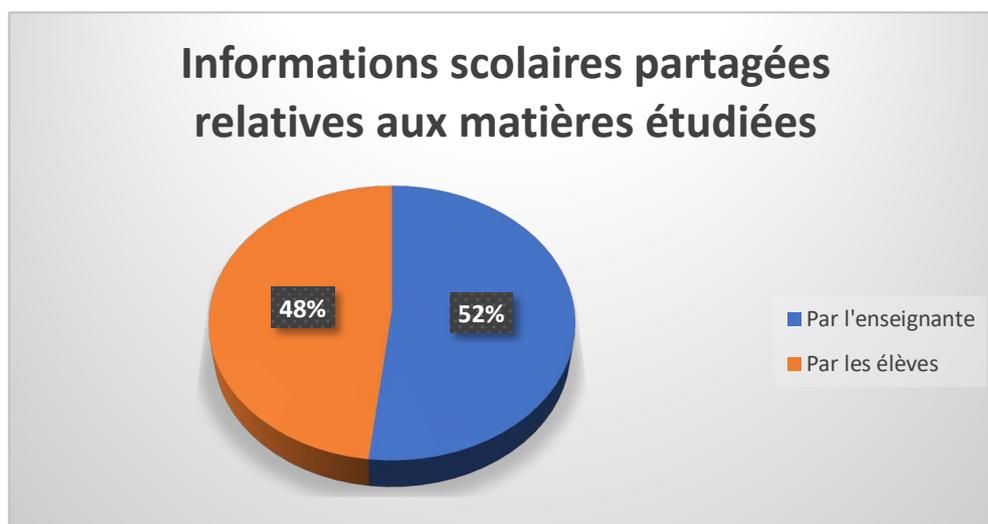
안녕하세요! Je viens de déposer les annales du TOPIK (32ème et 33ème).
 Révisez-les sans faute pendant la première semaine de vacances.
 Je serai toujours connectée sur FB pour vous apporter des explications. Sinon, vous pouvez venir à Angoulême pour des cours particuliers haha!...

Vu par 78 personnes: [redacted] et 6 autre personnes aiment ça.

Figure 54 : exemple de partage d'information sur le coréen

L'exemple de la Figure 54 représente un autre type de partage d'information relative à la matière étudiée au lycée. Ce type de message est souvent publié par l'enseignante des élèves groupe sur FB. Plus haut, nous avons constaté que l'enseignante utilise le groupe sur FB pour partager des informations d'ordre pratique. De même, elle publie des ressources pédagogiques utilisées en cours présentiel ou des ressources pour la préparation du TOPIK (*Test Of Proficiency In Korean*).

Sur les 54 séquences partageant des informations relatives aux matières étudiées au lycée, 28 publications sont proposées par l'enseignante, soit plus de 50 %. En tant qu'enseignante des élèves du groupe sur FB, nous pouvons en expliquer les causes et conséquences.



Graphique 3 : répartition des informations scolaires partagées

En effet, nous avons souvent utilisé la page du groupe sur FB pour partager des ressources pédagogiques pour la même raison que pour les informations d'ordre pratique. Nous savions que les élèves étaient régulièrement connectés sur FB et qu'ils consultaient plus facilement et plus directement ce que nous publions. De plus, nous pouvions savoir au moment de la publication le nombre d'élèves à l'avoir consulté, via la notification « vu par... », contrairement à Pronote, l'ENT scolaire, qui ne présente pas cette fonctionnalité. Le fait de savoir que les élèves ont bien consulté et téléchargé les ressources mises à leur disposition nous rassuraient en tant que leur enseignante.

Il est à noter que dans un simple partage d'informations académiques, nous constatons l'implication des membres de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » en tant que lycéen apprenant le coréen dans l'utilisation de l'expression coréenne « 감사합니다 », qui signifie « merci ». Ceci peut être compris comme le langage commun, le rituel ou la règle de la communauté. Quant à l'enseignante, elle utilise une émoticône « ㅠㅠ » que les Coréens utilisent sur l'Internet pour montrer son état de désespoir ou de tristesse. Ce signe est compris sans aucune explication par les membres du groupe, ce qui ne serait peut-être pas le cas par quelqu'un extérieur au groupe et n'ayant de connaissance particulière sur la culture coréenne ou asiatique.

Miran Kang

10 janvier 2013

안녕하세요~

Voici les liens Prezi pour les cours.

NE PAS diffuser ces liens SVP.

- 1 학년 : <http://prezi.com/owicvurrjs1n/present/...>

- 2 학년 : <http://prezi.com/n7k731z2pzm/present/...>

Vu par 80 personnes [redacted] et 6 autres personnes aiment ça.

[redacted] 감사합니다!

10 janvier 2013, 18:55 · Je n'aime plus · 3

Miran Kang Vous pouvez vous endormir ce soir en écoutant ma voix douce, tendre, aimable.... lol

10 janvier 2013, 18:56 · J'aime · 7

[redacted] excusez moi mais c moi ou ca ne marche vraiment pas !?!?

11 janvier 2013, 21:38 · J'aime

Miran Kang Ça ne marche pas ππ je vous mettrai les liens demain

11 janvier 2013, 21:46 · J'aime

[...]

Miran Kang Alors? ça marche?

12 janvier 2013, 11:46 · J'aime

[redacted] Oui 😊!!!

12 janvier 2013, 11:49 · J'aime

Miran Kang Ooh, j'étais à deux doigts de péter un plomb.

12 janvier 2013, 11:52 J'aime · 5

[redacted] Haha ! Eh bien vous avez réussi ! 😊

12 janvier 2013, 11:54 · J'aime

Figure 55 : exemple du partage d'information sur la langue coréenne³⁹

³⁹ Explications sur les parties entourées en vert :

감사합니다 : merci ;

π π : émoticône composée de deux voyelles coréennes (π) pour signifier les larmes qui coulent.

[redacted]
 5 avril 2013
Dites les gens, est-ce que l'un de vous a pour prof de français Mr T1
ou T2 .. ?

Vu par 80 personnes [redacted]
 aiment ça.

[redacted] oui je l'ai pourquoi ?
 5 avril 2013, 18:44 · J'aime

[redacted] NE 😊
 5 avril 2013, 18:44 · J'aime

[redacted] Ah merde 😊 merci pour l'orthographe 😊 Je voulais savoir comment il
 était parce que c est lui le juré de mon oral de français ... Et j'ai peur...
 5 avril 2013, 18:46 · J'aime

[redacted] il note pas sévèrement, mais faut pas le regarder dans les yeux X)
 5 avril 2013, 18:47 · J'aime

[redacted] HAHAHA, il va falloir que tu fasse vivre ce que tu dis, ce mec est un
 amoureux de sa matière, il pourrait te réciter un livre par coeur, si il te fait des duckface
 aussi c'est normal ! Essaie d'avoir un vocabulaire bien riche et bien vieux il aimera ! Il
 aime bien scènes de ménages sinon ...
 5 avril 2013, 18:47 · J'aime · 5

[redacted] Oh mais il m'a l'air sympathique 😊 c'est une bonne chose
 5 avril 2013, 18:48 · J'aime · 1

[redacted] Et pourquoi ne pas le regarder dans les yeux ?
 5 avril 2013, 18:49 · J'aime

[redacted] Oui il est vachement cool ! Tu peut dire n'importe quoi t'aurais
 toujours juste tant que tu te justifie ! En plus il gueule jamais x) Et oui ne fait pas gaffe à
 sa tête il fait des têtes troooooop bizarre
 5 avril 2013, 18:49 · J'aime · 1

[redacted] a cause des duckface dont parle [redacted] sa te deconcentre en 1
 seconde c'est affreux X)

Figure 56 : exemple de partage des informations pratiques hors coréen, questions sur le bac blanc 1

Pour continuer et approfondir le sujet de cette partie, la Figure 56 représente cette fois des échanges d'informations scolaires sur une autre matière que le coréen. Il s'agit en l'occurrence du cours de français. Avant de poursuivre, nous tenons à préciser que nous n'aborderons que les partages d'informations académiques concernant d'autres matières étudiées au lycée. Il s'agit donc d'échanges de type questions-réponses concernant les cours ou les matières étudiées, les outils et de partage d'expériences relatives aux études. Nous trouvons ce genre d'échanges dans notre corpus à l'instar d'études de nombreux chercheurs (Bowman & Akcaoglu, 2014; Combe Celik, 2016, 2012; Donlan, 2014; Jong et al., 2014; Lamy, 2011; Roland, 2013). Nous notons

par ailleurs que les partages d'informations d'ordre pratique, telles que les horaires, les absences, etc. concernant d'autres matières sont plus nombreux.

Enfin, dans cet exemple, l'élève-auteur de la publication sollicite ses camarades pour se procurer des informations sur un professeur de français. Il a également un doute quant à l'orthographe du nom du professeur en question. Ainsi, l'élève-auteur fait deux tentatives (T1 et T2). À cela, un élève réagit en lui fournissant la bonne orthographe du nom du professeur (NE). Ensuite, les élèves, qui participent à cet échange, partagent leurs avis sur ce professeur de français et fournissent quelques conseils pour le passage à l'oral lors du bac blanc.

Nous rappelons ici que les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » sont issus de classes et de niveaux différents. De ce fait, les échanges véhiculant des informations concernant d'autres matières ou des professeurs ne sont pas rares. Dans ce sens, l'exemple de la Figure 57 nous semble très intéressant.

██████████
4 mars 2014

Désolé de poster ça ici, je sais que la page ne sert pas à ça, mais j'en profite parce que nous sommes plusieurs classes différentes du lycée. Et parce qu'il y a aussi des terminales ! x) Bref ~ J'aurais aimé savoir si certains d'entre vous avez, avez eu ou connaissiez Mme. ██████████ professeur de français je présume, car je passe l'oral blanc de français (LOGIQUE) avec elle, mais je ne l'a connais pas et ne sais pas du tout comment elle est et travaille... Alors~ Je vous remercie d'avance pour vos réponses 😊

Vu par 78 personnes ██████████ aime ça.

██████████ C'était ma prof de français l'année dernière ! J'ai pas envie de te faire peur mais elle est assez horrible... Très exigeante, il me semble qu'elle aime bcp la poésie (Rimbaud...) et le théâtre (surtout DonJuam et les pièces de Ionesco) et pas très rassurante quand elle parle. Elle ressemble un peu à un vieux hibou et elle a un défaut de prononciation assez frustrant (je sais pas comment expliquer mais en gros les sons "s" deviennent "ch" enfin c'est bizarre quoi) et elle attend que tu lises très très bien le texte (elle aime bien les gens qui lisent bien).
4 mars 2014, 23:23 · J'aime

██████████ Bon courage sinon ! 😊
4 mars 2014, 23:23 · J'aime

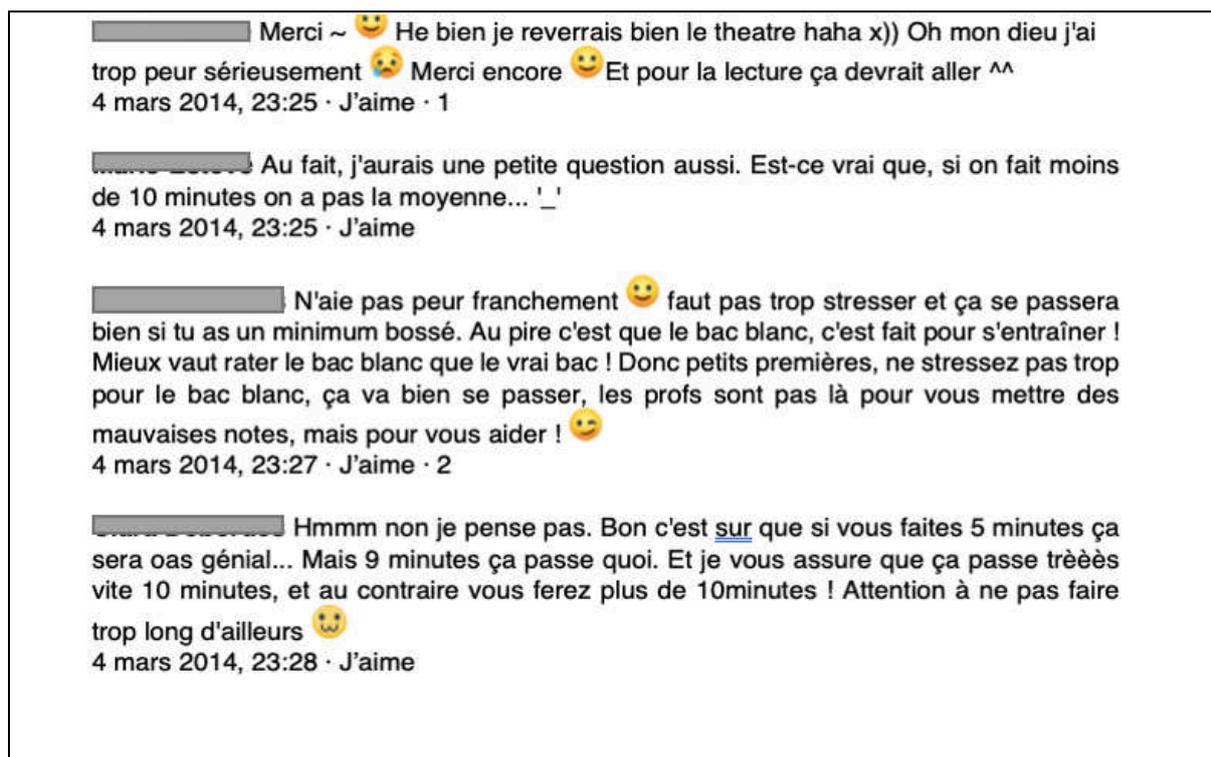


Figure 57 : exemple de partage des informations pratiques hors coréen, questions sur le bac blanc 2

L'exemple de la Figure 57 ressemble à celui de la Figure 56. Il s'agit en effet d'un échange au sujet d'un professeur et du bac blanc de français. Le détail qui attire notre attention se porte sur le fait que la discussion de la Figure 57 se déroule en mars 2014, soit environ un an après la discussion de la Figure 56 survenue en avril 2013.

Nous savons que les membres de « Section Coréenne Magendie~ » sont des élèves inscrits aux cours de coréen, mais nous savons aussi qu'ils ont d'autres matières à étudier au lycée. Ce qui explique qu'ils partagent parfois sur ce groupe sur FB leurs expériences et des informations concernant d'autres matières, particulièrement concernant le bac blanc. Les échanges s'enrichissent également du fait de la présence de plusieurs niveaux scolaires comme le souligne la publication de la Figure 57 : « [...] j'en profite parce que nous sommes plusieurs classes différentes du lycée. Et parce qu'il y a aussi des terminales ! x) ». De ce fait, lorsqu'un cadet demande des renseignements sur le bac blanc, par exemple, il peut toujours compter sur la présence d'aînés ou d'anciens pour l'aider et le rassurer. En effet, les membres du groupe observé sont aussi bien des apprenants du coréen que des élèves du lycée Magendie. Par conséquent, ils possèdent des connaissances à partager au sein du groupe sur d'autres matières que le coréen. De plus, nous avons déjà pu constater l'existence de la confiance et de

l'interdépendance dans ce groupe. Des éléments appartenant, comme nous avons pu le constater dans la partie « cadre théorique », aux caractéristiques d'une communauté.

Enfin, ce genre d'échanges fait partie d'un partage d'information académique, certes. Mais nous pouvons le considérer également comme un échange socioaffectif car dans les échanges de notre corpus, comme nous voyons dans les Figure 56 et Figure 57.

Nous relevons un autre point intéressant dans le second exemple : la manière d'aborder le sujet pour obtenir des informations sur le jury et l'épreuve de bac blanc. Même si le sujet, épreuve de français, concerne de nombreux membres, l'auteur prend certaines précautions en disant « Désolé de poster ça ici, je sais que la page ne sert pas à ça ». Les membres partagent ensuite des informations relatives au professeur concerné et au bac blanc français. Il s'agit d'un échange en vue de partages d'informations académiques, mais nous notons en passant que cet échange nous laisse entrevoir une éventuelle existence de règles dans ce groupe, un autre élément important de la constitution d'une communauté. Cependant, cette dite règle nous semble complexe. Elle est la preuve de la double identité des membres (apprenants de coréen et lycéen de F. Magendie) et celle de la confiance mutuelle entre les membres, tout en jouant un rôle dans le fait de partager des informations sans rapport direct avec le cours de coréen. Nous en parlons bien évidemment plus loin dans la partie « culture commune ». Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà dire qu'il pourrait subsister une sorte de tension entre l'existence de règles du groupe et certaines pratiques des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ayant une double identité : apprenant du coréen et Magendien.

4.1.2.2.4 Échanges sur l'expérience relative à la vie au lycée

Dans notre corpus, 39 séquences sont repérées comme des échanges portant sur les réflexions sur l'expérience relative à la vie au lycée. Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » publient des messages sur le vécu en tant qu'élèves au lycée F. Magendie et échangent souvent des critiques à l'égard de l'organisation de l'établissement.

Le conseiller d'orientation m'en a parlé ^^
5 février 2013, 20:24 · J'aime · 2

Oh c'est vrai ? Qu'est-ce qu'il en dit ?
5 février 2013, 20:40 · J'aime
[...]

Il m'a dit que c'était à Paris et que ça te permettait d'avoir une licence ... Après je sais plus ... ^^
5 février 2013, 21:44 · J'aime · 1

Haha ok 😊 Il va falloir que j'envisage de prendre un rendez-vous avec lui tiens
5 février 2013, 21:46 · J'aime

apparemment faut attendre le 20 mars pour les rdv d'orientation, faut laisser la priorité aux terminales 😞
5 février 2013, 21:48 · J'aime
[...]

Hahah ^^ il est gentil mais il t'aide pas trop je trouve ^^
5 février 2013, 21:53 · J'aime

Raaah je m'en doutais. En même temps, les conseillers d'orientation sont souvent inutiles et ... désorientants
5 février 2013, 21:54 · J'aime · 1

Oui ! Je lui ai dit que je voulais faire interprète et il m'a donné tout plein d'endroit pour continuer après le lycée . On a passer une heure 10 je crois . Et il m'a dit pendant les 10 dernières minutes : " ah ! Mais il y a que deux écoles d'interprétariat en France mais elles font pas coréen!" --'
5 février 2013, 21:58 · J'aime · 1

Haha qu'il est malin 😏' (et d'ailleurs c'est bien dommage qu'il n'y ait pas coréen dans ces deux pauvre écoles)
5 février 2013, 22:00 · J'aime · 1

[...]

Sinon, moi je connais d'autres amies qui sont allés voir le conseiller d'orientation, mais c'est vrai qu'il ne les a pas beaucoup aidés.
5 février 2013, 22:03 · J'aime

C'est vrai, moi j'ai pris rdv chez le conseiller d'orientation il y a 2 semaines et mon rendez vous est le 21 février. C'était le plus tôt, mais c'est normale de laisser la place aux terminales. Tiens, _____, je pense que je lui en parlerai aussi, je verrai ce qu'il me dira.
5 février 2013, 22:05 · J'aime

Figure 58 : exemple d'échanges sur l'expérience relative à la vie au lycée

Nous présentons ici un exemple de ce type d'échanges. La Figure 58 est une séquence glissée dans une autre dans laquelle les membres échangent des informations concernant

l'orientation post-baccalauréat. Ils échangent au sujet du conseiller d'orientation⁴⁰ du lycée. Ils se plaignent de la lenteur de prise de rendez-vous avec le conseiller d'orientation du lycée et estiment une incompétence générale des conseillers d'orientation. Les élèves évoquent également de la rareté de formation de coréen en France. Cet échange n'est donc pas seulement une discussion sur l'expérience avec le conseiller d'orientation du lycée, il peut être considéré comme une discussion sur leur avenir et sur leurs inquiétudes.

Après avoir examiné les échanges socioaffectifs et sociocognitifs présents dans notre corpus, nous pouvons dire que ce type d'échanges sont des « publication-piliers » de ce groupe. Rappelons que 95% des séquences de notre corpus sont concernés par ce qualificatif. Autrement dit, quoi qu'il se passe dans ce groupe, l'affectif, la volonté de partage des informations et l'apprentissage sont présents. Bien évidemment, d'autres composantes sont nécessaires pour qu'une communauté se constitue, mais nous pensons nous aussi à l'instar de plusieurs auteurs, notamment Ciussi Bos (2007), Dillenbourg et al. (2003), Wenger (2005) que ce lien social fort, résultat des échanges socioaffectifs et cognitifs, est la condition très importante d'une communauté. Et, nous pourrions ainsi dire que ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » dont le lien social est bien installé remplit une des conditions de la communauté.

4.1.2.3 La participation et la durée d'une communauté

Nous avons relevé dans la partie « cadre théorique » que la participation volontaire et autonome des membres est l'une des principales caractéristiques d'une communauté (Daele & Charlier, 2002; Devauchelle, 2002; Dillenbourg et al., 2003; Henri & Pudelko, 2002; Herring, 2004; Wenger, 2005). En effet, contrairement à un groupe de travail constitué d'élèves, qui est souvent confondu avec une communauté dans le sens strict du terme déjà évoqué dans la partie « notre position vis-à-vis de l'utilisation du terme communauté » (voir 2.1.3.7), la participation à la vie d'une communauté n'est ni obligatoire ni médiatisée par une tierce personne.

La durée de vie, quant à elle, est une autre caractéristique essentielle d'une communauté (Devauchelle, 2002; Dillenbourg et al., 2003; Herring, 2004). La participation volontaire et autonome des membres s'inscrit dans la durée contrairement à un groupe de travail où le temps est prédéfini. La participation à un groupe de travail se limite souvent à une période scolaire telle qu'un trimestre, un temps de séance, une année scolaire, etc. Une fois le temps prévu pour

⁴⁰ Depuis 2017, la dénomination « conseiller d'orientation-psychologue » est remplacée par « psychologue d'éducation nationale ». Mais nous gardons cet ancien terme par rapport à la situation temporelle du corpus.

le groupe écoulé, la participation à ce groupe se termine automatiquement, alors qu'une communauté continue d'exister sans la limite d'un temps prédéfini, même si des périodes creuses peuvent apparaître.

Dans cette partie, nous examinons dans notre corpus cette caractéristique basée sur la participation volontaire et la durée du temps du groupe.

4.1.2.3.1 Participation volontaire et autonome

Nous avons déjà examiné, dans la partie « base commune », la volonté de regroupement des élèves en coréen du lycée F. Magendie en créant un groupe sur FB. La modalité d'intégration du groupe « Section Coréenne Magendie~ » a également été expliquée supra. Cependant, nous rappelons brièvement ici comment les élèves en LV3 coréen ainsi que leur enseignante, sont devenus les membres du groupe en question.

Le groupe a été créé par un élève, bien que nous n'ayons pas de preuve concrète pour confirmer si cet élève avait discuté de la création du groupe sur FB avec ses pairs avant de le faire. Cependant, selon les paramètres de création de groupes sur FB, une seule personne ayant un compte FB est en capacité de créer un groupe. Par conséquent, nous considérons que cet élève est l'initiateur de la création du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Cependant, à travers les discussions suivies juste après la création du groupe, nous pouvons voir que l'idée de créer le groupe de la section coréenne était également partagée par d'autres élèves. Il est alors important de souligner que cette volonté de créer un groupe émane des élèves eux-mêmes et non de l'enseignante. Par conséquent, nous pouvons déjà affirmer que ce groupe est né d'une volonté libre des élèves, et non d'une décision de l'enseignante pour des raisons pédagogiques ou autres. Aucune modalité d'intégration, de participation et de durée de vie n'a été prédéfinie pour le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Aussi, la non-participation des membres n'entraîne aucune sanction et, bien évidemment, aucune obligation de participation au groupe n'est imposée. Nous pouvons donc confirmer la présence d'une participation volontaire et autonome des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

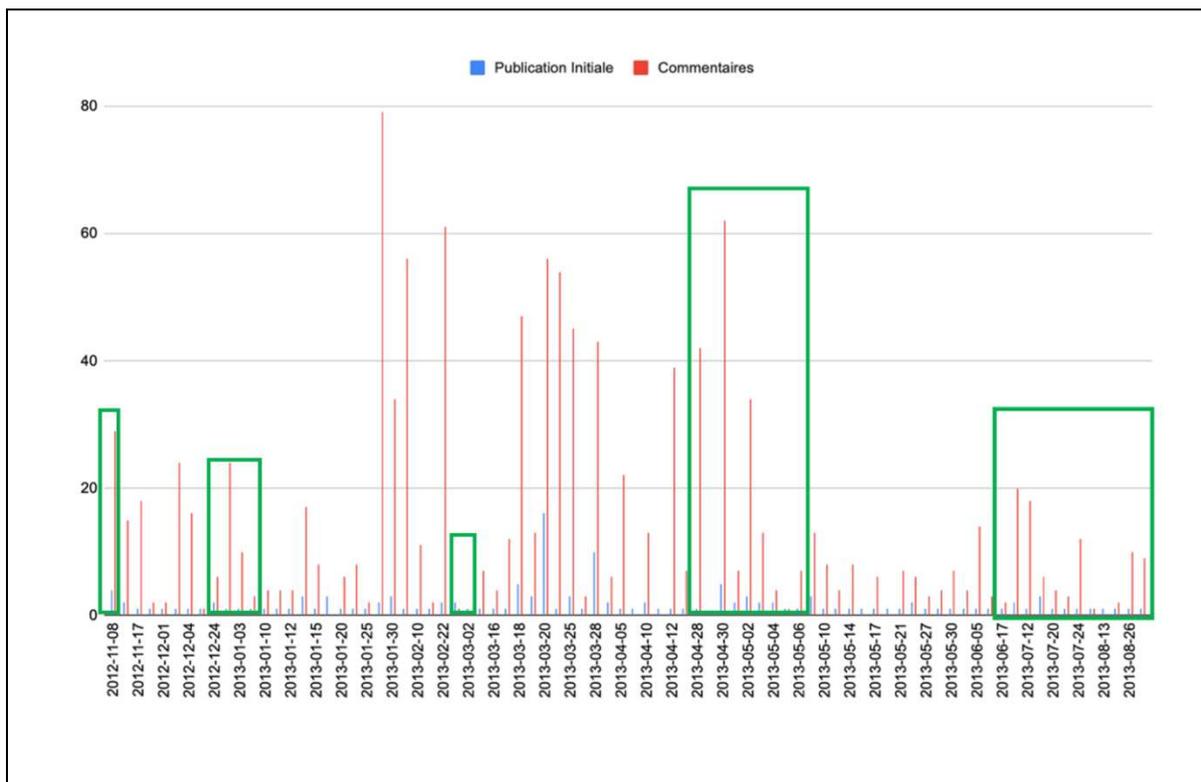
4.1.2.3.2 Participation engagée et réactive

Lorsque les élèves intègrent le groupe FB « Section Coréenne Magendie~ », ils ont conscience de la nécessité de l'entraide et participent ainsi aux activités du groupe. Ils sont également conscients du sentiment d'appartenance à un groupe qui est « la section de coréen

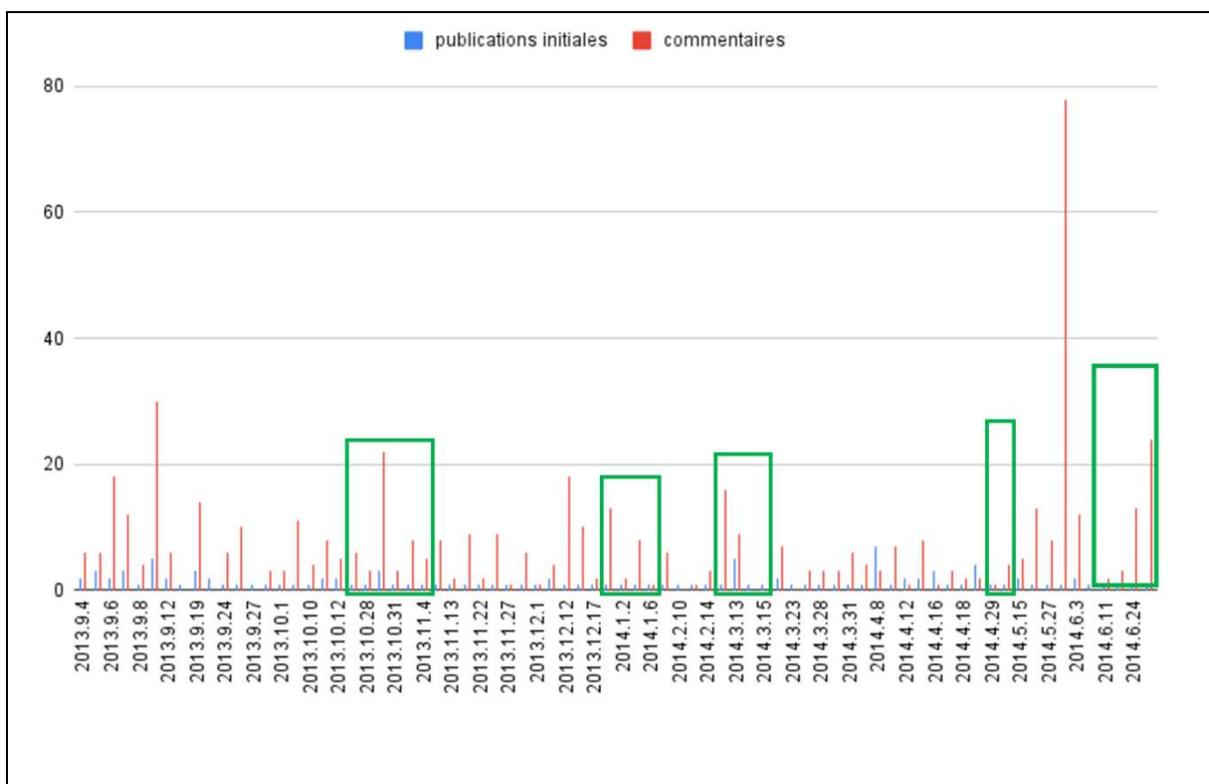
LV3 du lycée F. Magendie ». Aussi, les membres participent à la vie du groupe pour s'amuser et passer un temps agréable avec leurs pairs. En définitive, les membres sont engagés dans la vie communautaire du groupe.

Herring (2004), en préconisant « l'opérationnalisation » pour obtenir une compréhension d'un concept abstrait comme « participation », évoque les posts des participants actifs ainsi que les taux de réponse à ceux-ci. De plus, selon cette autrice, pour examiner et mesurer une quelconque participation des membres d'un groupe en ligne, la présence régulière de posts accompagnés de commentaires et de réponses est nécessaire.

C'est la raison pour laquelle, nous déterminerons ici si les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » postent de manière régulière et nous observerons la réactivité aux publications postées. Les graphiques ci-dessous présentent des données statistiques relatives aux posts et aux commentaires du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Comme nous le voyons dans les trois graphiques ci-dessous, les membres du groupe postent des messages de manière régulière, même pendant les périodes de vacances scolaires (encadrés en vert). Et les membres réagissent en laissant des commentaires aux publications initiales. Nous pouvons ainsi vérifier la régularité et la réactivité des membres quant à la participation à la vie communautaire du groupe.



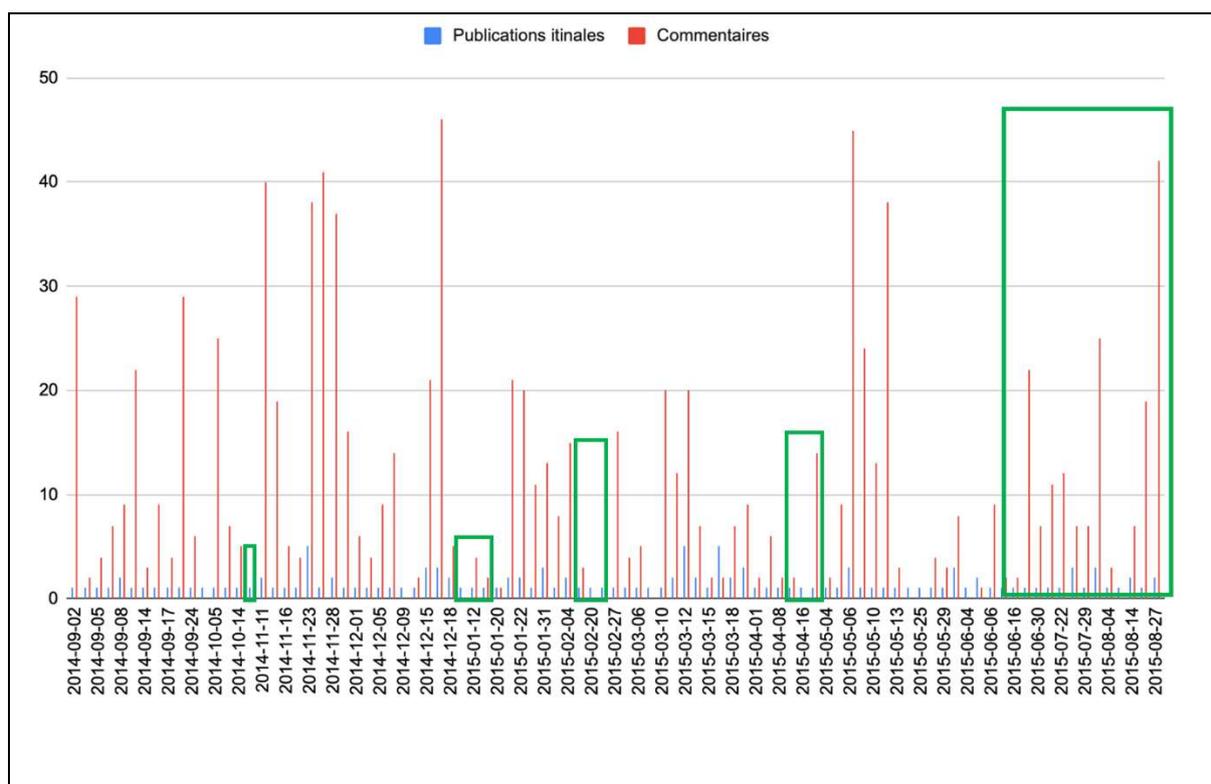
Graphique 4 : statistique des publications et des commentaires du groupe en année scolaire 2012-2013⁴¹



Graphique 5 : statistique des publications et des commentaires du groupe en année scolaire 2013-2014⁴²

⁴¹ Période encadrée en vert : les vacances scolaires

⁴² Période encadrée en vert : les vacances scolaires



Graphique 6 : statistique des publications et des commentaires du groupe en année scolaire 2014-2015⁴³

4.1.2.3.3 Spontanéité des réponses

Une chose intéressante à relever dans la participation des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est la caractéristique quasi instantané des publications de commentaires comme si les participants utilisaient Messenger, la messagerie instantanée (une application « chat » synchrone) de FB.

⁴³ Période encadrée en vert : les vacances scolaires.

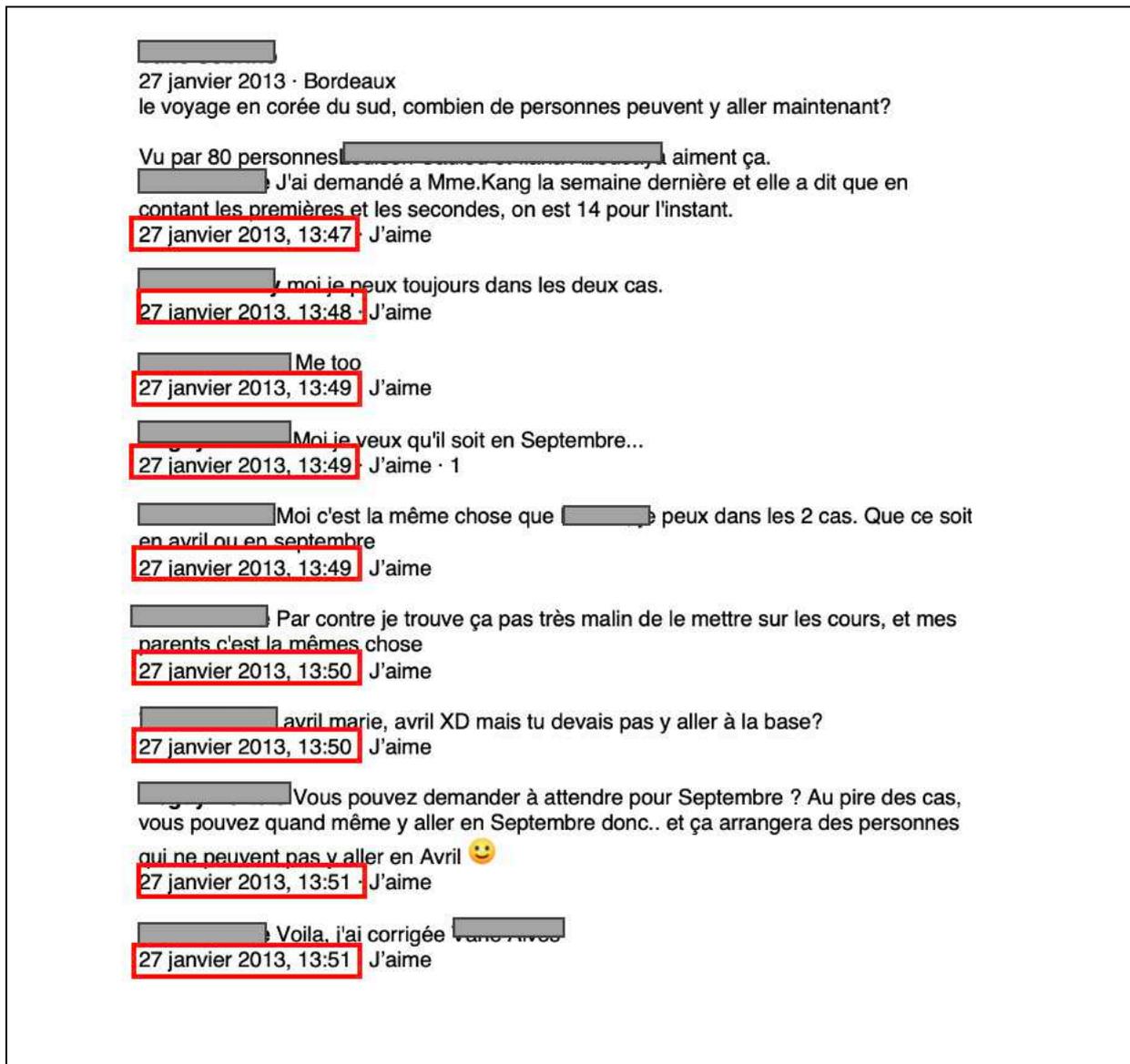


Figure 59 : exemple de la discussion quasi simultanée

L'exemple ci-dessus expose parfaitement la quasi instantanéité des publications des messages. Plusieurs autres séquences de notre corpus témoignent de cette caractéristique de la participation. Cependant, nous ne pourrions pas dire que tous les membres du groupe réagissent à un post de façon immédiate. Ce qui est sûr, en revanche, lorsque les élèves réagissent, ils le font assez rapidement. Nous notons également qu'une séquence ne dure pas plus que quelques jours avant de se clôturer.

4.1.2.3.4 Continuité de la participation

Selon Herring (2004), la continuité de la participation des membres à une communauté permet de mesurer la bonne participation de ceux-ci. Autrement dit, pour qu'une communauté

soit nommée ainsi, les membres doivent participer à la vie du groupe et cette participation doit durer dans le temps.

Vérifions maintenant si la participation des membres dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » dure aussi dans le temps. En 2012-2013, l'année de l'ouverture de ce groupe sur FB, 35 élèves et l'enseignante ont été ajoutés au groupe. Ensuite, 27 élèves ont été ajoutés en 2013-2014, et enfin 16 élèves ont été ajoutés en 2014-2015. On constate que la plupart des élèves inscrits en section coréenne possédant un compte sur FB avait intégré le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB.

Nous avons évoqué supra le système de fratrie installé dans la section coréenne du lycée F. Magendie. En début d'année, les aînés (Première et Terminale) ajoutent leurs cadets (Seconde) dans le groupe FB « Section Coréenne Magendie~ ». Les nouveaux élèves de Seconde en LV3 coréen deviennent ainsi membres du groupe. Ce processus se poursuit chaque année accompagné d'une présentation des membres, toujours en relation avec d'autres membres comme nous en avons déjà parlé plus haut (voir). La continuité de la participation était ainsi assurée par l'arrivée de nouveaux membres qui, le moment venu, deviennent à leur tour les aînés qui ajoutent les cadets au groupe.

Nous considérons maintenant des extraits de discussion (Figure 60 et Figure 61) appuyant la présence de cette caractéristique dans le groupe de notre étude.

8 novembre 2012 · Bordeaux

donc je me présente: [redacted], je m'occupe de [redacted] et si vous me voyez qqp ne me saluez pas parce que ça me fait peur, voilà! à vous!

Vu par 80 personnes [redacted] et 7 autres personnes aiment ça.

[redacted] grande sœur de [redacted]. J'adore me cacher sous les bureaux pour faire peur au prof (d'histoire). Mais sinon, je ne mords pas, vous pouvez venir vers moi sans crainte. Voilà, au suivant !
8 novembre 2012, 19:56 · Je n'aime plus · 8

[redacted], dongsaeng de [redacted] 😊 euh bah... je suis assez bavarde et amicale ^^ suivant ?
8 novembre 2012, 20:53 · Je n'aime plus · 6

Miran Kang Madame Kang, votre boss ^^;
8 novembre 2012, 21:18 · J'aime · 18

[redacted], 언니 de [redacted], je suis gentille donc n'hésitez pas à me parler émoticône grin voilàààà, suivant !
8 novembre 2012, 23:00 · Je n'aime plus · 7

Figure 60 : extrait de la présentation des membres 2012⁴⁴

11 septembre 2013

Je suis la Unnie de [redacted] 😊 Qui est-ce ??? 😊

Vu par 80 personnes Vous, [redacted] aimez ça.

[redacted] [redacted] 😊
Voir la traduction 11 septembre 2013, 22:46 · J'aime

[redacted] Merci !!! ❤️
12 septembre 2013, 20:01 · J'aime · 1

[redacted] derien 😊
Voir la traduction 12 septembre 2013, 20:02 · J'aime

⁴⁴ Parties entourées en vert :

dongsaeng : transcription de « 동생 » signifiant « petit-frère » ou « petite-sœur »

언니 : *eonni*, mot coréen signifiant « grand-sœur »

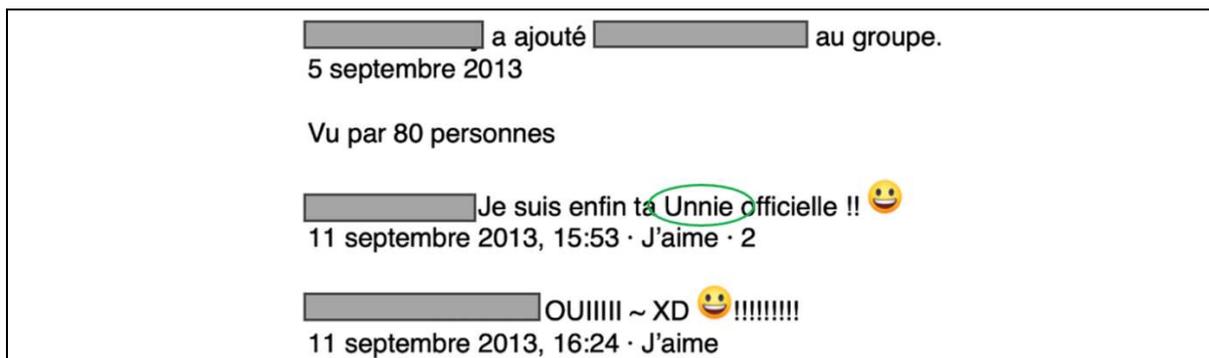


Figure 61 : extrait de la présentation des membres 2013⁴⁵

Une autre preuve de la continuité de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » nous semble très intéressante, car nous n'avons pas souvent rencontré ce genre d'exemple dans les études sur la constitution de communauté en milieu éducatif. La preuve dont nous voulons parler ici est la participation des anciens élèves au groupe « Section Coréenne Magendie~ », qui ont quitté l'établissement, mais continuent d'écrire dans le groupe sur FB et de participer à la vie du groupe. Bien qu'elles soient nombreuses, nous précisons avoir écarté les traces de « j'aime » laissées par les anciens élèves suivant notre méthodologie. Nous rappelons que le nombre de « j'aime » de chaque publication n'est pas pris en compte dans notre analyse, car ce nombre n'est pas fiable pour des raisons déjà évoquées dans la partie « méthodologie » (voir 3.2.3). Enfin, cette participation des anciens élèves montrent bien, nous semble-t-il, le lien fort existant entre les membres et la continuité du groupe, des caractéristiques clés d'une communauté.

Nous avons développé l'analyse de la participation des anciens élèves en classant leurs participations en quatre catégories :

- a) participation socioaffective et sociocognitive ;
- b) participation par rapport à la langue coréenne ;
- c) participation pour la culture commune du groupe ;
- d) participation pendant les vacances.

4.1.2.3.4.1 Participation socioaffective et sociocognitive

Tout d'abord, les anciens élèves interviennent pour apporter un soutien moral et pour partager des expériences sur l'épreuve du baccalauréat, une expérience redoutée par les élèves

⁴⁵ Partie entourée en vert :

Unnie : transcription personnalisée de « *eonni* » (언니) signifiant « grand-sœur »

du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Les anciens, qui sont déjà passés par ces épreuves, rassurent les élèves de Première et de Terminale. Ils leur prodiguent également des conseils. Nous considérons donc cette participation des anciens élèves comme une pratique socioaffective et sociocognitive, des notions que nous retrouvons dans l'exemple ci-dessous (Figure 62). Une ancienne élève qui a quitté le lycée l'année précédente, devenue étudiante, tente d'apporter un soutien moral et des conseils pour la préparation du bac blanc de français.

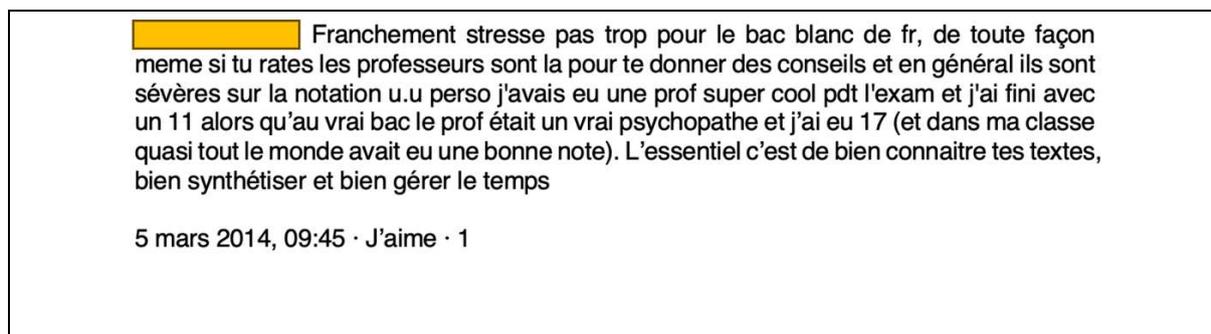


Figure 62 : exemple de la participation socioaffective et sociocognitive

4.1.2.3.4.2 Participation par rapport à la langue coréenne

Le deuxième type de participation des anciens élèves est relatif à la langue coréenne, plus précisément au test de niveau de coréen : le TOPIK (*Test Of Proficiency In Korean*). Les élèves de la section coréenne du lycée F. Magendie sont encouragés à passer le TOPIK pour obtenir un certificat officiel de leur niveau en langue coréenne. Ce n'est jamais une obligation, mais plusieurs d'entre eux passent ce test officiel. L'exemple ci-dessous est tiré d'une conversation autour de la révision pour le TOPIK. Une élève poste le lien d'une vidéo YouTube qui aide à préparer le TOPIK. Cet échange fait partie du partage d'informations scolaires relatives au coréen ou aux cultures coréennes que nous avons examiné plus haut. En réponse à ce partage, une ancienne élève, qui était étudiante à l'université à l'époque, laisse un commentaire. Son nom est masqué par un cadre jaune dans l'exemple ci-dessous. Dans son commentaire de type socioaffectif, elle dévoile son souhait de participer au TOPIK.

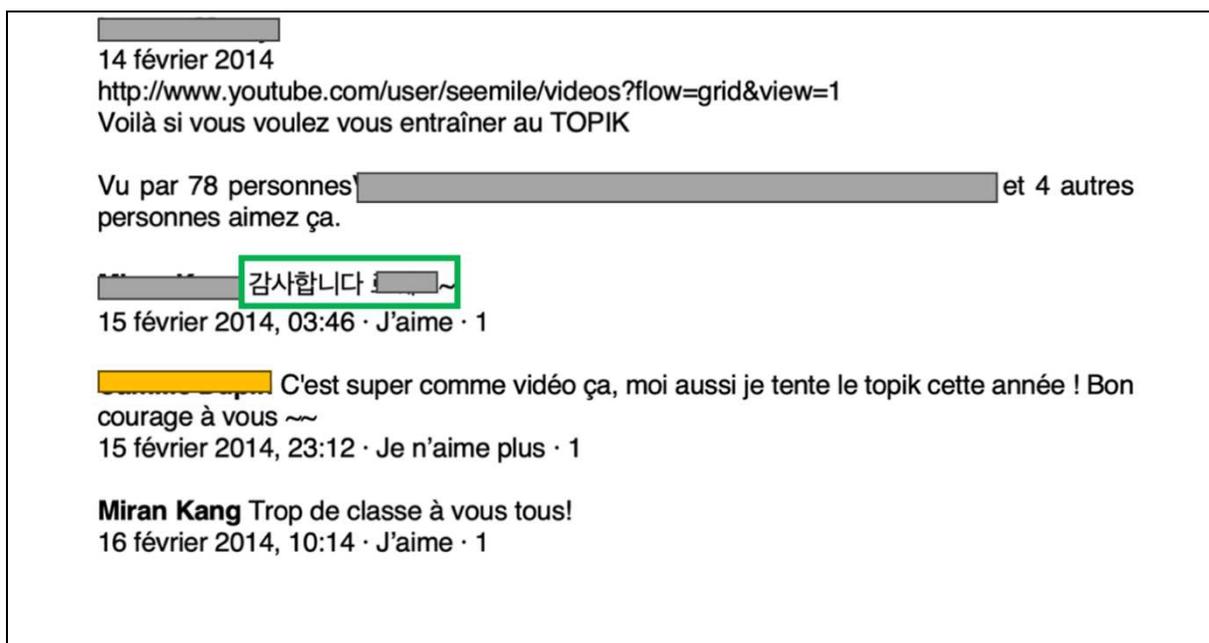


Figure 63 : exemple de la participation d'une ancienne élève concernant le coréen 1⁴⁶

Deux mois et demi plus tard, la même ancienne élève intervient dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Elle laisse une publication initiale pour communiquer une information concernant le résultat du TOPIK. Il s'agit, selon notre catégorie, d'un message du type « partage d'informations pratiques concernant le coréen ». Cette ancienne élève, qui avait passé le TOPIK comme elle l'avait annoncé dans son commentaire visible sur la Figure 63, annonce dans cette seconde publication plus récente la possibilité de vérifier le résultat sur le site officiel du test. Information que les élèves du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ignoraient. De son envie de passer le test jusqu'au partage de son expérience, cette ancienne élève est donc explicitement impliquée dans la vie du groupe concernant le passage du TOPIK.

Nous relevons un autre point intéressant concernant la participation de cette ancienne élève. En effet, malgré son implication dans la vie du groupe, elle se distingue des autres élèves, qui sont toujours au lycée, en utilisant l'appellatif « les Magendiens » (voir la Figure 64) pour désigner les élèves scolarisés au lycée F. Magendie. Nous verrons ce genre de distinction dans les commentaires d'autres anciens élèves.

La participation des anciens élèves prouve ainsi la continuité de ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » et cette participation d'anciens élèves est également une caractéristique de ce groupe des lycéens. Cependant, il existe certaines distinctions de statut entre les membres

⁴⁶ Traduction de la partie encadrée en vert :
 감사합니다 (*Gamsahamnida*) signifie « merci » en coréen.

qui sont au lycée et ceux qui l'ont quitté, en dehors de l'utilisation de termes culturels comme *dongsaeng* et *eonni* (ou *unni*, *unnie* selon la transcription).

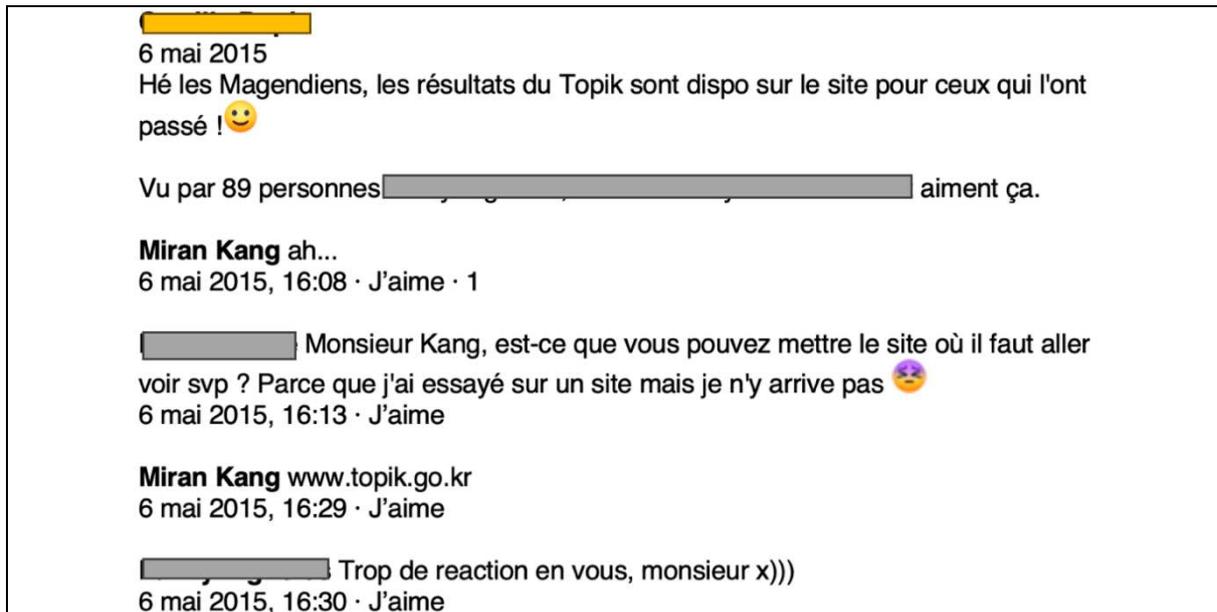


Figure 64 : exemple de la participation d'une ancienne élève concernant le coréen 2

4.1.2.3.4.3 Participation pour la culture commune du groupe

Un autre type de participation des anciens élèves permet de voir se dessiner la culture commune du groupe. Parmi plusieurs pratiques du groupe « Section Coréenne Magendie~ » qui constituent « la culture commune » des membres que nous aurons l'occasion d'examiner plus loin, nous en présentons une brièvement ici afin de mieux comprendre le contexte de la participation des anciens. Chaque année, les élèves de la section coréenne organisent un pique-nique ou une soirée vers la fin d'année le plus souvent. Pour l'organisation de cet événement, ils utilisent le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Le fait que l'organisation se fasse sur le groupe FB et implique à la fois des lycéens encore scolarisés et d'anciens élèves du lycée montre que cette pratique dépasse le cadre des classes et de l'établissement pour se construire en pratique culturelle de la communauté fédérée sur FB.

L'exemple suivant (Figure 65) expose une partie de l'organisation d'une soirée de fin d'année pour 2014. La personne à l'origine du message initial est une élève de Première. En réponse, les élèves réagissent pour donner leurs avis, que nous ne partageons pas dans l'exemple ci-dessous par souci de concision. Le point qui nous intéresse ici est la participation des anciens élèves. Comme nous le voyons dans l'exemple, les anciens élèves utilisent le mot « anciens » pour se distinguer. Ce point est également remarqué plus haut par l'utilisation de l'appellatif « les Magendiens » par une ancienne élève. Enfin, ces anciens élèves participent à la discussion

de la soirée de fin d'année même s'ils ne sont plus au lycée depuis un an. Leur participation est bienveillante et humoristique. Ils demandent d'abord la permission de participer à la soirée. Mais très rapidement, ils s'invitent eux-mêmes dans cette soirée, cependant toujours de manière amusante et amicale. Et à la fin, une élève de Terminale exprime son envie d'inviter « les anciennes ». La discussion se poursuit alors autour de l'organisation de cette soirée par « les anciens » et les élèves qui sont toujours au lycée.

Même si lesdits « anciens » ne fréquentent plus le lycée, ils restent dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » et continuent de participer à la vie de ce groupe qui, dès lors, perdure en se basant toujours sur la culture commune de la « Section Coréenne Magendie~ ». Et nous trouvons que cela fait partie de la spécificité de notre groupe étudié.

[redacted]
11 novembre 2014 · Modifié

Pour le resto chinois, [redacted] est trop gras selon ma mère. Donc actuellement je suis au [redacted] de mégnac. Il coûte 15€ le soir et midi en semaine, buffet à volonté et plat chinois et japonais fourni. J'ai vu passé un bus donc il a des accès en bus comme le 1, il est entre le Géo et Conforama de mégnac soleil. Je vais leur proposer, mais donner moi des avis vite! 😊

[...]

[redacted] vous acceptez aussi les Anciens? 😞
12 novembre 2014, 10:56 · Modifié · Je n'aime plus · 10

[redacted] même pas acceptées on y va quand même
12 novembre 2014, 20:49 · J'aime · 7

[redacted] oui!! merci a tous pour avoir mis "j'aime" sans me répondre 😞
12 novembre 2014, 20:50 · J'aime · 4

[...]

[redacted] personne qui repond parce qu'ils veulent pas de nous, on est des rejetés)))): Mais ils osent pas nous le dire..
12 novembre 2014, 23:34 · Modifié · J'aime · 5

[redacted] ON S'EN FOUT ON A EU LE BAC et pas EUX
12 novembre 2014, 23:34 · J'aime · 7

[redacted] Ouais non mais j'avoue, grosse bouffe les gars ! 😊
12 novembre 2014, 23:40 · J'aime · 3

[redacted] Mais si les anciennes on veut qu'elles viennent

Figure 65 : exemple de la participation des anciens élèves à la culture commune

4.1.2.3.4.4 Participation pendant les vacances

Nous avons vu plus haut à travers un exemple d'échange d'informations sur la langue et la culture coréennes que les membres de la « Section Coréenne Magendie~ » participent à la vie de ce groupe même pendant les vacances. Nous pensons que la communication réalisée sur le groupe FB pendant les vacances scolaires est l'une des preuves de la participation continue des membres. Si l'exemple que nous avons vu supra met plutôt en avant l'aspect sociocognitive, nous montrons ici un autre exemple (Figure 66) qui relève davantage du socioaffectif. Ainsi, cet exemple illustre non seulement la participation des membres à la vie commune pendant les vacances, mais prouve également le lien fort entre les membres. Il dévoile également la relation affective existante entre les élèves et leur enseignante. Nous évoquons ce point dans le but de rappeler l'imbrication complexe des différents éléments de la communauté, qui est aussi l'une des particularités des échanges réalisés dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». La participation qui perdure durant les vacances s'accompagnent donc d'autres éléments essentiels à la constitution d'une communauté tels que le lien socioaffectif.

C'est ce que mettent en avant les deux exemples suivants (Figure 66 et Figure 67) qui appartiennent à une série de publications qui commencent par « je pense à vous... » postées par les membres durant les vacances d'été. La série avait été lancée par une élève partie en Allemagne qui a partagé une photo de personnes pratiquant le taekwondo, un art martial coréen. La vision de ce sport lui avait fait penser aux membres de la « Section Coréenne Magendie~ ». La publication partageait ainsi un morceau de la culture coréenne et le voyage personnel de l'élève tout en étant un message à caractère affectif. À la suite de cette publication, plusieurs élèves ont donné de leurs nouvelles depuis l'endroit où ils se trouvaient : au Portugal, en Corée du Sud, en Nouvelle-Zélande, au Brésil, etc. Ils racontaient leur voyage et leur quotidien aux autres membres du groupe qui participaient eux aussi à la discussion.

[redacted]
 28 juillet
 Et bien moi je pense à vous du métro de Seoul 😊😊😊



Vu par 82 personnes [redacted] et 25 autres personnes aimez ça.

Miran Kang Bon ben, maintenant, c'est à moi de penser à mes enfants, un par un alors!
 Profitez de votre séjour en Corée, et attention aux orteils^^
 28 juillet, 15:09 · J'aime · 4

[redacted] Oui 선생님, merci !! 😊
 28 juillet, 15:12 · J'aime

[redacted] Tu es en Corée ? 😊 Avec qui ? 😊
 28 juillet, 16:55 · J'aime · 1

[redacted] Oui ça fait trois semaines que j'y suis je suis dans une famille à Daejeon pour encore un mois mais là, je suis sur Séoul pour une semaine toute seule 😊
 28 juillet, 17:09 · J'aime · 2

[redacted] Amuses-toi et profites bien [redacted] Tu nous raconteras tout à la rentrée
 28 juillet, 20:47 · J'aime · 1

Figure 66 : exemple de la participation pendant les vacances 1⁴⁷

⁴⁷ Explication sur la partie encadrée en vert :
 선생님 *seonsaengnim* signifie « maître », « madame » ou « monsieur ».

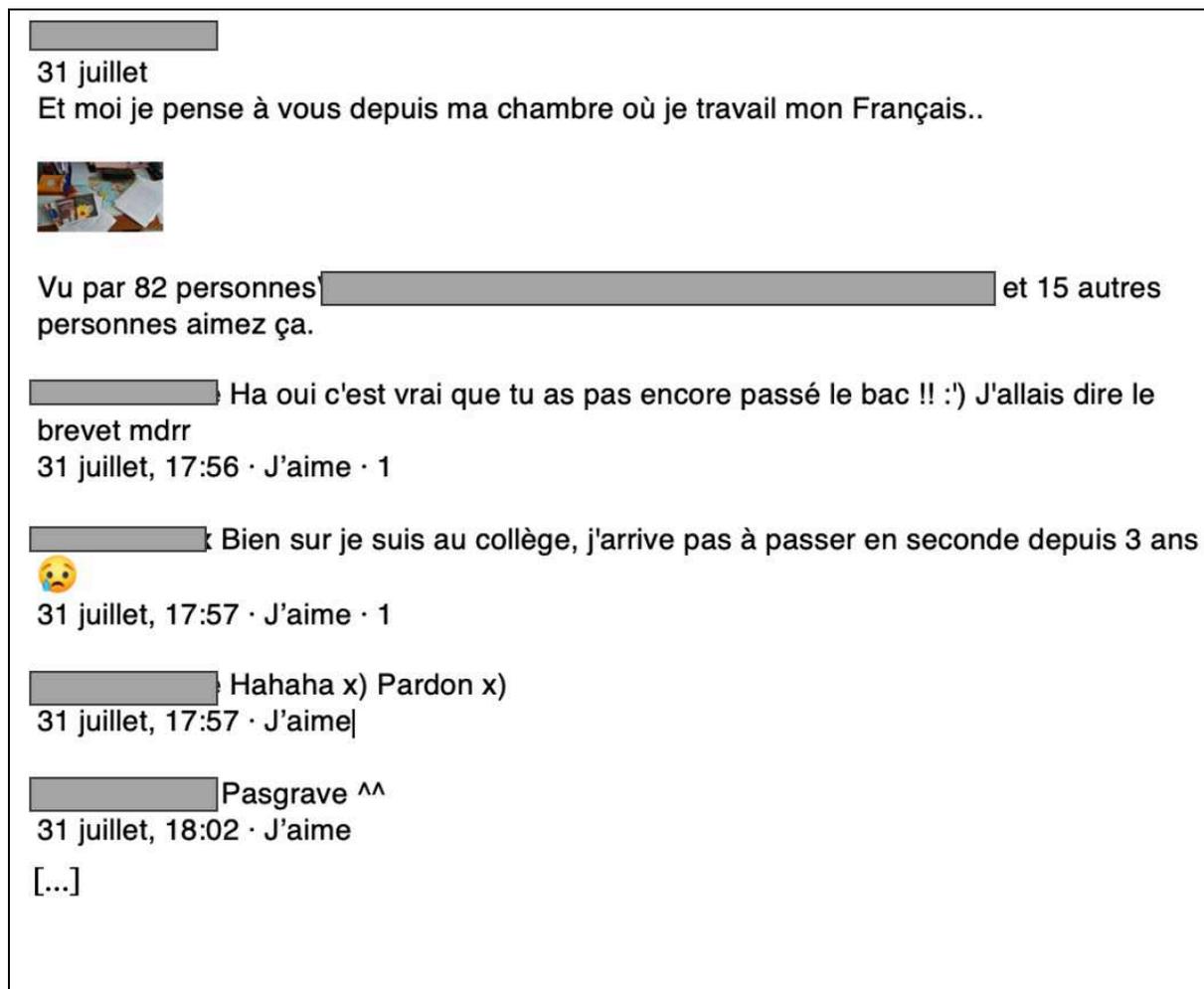


Figure 67 : exemple de la participation pendant les vacances 2

Ce type de participation des membres dans le groupe pendant les vacances scolaires nous prouve que « Section Coréenne Magendie~ » n'est pas un groupe de travail constitué d'élèves que l'on appelle parfois « communauté d'apprentissage ». Nous avons déjà évoqué plus haut dans la partie théorique notre désaccord concernant ce type d'appellation pour un groupe de travail constitué d'élèves. En effet, on emploie souvent le mot « communauté » pour des groupes de travail mobilisés par des enseignants ou tuteurs avec un objectif pédagogique dans le cadre scolaire avec un délai prédéfini. Le groupe de notre présente étude est différent puisque ces participants entretiennent des liens affectifs (en se donnant des nouvelles, en s'encourageant, etc.) et participent à la vie du groupe de manière volontaire, autonome et régulière – même durant les vacances scolaires. Sans oublier l'absence d'objectif pédagogique institué par un enseignant et de délai d'existence ou d'exécution de tâches.

4.1.2.3.5 Organisation des participations et évolution possible

Une autre particularité de la participation de notre groupe sur FB se trouve dans l'organisation des membres, notamment dans leurs degrés de participation et son évolution. Nous examinerons ce point en deux temps. Dans un premier temps, nous analyserons le degré de participation des membres ainsi que son évolution à travers les publications initiales. Ensuite, le même processus d'analyse sera appliqué pour les commentaires. Ce qui nous intéresse est le degré de participation, qui est examiné dans notre étude par le nombre d'interventions des membres dans les échanges au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous précisons donc que notre analyse se limitera principalement au quantitatif.

Pour cette analyse, nous partons sur la base selon laquelle poster une publication initiale est une action d'initiation. Les échanges au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ » sont comme des interactions orales. Autrement dit, dans une séquence de notre groupe observé, des prises de paroles s'alternent. Les membres élaborent souvent un discours commun dans une séquence. De ce fait, un membre considère un message posté antérieurement, publication initiale ou commentaire, au moment d'élaborer son intervention (Quintin & Masperi, 2006).

Cependant, notre point de départ ne veut pas nécessairement dire que les commentaires ne sont que des réactions aux publications initiales, tout au moins dans notre cas, précisons-le. En effet, il peut y avoir d'autres sujets abordés dans une séquence. Nous appelons ce phénomène, rappelons-le, « des séquences glissées ». Ainsi, par cette particularité d'échanges du groupe « Section Coréenne Magendie~ », nous sommes amenée à dire qu'il peut y avoir des actions initiatives dans les commentaires également.

Ainsi, nous décidons d'analyser l'évolution des participations en deux parties égales pour les publications initiales ainsi que les commentaires.

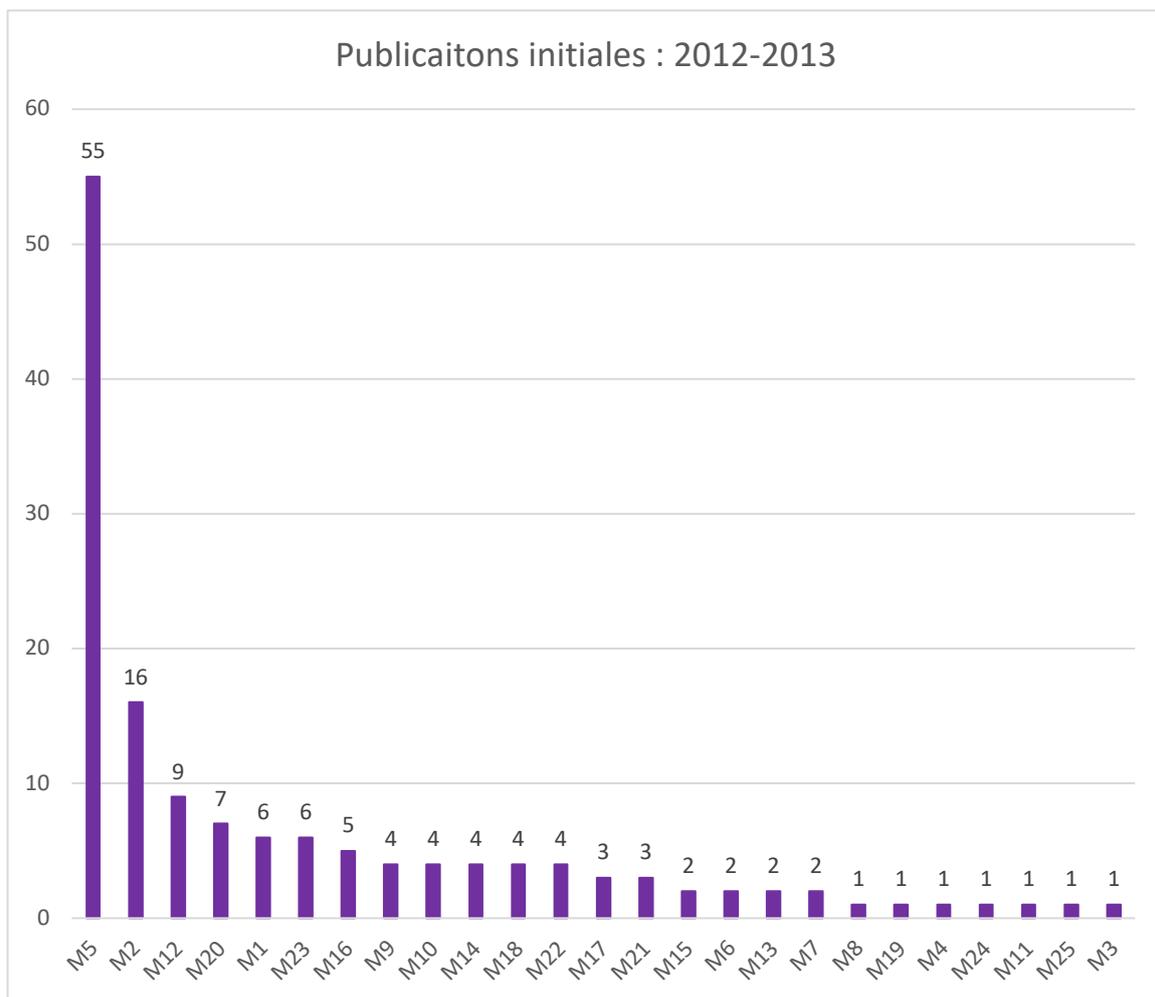
4.1.2.3.5.1 L'état et l'évolution des participations des membres dans les publications initiales au cours des trois années scolaires étudiées

4.1.2.3.5.1.1 Membre noyau et son rôle

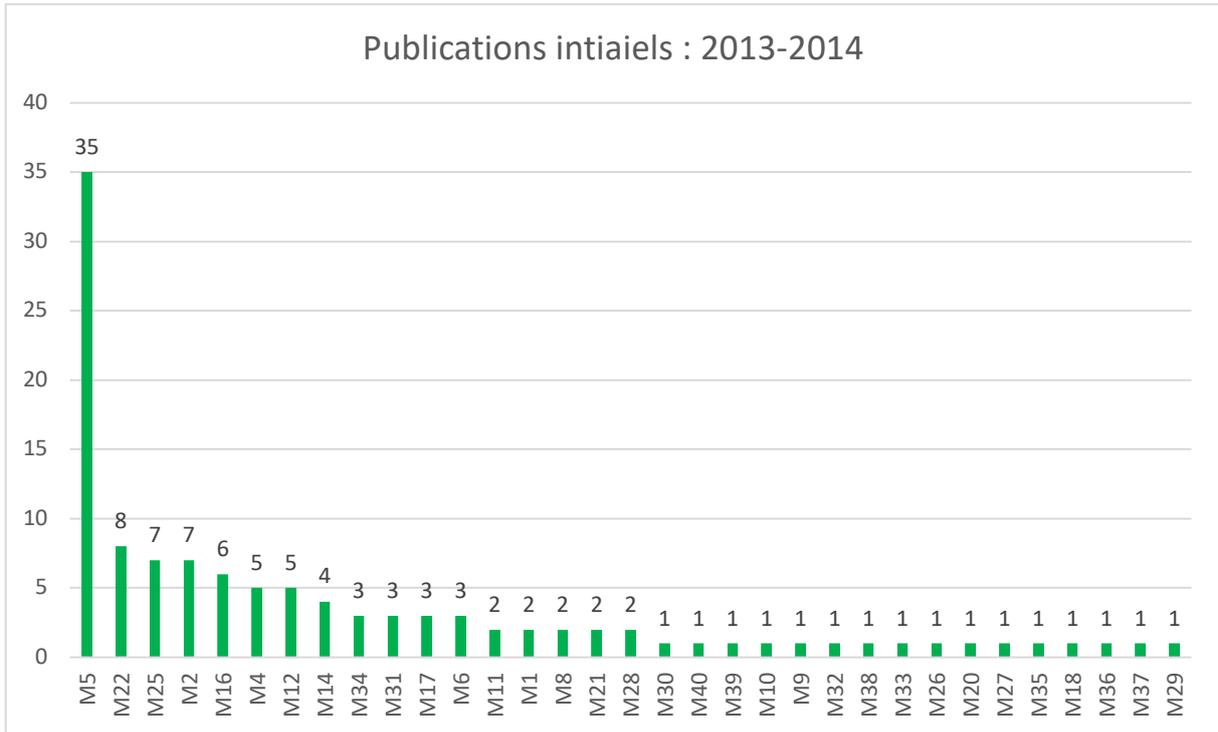
À travers les trois graphiques ci-dessous, nous identifions facilement un membre très actif en matière de participation. Ce membre, M5, est celui qui a participé le plus aux publications initiales en trois années scolaires. Selon notre point de départ pour cette analyse, poster une publication initiale est une action d'initiation. Nous pouvons ainsi considérer M5 comme étant

un « noyau » de ce groupe. En effet, le degré de son implication dans la vie de ce groupe, interprété par le nombre de participations, est très élevé.

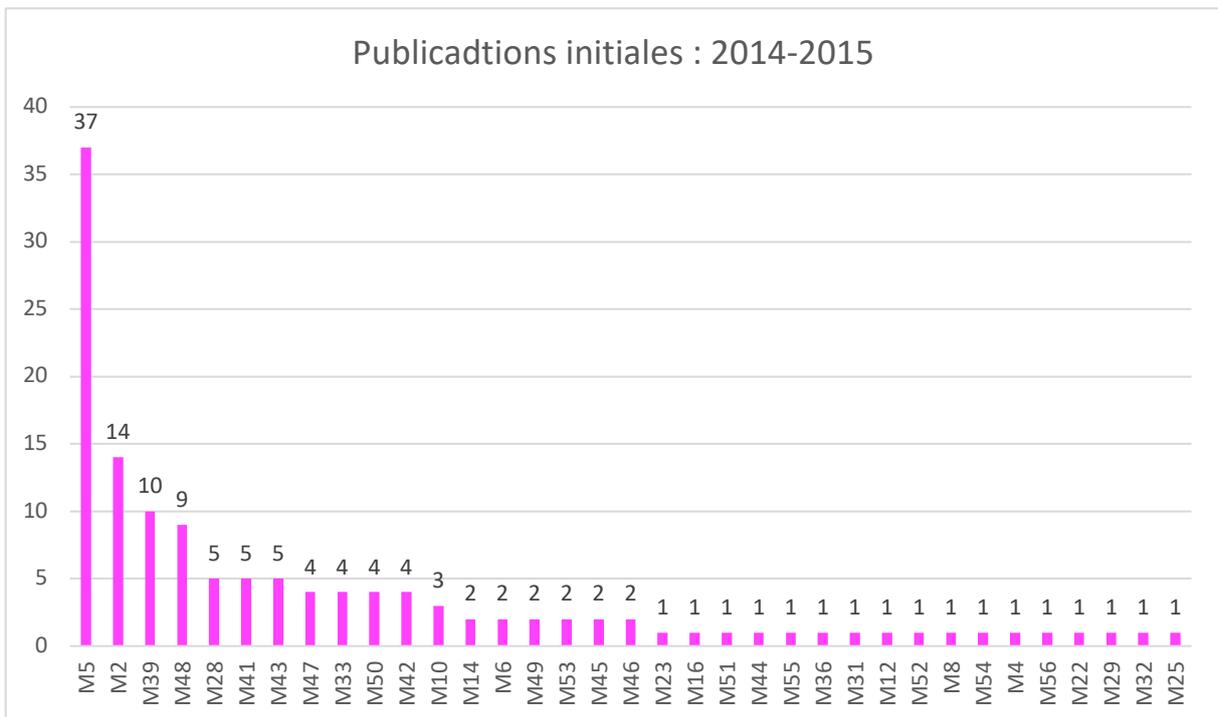
Concernant le nombre d'interventions, M5 a posté 55 publications initiales en 2012-2013, 35 en 2013-2014 et 37 en 2014-2015. Il joue donc le rôle d'initiateur, d'organisateur, de coordinateur des entreprises communes (Devauchelle, 2002; Dillenbourg et al., 2003; Jézégou, 2018; Wenger, 2005; Wenger et al., 2002).



Graphique 7 : nombre de publications initiales par membre en 2012-2013



Graphique 8 : nombre de publications initiales par membre en 2013-2014



Graphique 9 : nombre de publications initiales par membre en 2014-2015

Nous révélons sans tarder l'identité de ce membre « noyau » : l'enseignante de la section coréenne au lycée F. Magendie. Bien que le groupe soit né de la volonté des élèves sans l'intervention de l'enseignante, cette dernière devient le membre le plus actif du groupe en matière de participation.

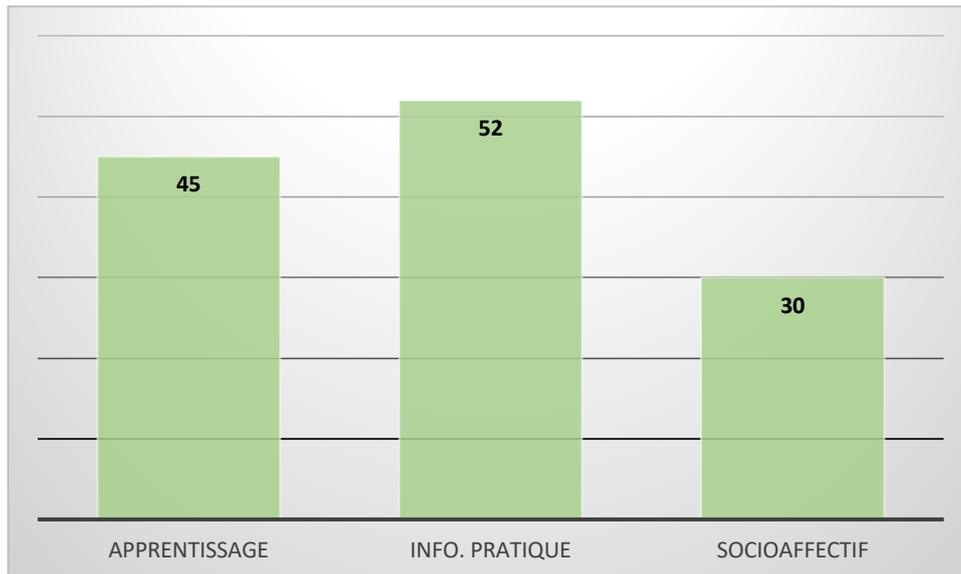


Figure 68 : Catégorie et nombre des publications initiales par le noyau du groupe de novembre 2012 d'août 2015

Nous comptons, parmi les contributions initiales de l'enseignante, 45 publications initiales relatives à l'apprentissage de la langue et aux cultures coréennes. Le nombre des messages annonçant des informations pratiques, comme une absence, le changement de date pour les évaluations, etc. est de 52. Le reste est de l'ordre socioaffectif. L'enseignante, en tant que noyau du groupe pendant trois années, prend le rôle d'initiatrice de l'apprentissage et d'organisatrice, même si ses autres rôles, dont celui socioaffectif marqué par des souhaits de bonnes fêtes, des soutiens, des encouragement, etc., sont importants également dans ce groupe.

Pour mieux identifier son rôle, nous avons catégorisé les participations de l'enseignante. Cependant, nous avons remarqué que certaines de ces publications relèvent de deux catégories en même temps. Une publication qui a pour but a priori de communiquer une information pratique peut contenir de l'humour et de l'affectif. Elle peut également être un déclencheur de l'apprentissage du coréen.

4.1.2.3.5.1.2 Membres initiateurs et membres actifs

Si le noyau de ce groupe est incontestable, il nous semble que le reste des membres est assez difficile à classer. En effet, quand nous observons ces trois graphiques sans considérer

M5, nous voyons que la courbe n'est pas du tout abrupte, elle est graduelle. Il est donc compliqué de définir des membres « très actifs, actifs ou semi-actifs ». Nous considérons ce fait comme une particularité de notre groupe en matière de participation dans les publications initiales.

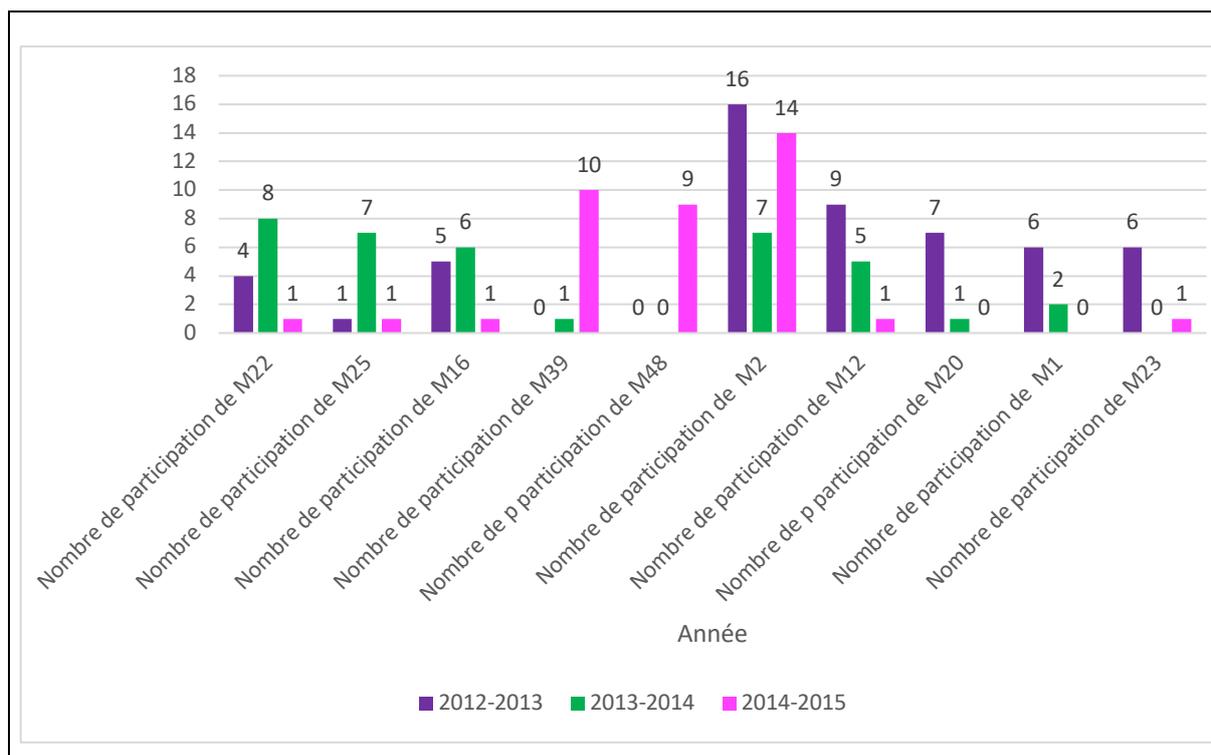
Pour le graphique 7, M2 pourrait être considéré comme « actif ». Mais pour le graphique 8, la différence en termes de nombre de participations n'est pas si considérable entre les membres en dehors du noyau. C'est la raison pour laquelle nous prenons comme base 6 participations. En suivant cette règle, nous pouvons relever les membres plutôt initiateurs comme suit :

- 2012-2013 : M2, M12, M20, M1, M23 ;
- 2013-2014 : M22, M25, M2, M16 ;
- 2014-2015 : M2, M39, M48.

Cependant, nous précisons que cette différenciation n'est qu'un outil pour que nous puissions facilement identifier l'évolution de ces membres. Et nous préférons nommer ces membres de « membres initiateurs », car ils sont entreprenants dans les initiatives, au lieu de les classer comme « très actifs » ou « semi-actifs » comme l'ont fait Devauchelle (2002) et Jézégou (2018).

En matière d'évolution, M5 reste le noyau du groupe pendant les trois années scolaires de notre corpus. Il n'y a donc pas de changement. Il en va de même pour M2. Quant aux autres membres « initiateurs », de petits changements se font remarquer. Une fois M5 et M2 exclus, les membres « initiateurs » varient d'une année à l'autre.

Avant de montrer l'évolution de certains membres, il nous semble important de préciser que nous nous limitons, dans cette étude, à quelques exemples seulement. Nous pourrions analyser la tendance de la participation de tous les membres sur trois années. Cette éventuelle analyse pourrait faire ressortir des éléments très intéressants certes, mais nous gardons cela pour une recherche ultérieure. Ici, nous ne nous intéressons donc qu'aux cas des membres « initiateurs » pendant les trois années observées.



Graphique 10 : évolution de la participation aux publications initiales des membres initiateurs

Dans le Graphique 10, M22, M25 et M16 connaissent des tendances d'évolution sensiblement identiques. Ils ont posté au moins une publication initiale pendant trois années observées. Lors de la première année du groupe, ils sont relativement peu actifs avec 1 à 5 publications initiales chacun. L'année suivante, 2013-2014, est celle où ils sont les plus actifs. Puis, en 2014-2015, nous notons qu'une seule participation en tant qu'initiateur.

Quant à M39, il n'a pas participé en 2012-2013, car il n'était tout simplement pas encore au lycée. Il intègre la section en 2013-2014 et propose une seule publication initiale cette année-là. En revanche, l'année suivante, il devient très actif avec 10 publications initiales. Pour M48, il n'est actif qu'en 2014-2015 car, il était absent du lycée auparavant. Pour M2, considéré comme le noyau du groupe, sa participation reste active sur les trois années scolaires étudiées. C'est membre est toujours actif. Ensuite, les quatre autres membres, à savoir M12, M20, M1 et M23, sont actifs en 2012-2013 et beaucoup moins dans les années suivantes.

Ce constat nous fait comprendre une tendance d'évolution propre à ce groupe. Les membres dits « initiateurs » sont très actifs pendant une année. Ensuite, ils deviennent plutôt silencieux dans leurs initiatives. Ils deviennent les membres périphériques pour les publications initiales. Mais lorsqu'ils souhaitent construire une entreprise commune, comme monter un projet,

décider quelque chose ensemble, organiser un évènement, etc., ils redeviennent initiateurs en rédigeant des publications initiales. Ils reprennent alors leur place de membre actif.

Regardons maintenant le niveau de chacun (Seconde, Première, Terminale) pour examiner son influence sur la participation. La présentation des membres suit l'ordre présenté dans le graphique 10.

- M22 : Terminale en 2012-2013 ;
- M25 : 2^{nde} en 2012-2013 ;
- M16 : 1^{ère} en 2012-2013 ;
- M39 : nouvel élève intégré dans la section en 1^{ère} en 2013-2014 ;
- M48 : 2^{nde} en 2012-2012, réintégré dans la section en 2014-2015 après une année à l'étranger ;
- M2 : 2^{nde} en 2012-2013 ;
- M12 : 1^{ère} en 2012-2013 ;
- M20 : 1^{ère} en 2012-2013 ;
- M1 : 2^{nde} en 2012-2013, l'élève qui a créé le groupe « Section Coréenne Magendie~ » ;
- M23 : 2^{nde} en 2012-2013 ;

Nous ne trouvons pas à ce stade de rapport entre le niveau et la participation. La seule remarque valable est que la participation en Terminale est plutôt moindre par rapport aux autres années, sauf pour M2. La caractéristique de l'évolution de participation dans les publications initiales est comme suit.

- Les membres « assez actifs » le sont pendant un temps. Ensuite, ils sortent du cercle des membres actifs pour devenir des membres périphériques.
- Les membres qui étaient a priori en périphérie entrent un moment donné dans le cercle des actifs.
- Et le noyau reste toujours au même endroit.

Enfin, nous avons présenté la tendance d'évolution des membres de la communauté dans la partie « cadre théorique » sous forme d'une figure (voir la Figure 4). En nous basant sur cette figure, nous pouvons présenter l'organisation de participation initiative comme suit.

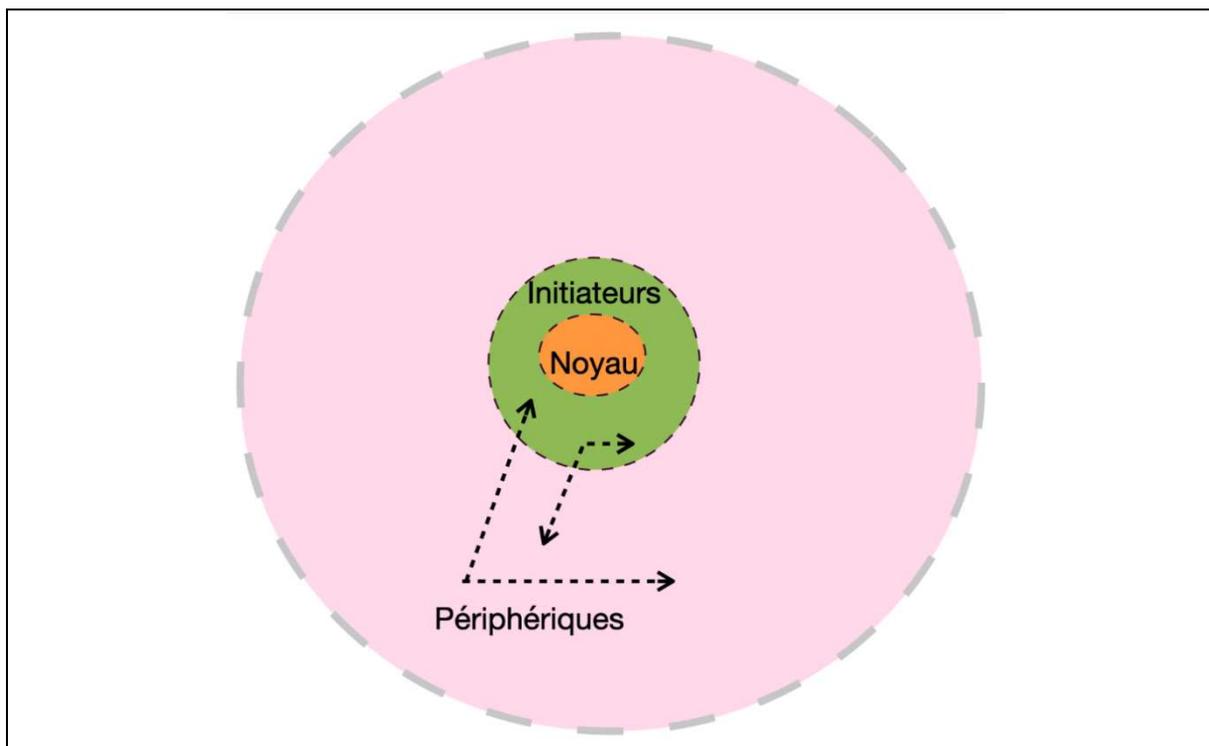
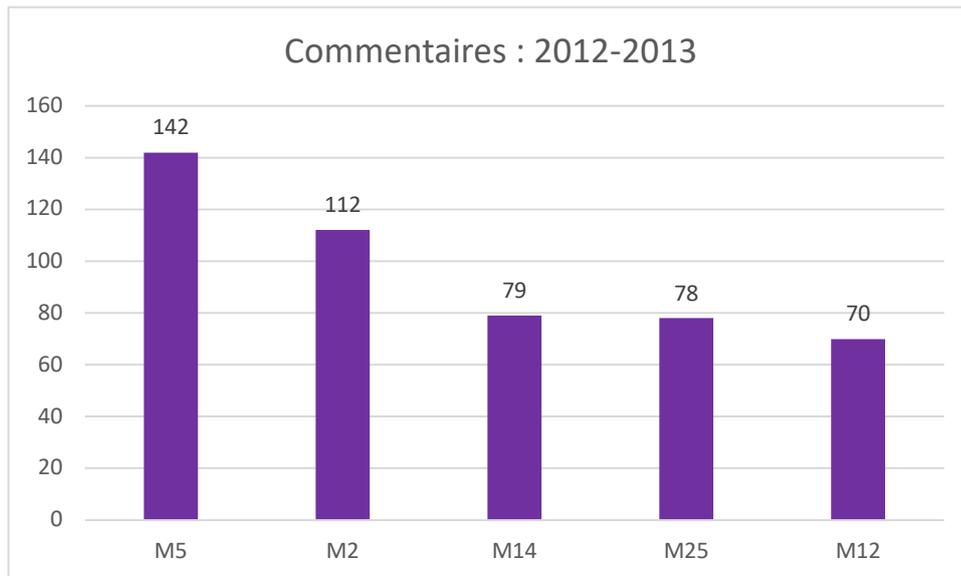


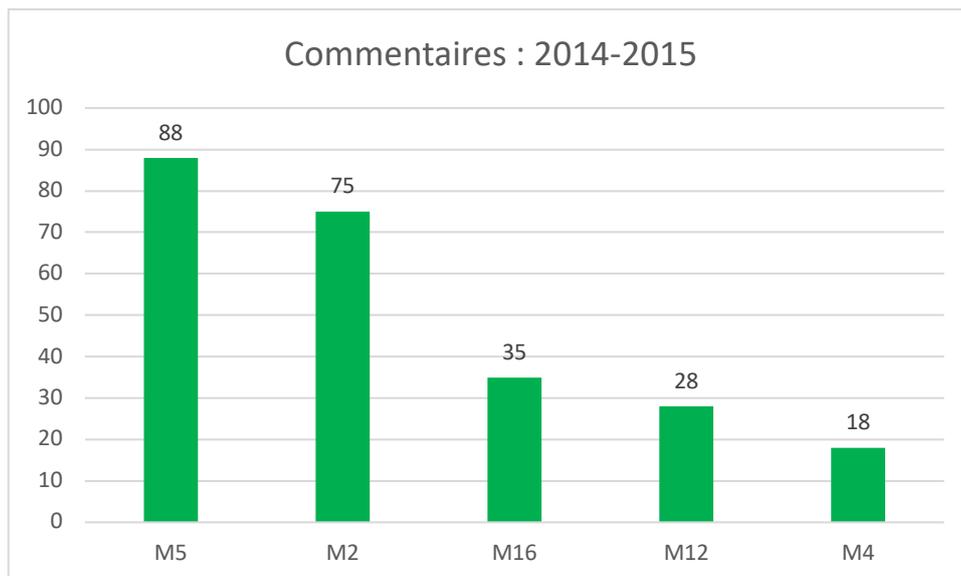
Figure 69 : organisation des participations et évolutions des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ »

4.1.2.3.5.2 L'état et l'évolution des participations des membres dans les commentaires en trois années scolaires

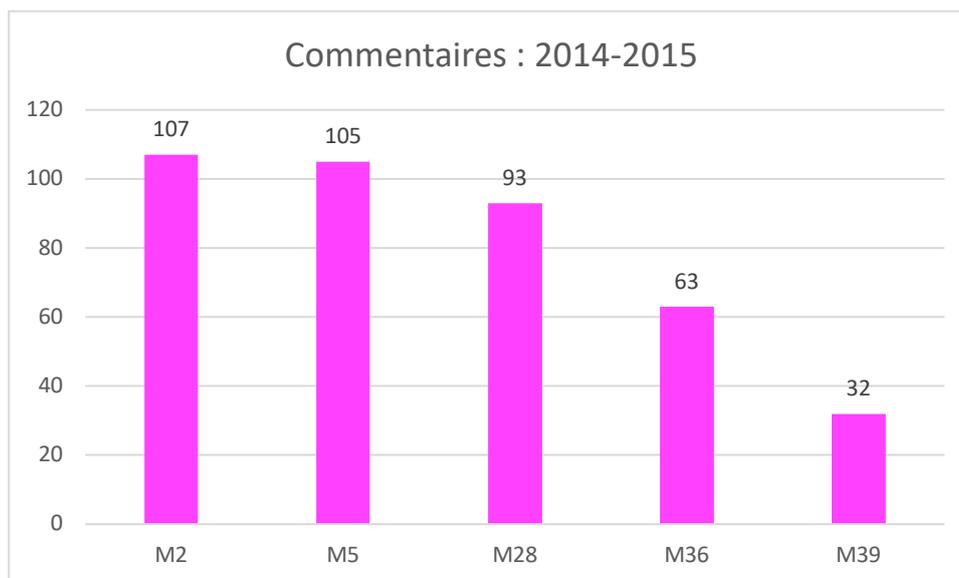
Pour comprendre la tendance de participation dans les commentaires qui sont beaucoup plus nombreux que les publications initiales, nous prenons un échantillon de chaque année scolaire. Pour cela, nous examinerons l'évolution des cinq premiers membres qui ont participé le plus.



Graphique 11 : nombre de participation aux commentaires des cinq membres les plus actifs en 2012-2013

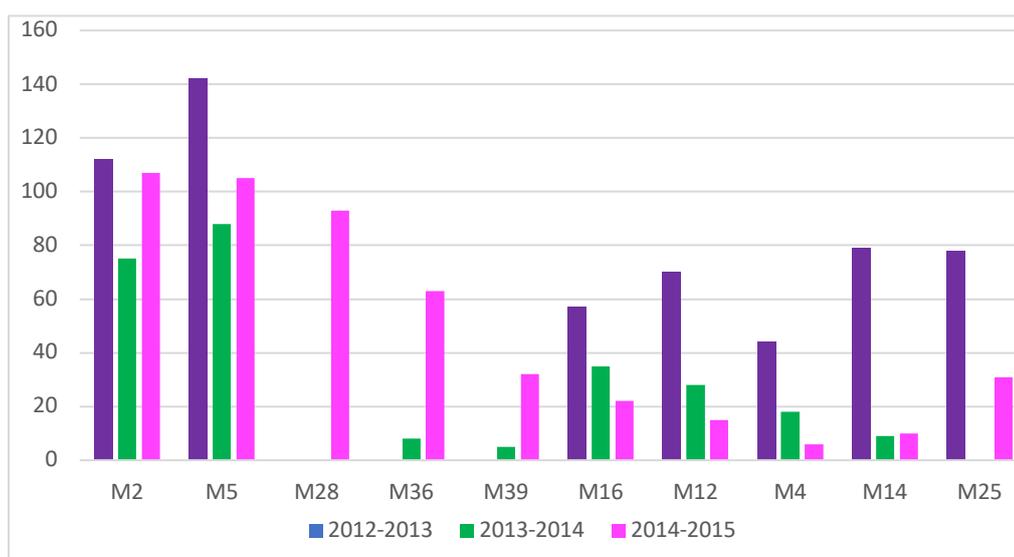


Graphique 12 : nombre de participation aux commentaires des cinq membres les plus actifs en 2013-2014



Graphique 13 : nombre de participation aux commentaires des cinq membres les plus actifs en 2014-2015

Pour les commentaires, nous décidons de considérer les membres qui ont contribué avec plus de 70 commentaires comme étant le noyau du groupe. Rappelons que ces commentaires sont considérés comme initiatifs et réactifs. Enfin, selon le repère que nous avons déterminé, les cinq premiers membres les plus actifs de 2012-2013 (année de création du groupe) sont considérés comme le noyau du groupe. Pour l'année 2013-2014, seuls M5 et M2 forment le noyau. Pour l'année 2014-2015, ce sont M2, M5 et M28 qui deviennent le noyau. L'évolution de la participation des membres aux commentaires pendant ces trois années scolaires se présente comme suit sur le graphique 14.



Graphique 14 : évolution de la participation aux commentaires des membres noyaux et actifs

Comme nous pouvons le constater dans le Graphique 14, le noyau du groupe concernant les commentaires est facilement repérable. Les membres M2 et M5 sont très actifs durant les trois années comme c'était déjà le cas pour les publications initiales. M2 est une élève de Seconde en 2012-2013 et M5 est l'enseignante. D'autres membres qui étaient déjà « assez actifs » en tant qu'initiateurs se retrouvent dans ce graphique également, à savoir : M39, M16, M12 et M25.

Si nous considérons M2 et M5 comme le noyau durant trois années consécutives, M16, M12, M4 et M14 peuvent être considérés comme des membres « assez actifs ». Pour le reste, ils sont très présents une année, puis beaucoup moins les autres années.

M16, M12 et M4 ont le même comportement. Le nombre de leur participations diminue progressivement. Ces trois élèves sont dans la même promotion de 2011-2012. Donc, pour la première année du groupe « Section Coréenne Magendie~ », ils sont en Première où ils sont très actifs, puis un peu moins en Terminale. Nous pouvons tout de même souligner que ces personnes continuent de participer plus ou moins activement à la vie du groupe même s'ils ne font plus partie des effectifs du lycée en 2014-2015. Ce phénomène souligne le principe de « la continuité de participation » dont nous avons parlé supra.

Pour finir, au sujet des autres membres, nous trouvons chez eux approximativement la même tendance d'évolution de participation. Les membres dont nous avons examiné le nombre de participations se mettent tantôt dans la place des membres « actifs » tantôt dans celui des membres périphériques.

4.1.2.3.6 Engagement mutuel

Nous avons vu dans « cadre théorique » que toutes les activités, tout ce que l'on fait au sein d'une communauté donc, repose fondamentalement sur l'engagement mutuel (Wenger, 2005). La pratique demeure enracinée au sein d'un groupe d'individus et elle est nourrie par les liens d'engagement mutuel qui unissent les membres pour accomplir ce qu'ils ont à faire. Cet engagement est réciproque, car il se base non seulement sur nos propres savoirs et compétences, mais également sur ceux des autres membres de la communauté. Cette approche d'engagement sollicite non seulement les connaissances et réalisations personnelles dans une tâche donnée, mais également notre capacité à bénéficier du savoir et de la contribution des autres membres. Les membres d'une communauté participent de manière volontaire à la vie communautaire. Et Cette participation volontaire des membres sous-entend un engagement mutuel.

Les élèves de la section coréenne du lycée F. Magendie se réunissent dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » autour de la base commune que nous avons examinée supra et établissent des connexions interpersonnelles. Ils s'impliquent dans la vie de ce groupe, partageant cette base commune avec d'autres membres, désirant faire partie de ce groupe et s'engageant activement dans les activités. Donc, il nous semble justifié de pouvoir appeler cette pratique des membres du « Section Coréenne Magendie~ » un engagement mutuel.

Nous pensons que la participation des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » que nous venons d'analyser est la première preuve de l'engagement mutuel des membres. Tout ce qu'ils font dans ce groupe montre que les membres sont engagés à faire quelque chose dans ce groupe :

- vouloir partager un espace entre les membres ;
- vouloir devenir membre ;
- faire quelque chose avec les autres membres ;
- consulter les publications ;
- réagir aux publications en mettant un « j'aime » ou d'autres réactions ;
- écrire une publication initiale ou réactionnelle pour des raisons variées ;
- vouloir partager des connaissances et recevoir les savoirs des autres, etc.

Si cet engagement mutuel des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » n'avait pas été établi, ce groupe n'aurait pas fonctionné pendant les trois années observées. Nous avons déjà discuté de différents éléments, comme les différentes formes d'échanges, les relations entre les membres, les modalités de participation des membres, qui ne font qu'appuyer l'existence de l'engagement mutuel des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». De ce fait, nous ne présentons pas d'exemples dans cette section. Enfin, notre corpus lui-même, n'est-il pas en soi la représentation de l'engagement mutuel ?

4.1.2.3.7 Entraide

Enfin, nous vérifierons le dernier élément qui appartient à la dimension relationnelle d'une communauté : l'entraide.

Nous avons vu que les membres conscients du besoin d'entraide et de partage participent aux activités du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Ces activités prennent souvent la

forme d'échanges. Et ces échanges entre membres au sein du groupe permettent l'établissement des liens socioaffectifs et sociocognitifs.

Nous pouvons ainsi dire que l'entraide au sein du groupe observé, élément important pour une communauté, a déjà été examinée via les échanges socioaffectifs et sociocognitifs des membres. Il nous semble que ces échanges sont les preuves et les concrétisations de l'entraide entre membres et particulièrement des échanges sociocognitifs dans le sens où les membres partagent des informations et aident leurs pairs explicitement. En effet, si l'esprit d'« entraide » n'est pas présent, l'engagement mutuel ne serait pas présent non plus. Si l'engagement mutuel n'est pas actif, les échanges au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ne seraient pas aussi diversifiées et nombreux.

Il nous semble répétitif de présenter à nouveau des exemples d'entraide puisque les échanges socioaffectifs et sociocognitifs de « Section Coréenne Magendie~ », qui prouvent suffisamment l'entraide au sein du groupe, ont déjà été analysés plus haut. Nous rappelons donc ici les différents types d'échanges sociocognitifs du groupe de notre étude en guise d'exemples d'entraide :

- échanges d'information d'ordre pratique sans rapport avec le cours de coréen ;
- échanges d'informations scolaires relatives au coréen ou aux cultures coréennes ;
- échanges d'informations scolaires relatives à d'autres matières ;
- échanges sur l'expérience relative à la vie au lycée

4.1.3 La dimension identitaire d'une communauté dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB

La dimension relationnelle d'une communauté, à savoir les échanges sociocognitifs et socioaffectifs, l'engagement mutuel ainsi que l'entraide dans le but du développement et de l'amélioration des pratiques de la communauté génèrent des ressources partagées par les membres. Celles-ci favorisent la construction du sens de la communauté. Négocier le sens à donner au groupe en faisant des choses avec les autres membres, sentir l'appartenance au groupe, développer l'identité du groupe sont des éléments importants d'une communauté. Dans cette partie, nous analyserons l'aspect identitaire du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

4.1.3.1 Culture commune

Rappelons que le répertoire partagé est constitué de routines, de termes utilisés par les membres, de procédures, de symboles, de concepts créés et adoptés par les membres, comme le remarque Wenger (2005). Toutes les activités des membres construisent ce répertoire. Et ce répertoire, à son tour, aide les membres d'une communauté à réaliser et concrétiser leurs propres activités. Il s'agit donc d'outils, propres à la communauté, utilisés par les membres et en même temps d'une histoire partagée et comprise par ces membres. Par ce répertoire partagé, les membres peuvent sentir leur appartenance et leur identité en tant que membre de la communauté. Ce répertoire partagé discuté par Wenger présente de fortes similitudes avec la micro-culture décrite par Dillenbourg et al. (2003). Il est également important de souligner que la définition de Barab et al. (2004), met l'accent sur ces éléments partagés par les membres d'une communauté. Nous appelons tous ces éléments « culture commune ». Nous présentons ici les trois éléments de la culture commune : histoire, règles et langage partagés du groupe « Section Coréenne Magendie ~ ».

4.1.3.2 Histoire commune

4.1.3.2.1 Cas 1

L'exemple suivant est une publication initiale suivie de commentaires sur un reportage sur la Corée diffusée à la télévision. On peut le classer comme échange sociocognitif partageant une information concernant les cultures coréennes. Mais ce qui est intéressant ici est que ce simple échange d'informations contient des éléments que seuls les membres du groupe « Section Coréenne Magendie ~ » peuvent comprendre et apprécier.

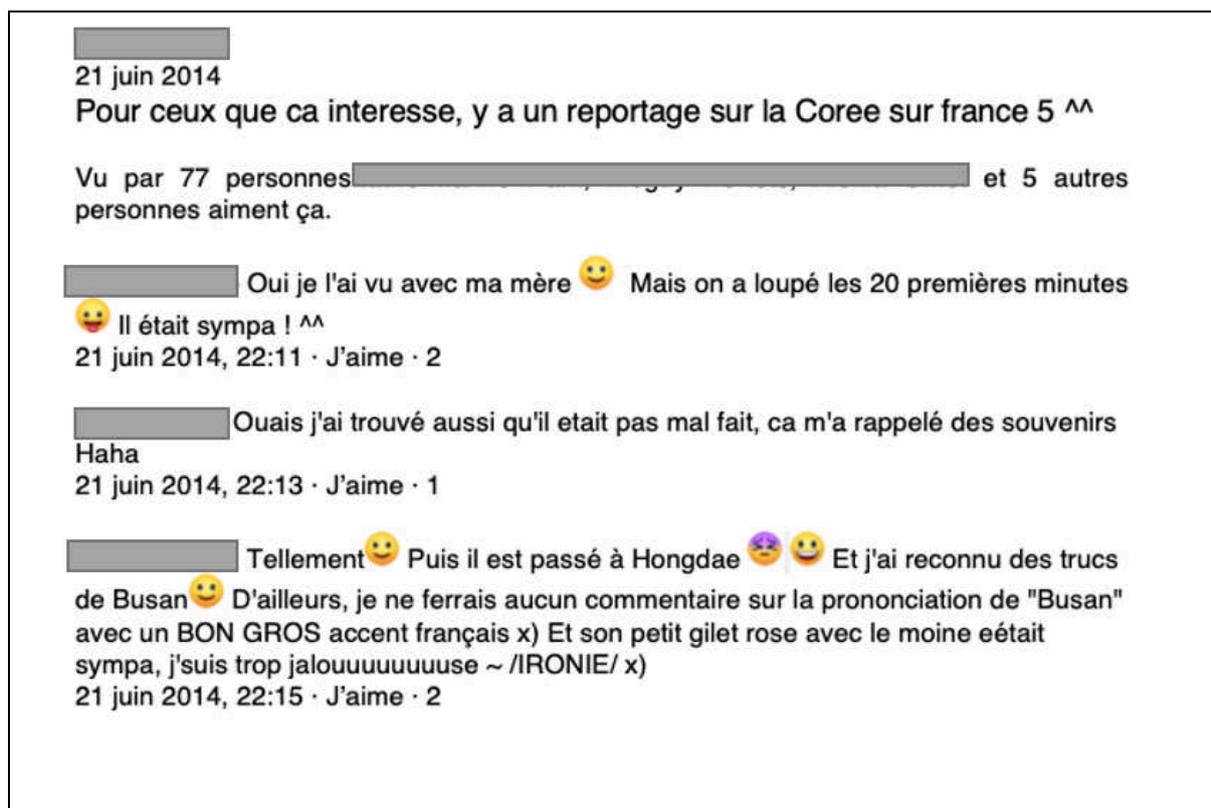


Figure 70 : exemple de la culture commune – histoire partagée, connaissance commune

En effet, dans cet exemple, les membres du groupe partagent non seulement des informations sur le reportage mais également des souvenirs communs, le voyage en Corée, qui a eu lieu avant cet échange. Ce qui est intéressant de voir ici, mis à part le fait de partager des informations relatives à la matière étudiée au lycée, c'est l'apparition du répertoire partagé (Wenger, 2005) ou de la culture commune selon notre terme. Le partage des informations et la culture commune se trouvent dans une même séquence de discussion.

Les deuxième et troisième commentaires nous font comprendre que les membres partagent une histoire commune en rapport avec l'émission dont la publication initiale parle. La partie « ca⁴⁸ m'a rappelé des souvenirs » du deuxième commentaire est soutenu par « Tellement 😊 Puis il est passé à Hongdae 🤔😊 » du troisième commentaire, sinon cela resterait une expérience personnelle de l'élève qui a rédigé le deuxième commentaire.

Pour mieux comprendre la Figure 70, nous expliquons le contexte de cette séquence. Les élèves qui parlent dans cette discussion sont partis en Corée du Sud l'année précédente. « Hongdae », évoqué par l'élève du troisième commentaire, est un quartier très connu de Séoul

⁴⁸ Nous reprenons dans cette thèse les publications des membres telles qu'elles sont même si nous sommes consciente qu'il y a des fautes d'orthographe.

que les élèves ont bien apprécié lors du voyage du fait qu'il y avait beaucoup d'animation. Le même élève parle également de « Busan », la deuxième ville la plus importante de Corée du Sud qu'ils ont visitée. Cet élève rappelle un épisode marqué lors du voyage en Corée du Sud en disant « la prononciation de Busan avec un BON GROS accent français ».

En effet, les élèves de ce groupe apprenant le coréen savaient prononcer le nom de la ville Busan (부산) comme [busan]⁴⁹ tandis qu'une des accompagnatrices de ce voyage, étant non connaisseuse de coréen, l'a prononcé « à la française », c'est-à-dire comme [byzã̃n]. Cet épisode a beaucoup amusé les élèves du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Depuis, cette histoire de prononciation maladroite de la ville de Busan de la part de cette accompagnatrice est devenue, pour les membres de ce groupe, une référence aussi bien pour le voyage scolaire que pour les règles phonétiques du coréen pour les francophones.

4.1.3.2.2 Cas 2

Les membres du groupe partagent également plusieurs habitudes. Nous en présentons une ici. Dans la section coréenne du lycée F. Magendie, les élèves adoptent une tradition singulière lorsqu'il s'agit d'interpeler leur enseignante. Nous avons déjà eu l'occasion d'en parler brièvement dans la Figure 36 de la partie « féliciter les réussites des pairs ».

⁴⁹ Pour la prononciation de la ville Busan, nous utilisons l'Alphabet International Phonétique.

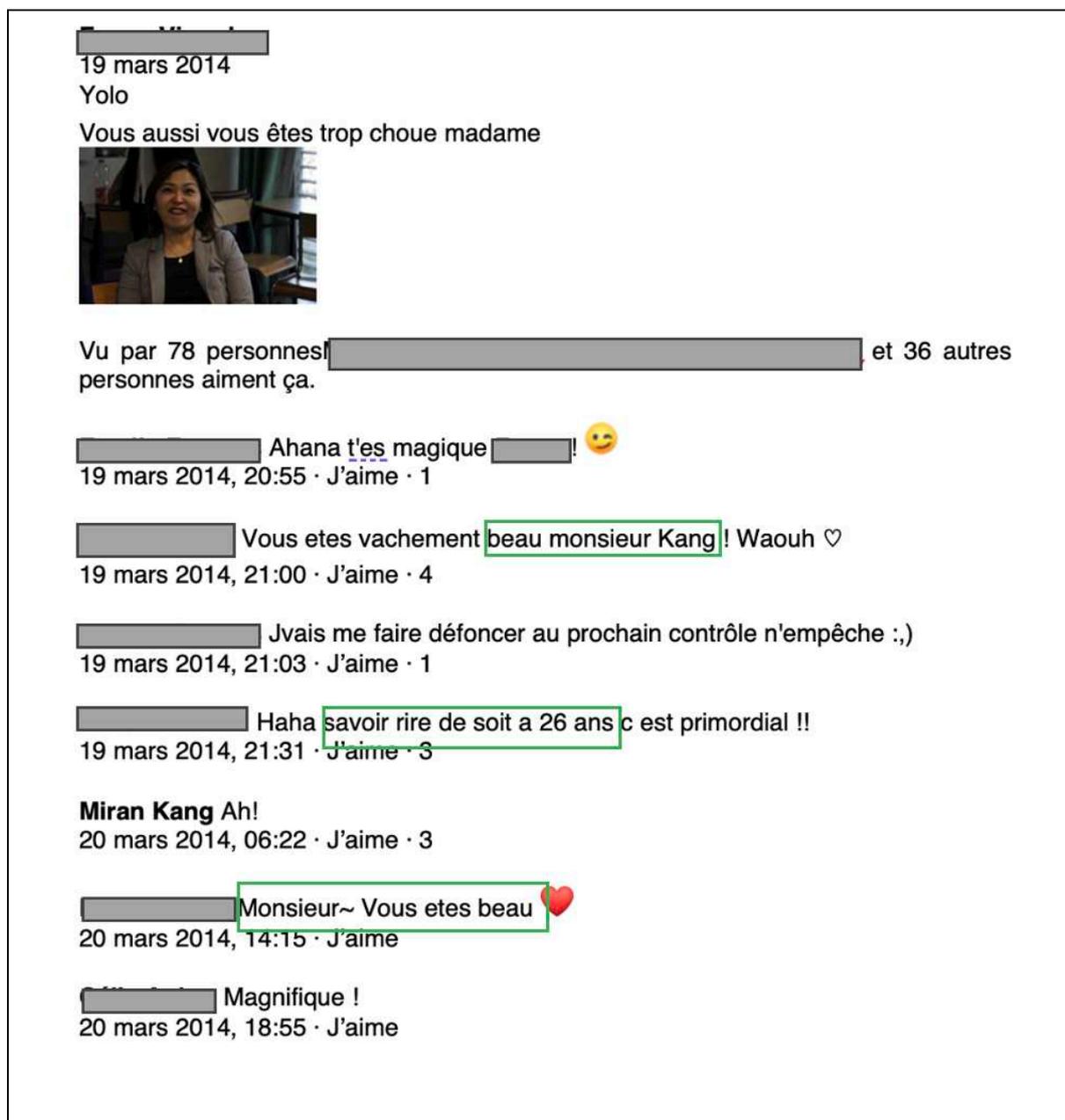


Figure 71 : exemple de la culture commune – histoire commune, langage commune

Dans cet exemple, comme celui de la Figure 36, les membres du groupe désignent leur enseignante en l'appelant « monsieur ». Normalement, le terme utilisé pour se référer à l'enseignante est « 선생님 » (*seonsaengnim*), un mot coréen qui équivaut à « madame ou monsieur le professeur ». Cependant, il arrive parfois que certains élèves oublient cette règle établie par l'enseignante et la désignent simplement par le titre de « madame ». C'est ce qui est arrivé à la publication initiale : « Yolo, vous êtes trop chou madame ». À chaque fois où l'enseignante est appelée ainsi dans la classe, elle réagit d'une manière humoristique. Elle s'adresse alors aux élèves en disant « Monsieur ! », faisant ainsi allusion à l'appellation correcte

qui aurait dû être utilisée. Ce petit rappel ludique incite les élèves à se reprendre rapidement et à la désigner correctement en utilisant le terme coréen approprié, « 선생님 » (*seonsaengnim*).

De cette habitude amusante et relativement répétitive est née une tendance comique au sein de la section coréenne du lycée F. Magendie. Les élèves, jouant sur les mots, ont commencé à surnommer leur enseignante de manière affectueuse avec des appellations telles que « monsieur », « monsieur Kang » ou « monsieur Rivière ». En effet, le nom de famille de l'enseignante est « Kang », qui signifie également « rivière » ou « fleuve » en coréen. Ce jeu de mots ajoute une touche de complicité à la relation entre l'enseignante et ses élèves, créant ainsi une atmosphère bienveillante et propice à l'apprentissage. Mais avant tout, cette habitude est une histoire partagée par les élèves et leur enseignante de la section coréenne, qui continue à avoir effet également dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Nous attirons l'attention sur un autre commentaire de la Figure 71 : « Haha savoir rire de soit a 26 ans c est primordial !! »⁵⁰. Ce commentaire fait partie également de l'histoire commune que seuls les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » comprennent. D'ailleurs, nous avons déjà parlé de ce point dans la partie « humour » plus haut.

Enfin, nous expliquons le contexte de cette histoire de 26 ans de l'enseignante. Les élèves de ce groupe fêtent chaque année l'anniversaire de leur enseignante. Et cette fête d'anniversaire fait également partie de la culture commune du groupe, car les anciens annoncent dès le début de l'année la date et les modalités de préparation de la fête d'anniversaire de l'enseignante aux nouveaux arrivants, les Seconde donc. Cette fête est un évènement qui se répète chaque année au sein de la section coréenne, une preuve de la continuité du groupe et de l'héritage du groupe. Il s'agit donc d'une « tradition » qui se perpétue et se transmet de « promotion » en « promotion ». Revenons à notre histoire de 26 ans. Chaque année, lors de la fête de son anniversaire préparée par les élèves, l'enseignante prétend qu'elle a toujours 26 ans. Le commentaire « Haha savoir rire de soit a 26 ans c est primordial !! » vient donc de cette histoire partagée.

4.1.3.2.3 Cas 3

Nous présentons un autre exemple de l'histoire partagée par les membres, très intéressant dans le sens où il est entièrement écrit en coréen. En effet, les histoires partagées dans le groupe

⁵⁰ Nous reprenons ici le commentaire tel qu'il est, d'où les fautes d'orthographe.

observé s'expriment de manières différentes. Elle peut être totalement implicite ou complètement explicite, qui plus est, en langue apprise par les membres. De ce fait, les membres de ce groupe partagent doublement ces histoires : partage du contenu et partage de la forme.

Miran Kang
30 avril 2013

Vos phrases du jour ici.* le feedback du 29 avril vous serait parvenu...vers...midi 14h. Mes phrases du jour : 나는 너무 피곤해요 ㅋㅋ. 그리고 정말 졸려요(졸리다). **1**

Vu par 80 personnes [redacted]

[redacted] 지금, 저는 우체국에 가요. 오늘, 저는 [redacted]의 집에 갈 거예요. 그리고, 우리는 일할 거예요. (je suis tellement pas sûr.... Surtout pour le verbe travailler..) Bref, **2**
bonne journée à tous 😊
30 avril 2013, 09:35 · J'aime

[redacted] 몸 조심하세요 선생님 ^^ **3**
Phrase : 전 그남자에게 고백하고 실패했어요 ㅋㅋㅋㅋ
30 avril 2013, 11:09 · J'aime · 1

[redacted] roOOoh....괜찮아요? ㅋㅋ **4**
30 avril 2013, 11:09 · J'aime · 5

[...]

[redacted] 어제와 오늘도 아무것도 하지만 공부해야 해요 ㅋㅋ 수학 숙제때문이에요. 오늘 오후에 어찌면 공부할게요 (배운 말 : 숙제) **5**
30 avril 2013, 11:57 · J'aime · 2

Mie Teuk [redacted] 힘네 우리 [redacted] >< 화이팅! 나의 숙제 많이 없어 ^^
괜찮아 ㅋㅋ [redacted] ㅋㅋ 괜찮아요 ~.^.^ 말했어서 지금 너무 행복해요
^^ 실패했지만 괜찮아요 😊 **6**
30 avril 2013, 15:27 · J'aime · 5

Figure 72 : exemple de la culture commune - histoire partagée en coréen⁵¹

⁵¹ Traduction des phrases écrites en coréen. Nos notes supplémentaires sont soulignées et marquées en gras.
나는 너무 피곤해요 ㅋㅋ. 그리고 정말 졸려요 (졸리다). : Je suis trop fatiguée + **émoticônes pleures (ㅋㅋ)**.
Et j'ai vraiment sommeil (avoir sommeil).
지금, 저는 우체국에 가요. 오늘, 저는...의 집에 갈 거예요. 그리고, 우리는 일할 거예요. : maintenant, je vais à la poste. Aujourd'hui, je vais chez Et, nous allons travailler.
몸 조심하세요 선생님 ^^ 전 그남자에게 고백하고 실패했어요 ㅋㅋㅋㅋ : Prenez soin de vous, seonsaengnim (**madame**) ^^ J'ai fait une déclaration d'amour à ce garçon et échoué (**il n'a pas accepté sa déclaration**) ㅋㅋㅋㅋ (**ㅋ se prononçant comme « kh », ㅋ prend le rôle d'émoticône de rire**).
괜찮아요? ㅋㅋ : est-ce que ça va ? + **émoticônes pleures (ㅋㅋ)**.
어제와 오늘도 아무것도 하지만 공부해야 해요 ㅋㅋ 수학 숙제때문이에요. 오늘 오후에 어찌면 공부할게요 (배운 말 : 숙제) : hier et aujourd'hui, je n'ai rien fait (**avec une faute de grammaire**) + **émoticônes pleures (ㅋㅋ)** C'est à cause du devoir à la maison de mathématiques. Je vais peut-être travailler cet après-midi. (le mot appris : devoir maison)
힘네 우리... >< 화이팅! 나의 숙제 많이 없어 ^^ 괜찮아 ㅋㅋ ㅋㅋ 괜찮아요 ~.^.^ 말했어서 지금 너무 행복해요 ^^ 실패했지만 괜찮아요 : courage (**avec une faute d'orthographe**) ma ... Courage ! Je n'ai pas beaucoup de devoirs ^^ ça va ㅋㅋ ... ㅋㅋ ça va (**ça va aller**) Je lui ai dit donc je suis très heureuse maintenant ^^ J'ai échoué mais ça va.

Avant d'examiner cet exemple, nous précisons avoir placé des caches jaunes et gris sur les noms des membres. Les noms des membres écrits en français sont dissimulés en gris comme d'habitude. Quant au jaune il signale les noms des membres écrits en coréen.

Revenons à notre exemple d'histoire partagée en coréen. L'histoire partagée en question ici est liée à une élève qui était amoureuse d'un garçon. En effet, cette élève a beaucoup parlé de ce garçon en classe. Les élèves de la même promotion bien entendu, et même les autres élèves de coréen étaient au courant de cette histoire d'amour à sens unique, car l'élève en question venait souvent aux cours des autres promotions autant que son emploi du temps la lui permettait. Les élèves de la section coréenne, donc les membres « Section Coréenne Magendie~ », connaissaient bien du début à la fin de cette histoire d'amour. En effet, cette élève utilisait tout le temps le nom, l'habitude, le physique, la nationalité, les plats préférés, etc. de son amoureux pour faire des phrases en coréen, ce bien sûr avant que l'histoire soit terminée, soit le 30 avril 2013 comme nous le voyons dans la Figure 72. D'ailleurs, cette histoire d'amour était souvent une source de compassion et de taquinerie au sein du groupe. Si nous prétendons que cette histoire d'amour, qui devrait être perçue comme l'histoire personnelle d'une élève, est une histoire partagée par les membres, c'est parce que tous les membres étaient parfaitement au courant du début à la fin de l'histoire. Ils parlaient de temps à autre de cette histoire. Ils utilisaient également l'histoire à sens unique de cette fille comme pour des exemple de phrases. Et cet épisode a même été le sujet d'un débat sur la différence culturelle en matière de flirt entre la Corée du Sud, la France, le Maroc, l'Algérie, le Brésil et le Vietnam.

Enfin, l'élève en question profite de partager la fin de son histoire sur le groupe « Section Coréenne Magendie~ », mais tout en coréen. Nous pouvons avoir deux hypothèses : elle a écrit son histoire en coréen, car la publication initiale suscitait tout simplement l'écriture en coréen. Il s'agit de « phase du jour », une activité du groupe. Ou, nous pouvons penser qu'elle a pu écrire la fin de son histoire en coréen par pudeur. Même si la plupart des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » connaissaient son histoire, peut-être ne voulait-elle pas que tout le monde connaisse la fin peu heureuse. En effet, les élèves de Seconde devaient rencontrer des difficultés pour comprendre.

Enfin, ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est la forme partagée de l'histoire commune des membres. En effet, les membres dans cet exemple partagent non seulement l'histoire et son contexte comme contenu mais également la forme de cette histoire, c'est-à-dire la langue par laquelle cette histoire est relatée.

4.1.3.2.4 Cas 4

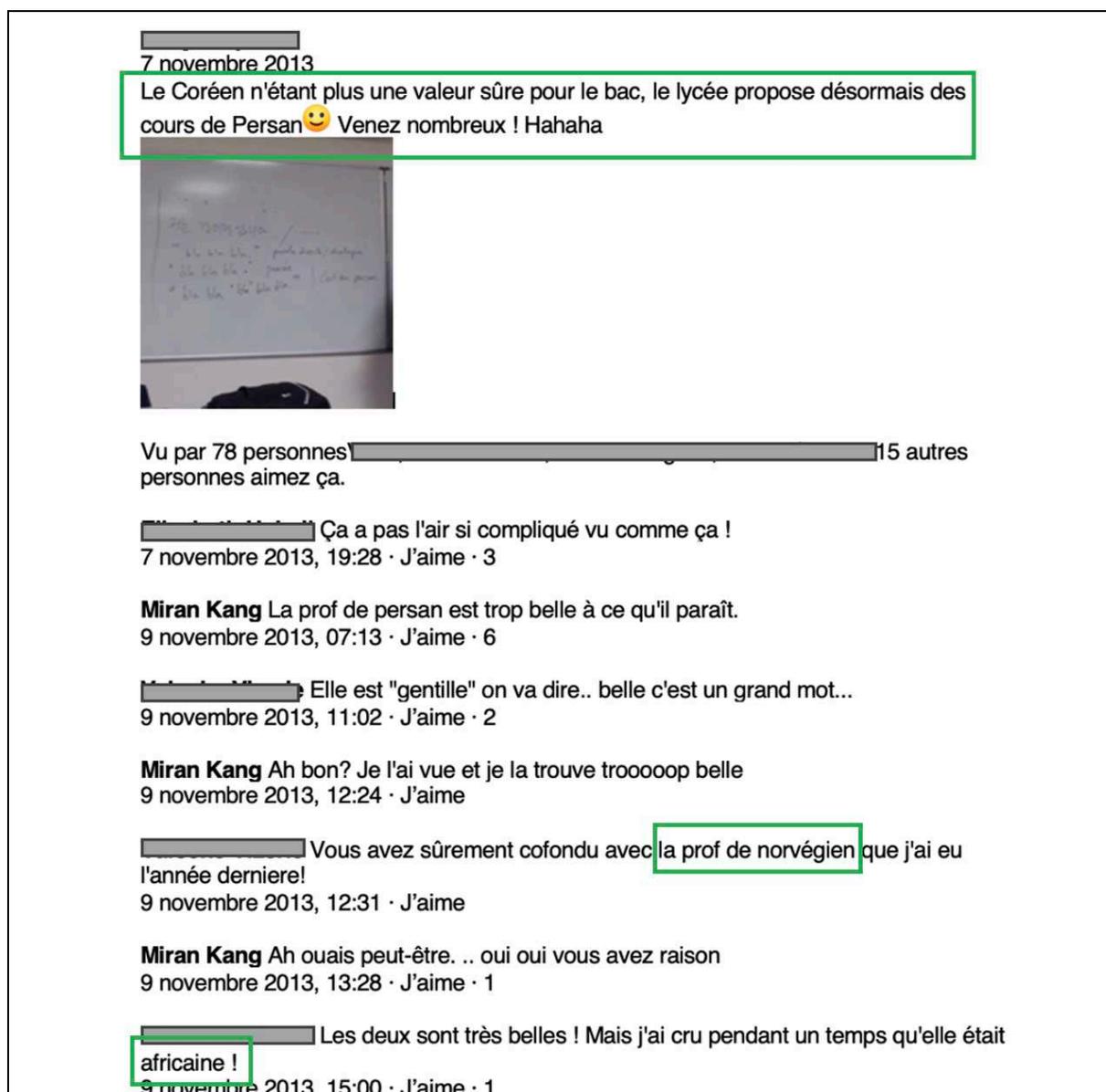


Figure 73 : exemple d'une histoire partagée

Le cas 4 est également une histoire commune partagée par les membres du groupe. À première vue, n'importe qui peut comprendre cette conversation. Mais aux yeux des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », cette conversation est une autodérision, l'explicitation d'une problématique du système administratif de l'Éducation nationale et deux versions de représentations différentes du coréen en tant que langue étrangère.

Nous expliquons le contexte pour comprendre tous ces éléments que nous venons de mentionner. Comme nous l'avons évoqué dans la partie « méthodologie », en 2011, le lycée F.

Magendie est le premier lycée public en France à offrir une formation de coréen LV3. De ce fait, les élèves de ce lycée étaient les premiers élèves à commencer l'apprentissage du coréen en lycée en tant que troisième langue optionnelle. À l'époque cette offre se limitait à l'académie de Bordeaux, il y a eu par conséquent quelques problèmes au niveau administratif concernant l'épreuve au bac. Puisque ce n'est pas notre sujet, nous n'allons pas détailler toutes les problématiques concernant la question de la formation de coréen en lycée. Nous n'exposons que quelques éléments nécessaires pour comprendre le contexte.

Ainsi, le premier problème était le niveau de l'épreuve de coréen au bac. Les élèves du lycée F. Magendie étaient de ce fait les premiers candidats à l'épreuve de coréen au bac ayant reçu la formation de coréen LV3 en lycée. Cependant, avant l'offre de formation de coréen LV3 en lycée, et avant la réforme, les candidats à l'épreuve proposée étaient souvent des Coréanophones. En plus de cela, comme le coréen était considéré comme une « langue rare », l'épreuve se déroulait à l'écrit et non à l'oral comme pour les autres LV3. Le niveau de cette épreuve était donc assez élevé pour les élèves du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». La publication initiale « Le Coréen n'étant plus une valeur sûre pour le bac... » vient de cette réalité. Les élèves de Terminale étaient au courant du niveau de l'épreuve. Même s'il s'agissait d'une matière optionnelle, les élèves de la section coréenne voulaient obtenir une note méritante, ce que nous pouvons comprendre. Mais en analysant les annales, les élèves de Terminale se décourageaient. L'exemple du cas 4 a probablement été posté durant l'un de ces jours de déception. En général, les élèves choisissent une option par passion, mais également par envie d'obtenir un bonus au bac. Mais, le coréen, malgré les efforts des élèves, ne pouvait être une valeur sûre pour obtenir une bonne note permettant un bonus. Les élèves craignaient même de ne pas obtenir la moyenne et d'être déçus malgré les efforts et le temps investis durant trois années.

Maintenant, pour comprendre la suite de la publication initiale, il faut une autre explication ayant un rapport avec le statut du coréen. Puisque c'était la première fois que l'on offrait une formation de coréen LV3, des problèmes administratifs sont apparus. L'un d'eux, en rapport direct avec la suite de la publication initiale, est que le coréen n'était pas reconnu par le système informatique de l'Éducation nationale comme une LV3 enseignée en lycée. De ce fait, pour la gestion du coréen, l'académie de Bordeaux a choisi une autre langue, reconnue par le système informatique, mais non enseignée en lycée dans l'académie : le persan. Ce qui explique cet humour, qui est plutôt une autodérision par rapport au statut de la langue que cette élève a choisi, « le lycée propose désormais des cours de Persan 😊 » avec une photo prise lors du cours de

coréen. D'ailleurs, les élèves de la section coréenne ainsi que leur enseignante faisaient souvent ce genre d'autodérision en parlant de représentation sociale du coréen par l'Éducation nationale et par leurs proches. Et cela a joué un rôle dans le rapprochement entre les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Quelques commentaires humoristiques plus tard, « la prof de norvégien » possède une histoire commune aussi. En 2012, la langue choisie pour la gestion du coréen était le norvégien. L'élève qui a écrit ce commentaire était au courant de cette histoire comme ses pairs. L'autodérision des membres par rapport au statut de leur langue étrangère choisie continue ainsi dans ce fil de conversation.

À la fin, un élève évoque une autre histoire partagée en rapport avec la représentation sociale du coréen en France à l'époque. En 2012, l'enseignante a fait une présentation de la langue et des cultures coréennes dans une école élémentaire bordelaise dans le cadre de l'atelier coréen soutenu par la section éducation de l'Ambassade de République de Corée en France. Lors de cette présentation, l'enseignante a demandé aux écoliers s'ils connaissaient la Corée du Sud et si oui, où se trouvait ce pays. À cette question, les écoliers ont répondu que la Corée du Sud se trouvait en Afrique. Cet épisode, raconté dans des cours de coréen au lycée, a beaucoup amusé les lycéens qui ont ensuite partagé leurs expériences et les réactions de leurs entourages concernant le coréen LV3. Depuis, les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » font souvent de l'humour d'autodérision en rapport avec la représentation générale du coréen. Le dernier commentaire « Mais j'ai cru pendant un temps qu'elle était africaine ! » vient donc de cet épisode.

Cette histoire commune partagée par les membres contient des éléments intéressants. Elle fait rire les membres. Et en même temps, elle les unit davantage. Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » se plaignaient de la méconnaissance et de l'amalgame pratiqué envers le coréen, mais toujours dans l'humour.

Ainsi, connaître et partager des histoires communes et les langues communes sont des caractéristiques importantes de la culture commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Ces histoires ne sont véritablement compréhensibles que par les membres du groupe, car elles sont étroitement liées à leur vécu, à leurs expériences et à leur contexte spécifique. En effet, une personne extérieure ne pourrait saisir pleinement les tenants et aboutissants de ces histoires sans une connaissance approfondie du contexte dans lequel ils se

sont déroulés. Ainsi, ces histoires sont conservées et archivées au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ » afin de préserver leur héritage.

Nous pourrions dire que l'histoire partagée, contribuant à la construction d'une culture commune au sein d'une communauté est un pilier fondamental qui renforce les liens entre ses membres et crée un sentiment d'appartenance fort. Elle permet aux membres de se connecter et de se comprendre mutuellement.

4.1.3.3 Langage commun

Nous présentons maintenant un autre aspect de la culture commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ », établie au fil des années : le langage commun partagé par les membres. Comme les histoires communes, le langage commun est compréhensible par les membres. Et l'utilisation de ce langage est crucial dans la cohésion d'une communauté.

Le langage joue un rôle essentiel dans la culture commune d'une communauté. L'utilisation de codes et d'un langage commun, souvent sous la forme de jargon spécifique, renforce la communication entre les membres. Des mots spéciaux et des émoticônes comme π π, ⇒ ⇒, ^^ sont partagés, facilitant ainsi la compréhension mutuelle et renforçant le sentiment de proximité entre les membres. Cela peut aller jusqu'à l'utilisation d'appellations spécifiques dans une langue particulière, créant ainsi une identité linguistique unique que nous allons explorer ici.

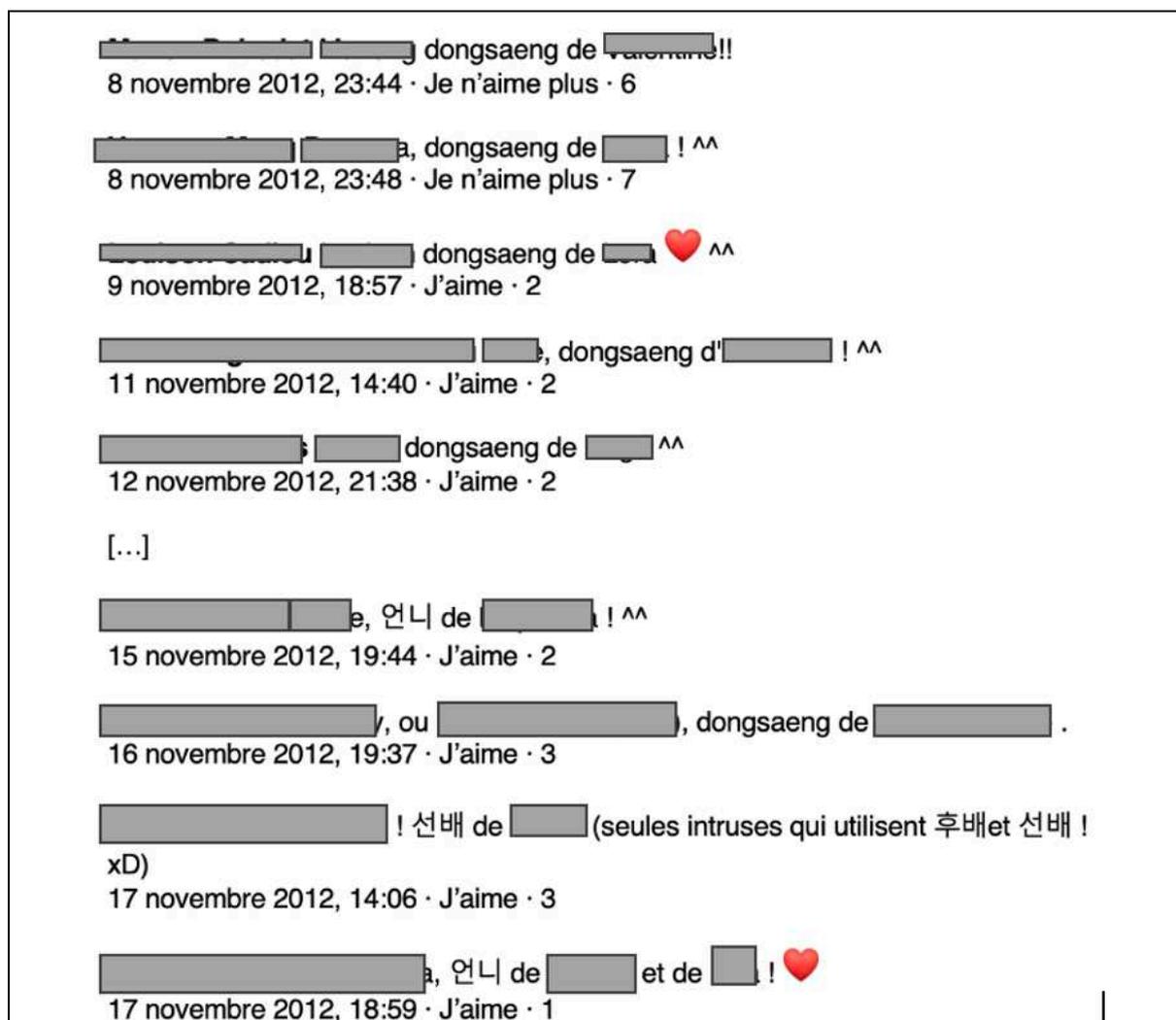


Figure 74 : exemple de culture commune - règle et langage commun du groupe

Comme nous le voyons dans la Figure 74, les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ont tendance à utiliser l'appellatif coréen *dongsaeng*, 언니, 선배, 후배⁵². Cette habitude, la langue commune partagée par les membres, vient d'abord du système de « fratrie » dont nous avons déjà parlé dans la partie « méthodologie » (voir 3.1.2). Nous avons également abordé cette langue commune dans les parties « échanges socioaffectifs » (voir 4.1.2.1) ainsi que « continuité de participation » (voir 4.1.2.3.4).

52

Dongsaeng : transcription de 동생 signifiant « petit frère » ou « petite sœur » ;

언니 : onni, signifiant « grande sœur » utilisé par les filles ;

선배 : seonbae signifiant « aîné(e) dans une institution » ;

후배 : hubae signifiant « cadet(te) dans une institution ».

Quoi qu'il en soit, dans la section coréenne, les cadets appellent leurs aînés *eonni*, *nuna*, *oppa* ou *hyeong*.

- *eonni* veut dire « grande sœur », terme utilisé par les filles ;
- *nuna* veut dire « grande sœur », terme utilisé par les garçons ;
- *oppa* veut dire « grand frère », terme utilisé par les filles ;
- *hyeong* veut dire « grand frère », terme utilisé par les garçons.

Et les aînés appellent leurs cadets par leurs prénoms ou par le terme *dongsaeng*, un appellatif relationnel qui veut dire « petit frère » ou « petite sœur ».

Le fait d'appeler les autres membres par rapport à soi – l'âge et la promotion – et d'utiliser les appellatifs coréens établit une pratique sociale au sein du groupe. Cette pratique qui vient de la langue commune constitue un ensemble de cadre socio-interactionnel qui régit les conversations et les comportements dans le groupe. Elles offrent également un cadre permettant de préserver l'harmonie et la bonne entente entre les membres. Il en va de même pour l'appellatif « 선생님 » (*seonsaengnim*). Appeler leur enseignante par l'appellatif coréen « *seonsaengnim* » fait partie également de règles établies au sein du groupe. Cette culture, comme nous avons pu le voir plus haut, permet également de donner une ambiance bon enfant et humoristique au groupe, par sa fameuse histoire de « monsieur Rivière ».

Nous présentons un autre exemple très intéressant de la langue commune du groupe sur FB. Il s'agit d'un code linguistique hybride que seuls les membres du groupe comprennent.

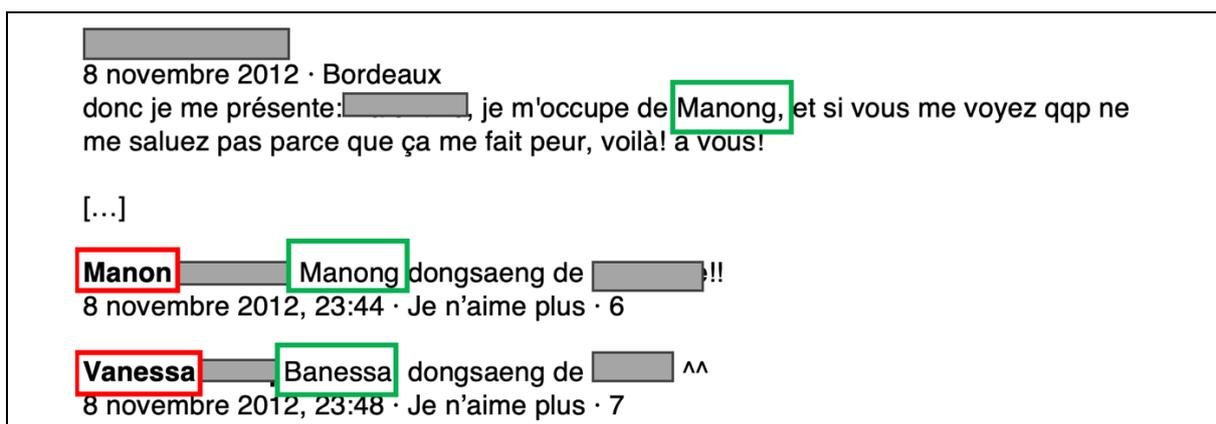


Figure 75 : exemple de la culture commune – hybridation langage commun⁵³

⁵³ Contrairement à d'autres exemples, nous avons délibérément laissé apparaître les deux prénoms de membres pour expliquer le phénomène du langage commun spécial à ce groupe. C'est la seule fois que nous montrons les noms de membres. De ce fait, nous pensons que cette exposition de prénoms ne nuit pas à leurs anonymats.

Les prénoms « Manon » et « Vanessa » sont déformés dans cet exemple. Ce phénomène peut être considéré comme un code que les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » partagent. Ce genre de déformation — car il y en a beaucoup plus — est également une source de taquineries qui aident à créer une bonne ambiance et une cohésion dans le groupe.

Parlons d’abord de « Manong ». Les élèves de coréen apprennent à écrire leur prénom en coréen dès le début de leur formation. Quand on transcrit Manon en coréen, cela donne : 마농 [manoŋ]⁵⁴. Or, les élèves, en tant que public non averti de prime abord, ont tendance à prononcer [ma.nɔ̃g] en accentuant sur [g]. Cela vient d’une lecture erronée du prénom transcrit en lettres romanes, selon la règle de romanisation du coréen⁵⁵, depuis sa transcription en lettres coréennes.

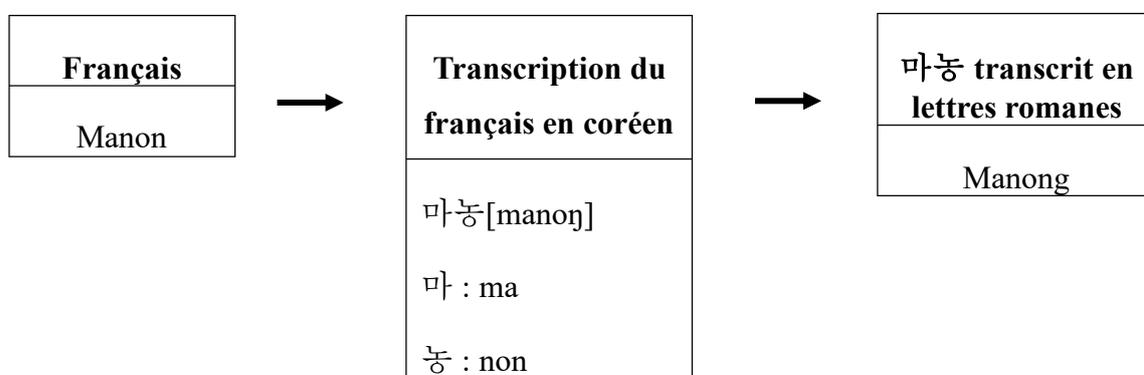


Figure 76 : système d'écriture et de transcription du prénom "Manon"

En effet, le prénom Manon s’écrit « Manong » quand on le transcrit depuis le coréen « 마농 » où « ma » devient « 마 » (ㅁ + ㅏ) et « non » devient « 농 » (ㄴ + ㅇ + ㅜ). Pour résumer, les élèves parviennent très rapidement à prononcer correctement les deux consonnes ㅁ (m) et ㄴ (n) et les deux voyelles ㅏ (a) et ㅜ (o). En revanche, la consonne finale « ㅇ » leur est plus difficile à prononcer. Un exercice qui se complique du fait de la romanisation du coréen qui veut que « ㅇ » se transcrive « ng » comme mentionné plus haut. De ce fait, les élèves de coréen ont tendance à prononcer [ng] au lieu de [ŋ]. L’enseignante prend donc soin de bien expliquer ce fait et de leur donner des exercices sur cette consonne finale. Parmi les mots qui

⁵⁴ Pour cette prononciation, nous utilisons l’Alphabet Phonétique International afin de mieux représenter le son en question.

⁵⁵ National Institute of Korean Language, Republic of Korea : https://kornorms.korean.go.kr/m/m_regltn.do?regltn_code=0004#a (consulté le 10 août 2023).

contiennent cette consonne finale que l'enseignante utilise pour ces exercices, il y a ce prénom « Manon ».

La taquinerie de « Manong » vient donc de cet apprentissage commun des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Et les élèves, sachant bien qu'il faut prononcer [ŋ], mais non [ng], donnent ce surnom « Manong » aux filles qui ont le prénom « Manon ».

Ce prénom est un exemple typique de ce que les membres du groupe appelle prononciation « à la française » qui se retrouve dans de nombreuses autres exemples, comme notamment dans le nom de l'enseignante. Ainsi, lorsqu'un élève appelle l'enseignante « madame Kang » en prononçant bien « ng », on dit qu'il a prononcé « à la française » la consonne finale « ㅇ ». Cette culture commune concernant le prénom Manon et la consonne finale ㅇ dans le groupe sur FB est bien évidemment une histoire commune. Mais en même temps, cela peut être considéré comme le langage commun partagé par les membres du groupe.

Il en va de même pour le prénom « Banessa » de l'exemple de la Figure 75. La bonne orthographe de « Banessa » est, comme nous pouvons l'imaginer, « Vanessa ». Mais la consonne « v » n'existe pas en coréen. De ce fait, « v » se prononce comme [b] ou [p]. Ainsi pour la transcription, « v » et « b » s'écrivent de la même manière : ㅂ qui se prononce soit [b] soit [p] selon sa position. Les membres, connaissant cette caractéristique phonétique des deux langues, donnent des surnoms ou font des plaisanteries comme c'est le cas avec la consonne finale « ㅇ ».

L'utilisation de ces codes est très intéressante du fait qu'ils proviennent de la différence linguistique entre le français, la langue des membres dont la première langue est le français pour tous, et le coréen, la langue que ces membres apprennent. De ce fait, pour partager et comprendre les éléments que nous venons d'évoquer, il faut connaître le coréen. Les mots sont écrits en alphabet latin, mais ils possèdent des caractéristiques du coréen. Ce fait, comme les autres éléments de la culture commune, aide les membres à avoir un sentiment d'identité.

4.1.3.4 Contrat social et valeurs

Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », par leur participation à la vie commune du groupe, établissent petit à petit certaines règles à respecter. Ce qui est intéressant de voir dans notre cas est que des règles s'établissent dans la pratique et se formulent plus ou

moins directement. Et d'autres règles apparaissent explicitement quand elles sont enfreintes et verbalisées.

4.1.3.4.1 Construction d'une règle d'usage

1)

[redacted]
27 janvier 2013 · Bordeaux

le voyage en corée du sud, combien de personnes peuvent y aller maintenant?

Vu par 80 personnes [redacted] aiment ça.

[redacted] moi je peux toujours dans les deux cas.
27 janvier 2013, 13:48 · J'aime

[redacted] Me too
27 janvier 2013, 13:49 · J'aime

[redacted] Moi je veux qu'il soit en Septembre...
27 janvier 2013, 13:49 · J'aime · 1

[...] **69 commentaires**

[redacted] C'est un peu chiant tout le flood là~ 😞
27 janvier 2013, 15:21 · J'aime · 2

[redacted] on a ka faire une conversation de groupe ^^
27 janvier 2013, 15:22 · 2

[redacted] Bon, finalement, j'ai changé d'avis ! Je préfère septembre aussi ! Et
[redacted] a raison ! Oui, je ne suis pas énervante pour rien ! Non, non, je ne
change pas d'avis tous les 4 matins ! XD
27 janvier 2013, 18:26 · J'aime · 2

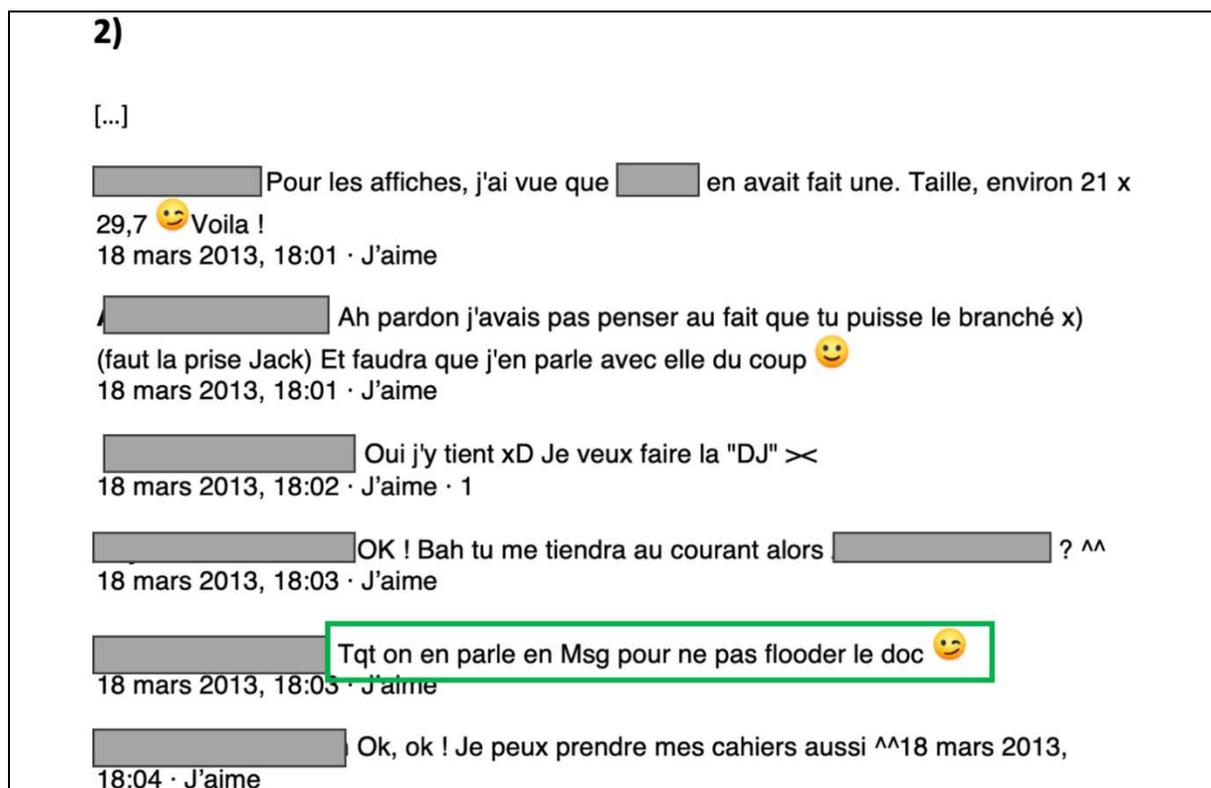


Figure 77 : construction d'une règle d'usage

Pour l'exemple 1 de la Figure 77, il s'agit d'une discussion sur le voyage en Corée du Sud. Les membres parlaient du voyage scolaire en Corée du Sud depuis quelque temps. Juste avant cette discussion, il y a même eu un sondage pour savoir quelle date envisager pour le voyage. L'exemple 1 est donc la suite des échanges concernant la date et le nombre des participants au voyage. Nous prenons seulement quelques commentaires, car cette séquence contient plus de soixante-dix messages. Enfin, la partie qui nous intéresse est constituée par les deux commentaires encadrés en vert.

Un membre écrit « C'est un peu chiant tout le flood⁵⁶ là~ 😞 » pour se plaindre du fil de discussion un peu trop long à ses yeux. En effet, comme nous venons de mentionner dans la Figure 77, il y a 69 messages publiés avant ces commentaires encadrés. À cela, un autre membre propose la création d'une conversation de groupe comme solution, c'est-à-dire une discussion synchrone entre les membres. Après ces deux messages, un commentaire, posté à peu près trois heures plus tard, énonce « Bon, finalement j'ai changé d'avis ! ... ». Ce mot « finalement » nous fait imaginer qu'il y a eu une conversation de groupe. Cet épisode nous semble être

⁵⁶ *flood* : surcharge de messages

l'établissement de règle, du moins un essai d'établissement, concernant l'utilisation du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

L'exemple 2 est le deuxième cas en rapport avec le « flood ». Cet exemple est également un extrait d'une longue conversation dont le sujet est la préparation de « la journée Portes Ouvertes » du lycée. Pour comprendre le contexte, il faut savoir qu'un élève a créé et partagé un document sur le groupe pour que les membres puissent écrire des tâches auxquelles s'inscrire et des choses à préparer pour cette journée. Après cela, les membres commencent à parler sur la préparation de cette journée. Cette fois-ci, un membre propose à un autre de parler d'un élément qui fait partie de la préparation de la Journée Portes Ouvertes sur « Msg » pour Messenger, une application de messagerie instantanée de FB, pour « ne pas flooder le doc ». Nous voyons donc dans cet exemple également que les membres de ce groupe évitent d'écrire trop de messages sur le même espace partagé comme c'est le cas de l'exemple 1.

4.1.3.4.2 Verbalisation d'une règle implicite

1)

[redacted]
4 mars 2014

Désolé de poster ça ici, je sais que la page ne sert pas à ça, mais j'en profite parce que nous sommes plusieurs classes différentes du lycée. Et parce qu'il y a aussi des terminales ! x) Bref ~ J'aurais aimé savoir si certains d'entre vous avez, avez eu ou connaissiez [redacted], professeur de français je présume, car je passe l'oral blanc de français (LOGIQUE) avec elle, mais je ne l'a connais pas et ne sais pas du tout comment elle est et travaille... Alors~ Je vous remercie d'avance pour vos réponses 😊

Vu par 78 personnes [redacted]

2)

[redacted]
31 mars 2014 · Gradignan

Je suis vraiment désolée de poster ça ici, mais c'est un peu un cas désespéré.. Est-ce que quelqu'un aurait une jupe jaune (longue ou court, mais PAS en 34 de préférence..), ou un tissu jaune uni assez grand pour être attaché autour de la taille? Encore désolée et merci d'avance!

[redacted]

Figure 78 : verbalisation d'une règle implicite

L'exemple 1 de la Figure 78 est une publication initiale d'un élève qui sollicite les autres membres, en particulier les élèves de Terminale, pour obtenir des informations sur un professeur de français et le bac blanc de la même matière. Cet élève commence sa publication en s'excusant « Désolé de poster ça ici, je sais que la page ne sert pas à ça... ». Ici, nous constatons une règle d'utilisation du groupe « Section Coréenne Magendie~ » qui n'est cependant explicitée nulle part jusqu'à ce moment précis. Mais si cet élève s'excuse, il doit y avoir une raison. Ce post nous semble très intéressant pour trois raisons :

- 1) Il témoigne d'une des règles implicites acceptées chez les membres.
- 2) Il montre la façon dont un membre enfreint cette règle.
- 3) Il nous apprend également — même si ce point ne concerne pas directement les règles du groupe dont nous sommes en train de parler — une caractéristique du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

En effet, comme le dit l'auteur de l'exemple 1, ce groupe est composé d'élèves de classes différentes et de niveaux différents. Les membres sont réunis dans ce groupe par la même identité professionnelle, dont nous avons déjà parlé plus haut, et le même intérêt, mais ils viennent de classes et de promotions différentes. De ce fait, les membres de ce groupe peuvent obtenir une aide plus riche. Et cet avantage pousse même l'auteur de l'exemple 1 à enfreindre la règle du groupe pour obtenir cette aide.

Parlons maintenant de l'exemple 2. L'autrice de cette publication initiale s'excuse également comme l'auteur de l'exemple 2. Elle sait qu'elle est en train d'enfreindre la règle, donc de déranger les autres membres. Mais elle demande tout de même une aide. Cette fois-ci, la sollicitation concerne un évènement du lycée, mais non celui de la section coréenne.

Ainsi, grâce aux exemples des Figure 77 et Figure 78, nous pouvons dire que des règles sont acceptées et suivies par les membres sans qu'elles n'aient été explicitées quelque part. Ces règles sont établies au fur et à mesure. Nous trouvons deux types de modalités quant à l'établissement de règles :

- Type 1 : une règle est discutée et négociée comme est le cas dans les exemples 1 et 2 de la Figure 77.
- Type 2 : une règle est pensée et posée par un membre comme le cas de l'exemple 1 de la Figure 78. Ensuite, cette règle est respectée et suivie par l'auteur de l'exemple 2 qui suit.

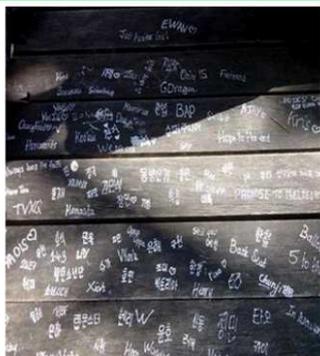
Selon les règles que nous venons de voir, il vaudrait mieux éviter un fil de discussion trop important pour ne pas « flooder » la page du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». En sachant que les membres reçoivent les alertes de tous les nouveaux messages (notifications), un trop grand nombre de publications quasi simultanées, comme c'est le cas de l'exemple 1, devait être inconfortable pour les membres. Ensuite, par les exemples de la Figure 78, nous pouvons comprendre que les membres de ce groupe essaient de garder le groupe comme un endroit réservé à une communication autour de leur intérêt commun que sont les langue et culture coréennes. De ce fait, ces règles jouent non seulement un rôle dans la bonne gestion du groupe, mais elles ont également le rôle de fournir un sentiment d'appartenance et contribuent à la construction de l'identité du groupe. Cependant, ces règles ne sont pas absolues. Les membres peuvent ne pas les respecter quand il en ressent le besoin. Et cela est accepté par les autres membres.

Si enfreindre des règles d'utilisation du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est plutôt possible et accepté, ce n'est pas le cas pour les valeurs partagées. Cependant, il semble inévitable qu'à un moment donné, certains membres puissent enfreindre les valeurs établies. Face à de telles situations, il est fréquent de voir émerger des critiques émanant des autres membres. C'est là que nous trouvons une particularité de ce groupe.

L'exemple suivant concerne justement les valeurs non respectées et les conséquences.

[redacted]
12 septembre 2014 · Modifié

A ceux ou celles qui ont tapissé les tables du lycée de blanco pour y écrire le nom de leurs groupes préférés au blanco, j'espère que vous êtes fières de vous. C'est à cause de ça que la section coréenne a une mauvaise image auprès des autres classes. Si à cause de votre "passion" pour la kpop, les sanctions de cette dégradation de matériel retombent sur nous, j'espère que vous aurez assez de bon sens pour aller vous dénoncer et nettoyer votre bordel.



Vu par 78 personnes [redacted]
[redacted] et 24 autres personnes aiment ça.

[redacted] tout est dit :devancée:
12 septembre 2014, 20:18 · J'aime · 4

[redacted] Putain merci !! On est d'accord !
12 septembre 2014, 20:40 · J'aime · 3

[redacted] Rien à dire de plus (même si j'ai bien peur que personne n'ira se dénoncer.. 😞)
12 septembre 2014, 20:45 · J'aime · 5

[...]

Figure 79 : exemple de valeurs du groupe

Comme nous le voyons dans la publication initiale, certains membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » auraient écrit les noms de groupes k-pop avec du correcteur blanc sur une table du lycée. Bien évidemment, il est interdit d'écrire sur les murs et autres biens de l'établissement de les taguer. Un membre du groupe critique donc cette action et demande à ses auteurs de nettoyer la surface endommagée.

Les trois premiers commentaires nous apprennent que les autres membres du groupe soutiennent le propos de l'auteur de la publication initiale. Nous n'avons pris que trois commentaires ici. Mais cette publication a suscité beaucoup de réactions. Nous comprenons ainsi l'importance de cette affaire. Elle a également obtenu beaucoup de « j'aime ». Nous ne prenons pas en compte le nombre de « j'aime », mais ceci peut être compris comme un repère pour comprendre l'attention portée à cette publication.

Cette publication ainsi que les trois premiers commentaires nous dévoilent les valeurs partagées dans le groupe. Premièrement, les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » prennent très au sérieux le respect des règles de l'établissement. Ils se soucient également des conséquences du non-respect de ces règles. Deuxièmement, les membres du groupe tiennent à donner une bonne image de la section aux autres classes du lycée. Ce sont les valeurs partagées au sein du groupe. Ces valeurs n'étant pas respectées par un certain nombre de membre, un rappel à l'ordre suivi d'un conflit éclatent entre les membres dans ce groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Afin que le groupe perdure et fonctionne harmonieusement, une bonne entente est essentielle bien évidemment. Cependant, il nous semble impossible de penser que les conflits sont totalement absents. Heureusement, dans notre groupe « Section Coréenne Magendie~ » où la culture commune est bien établie et acceptée par l'ensemble de ses membres, ces conflits ont une chance d'être résolus de manière efficace. La présence de règles, de valeurs partagées et autres éléments de l'histoire commune offre des pistes de résolution. Grâce à ces conflits, les membres ont l'opportunité d'élaborer de nouvelles règles, de redéfinir certaines valeurs et d'améliorer leur pratique commune.

Ce conflit concernant le « tapissage » d'une table sera d'ailleurs traité davantage dans « la dimension organisationnelle ».

En conclusion de cette partie, nous tenons à préciser que la culture commune joue un rôle essentiel au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Elle permet aux membres de se connecter, de se comprendre et de partager des expériences uniques. Les histoires partagées, les règles, le langage commun et les rites contribuent à la création d'une identité collective qui renforce la cohésion du groupe. Et tout ceci est une source de l'apprentissage commun des membres de ce groupe également. Rappelons ici que l'apprentissage est un élément important de la communauté (Wenger, 2005). Comme nous l'avons déjà dit, la culture commune permet également la continuité du groupe. Les membres du groupe construisent ensemble une culture commune, l'intériorisent et la pratiquent. Cette culture commune du groupe est aussi acquise par les nouveaux membres.

4.1.3.5 Identité et Sentiment d'appartenance

Nous avons vu que la culture est construite et transmise par les membres dans le temps. Puisque cette culture n'est partagée que par les membres dans le temps, elle joue ainsi un rôle essentiel dans le renforcement du développement identitaire au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ » et dans l'instauration du sentiment d'appartenance profond parmi ses membres.

En effet, la culture commune et l'aspect identitaire des membres sont étroitement liés comme les autres caractéristiques de la communauté. Rappelons ici la Figure 23 récapitulative des indicateurs d'une communauté. Les quatre dimensions de la communauté sont imbriquées, et la culture commune établit des frontières distinctes entre le groupe « Section Coréenne Magendie~ » et le monde extérieur, délimitant ainsi un espace d'interaction spécifique partagé exclusivement par les membres. Mais nous parlerons de cette notion d'espace commun plus tard dans la partie « dimension temps-espace ».

Revenons donc au lien étroit entre la culture commune, l'identité et le sentiment d'appartenance. Au cœur de cette dynamique d'appartenance et d'identité se trouve une dualité fondamentale : l'identité interne et externe de la communauté. Tel que l'expriment Henri et Pudenko (2002), les membres ne contribuent pas seulement à forger l'identité interne qui définit « qui nous sommes » en tant que communauté, mais ils contribuent aussi à définir l'identité externe qui établit « qui nous ne sommes pas ». Et cette identité interne et externe a joué également un rôle dans l'établissement des règles et des valeurs dans notre cas qui font que les membres se sentent mal à l'aise quand ils parlent d'autres matières que le coréen, qu'ils essaient d'éviter de parler de sujets qui ne concernent pas tous les membres, etc.

Pour les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », le nom du groupe délimite déjà une frontière. La réponse à « qui nous sommes » se trouve dans le titre même du groupe. En effet, il s'agit d'un rassemblement composé d'individus qui appartiennent à la section coréenne du lycée F. Magendie ou qui ont un rapport spécial avec cette section, ce qui est le cas pour quelques membres. Sachant que ce groupe est un groupe « fermé », non répertorié sur la plateforme FB, tout le monde ne peut donc pas entrer dans ce groupe. Il est même impossible de visualiser la page du groupe quand on n'en est pas membre (groupe caché). La délimitation entre le groupe et le monde extérieur est ainsi assez claire. Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », sauf l'enseignante, ont la même identité professionnelle « à un moment donné ». D'ailleurs, ce point a déjà été traité dans la partie « Participation ».

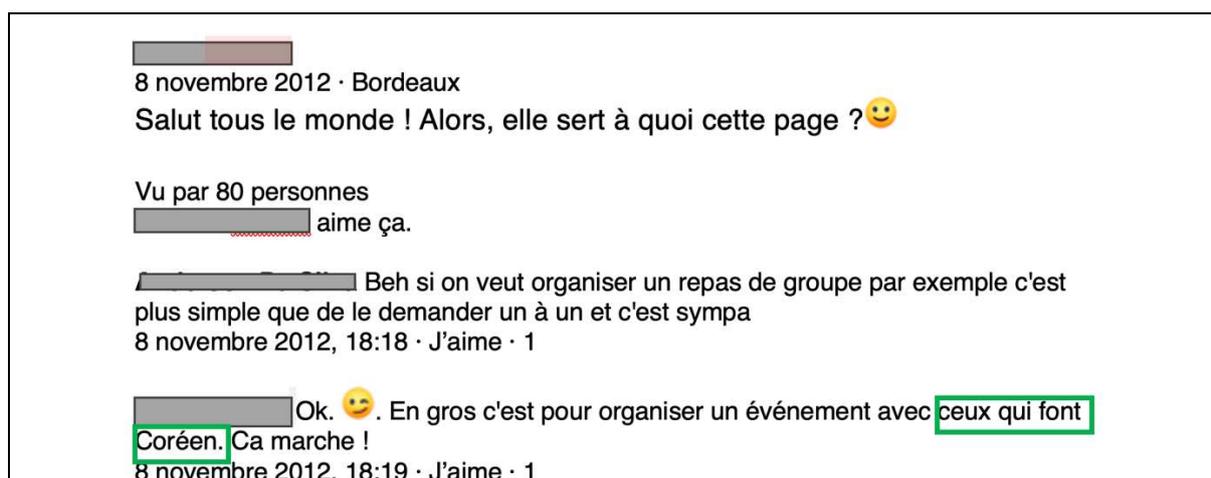


Figure 80 : exemple montrant "qui nous sommes " 1

La Figure 80 est un échange posté le jour de la création du groupe sur FB. Elle nous montre un « qui nous sommes » pensé et négocié par les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ; groupe de « ceux qui font coréen ».

Enfin, ce concept d'identité et d'appartenance ne se limite pas seulement à une introspection individuelle, mais il s'étend également à une conscience collective de la communauté par rapport aux autres. Comme l'évoque Herring (2004), cette reconnaissance de la communauté en tant qu'entité autonome, possédant ses propres caractéristiques, peut se manifester à travers le langage utilisé. L'utilisation du pronom « nous » par opposition à « eux » reflète cette prise de conscience partagée. Les membres prennent ainsi conscience que leurs façons de faire et de penser sont spécifiques à leur communauté et diffèrent potentiellement des pratiques extérieures.

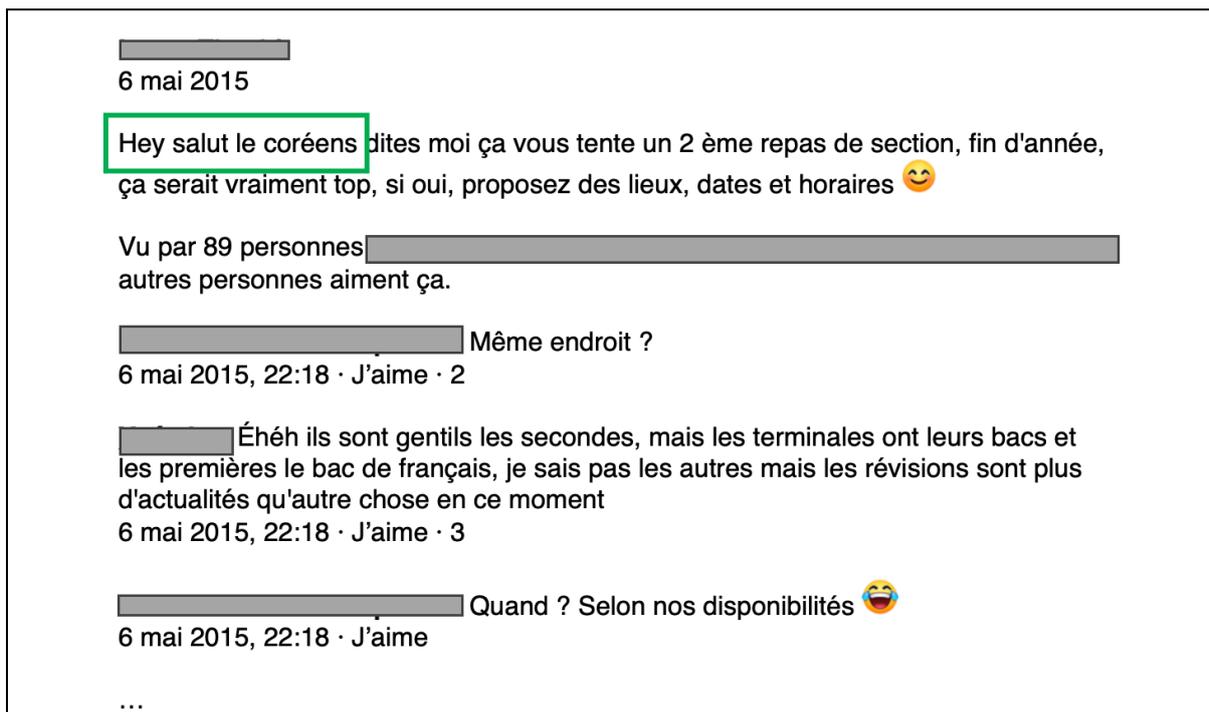


Figure 81 : exemple de "qui nous sommes" 2

Pour l'exemple de la Figure 81, nous avons omis le reste des échanges, car ils sont trop longs. Enfin, nous voyons ici que l'élève auteur de la publication initiale commence son message par « Hey salut le coréens... » : une autre explicitation de l'identité professionnelle commune des membres.

Ce qui nous semble intéressant est l'identité particulière des anciens élèves. Au début, ces anciens élèves étaient eux aussi ceux de la section coréenne du lycée F. Magendie et les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Mais, bien qu'ils aient quitté le lycée après trois années, ils sont restés membres du groupe FB. Comme nous l'avons vu dans la partie « participation », les anciens élèves contribuent toujours à la vie du groupe, en écrivant directement dans la page ou en consultant les publications.

Ces anciens élèves prennent une place particulière, une « identité d'ancien élève ». Même en tant que membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », ils prennent de la distance avec les autres membres lycéens. Ils contribuent pourtant à la vie communautaire. Nous avons déjà pu voir quelques exemples de cette distanciation.

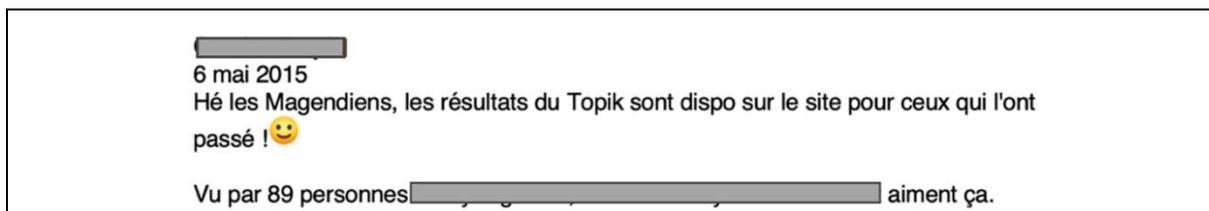


Figure 82 : exemple de l'identité particulière des anciens élèves

La Figure 82 est un extrait de la conversation que nous avons déjà analysée plus haut dans la Figure 64. L'auteur de cette publication initiale utilise un appellatif un peu particulier. En effet, nous avons déjà discuté des appellatifs particuliers que les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » utilisent pour s'adresser les uns aux autres, une particularité de ce groupe. Ces appellatifs ont toujours un rapport avec l'âge, le sexe et la promotion de chacun. Ils montrent leur lien particulier même en s'adressant les uns aux autres.

C'est le cas de cet ancien élève. Il est membre du groupe, mais il montre tout de même qu'il y a une différence entre lui-même et les autres membres. En changeant son statut social et identitaire, c'est-à-dire en devenant étudiant à l'université, il obtient un autre statut au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Il n'est plus Magendien, élève du lycée F. Magendie. Il y a maintenant une différence entre les autres membres restant au lycée et lui-même. Ainsi, cet ancien élève appelle ces membres lycéens « les Magendiens ».

Rappelons un exemple que nous avons déjà analysé dans la partie « participation à la culture commune ». Nous ne reprenons ici qu'un extrait de l'exemple en question.

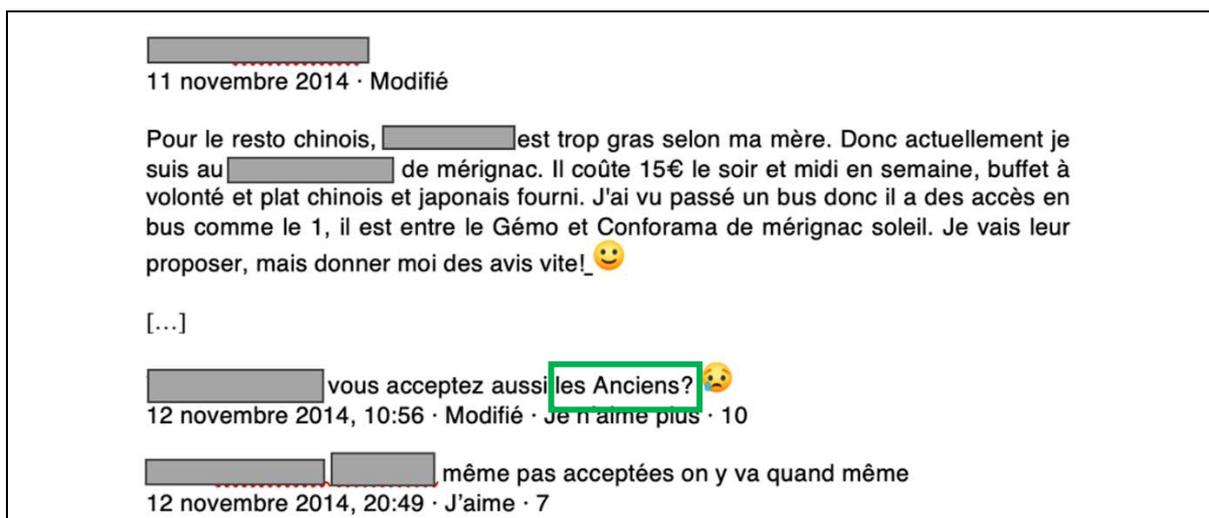


Figure 83 : exemple montrant l'identité particulière des anciens élèves

Dans cet exemple, un membre se demande si « les Anciens » peuvent venir à un évènement des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». L'exemple montre une situation semblable de celui de la Figure 84. Un élève qui a quitté le lycée demande si « les vieux » cette fois-ci peuvent venir au repas de la section.

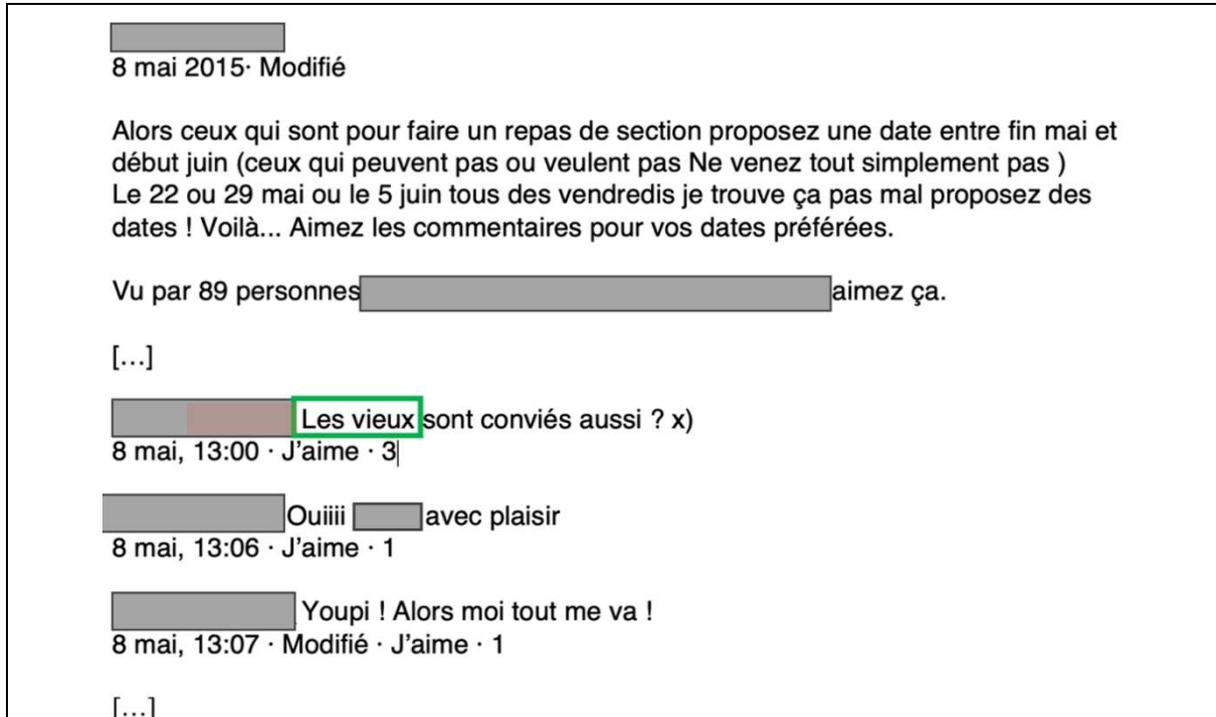


Figure 84 : exemple montrant l'identité particulière des anciens élèves

Ces deux exemples montrent bien l'identité particulière des anciens. En se désignant comme « anciens » ou « vieux » et en appelant les autres membres qui sont toujours au lycée « Magendiens », ils marquent leurs différences. En fait, ils créent leur propre identité au sein du groupe observé. Ils font partie d'un sous-groupe du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Ce sous-groupe est composé d'« anciens » élèves de Magendie qui se distinguent des Magendiens actuels.

4.1.3.6 *Self-awareness* du groupe

Avant de parler de « *self-awareness* », terme emprunté à Herring (2004), rappelons d'abord l'épisode de la prononciation de la ville coréenne « avec un BON GROS accent français » discuté dans le cas 1 de la partie « histoire commune ». Cette anecdote qui appartient à l'histoire commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est également intéressante sous l'angle de l'identité et du *self-awareness* du groupe, une autre caractéristique d'une communauté.

En effet, nous pouvons remarquer ici qu'en rappelant cet épisode de la prononciation, l'élève évoque la frontière entre « nous », les élèves de coréen LV3 sachant lire « correctement » le coréen et « les autres » qui ne le sont pas, avec une pointe d'humour et un ton moqueur. Comme le dit Herring (2004), la reconnaissance du groupe se manifeste ici sous forme « nous contre eux ». Pour les élèves du groupe, « nous » prononçons le nom de Busan comme il faut et « eux », les autres francophones en l'occurrence, prononcent ce mot à la française. Ainsi, la conscience de « *We do things this way here* » (Herring, 2004, p. 357) apparaît dans cet exemple.

Le *self-awareness* du groupe des membres est repérable bien évidemment dans l'utilisation du pronom « nous » et des adjectifs possessifs « notre » et « nos » qui sont nombreux dans notre corpus. Il nous semble que l'appartenance au groupe et le *self-awareness* du groupe sont ressentis en même temps par les membres. Et ces sentiments sont suscités, alimentés, encouragés par la culture commune construite ensemble au fil du temps.

C'est donc la conscience collective qui nourrit l'identité de la communauté et qui est en étroite corrélation avec l'ensemble des éléments qui constituent la culture commune. La culture commune, résultante de la participation, de l'engagement et de l'action concertée des membres, se révèle être le témoin de la pérennité de la communauté et de l'espace qu'elle partage. Elle transcende le temps, s'imprégnant dans chaque aspect de la vie communautaire.

En fin de compte, la dimension identitaire devient le fondement sur lequel repose l'essentiel du groupe « Section Coréenne Magendie~ », établissant une relation interdépendante entre la longévité, l'espace partagé et les frontières. Tous ces éléments fusionnent pour définir les caractéristiques inhérentes qui distinguent et unissent notre groupe « Section Coréenne Magendie~ », une communauté dans toute sa diversité et sa complexité.

4.1.4 La dimension organisationnelle d'une communauté dans le groupe « Section Coréenne Magendie ~ » sur FB

Nous examinons dans cette partie les composantes de la dimension organisationnelle du groupe « Section Coréenne Magendie ~ ». Selon notre analyse, l'organisation informelle et atomique du groupe, la gestion du conflit et l'entreprise commune font partie de cette dimension.

4.1.4.1 Organisation informelle, horizontale et atomique

Concernant l'organisation informelle et atomique, nous avons déjà eu l'occasion de l'entrevoir dans la partie « participation » (page). En effet, nous avons appris que l'évolution des participations des membres du groupe « Section Coréenne Magendie ~ » ressemble plutôt aux mouvements dynamiques entre le noyau et les parties périphériques d'un atome (voir la Figure 69). Il y a un noyau, des membres « assez actifs » et des membres qui restent plutôt en périphérie. Mais mis à part le noyau, la position de chacun par rapport à sa participation aux activités du groupe change. L'organisation sociale du groupe « Section Coréenne Magendie ~ » est donc plus souple et informelle que formalisée. Ce groupe établit une sorte de hiérarchie fluide, une « hiérarchie sociale continue » selon le terme de Dillenbourg et al. (2003). Cette hiérarchie n'est pas divisée en sous-groupes figés. Dans cette hiérarchie fluide du groupe « Section Coréenne Magendie~ », certains membres jouent un rôle plus actif et central que d'autres en ce qui concerne la participation.

En matière de droits accordés aux membres, aucun privilège n'existe. Dans ce groupe, il n'y a donc pas de hiérarchie sous forme de pouvoir. Tous les membres du groupe peuvent :

- ajouter un nouveau membre ;
- écrire des publications initiales et des commentaires ;
- ajouter des images, des photos et des sons ;
- réagir à une publication ou un commentaire ;
- téléverser des fichiers ;
- créer un groupe de discussion ;
- créer un sondage ou proposer un document partagé ;
- mettre un lien externe.

4.1.4.2 Entreprise commune

L'entreprise commune peut être comprise comme des actions communes pour accomplir l'objectif donné. Elle est le résultat de l'engagement mutuel que nous avons étudié plus haut. Il n'était pas difficile de trouver cet élément qui crée la cohésion d'une communauté dans notre corpus. Nous classons comme suit les entreprises communes repérées dans notre groupe observé : organisation des événements, projets et négociations.

4.1.4.2.1 Organisation des évènements

L'une des raisons pour lesquelles le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est créé consiste justement en l'organisation d'un évènement ensemble. Rappelons qu'à la question sur les objectifs de la page, l'élève créateur du groupe a répondu comme suit :

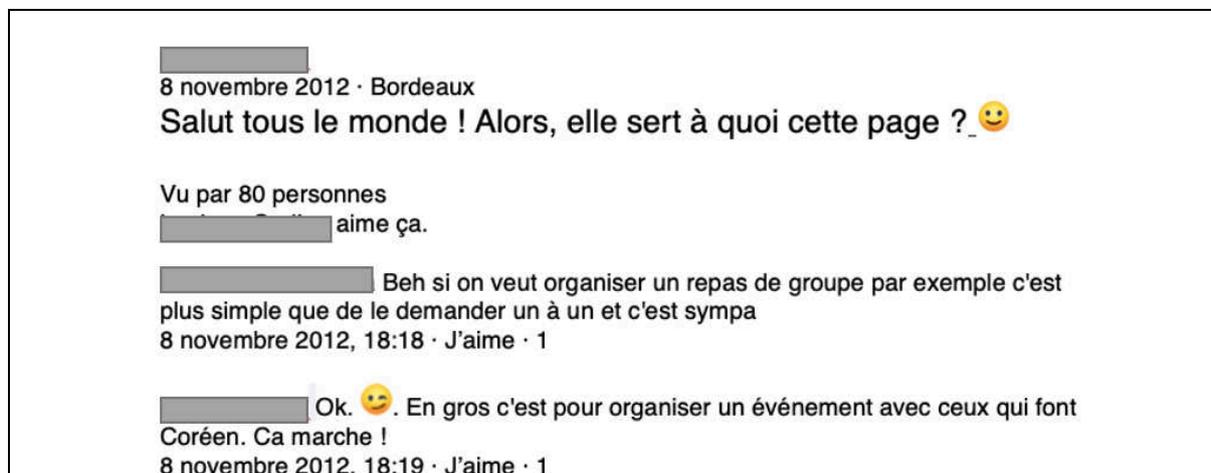


Figure 85 : un des objectifs du groupe - organisation des évènements

L'organisation d'évènements est donc l'une des entreprises communes explicites de ce groupe. Quant aux évènements du groupe, nous identifions le repas de la section pour les fêtes de fin d'année et celui de juin avant les grandes vacances.

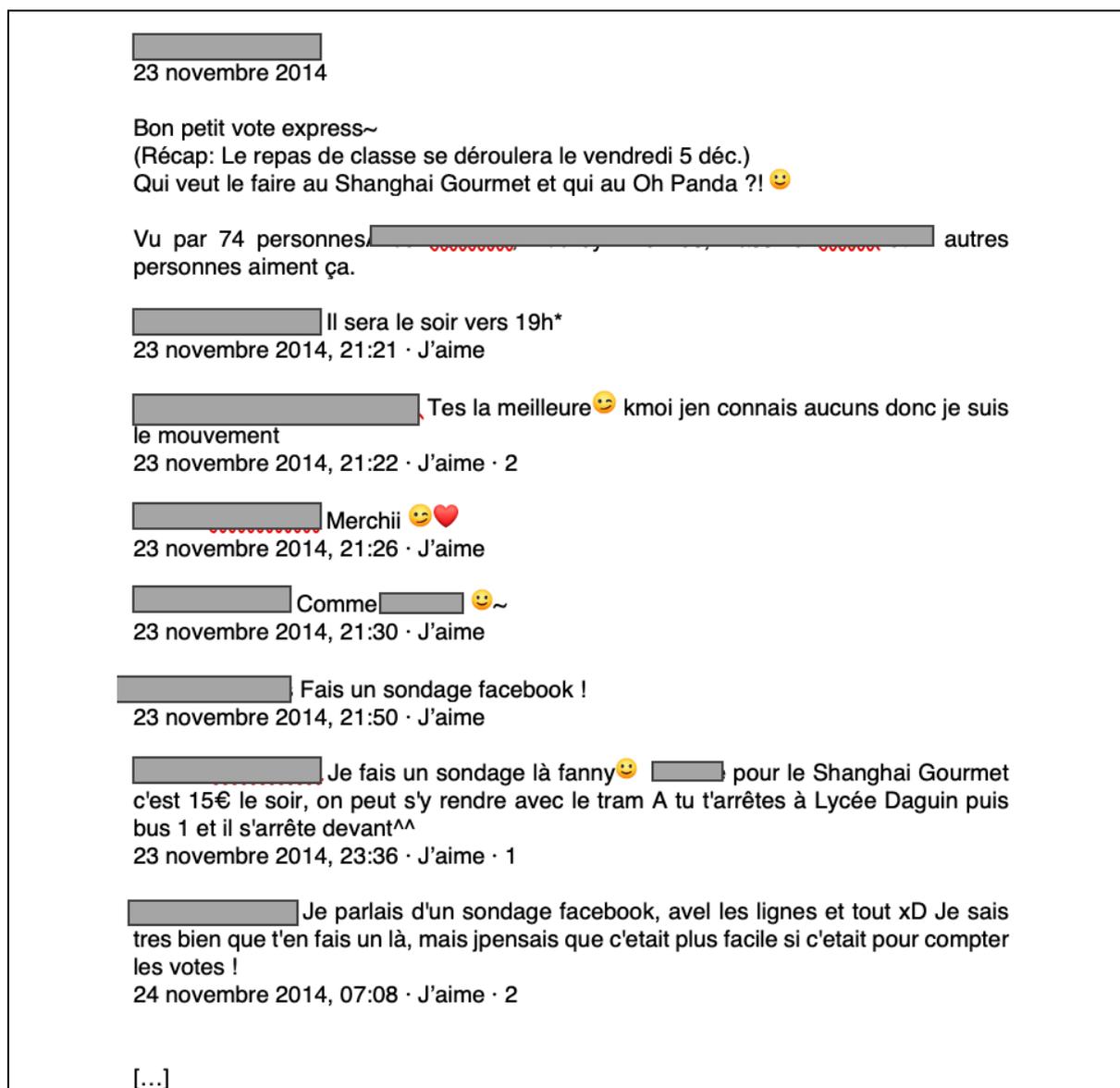


Figure 86 : exemple d'entreprise commune - organiser un repas de la section

Ces repas sont organisés tous les ans depuis la création du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Ce qui est intéressant, c'est que l'initiateur de cet évènement change à chaque fois. L'élève qui a pris l'initiative dans l'exemple de la Figure 86 n'est ni un membre considéré comment « entreprenant », que nous avons examiné plus haut, ni le délégué de classe. Avant cet extrait, il y a eu d'autres discussions concernant ce repas. Les membres de la section participent de manière active à cette organisation. Lors de la discussion entre membres, il y a également des révisions et des négociations concernant la façon dont on organise certains aspects de l'évènement. Par exemple, dans la Figure 86, un élève propose de faire « un sondage facebook » pour faciliter le compte des votes.

Les membres organisent également la journée « Portes Ouvertes », un évènement du lycée auquel les membres tiennent beaucoup, car c'est pendant cette journée qu'ils peuvent montrer ce qu'ils font dans la section et promouvoir le coréen auprès des collégiens. Le coréen LV3 étant une option dérogatoire, l'affectation des candidats à la section au lycée F. Magendie se fait par un logiciel informatique. Cependant, pour les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », cette journée est un peu comme un recrutement de nouveaux membres. Cette entreprise commune est donc prise très au sérieux par les membres du groupe.

██████████ a modifié un document.

18 mars 2013

Portes Ouvertes

Bonjour à tous,

dans les cadres des portes ouvertes, je créer ce document pour que tout le monde mette ce qu'il apporte Mercredi: S'il vous plait si vous amenez quelque chose marquer cela vraiment tout même si c'est juste une drapeau colorier avec votre prénom.

Il faudrait aussi une personne qui puisse mettre quelques reportages sur une clés USB, sa peut être interessant.

Si des élèves veulent danser pourquoi pas mais dites le aussi.

Il faudrait aussi que quelque élève amènent leur cahier, donc quelques secondes et premières si possible.

Sa serait cool que on fasse également genre des affiches présentant la corée pour intéresser les parents et les élèves comme quoi il peuvent se dire que c'est un pays de demain.

Et des choses de la cultures coréenes en sachant que Mme Kang amenera des aliments coréens.

(Si j'ai des choses a rajouter je vous le mettrai j'ai écrit ça dans la précipitation)

Merci d'avoir lu, et essayer de participer un peu svp :D

Vu par 80 personnes ██████████ et 32 autres personnes aiment ça.

██████████ Euh.. Pour la musique ça va le portable ?

18 mars 2013, 17:55 · J'aime

[...]

██████████ Moi j'amène mes cahiers ! 😊

18 mars 2013, 17:59 · J'aime

Anderson Da Silva Cool 😊 Normalement, ██████████ peut ramener des MV sur une clés, elle ma aussi donner l'idée de mettre sur clés des Reportage sur la corée, sa peut être sympa, mais bon, faut être sur d'avoir un rétroprojecteur

18 mars 2013, 17:59 · J'aime

[...]

██████████ Pour les affiches, j'ai vue que ██████████ en avait fait une. Taille, environ

21 x 29,7 😊 Voila !

18 mars 2013, 18:01 · J'aime

[redacted] Ah pardon j'avais pas penser au fait que tu puisse le branché x)
(faut la prise Jack) Et faudra que j'en parle avec elle du coup 😊
18 mars 2013, 18:01 · J'aime

[...]

[redacted] Je préviens juste, faite pas d'humour pour les affiches, surtout pas
d'humour en rapport avec des affiches des groupes d'[redacted] ok!!!
18 mars 2013, 19:09 · J'aime · 1

[redacted] Mdr c'est du vécu ... 😊 ?
18 mars 2013, 19:10 · J'aime

[...]

[redacted] J'ai un petit drapeau 😊
18 mars 2013, 19:57 · J'aime · 1

[redacted] j'ai brodé le drapeau coréen sur un petit tissus histoire de l'accrocher
à mon pull, ça ira ?
18 mars 2013, 19:58 · J'aime · 1

Anderson Da Silva Cool 😊
18 mars 2013, 19:59 · J'aime

Miran Kang des gâteaux coréens (que je trouve à bx)... mais rien que pour vous,
mes petits...
18 mars 2013, 20:02 · J'aime · 8

[redacted] Oh vous êtes mignonne madame ! ^^
18 mars 2013, 20:03 · J'aime · 2

[...]

[redacted] je suis en train de voir pour les reportages ^^ je peux ramener mes
cahiers et des drapeaux coloriés
19 mars 2013, 19:15 · J'aime

Figure 87 : exemple d'entreprise commune - organiser la journée « Portes Ouvertes »

Nous avons sélectionné uniquement quelques commentaires, car cette discussion est très longue. Comme nous le voyons dans cet exemple, l'engagement mutuel est la base de cette journée. En effet, l'auteur de la publication initiale finit son texte long en demandant aux membres de « participer un peu ». En même temps, il a créé un document dans lequel les membres du groupe peuvent ajouter ce qu'ils peuvent faire lors de cette journée « Portes Ouvertes » ainsi que leurs noms s'ils peuvent amener ou préparer ce qui est déjà prévu (encadré en vert). Sans parler du document créé, les membres du groupe commentent cette publication en parlant de ce qu'ils peuvent faire pour la journée « Portes Ouvertes ».

Les membres du groupe se servent également du répertoire partagé pour que cette journée se déroule mieux que l'année précédente. Regardons la deuxième partie encadrée en vert. L'auteur de ce commentaire prévient qu'il ne faut « pas faire d'humour en rapport avec des affiches » d'un certain groupe. Ce dernier est le groupe d'une autre langue LV3. Le commentaire suivant nous apprend qu'il s'agissait « du vécu... ». En effet, c'est une histoire commune de l'année précédente. Il y a eu un petit incident entre les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » et les élèves d'un autre groupe LV3. En effet, les membres du groupe observé ont copié une affiche de l'autre groupe en faisant de l'humour. Les élèves du groupe d'une autre LV3 l'ont mal pris et une dispute avait éclaté.

Enfin, par cette publication et ses commentaires, nous pouvons apprendre qu'il y a :

- organisation active par les membres pour la journée « Portes Ouvertes » ;
- engagement mutuel des membres ;
- révision des pratiques pour respecter les valeurs de la section, c'est-à-dire ne pas avoir de problèmes avec d'autres sections, ne pas faire « des bêtises » comme copier quelqu'un et faire de l'humour à son détriment.

4.1.4.2.2 Projets du groupe

Le deuxième type d'entreprises communes identifiable dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est la construction et la mise en œuvre de projets. Nous en présentons un exemple ci-dessous. Il s'agit d'une création de vêtement par le groupe. Les membres du groupe ont décidé de porter un vêtement commun, alors ils discutent à ce sujet.

1)

6 novembre 2014

J'ai maintenant plus d'informations concernant les sweat-shirt de la section [...] Tout d'abord, le prix est moins cher si nous commandant tous la même chose (ce serait donc sweat du coup ?). Le prix du sweat dépend du nombre de dessins/images qu'il y a dessus et du nombre de couleurs, aussi. C'est pour ça que [] faudrait que tu fasses un logo avec un minimum de couleurs [...] Il faut donc y retourner avec le "croquis" du sweat et nous serons vraiment fixés sur le prix. Voilàààà !

2)

30 janvier

Voici un modèle du sweat de section. Je viens de recevoir l'email avec toutes les modalités. Le prix est fixé à 19,2€ sans les trigrammes dans le dos et à 21,9 avec les trigrammes. C'est à vous de choisir ce que vous préférez, puis si les modèles vous plaisent !



Vu par 94 personnes [redacted] et 12 autres personnes aimez ça.

Miran Kang Je croyais qu'on allait mettre ma photo... déçue...

30 janvier, 15:54 · J'aime · 13

[redacted] J'aime bien! Avec les trigrammes !

30 janvier, 16:25 · J'aime

[redacted] Suis-je la seule qui trouve que ça fait bizarre les trigrammes comme ça ?

30 janvier, 17:03 · J'aime · 3

[redacted] Oui, ça fait un peut vide ^^

30 janvier, 17:07 · J'aime · 2

[...]

3)

[redacted] a posé une question.

31 janvier

1-Vous préférez le sweat avec ou sans les trigrammes ?

SANS (19,2€)

AVEC (21,9€)

Vu par 94 personnes [redacted]

[redacted] Au pire [redacted] chacuns choisi son pull sachant qu'il nous laisse le choix, pour une fois qu'on peut choisir

31 janvier, 18:51 · J'aime · 1

4)

[redacted] a posé une question.

31 janvier

Je compte acheter le sweat.

(répondez svp c'est important pour se rapprocher d'un chiffre exact) thx

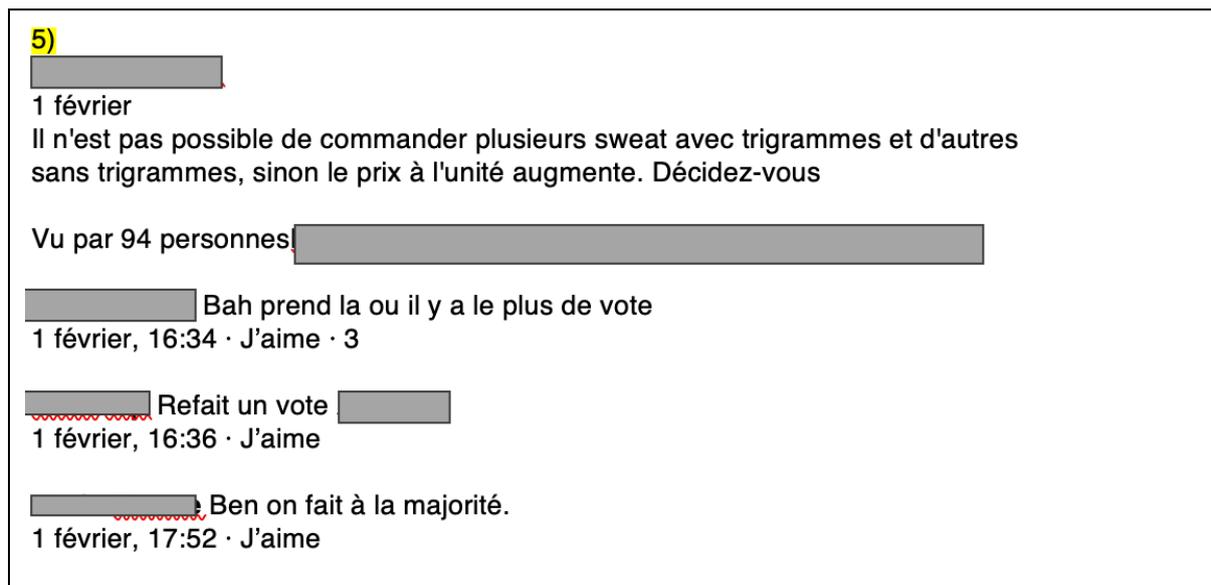


Figure 88 : exemple d'entreprise commune – projet pour le pull de la section

Pour ce projet, il y a eu plus de cinq discussions et sondages. Les membres du groupe participent à ce projet en prenant le rôle d'initiateurs du projet, d'illustrateurs et de votants. Le processus de ce projet est le suivant.

- Un groupe d'élèves se renseigne auprès des fournisseurs de vêtements de groupe pour les prix et les modèles.
- Des volontaires soumettent leur idée de design pour le vêtement du groupe.
- Les membres du groupe donnent leurs avis.
- Un vote est organisé pour choisir le style de vêtement, la couleur et le design.

Ce processus que nous voyons dans la Figure 88 est intéressant. Il montre comment les membres du groupe procèdent pour que leur projet aboutisse. En même temps, ce premier processus pour créer et avoir un pull de groupe est suivi chaque année. Les exemples de la Figure 88 peuvent donc être considérés un protocole à suivre pour un projet commun du groupe.

Avoir un projet commun est intéressant en soi dans la vie communautaire. Mais dans notre cas, il est plus valorisant dans le sens où les membres établissent un autre répertoire partagé, cette fois-ci un directif à suivre pour réaliser un projet annuel du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous pouvons aussi ajouter que ce projet du pull de la section est une histoire qui transmet de promotion en promotion.

4.1.4.2.3 Négociations

Plus haut, nous avons vu comment les membres du groupe arrivent à établir un processus pour un projet qui perdure. Ici, nous allons présenter les négociations au sein du groupe pour une entreprise commune.

1)
[redacted] a posé une question.
27 janvier 2013

Vous souhaiteriez que le voyage en Corée ce fasse :
En septembre – 15 votes
En avril – mai – 1 vote
Pendant les vacances de toussaint

Vu par 80 personnes [redacted] 2 autres personnes aimez ça.

[redacted] J'ai la réponse de [redacted] (qui n'a pas Facebook) : En septembre.
27 janvier 2013, 14:13 · J'aime

[...]

[redacted] J'ai également reçu la réponse de [redacted] Septembre.
27 janvier 2013, 15:01 · J'aime · 1

[...]

2)

[REDACTED]

27 janvier 2013 · Bordeaux

le voyage en corée du sud, combien de personnes peuvent y aller maintenant?

Vu par 80 personnes [REDACTED] aiment ça.

[...]

[REDACTED]

Moi je veux qu'il soit en Septembre...

27 janvier 2013, 13:49 · J'aime · 1

[REDACTED]

Par contre je trouve ça pas très malin de le mettre sur les cours, et mes parents c'est la même chose

27 janvier 2013, 13:50 · J'aime

[...]

[REDACTED]

mais par contre si on pars en avril c'est un peu tard pour acheter 14 billets d'avion non ? ^^ donc je pense qu'on partira en septembre ^^

27 janvier 2013, 13:51 · J'aime · 2

[REDACTED]

Ouai, mais ça sera sur les cours !

27 janvier 2013, 13:51 · J'aime

[REDACTED]

ben c'est considérer comme une sortie éducative donc ils peuvent pas le mettre en vacance. ou alors ils retire les aides --"

27 janvier 2013, 13:51 · J'aime · 2

[...]

[REDACTED]

pas forcément, sur les cours c'est pas plus mal, on aura pas mal d'aide et en plus c'est en tout début d'année donc c'est pas trop dérangeant ^^

27 janvier 2013, 13:55 · J'aime · 2

[...]

[REDACTED]

Pendant les vacances, c'est un peu inutile.. Faut qu'on fasse nos devoirs déjà, donc il nous faut les vacances. Et puis ça ce fera sur les cours, c'est un voyage pour nous aider à améliorer notre capacité en coréen etc..

27 janvier 2013, 13:55 · J'aime · 1

[REDACTED]

faut quand même que ça empiète un peu sur les cours pour réduire les frais

27 janvier 2013, 13:56 · J'aime

Non, moi je pense qu'ils devraient le mettre en toussaint
27 janvier 2013, 13:56 · J'aime

Ca ce' fera pas a mon avis, ...e..
27 janvier 2013, 13:57 · J'aime

[...]

faudrait peut etre l'avis des autres aussi ^^
27 janvier 2013, 13:59 · J'aime

Ben il " voteront " quand ils auront vus.
27 janvier 2013, 14:00 · J'aime

En fait, ce qui m'énerve moi, c'est que en septembre on loupera des
cours, et il faudra rattraper, mais pendant les vacances de toussaint, on pourra pas
faire nos devoir pour la rentrée...
27 janvier 2013, 14:02 · J'aime

mais ... en avril aussi on loupera des cours ^^
27 janvier 2013, 14:03 · J'aime

bah si tu demandes à quelqu'un de prendre tes cours 😊
27 janvier 2013, 14:03 · J'aime · 1

ben oui, les gens sont pas mechants ^^
27 janvier 2013, 14:04 · J'aime

Bah oui ..., tu crois qu'on fera comment nous, on demandera aux
gens 😊
27 janvier 2013, 14:10 · J'aime

[...]

0 stress ya pas le principal qui vient avec nous de toute manière ?
27 janvier 2013, 14:12 · J'aime · 1

Oui, il vient, normalement, ça ira 😊
27 janvier 2013, 14:13 · J'aime

[...]

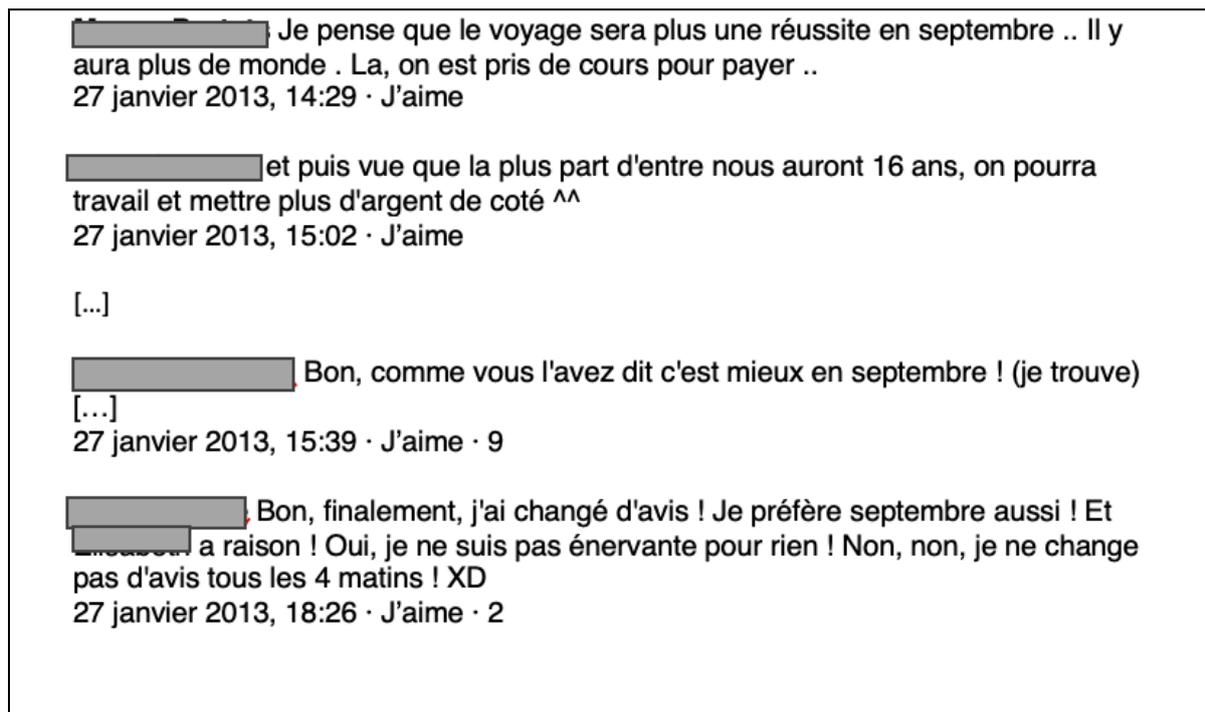


Figure 89 : exemple de l'entreprise commune – négociation

Les deux exemples de la Figure 89 concernent quelques-unes des discussions entamées sur le voyage scolaire en Corée du Sud. Un élève propose d'abord un sondage (exemple 1). Ensuite, les membres négocient pour s'accorder sur la date (exemple 2).

Comme nous le voyons dans l'exemple 1, les élèves qui ne pouvaient pas participer au vote, faute de compte de FB, ont donné leur avis via leurs amis. Ainsi les élèves n'ayant pas de compte à un moment donné sont informés de ce qui se passe au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ » et participent à la négociation également. Nous avons d'ailleurs traité ce point dans la partie « base commune » (voir 2.1.4.1).

Enfin, les membres du groupe ouvrent un débat sur une date pour le voyage. Certains veulent que le voyage se fasse en septembre, d'autres non. Certains veulent que le voyage se fasse pendant les vacances scolaires, d'autres pensent qu'un voyage scolaire pendant la période des cours n'est pas dérangeant. Chacun donne son avis et les membres pèsent le pour et le contre.

Le voyage scolaire en Corée est une entreprise commune très importante au sein de la section coréenne. Bien évidemment, elle n'est pas seulement entre les mains des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ », puisque ce voyage est également organisé par l'enseignante et l'administration du lycée. Mais le voyage en Corée est une entreprise portée

d'abord par les élèves. Et pour le début de cette entreprise, les membres ont commencé par discuter de la date du voyage.

Dans cette négociation sur la date, il est intéressant de voir comment les membres parviennent à trouver un accord sans créer de conflit. Par exemple, les élèves pour un voyage durant les semaines de cours parviennent à rassurer ceux qui préfèrent un voyage durant une période de vacances. Pour cela, les membres du groupe comptent sur la bienveillance des autres élèves du lycée, membres du groupe ou non : « bah si tu demandes à quelqu'un de prendre tes cours », « ben oui, les gens sont pas méchants », « on demandera aux gens ». La négociation menée par les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » se révèle être une action nécessaire pour l'entreprise commune, mais se déroule dans le calme et la bienveillance. Rappelons ici l'une des conditions importantes pour la réussite et la continuité d'une communauté : une bonne ambiance doit régner au sein du groupe.

4.1.4.3 Gestion de conflit et rôle de culture commune

Une bonne ambiance est primordiale pour le bon fonctionnement et la bonne organisation de ce groupe. Cependant, pour certains sujets de discussion, un conflit peut émerger. Si la négociation pour l'entreprise commune présentée plus haut se passe dans une ambiance bon enfant, l'exemple ci-dessous nous montre un cas contraire. Pour cause, les valeurs et les règles du groupe comme du lycée sont en jeu. Nous avons déjà présenté un extrait de cette discussion dans la partie « Contrat social et valeurs » (voir 4.1.3.4). Nous reprenons cet exemple, mais cette fois-ci avec plus de commentaires.

[redacted] J'ai une petite idée des responsables mais on va pas accuser sans preuves hein !

12 septembre 2014, 21:16 · J'aime · 1 |

[redacted] [redacted] j'ai envie de dire que ça peut être beaucoup de monde parmi tous les niveaux donc on pourra jamais deviner une liste précise...

12 septembre 2014, 21:56 · J'aime · 1

[redacted]

12 septembre 2014 · Modifié

A ceux ou celles qui ont tapissé les tables du lycée de blanco pour y écrire le nom de leurs groupes préférés au blanco, j'espère que vous êtes fières de vous. C'est à cause de ça que la section coréenne a une mauvaise image auprès des autres classes. Si à cause de votre "passion" pour la kpop, les sanctions de cette dégradation de matériel retombent sur nous, j'espère que vous aurez assez de bon sens pour aller vous dénoncer et nettoyer votre bordel.



Vu par 78 personnes [redacted]

[redacted] et 24 autres personnes aiment ça.

[redacted] tout est dit :devancée:

12 septembre 2014, 20:18 · J'aime · 4

[redacted] Putain merci !! On est d'accord !

12 septembre 2014, 20:40 · J'aime · 3

[redacted] Rien à dire de plus (même si j'ai bien peur que personne n'ira se dénoncer.. 😊)

12 septembre 2014, 20:45 · J'aime · 5

[redacted] (Pour tous les commentaires qui accusent la participation d'anciens terminales : le 우리 선생님은 제일 예뵐요 date peut être d'avant les autres "tags" parce que je crois bien qu'il y était déjà l'année dernière ! (Sinon qui que ce soit : Shame on you.)

12 septembre 2014, 21:06 · J'aime · 3

██████████ J'ai une petite idée des responsables mais on va pas accuser sans preuves hein !

12 septembre 2014, 21:16 · J'aime · 1

██████████ ██████████ i j'ai envie de dire que ça peut être beaucoup de monde parmi tous les niveaux donc on pourra jamais deviner une liste précise...

12 septembre 2014, 21:56 · J'aime · 1

██████████ Oui c'est pas faux, mais il faut aussi pensé que ces élèves ne sont pas bien matures donc ce ne sont déjà pas des terminales (qui ont passé l'âge pour ce genre de chose) probablement pas des 1ere enfin ça, c'est a voir et après en seconde y'en a pas bcp d'élèves qui adore le kpop et qui savent écrire quelques mots en coréen, donc après avec un peu de réflexions et/ou un peu d'honnêteté des responsables ce sera réglé je pense ^^

12 septembre 2014, 22:01 · J'aime · 2

██████████ Bah deja pas forcément car si on regarde bien comme a dit ██████████ ██████████ il y a écrit Yeosu la ville dans lequel certaines filles de premieres et terminales ont été cette été donc il n'y a pas que des secondes.

12 septembre 2014, 22:04 · J'aime · 2

██████████ Si c'est des secondes -qui n'ont même pas dû retenir tout l'alphabet pour l'instant- je trouve qu'ils ont une jolie écriture. Je me souviens de la mienne et ça ressemblait pas à ça, je faisais bien les coins et mes L étaient horribles x) Donc je trouve que c'est une assez jolie écriture pour des secondes.

12 septembre 2014, 22:04 · J'aime · 1

██████████ Le but de cette publication n'est pas de viser directement quelqu'un mais de signifier à/aux intéressé(e)(s) qu'ils/elles devraient avoir honte de leur bêtise (oui parce que là c'est de niveau très bas) et que ces personnes se rendent compte de l'image mauvaise qu'elles donnent de la section coréenne.. après ne commencez pas à dire ce n'est pas moi c'est peut être machin ou bidule.. les « coupables » se reconnaîtrons sans peine je pense 😊

13 septembre 2014, 00:32 · J'aime · 8

Woow du calme tout le monde, c'est juste des tags sur une table à l'extérieur, ça fait de mal à personne tant qu'il n'y a pas de sanction contre un élève, plusieurs élèves ou la section entière. Et dire que c'est "ridicule", que le "niveau est bas" ... C'est un peu exagéré. C'est vrai que la table commence à être un peu remplie là haha mais bon y a pas mort d'hommes, et surtout aucune raison que vous vous preniez tous la tête comme ça. Je vois pas en quoi ça donne une mauvaise image de la section coréenne, ce qui aiment la kpop aiment la kpop, ceux qui n'aiment pas n'aiment pas. C'est tout. Si vous avez honte d'être en LV3 coréen à cause de ça, c'est un autre problème. Faut pas jeter la pierre à ceux qui expriment leur passion pour quelque chose d'une manière ou d'une autre, mais plutôt à ceux qui jugent la « section coréenne » juste à cause de ça. Et c'est pas du tout une question de maturité. Ya des gens de tout âge qui font des tags, et personne n'en est jamais mort. Je comprends même pas pourquoi vous parlez de « coupables » et vous commencez à vous accuser les uns les autres, vous jouez pas à cluedo hein c'est juste des petits tags au blanco... après tout, on en a tous fait au moins une fois dans notre vie, non ?
13 septembre 2014, 00:38 · J'aime · 13

Moi j'avoue j'ai déjà écrit sur cette table 😊 (C'est la table de notre section ❤️)
13 septembre 2014, 09:11 · J'aime · 2

Non mais ya une différence entre écrire un ou deux trucs discrets et écrire sur TOUTE la table.
13 septembre 2014, 12:35 · J'aime · 5

Oui c'est vrai que là ça fait un peu beaucoup, je dis pas le contraire ! Mais je pense que maintenant ceux qui l'ont fait ont compris, c'est bien que tu en aies parlé ! Mais après pas besoin d'en faire tout un drame et de chercher les "coupables" comme dans les précédents commentaires...
13 septembre 2014, 14:06 · J'aime · 1

ah oui c'est sur ça on s'en fou c'est juste pour qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont fait, ces imbéciles
13 septembre 2014, 18:32 · J'aime · 2

Wallah la farguèse tu cherch la merde weshhh! tm trète dinbécilc ! je vé te niker wallah !
13 septembre 2014, 21:38 · J'aime · 6

Figure 90 : exemple de critiques et de conflit⁵⁷

⁵⁷ Traduction de la partie encadrée en vert :

우리 선생님이 제일 예뻐요 – Notre professeure est la plus belle. Nous tenons à préciser qu'il y a tout de même une erreur de frappe. C'est 제일 qui veut dire « le plus » au lieu de 제일 pour que ce soit correct.

Le déclencheur de la discussion est la publication initiale critiquant les « tags » sur une table qui auraient été réalisés par les fans de k-pop du groupe « Section Coréenne Magendie~ » et mettant en avant la mauvaise image de la section que ces membres peuvent dégager.

Cette histoire de « tags » et la photo qui justifie ce fait ont suscité beaucoup de critiques. Nous voyons bien que les membres cherchent à savoir qui est l'auteur de cet acte qui va à l'encontre des valeurs du groupe dont nous avons déjà discutées plus haut. Nous n'avons pas partagé tous les commentaires, car cette discussion en contient un grand nombre. Le fait qui nous intéresse dans cet épisode de conflit au sein du groupe ne concerne pas les critiques elles-mêmes, mais le repère sur lequel les élèves se basent pour gérer ce conflit.

Pour l'analyse, nous présentons le conflit au sein du groupe en quatre étapes.

4.1.4.3.1 Critiques et inquiétudes à propos de la transgression des règles et des valeurs et de la stigmatisation de l'image de la section

Un élève a posté un message en émettant une critique négative envers les « responsables » des « tags » des noms de stars de k-pop sur une table. Quelques élèves soutiennent cet auteur et son accusation. La plainte principale est que ce genre d'acte donnerait une mauvaise image de la section coréenne. Le problème soulevé va au-delà de la dégradation du matériel du lycée. On y aperçoit également une inquiétude quant au fait de considérer les élèves de la section coréenne comme des « groupies » de stars de k-pop. Nous pouvons témoigner, cette fois-ci en tant qu'enseignante de cette section coréenne, que certains élèves et professeurs de l'époque pouvaient parfois stigmatiser les élèves qui apprenaient le coréen. Soulignons qu'une autre inquiétude est également soulevée à travers les critiques sur les « tags » ; les élèves étaient préoccupés par le fait de recevoir une sanction à cause de certains élèves ayant inscrits des noms de stars sur une table.

4.1.4.3.2 Accusations et soupçons se basant sur la culture commune et les liens socioaffectifs

Certains membres soupçonnent un groupe d'élèves, même en l'absence de preuves concrètes. Fait intéressant, les membres se servent de la culture commune et des liens affectifs tissés entre eux pour tenter de déterminer qui a fait cette dégradation ou qui peut être écarté de tout soupçon.

██████████ Oui c'est pas faux, mais il faut aussi pensé que ces élèves ne sont pas bien matures donc ce ne sont déjà pas des terminales (qui ont passé l'âge pour ce genre de chose) probablement pas des 1ere enfin ça, c'est a voir et après en seconde y'en a pas bcp d'élèves qui adore le kpop et qui savent écrire quelques mots en coréen, donc après avec un peu de réflexions et/ou un peu d'honnêteté des responsables ce sera réglé je pense ^^
12 septembre 2014, 22:01 · J'aime · 2

Par exemple, l'auteur de ce commentaire essaie de convaincre les autres que les élèves de Terminale auraient dépassé l'âge d'écrire les noms de leurs idoles sur une table. Pour lui, même les élèves de Première sont également assez matures pour ne pas faire ce genre de bêtise. Mais cela reste son avis personnel.

Ce qui nous semble intéressant, c'est la façon dont l'élève commentateur évalue ses camarades : « [...] après en seconde y'en a pas bcp d'élèves qui adore le kpop et qui savent écrire quelques mots en coréen... ». Cet élève qui était en Première savait déjà si les élèves de Seconde étaient fans de k-pop ou non. Cela montre que, dès la rentrée, les élèves de Première et ceux de Seconde ont rapidement tissé un lien affectif, sachant que les Premières sont des « aînés » directs des Secondes ; rappelons le système de fratrie qui est un socle des relations interpersonnelles des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Pour son enquête, cet élève se sert donc de ses connaissances sur les membres. Des connaissances impossibles à acquérir sans lien étroit entre les membres du groupe.

Un autre exemple intéressant réside dans le commentaire laissé par une ancienne élève qui a déjà quitté le lycée.

██████████ (Pour tous les commentaires qui accusent la participation d'anciens terminales : le **우리 선생님은 제일 예뻐요** date peut être d'avant les autres "tags" parce que je crois bien qu'il y était déjà l'année dernière ! (Sinon qui que ce soit : Shame on you.)
12 septembre 2014, 21:06 · J'aime · 3

Cette élève défend ses camarades qui ont déjà quitté le lycée en disant qu'un certain « 우리 선생님은 제일 예뻐요 » était déjà présent avant d'autres tags. Par ce commentaire, elle suggère qu'il y a des tags plus anciens. De ce fait, elle souligne qu'il ne fallait pas accuser seulement « les anciens terminales » dont elle fait partie. Cette ancienne élève du lycée cherche également à défendre ses camarades de Première comme le commentateur précédent. Dans le même temps, elle rappelle une culture commune du groupe depuis longtemps. En effet, la phrase « 우리 선생님이 제일 예뻐요 » dont la traduction est « notre professeure est la plus

belle », cette fois-ci sans faute d'orthographe (voir la note de bas de page 57), est la soi-disant devise de la section proclamée par l'enseignante. Les élèves de la section coréenne, depuis sa création, connaissent cette « devise ». Et elle est transmise de promotion en promotion, officiellement lors de la première rencontre entre les aînés et les nouvelles secondes, et officieusement lors de la journée « Portes Ouvertes ». En se servant de cette culture commune et de l'histoire partagée du groupe, l'élève commentatrice insinue la possible participation à cette dégradation par d'autres élèves, en tout cas plus vieux qu'elle.

Un autre commentaire qui nous intéresse dans cette discussion est le suivant. Cette fois-ci, l'auteur du commentaire essaie de défendre les élèves de Seconde et soupçonne une éventuelle participation des élèves de Première et de Terminale. Et pour ce faire, cet auteur se sert également de l'histoire partagée du groupe comme c'était le cas précédemment.

Bah déjà pas forcément car si on regarde bien comme a dit [] il y a écrit Yeosu la ville dans laquelle certaines filles de premières et terminales ont été cette année donc il n'y a pas que des secondes.
12 septembre 2014, 22:04 · J'aime · 2

Pour le contexte, certains membres du groupe sont partis à Yeosu, une ville de Corée du Sud, dans le cadre du « Summer Camp » organisé par le ministère de l'Éducation sud-coréenne. De ce fait, le commentateur voulait préciser que si le mot « Yeosu » est présent parmi les tags, il devait être écrit par l'un des élèves de Première ou de Terminale puisque les Secondes ne sont pas au courant de ce camp d'été et n'y ont pas participé. Ainsi, nous pouvons comprendre que la culture commune, tout particulièrement l'histoire partagée, est bien utilisée dans la gestion du conflit.

L'exemple suivant nous semble intéressant dans le sens où le commentateur, en plein conflit, écrit un message plutôt affectif et complimenteur pour les élèves de Seconde. Ce message peut être pris comme un aparté parmi les messages accusateurs pendant le conflit.

Si c'est des secondes -qui n'ont même pas dû retenir tout l'alphabet pour l'instant- je trouve qu'ils ont une jolie écriture. Je me souviens de la mienne et ça ressemblait pas à ça, je faisais bien les coins et mes L étaient horribles x) Donc je trouve que c'est une assez jolie écriture pour des secondes.
12 septembre 2014, 22:04 · J'aime · 1

Par ce commentaire, le focus des membres pour trouver des « coupables » se dissipe un peu. De plus, ce commentaire, parlant de la difficulté de l'écriture du coréen, peut ramener les membres à leur base commune : leur intérêt commun qui est le coréen et les cultures coréennes

et la relation affective entre les membres. Ce commentaire n'entre pas directement dans le conflit et joue un rôle de transition entre accusation et médiation.

4.1.4.3.3 Tentatives de médiations avec deux versions différentes – établissement d'une nouvelle règle explicite

Après les accusations et les soupçons arrivent les commentaires qui essaient de calmer le jeu. Dans cette phase, il y a deux tentatives de médiation. La première rappelle les valeurs du groupe « Section Coréenne Magendie~ » : en tant que membre de ce groupe, on ne fait rien qui puisse donner une mauvaise image à la section.

Le but de cette publication n'est pas de viser directement quelqu'un mais de signifier à/aux intéressé(e)(s) qu'ils/elles devraient avoir honte de leur bêtise (oui parce que là c'est de niveau très bas) et que ces personnes se rendent compte de l'image mauvaise qu'elles donnent de la section coréenne.. après ne commencez pas à dire ce n'est pas moi c'est peut être machin ou bidule.. les « coupables » se reconaîtrons sans peine je pense 😊
13 septembre 2014, 00:32 · J'aime · 8

Dans la seconde tentative, le commentateur demande de mettre fin aux accusations contre les membres et de penser que la section coréenne a une mauvaise réputation à cause des « groupies » des groupes de k-pop. Le prétexte est que chacun a le droit d'exprimer sa passion. Pour ce commentateur, il est plus grave de s'accuser les uns les autres que d'écrire quelque chose sur la table. Il explicite ainsi une valeur du groupe : on ne pointe pas le doigt sur celui d'entre nous qui aurait fait des bêtises. On essaie au contraire de trouver une solution. Pour lui, il ne s'agit pas de faire un « Cluedo », car ce ne sont que des tags au correcteur. Pour ce membre, le plus important est de respecter les goûts des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » et les comprendre. D'ailleurs, il rappelle aux membres que ce genre d'acte est assez commun chez les élèves : « après tout, on en a tous fait au moins une fois dans notre vie, non ? »

4.1.4.3.4 Fin de conflit avec l'humour toujours...

Au rappel des bêtises que les élèves auraient déjà commises, un membre avoue avoir déjà écrit quelque chose sur la table en question.

Moi j'avoue j'ai déjà écrit sur cette table 😊 (C'est la table de notre section ❤️)
13 septembre 2014, 09:11 · J'aime · 2

Ce qui nous intéresse, c'est que cet auteur emploie pour la première fois le mot « la table de notre section ♥ ». En effet, la table en question est souvent prise par les élèves de coréen, sachant que les cours de langue sont souvent placés en soirée. En attendant leur cours, les élèves de coréen s'installent sur cette table pour discuter ou faire leurs devoirs, d'où l'expression « notre table ». Cette habitude se transmet également de promotion en promotion, d'où les « tags » plus anciens que d'autres. Enfin, cette fois-ci, c'est une culture commune en présentiel qui est rappelée dans le groupe sur FB.

Non mais ya une différence entre écrire un ou deux trucs discrets et écrire sur TOUTE la table.
13 septembre 2014, 12:35 · J'aime · 5

Oui c'est vrai que là ça fait un peu beaucoup, je dis pas le contraire ! Mais je pense que maintenant ceux qui l'ont fait ont compris, c'est bien que tu en aies parlé ! Mais après pas besoin d'en faire tout un drame et de chercher les "coupables" comme dans les précédents commentaires...
13 septembre 2014, 14:06 · J'aime · 1

ah oui c'est sur ça on s'en fou c'est juste pour qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont fait, ces imbéciles
13 septembre 2014, 18:32 · J'aime · 2

À la fin de la discussion, les membres se mettent d'accord sur quelques points.

- Écrire des choses au correcteur blanc sur une table du lycée n'est pas bien. Il faut avoir honte de cette dégradation.
- Ceux qui ont dégradé la table doivent être conscients de leur bêtise.
- Les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » n'accusent pas ses pairs. Mais ce n'est pas pour autant que l'on ferme les yeux sur les bêtises. On en parle dans le groupe.

Et le conflit se termine par le message d'une élève qui se veut humoristique en imitant, de manière stigmatisante, une façon de parler de certains groupes de personnes.

Wallah la farguèse tu cherch la merde weshhh! tm très dinbécilic !
je vé te niker wallah !
13 septembre 2014, 21:38 · J'aime · 6

Cependant, l'intention de cette élève n'est pas de railler cette manière de s'exprimer. Elle cherche plutôt à calmer le jeu en clôturant la discussion avec une pointe d'humour. En effet, elle rebondit avec pitié sur le dernier commentaire qui se termine par « ces imbéciles » en lui reprochant de la traiter d'imbécile. D'ailleurs, l'avant-dernier message était rédigé par l'initiatrice de cette conversation. Pour le contexte, l'élève auteur de la plaisanterie est la

meilleure amie de celle qui a écrit la publication initiale. Elles se connaissent depuis la maternelle et habitent dans la même commune, ce qui explique « la farguèse », le gentilé des habitants de Fargues. D'ailleurs, cette élève est celle qui a avoué avoir déjà écrit quelque chose sur « la table de notre section ♥ ». Et, nous pensons que cette dernière fait le rapprochement entre les « tags » illégaux et l'image véhiculée par certains individus. L'auteurice de ce commentaire a recouru à un style, appelons cela un « français de rue » qui est souvent employé par le groupe de personnes visé. En tout cas, le conflit concernant les tags sur une table du lycée se termine par ce message qui cherche à détendre l'atmosphère sans vouloir tourner en ridicule d'autres personnes.

Nous constatons donc que lorsqu'un membre transgresse les règles ou les valeurs partagées, il risque d'affronter les critiques émises par d'autres membres. Bien que la bonne entente soit déterminante pour la durabilité et le bien-être du groupe, des désaccords peuvent donc survenir. Néanmoins, ce groupe possède une culture commune qui lui permet de résoudre les différends grâce au répertoire partagé, mais aussi grâce aux règles et valeurs existantes. De tels conflits peuvent même conduire à l'établissement de nouvelles directives et valeurs.

Le processus de gestion des conflits peut également renforcer les liens entre les membres. En cherchant ensemble des solutions et en dialoguant pour parvenir à un accord, ils renforcent leur engagement envers la communauté et la cohésion sociale. Ce processus permet également la compréhension mutuelle et la sensibilité à divers points de vue.

En somme, les conflits au sein d'une communauté ne sont pas à considérer comme des éléments destructeurs, mais plutôt comme des opportunités pour stimuler l'innovation, renforcer le répertoire partagé et renouveler l'engagement de ses membres envers des valeurs communes.

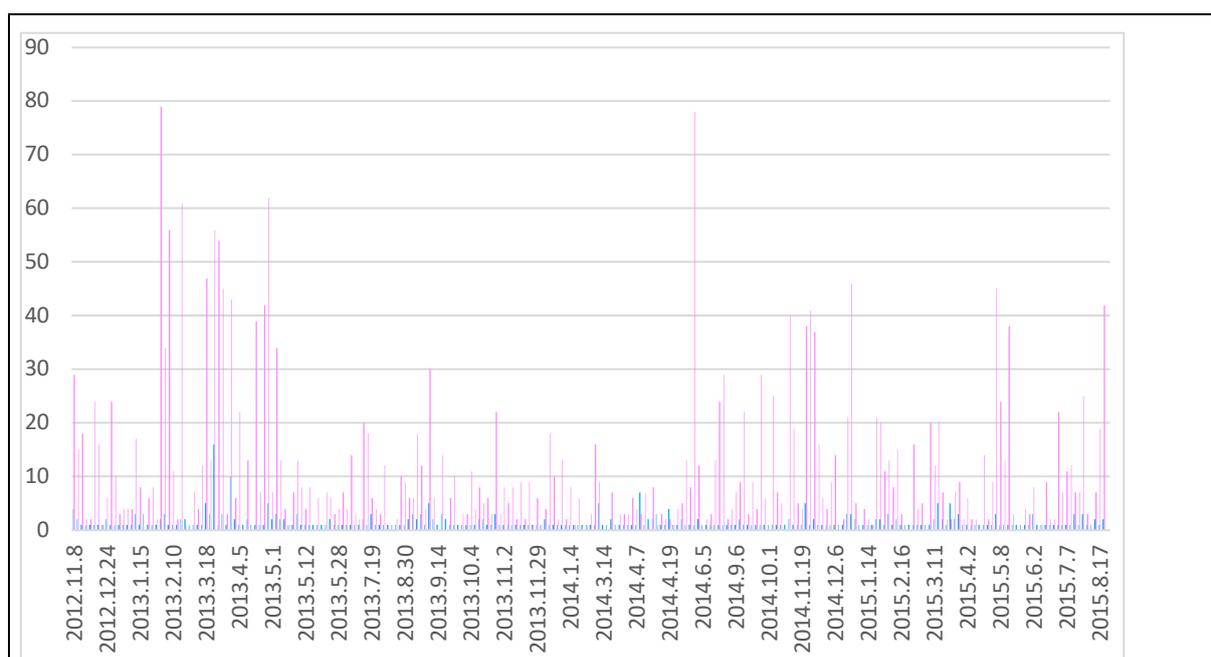
4.1.5 La dimension espace-temps dans le groupe « Section Coréenne Magendie ~ » sur FB

Dans cette partie, nous allons examiner deux éléments importants de notre corpus : l'espace et le temps. La durée est l'une des caractéristiques importantes de la communauté. En effet, certain temps est nécessaire pour que toutes les dimensions d'une communauté que nous avons examinée plus haut soient établies. De ce fait, le mot « communauté » comprend une notion de durée. L'espace, quant à lui, est une condition nécessaire pour que les membres puissent partager, s'échanger et participer aux activités.

4.1.5.1 Temps : Longévité

Nous avons pu voir que l'organisation du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est informelle et peu rigide. La dynamique du groupe respecte le rythme de participation de membres. Il n'y a pas de règle quant à la quantité de participation. En fait, la participation des membres aux activités du groupe est volontaire et autonome. Cependant, ce groupe est plus ou moins actif, en tout cas pendant la période de notre observation. Pour information, le groupe « Section Coréenne Magendie~ » a duré jusqu'en 2020 avant que les élèves décident de migrer sur une autre plateforme.

Ainsi, le groupe « Section Coréenne Magendie~ » a duré pendant plusieurs années. La durée de ce groupe n'était pas prédéfinie, rappelons-le, comme c'est souvent le cas pour des groupes des apprenants montés par une tierce personne. Notre groupe observé évolue à son rythme, même pendant les vacances scolaires comme nous avons pu le constater plus haut, parfois intensément parfois un peu au ralenti. De plus, la continuité du groupe est assurée par les membres.



Graphique 15 : publications et commentaires pendant trois années scolaires⁵⁸

Le graphique 15 retrace les participations des membres durant trois années scolaires consécutives. Les lignes bleues montrent le nombre de publications initiales et les lignes roses les commentaires. Nous pouvons constater que les membres du groupe observé participent de

⁵⁸ Nous tenons à préciser que dans ce graphique les dates dans l'axe horizontal sont espacées faute de place dédiée à cela.

manière régulière à la vie communautaire. On constate des pics de participations, mais pas de périodes creuses durant des mois qui auraient pu conclure à l'arrêt des activités.

Ces éléments tout comme l'analyse dans la partie « participation » confirment la continuité du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

4.1.5.2 Espace

Comme nous avons pu l'étudier dans la partie « cadre théorique », la notion d'espace commun peut comprendre plusieurs formes selon la nature du groupe en question. Dans notre cas, l'espace commun des membres est la page sur FB qui s'appelle « Section Coréenne Magendie~ », c'est dans cet endroit que les membres échangent et interagissent. Mais nous pouvons aussi considérer accessoirement le lycée, comme endroit physique fréquenté par les membres, car il y a des publications sur le groupe « Section Coréenne Magendie~ », faisant référence à ce qui s'est passé au sein du lycée.

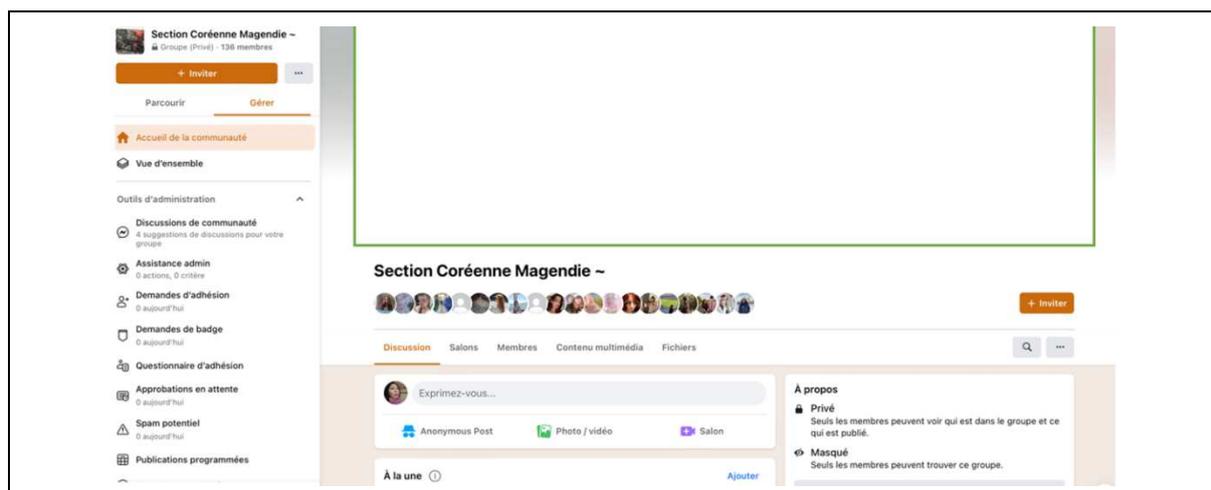


Figure 91 : la page d'accueil du groupe « Section Coréenne Magendie~ »

Pour notre groupe observé, une distinction entre l'intérieur du groupe et l'extérieur est assez claire. Les frontières sont établies déjà par la dénomination du groupe : « Section Coréenne Magendie~ ». Ce nom peut être compris comme une étiquette montrant leur identité professionnelle dont nous avons parlé plus haut dans la partie « participation volontaire et autonome » (voir 4.1.2.3.1). Qui plus est, ce groupe est fermé et privé, c'est-à-dire que l'accès n'est pas ouvert au public. Les membres mettent de ce fait une barrière entre leur monde et le monde extérieur.

Ainsi, la page sur FB du groupe « Section Coréenne Magendie~ » est l'espace commun où se réalisent les échanges socioaffectifs et sociocognitifs, les débats, les conflits, le tissage des liens forts, les sondages, le partage des informations pratiques et académiques, en somme toutes les activités des membres.

4.1.6 Synthèse de l'analyse pour déterminer si le groupe FB de notre étude est une communauté

Pour savoir si le groupe sur FB « Section Coréenne Magendie~ » constitue une communauté, nous vérifions si les caractéristiques d'une communauté, précisées dans le « cadre théorique », se trouvent bien dans notre corpus. Ces caractéristiques sont présentées en quatre catégories en fonction de leur nature et de leur fonction, et forment un système complexe interdépendant. En effet, elles sont liées les unes aux autres et il est impossible de les considérer de manière isolée. Nous évoquons ensuite la base commune, composée de la volonté commune (Grégoire, 1998), de l'intérêt commun (Dillenbourg et al., 2003; Wellman, 2001) et du but commun partagé par les membres (Ciussi Bos, 2007; Herring, 2004), qui est le fondement d'une communauté.

4.1.6.1 La base commune du groupe « Section Coréenne Magendie~ »

Le groupe FB étudié a été créé par un seul élève, selon le paramétrage de FB, durant l'année scolaire 2012-2013. Bien que l'enseignante a très rapidement été ajoutée aux membres de ce nouveau groupe, une discussion suggère que cette idée était partagée par plusieurs élèves, ce qui renvoie à la première étape d'une communauté. Nous confirmons donc bien qu'il ne s'agit pas d'un groupe de travail formel initié par une tierce personne experte (Dillenbourg et al., 2003).

Rapidement, dès les premières discussions, les membres montrent une volonté d'engagement mutuel (Wenger, 2005) qui est une caractéristique communautaire. Ils discutent de l'objectif du groupe et de ce qu'ils peuvent faire ensemble. Le groupe étudié n'a pas été créé dans un but précis bien que la volonté primaire fût de communiquer plus facilement et d'organiser des événements au sein de la section coréenne du lycée F. Magendie. Aussi, les élèves partagent un intérêt commun pour le coréen LV3 enseigné au lycée et la vie de la section coréenne. Selon Devauchelle (2002), l'identité commune des membres du groupe est le moteur

du rassemblement et de la participation au groupe. Herring (2004) et Dillenbourg et al. (2003) ont également souligné l'importance de l'autoconscience et de la frontière de la communauté.

Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB est un cas particulier, informel et non obligatoire, créé par les élèves en dehors du cadre scolaire. Il se situe entre une communauté de pratique (Wenger, 2005), une communauté d'apprentissage (Dillenbourg et al., 2003) et une communauté d'apprenants (Henri & Pudelko, 2002). Cependant, il est lié au contexte scolaire puisque les membres se sont rencontrés dans ce cadre.

4.1.6.2 La dimension relationnelle d'une communauté dans le groupe étudié

Nous avons donc constaté que la base commune, première caractéristique d'une communauté, se manifeste dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous cherchons maintenant si les caractéristiques d'une communauté faisant partie de la dimension relationnelle se manifestent dans notre corpus. Nous tenons à préciser que nous essayons de nous centrer sur un élément à la fois, mais que nous mentionnons aussi la complexité des caractéristiques de la communauté présentes dans notre corpus. Cela, bien que cela puisse paraître déroutant pour certains lecteurs.

Nous notons que les échanges socioaffectifs et sociocognitifs sont les plus nombreux dans notre corpus (219 et 217 séquences respectivement). Ces relevés correspondent à ce que nous avons vécu en tant que membre du groupe et à ce que la littérature sur l'utilisation de FB dans le milieu éducatif décrit (Bosch, 2009 ; Lamy, 2011 ; Mazman & Usluel, 2010 ; Roland, 2013 ; Selwyn, 2009 ; Young & Quan-Haase, 2009 ; Yun, 2013). La dimension socioaffective et sociocognitive est une caractéristique importante d'une communauté (Barab et al., 2004 ; Chanier & Cartier, 2006 ; Combe Celik, 2016 ; Dillenbourg et al., 2003 ; Henri & Pudelko, 2002 ; Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Parmi ces échanges, nous avons noté la présence :

- d'encouragements ;
- de félicitations des réussites des pairs ;
- de souhaits pour les fêtes, les vacances, etc. ;
- de dévoilements de soi ;
- d'une relation affective enseignant-élèves ;
- d'humour ;
- de partage d'informations scolaires et pratiques.

Nous notons également que le groupe étudié est basé sur la participation volontaire et autonome des membres. Ce qui est une caractéristique essentielle des communautés, contrairement aux groupes de travail où la participation est obligatoire et médiatisée. La durée de vie d'une communauté est également une caractéristique importante, car elle se prolonge sans limites de temps, contrairement aux groupes de travail qui se limitent à une période prédéfinie.

Ces deux aspects cruciaux (échanges socioaffectifs et sociocognitifs, et participation et durée) pour déterminer si un groupe est une communauté se retrouvent dans notre corpus où nous relevons la présence de :

- participation volontaire et autonome ;
- participation engagée et réactive ;
- spontanéité des réponses ;
- continuité de la participation ;
- organisation des participations et évolutions possibles ;
- engagement mutuel ;
- entraide.

Nous mettons aussi en avant, en autres, l'importance de l'engagement mutuel (Wenger, 2005) qui est réciproque et repose sur les savoirs et compétences des membres.

4.1.6.3 La dimension identitaire d'une communauté dans le groupe étudié

La dimension relationnelle d'une communauté est essentielle pour le développement et l'amélioration des pratiques. Elle favorise la construction du sens de la communauté et permet aux membres de négocier le sens à donner au groupe, de sentir l'appartenance et de développer l'identité du groupe. C'est le cas du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous avons relevé dans notre corpus la présence :

- d'une culture commune ;
- d'histoires communes ;
- d'un langage commun ;
- d'un contrat social et des valeurs ;
- d'une identité et d'un sentiment d'appartenance ;
- d'un *self-awareness* du groupe.

4.1.6.4 La dimension organisationnelle d'une communauté dans le groupe étudié

Le groupe « Section Coréenne Magendie ~ » est caractérisé par une organisation informelle et atomique, une gestion des conflits et une entreprise commune. Ces composantes forment la dimension organisationnelle du groupe. L'évolution des participations des membres ressemble aux mouvements dynamiques entre le noyau et les parties périphériques d'un atome. Il y a un noyau, des membres « assez actifs » et des membres qui restent plutôt en périphérie. Cette hiérarchie fluide n'est pas divisée en sous-groupes figés et aucun privilège n'existe. Tous les membres peuvent interagir (ajouter un nouveau membre, écrire des publications ou des commentaires, ajouter des images, etc.).

L'entreprise commune se manifeste par des actions telles que l'organisation d'évènements comme les Portes Ouvertes du lycée par exemple. Plus en détail, le groupe « Section Coréenne Magendie~ » comprend deux types d'entreprises communes : la construction et la mise en œuvre de projets. Un exemple est la création d'un vêtement commun. Les membres du groupe ont discuté et voté pour le style, la couleur et le design. Ce processus est répété chaque année et est considéré comme un protocole à suivre pour un projet commun. Ce projet est une histoire qui se transmet de promotion en promotion (qui fait référence à l'histoire commune aussi).

Une communauté doit aussi gérer ses conflits internes. Nous avons pris l'exemple d'un conflit qui a émergé à cause d'une publication initiale qui critiquait les « tags » faits sur une table du lycée par des fans de k-pop. Les membres cherchent à savoir qui en sont les auteurs et finissent par régler l'incident en finissant sur une touche d'humour.

4.1.6.5 La dimension espace-temps dans le groupe étudié

Le temps et l'espace sont des éléments essentiels pour la formation d'une communauté. La durée est nécessaire pour établir les différentes dimensions de la communauté et l'espace est indispensable pour que les membres puissent interagir et participer.

Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est informel et autonome. Il n'y a pas de règles quant à la participation et le groupe évolue à son rythme. Il a duré jusqu'en 2020 et a été maintenu par ses membres. Les publications et commentaires ont été observés pendant trois années scolaires (2012-2014) avec des pics de participation pendant les vacances scolaires.

Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est un groupe fermé et privé qui permet aux membres d'échanger et d'interagir. Il est clairement distingué de l'extérieur grâce à son nom et

à sa page Facebook. Cet espace commun est le lieu où se réalisent les échanges socioaffectifs et sociocognitifs, les débats, les conflits, le tissage des liens forts, les sondages et le partage des informations pratiques et académiques.

4.2 Quelles sont les pratiques de langue coréenne et d'apprentissage du coréen dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » ?

Dans cette partie, nous essaierons de répondre à notre deuxième grande question de recherche, à savoir, quel genre de pratique langagière émerge de ce groupe FB de lycéens et de leur enseignante dans un contexte complexe qui se situe entre scolaire et extrascolaire ?

4.2.1 Quelques données

Nous présentons ici quelques données quantitatives pour que l'on ait une vue d'ensemble sur l'utilisation du coréen dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Le nombre de messages qui contiennent du coréen s'élève à 469. Cela représente environ 15 % de tous les messages du groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur les trois années scolaires.

Nombre de messages au total	3 117
Nombre de messages contenant le coréen	469
Pourcentage des messages contenant le coréen	15 %

Tableau 2 : nombre et pourcentage de messages contenant le coréen.

Parmi ces 470 messages, nous avons repéré 17 messages contenant des mots coréens transcrits en alphabet romain. Cela représente presque 4 % des messages comprenant le coréen. Et la plupart des transcriptions, à savoir 15 messages, concernent les appellatifs relatifs à la famille, une caractéristique propre à ce groupe dont nous avons déjà eu l'occasion de parler (voir 3.1.2).

Nombre de messages contenant le coréen	469
Nombre de messages contenant les transcriptions des mots coréens en alphabet romain	17
Nombre de messages contenant les transcriptions des mots coréens désignant les appellatifs utilisés dans le groupe en alphabet romain	15
Pourcentage des messages contenant les transcriptions des mots coréens en alphabet romain	4 %

Tableau 3 : nombre et pourcentage des messages contenant les mots coréens transcrits en alphabet romain comme langage commun (culture commune) du groupe.

Nous avons repéré les messages qui ne contiennent que des mots de politesse (bonjour, merci, etc.) et des appellatifs spécifiques au groupe comme « 선생님 » (madame), « 언니 » (grande sœur utilisée par les filles), « 누나 » (grande sœur utilisée par les garçons), « 오빠 » (grand frère utilisé par les filles) et pour finir « 동생 » (petit frère ou petite sœur). Le nombre de ces messages s'élève à 97, ce qui représente environ 20 %.

Nombre de messages contenant le coréen	469
Nombre de messages ne contenant que du coréen entrant dans la catégorie « culture commune » (langage commun des membres, formule de politesse, appellatifs...)	97
Pourcentage des messages contenant seulement les mots coréens faisant partie de la culture commune du groupe	20 %

Tableau 4 : nombre et pourcentage des messages contenant le coréen comme le langage commun (culture commune).

Pour notre analyse sur les épisodes relatifs à l'apprentissage, nous mettons de côté les messages évoquant seulement une formule de politesse ou un appellatif. Car, même s'ils sont écrits en coréen, ils appartiennent plus à une pratique culturelle du groupe qu'à une pratique langagière relative à l'apprentissage. Malgré cette décision, nous tenons à préciser que nous sommes bien consciente du fait qu'écrire ces mots, de plus en utilisant le clavier coréen pour la plupart des cas, et penser à ces formules doivent demander un certain effort de la part des membres du groupe. Et que le fait de toujours écrire ces mots en coréen aiderait les membres de ce groupe à prendre l'habitude d'écrire le coréen et à l'utiliser.

Notre analyse portera donc sur les 357 messages restants écrits en coréen uniquement ou en coréen et en d'autres langues, principalement en français. Nous avons donc mis de côté les messages :

- qui ne contiennent que les formules de politesse en coréen ou les appellatifs (97 messages) ;
- qui contiennent les transcriptions en alphabet romain des mots coréens désignant des appellatifs (15 messages).

4.2.2 Les messages en coréen et leurs finalités

Nous voulons connaître le pourcentage des participations de la part des élèves pour la production en coréen. Sur 357 messages, le nombre de productions réalisées par les élèves s'élève à 251 contre 106 par l'enseignante.

	Nombre	Pourcentage
Messages écrits par les élèves	251	71 %
Messages écrits par l'enseignante	106	29 %
Messages contenant le coréen pour l'analyse	357	

Tableau 5 : nombre et pourcentage des participations aux productions en coréen par les élèves et l'enseignante

4.2.2.1 La finalité des messages en coréen

Nous avons réalisé une analyse thématique du contenu pour examiner les raisons pour lesquelles les élèves ont écrit en coréen. Nous précisons ici que notre analyse thématique porte sur la finalité des messages.

Nous avons relevé les finalités des messages écrits en coréen suivantes :

Finalité	Nombre de messages
remercier	11
se présenter	16
encourager un ou des membres du groupe	13
souhaiter un bon anniversaire ou de bonnes fêtes	17
poser des questions à un ou à des membres du groupe	27
répondre à des sollicitations	18
faire une activité d'écriture déclenchée par l'enseignante : <ul style="list-style-type: none">• raconter le mythe coréen• répondre à des quizz• écrire des phrases expliquant son goût personnel• écrire des phrases en coréen dont le sujet est libre	81
autocorriger	4
échanger des informations	3
raconter sa vie, sa journée, ses sentiments, ses soucis, ses projets, etc.	27
réagir aux messages des autres membres	19
messages humoristiques/plaisanterie	15
TOTAL	251

Quant à l’enseignante, elle écrit ses messages en coréen pour les raisons suivantes :

Finalité	Nombre de messages
encourager les élèves	8
laisser des messages affectifs	9
souhaiter de bonnes fêtes	4
partager des informations	15
susciter la production en coréen	8
poser des questions à un ou à des élèves	6
faire des feedbacks des activités d’écriture	18
expliquer sur des éléments linguistiques et culturels	14
répondre à des sollicitations relatives au coréen	4
réagir à des messages	15
messages humoristiques	5
TOTAL	106

4.2.2.2 Catégorisation des messages en coréen

Après avoir discerné une série de finalités des messages des élèves et de leur enseignante, notre observation nous a conduite à établir une classification. Ainsi, les finalités de ces messages peuvent être regroupées et répertoriées sous les catégories suivantes.

4.2.2.2.1 Le cas des élèves

- **Messages socioaffectifs :**

- remercier un ou des membres du groupe ;
 - se présenter ;
 - encourager un ou des membres du groupe ;
 - souhaiter de bonnes fêtes ;
 - raconter sa vie (sa journée, son expérience, son projet...) ;
 - réagir aux messages des autres membres, message humoristique ou plaisanterie.
- **Messages sociocognitifs :**
 - poser des questions générales ;
 - échanger des informations.
 - **Messages relatifs à l'apprentissage de coréen :**
 - poser des questions relatives au coréen et aux cultures coréennes ;
 - répondre à des sollicitations ;
 - faire des activités d'écriture ;
 - autocorriger.

4.2.2.2.2 *Le cas de l'enseignante*

- **Messages socioaffectifs :**
 - encourager ;
 - faire savoir les sentiments affectifs ;
 - souhaiter de bonnes fêtes ;
 - messages humoristiques ;
 - réagir à des messages.
- **Messages sociocognitifs :**
 - échanger des informations ;
 - **Messages relatifs à l'apprentissage de coréen :**
 - susciter la production en coréen ;
 - expliquer des éléments culturels ;
 - répondre à des questions relatives au coréen ;

4.2.3 Exemple des messages en coréen

Nous présentons ici des exemples intéressants des messages écrits en coréen. À travers cette étape, nous pourrions mieux cerner les caractéristiques de la pratique langagière du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

4.2.3.1 Remercier et réagir.

19 juillet 2013

안녕 ! 문장을 쓰고 싶어요 ! 😊

어제는 "J'ai tué ma mère"이라는 영화를 봤어요. 정말 좋았어요 ! 오늘은 Tour de France 를 봤어요 ㅋㅋㅋ. 나는 즐려 ㅠ.ㅠ . 여행하고 싶어요... !

Vu par 80 personnes \ [redacted] aimez ça.

Miran Kang Parfaitement parfait!

19 juillet 2013, 18:42 · J'aime · 2

[redacted] 아 행복해요~ 감사합니다!! 😊

19 juillet 2013, 19:18 · J'aime

Miran Kang [redacted]의 한국어 실력이 늘어서 (늘다 : progresser + 어서) 선생님도 행복해요!

19 juillet 2013, 19:19 · J'aime · 1

(traduction)

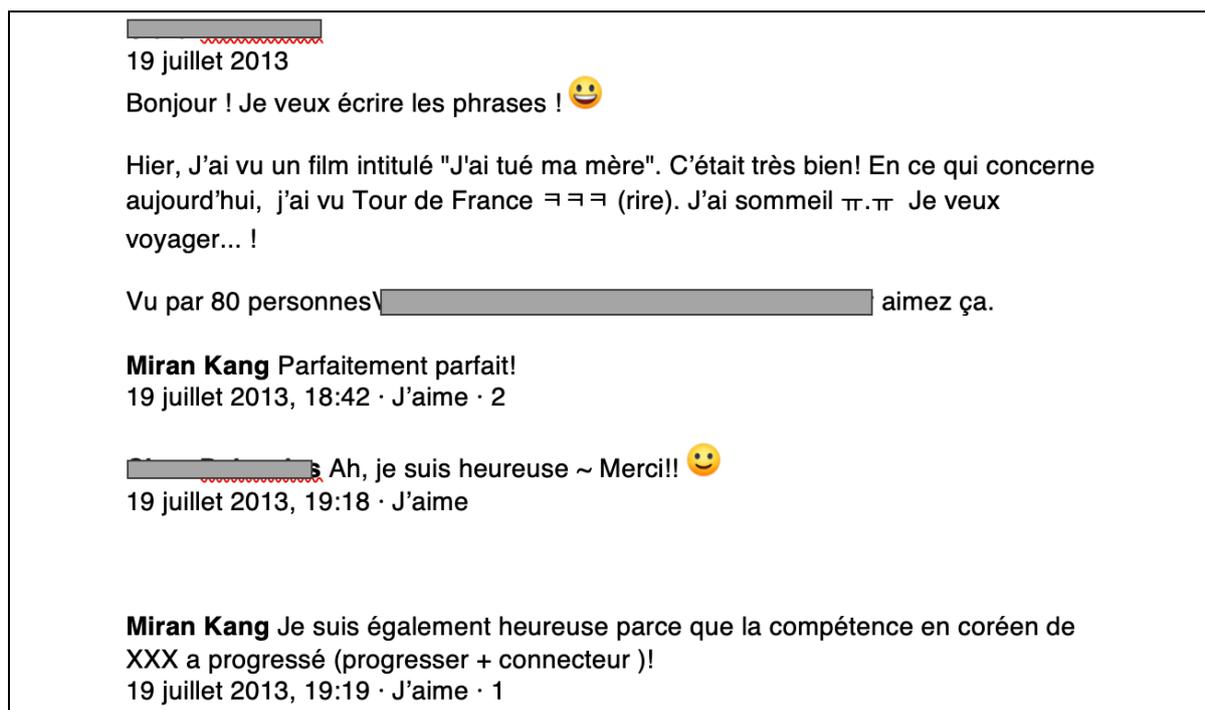


Figure 92 : exemple de remerciement et de réaction affective en coréen⁵⁹

Il s'agit d'une discussion entre une élève et l'enseignante. L'élève en question écrit ce qu'elle a fait, ce qu'elle ressent et ce qu'elle veut faire. C'est la continuité d'une activité d'écriture du groupe « Section Coréenne Magendie~ », initiée par l'enseignante. Cependant, dans cet exemple de Figure 92, l'élève est l'initiatrice de cette publication, car elle commence sa publication en disant « Bonjour ! Je veux écrire les phrases ! » sans aucune demande de l'enseignante.

Enfin, l'élève réussit sa production en coréen. À cela, l'enseignante la félicite en disant « parfaitement parfait ! », en faisant un clin d'œil à une publicité de l'époque, une expression qu'elle utilisait souvent en cours présentiel imitant l'acteur de cette publicité en question. Ce qui est intéressant ici, c'est le changement de langue. L'enseignante commente la production de l'élève en français, et l'élève la remercie en coréen. À ce dernier message de l'élève, l'enseignante réagit en lui laissant un message affectif, cette fois-ci en coréen. Mais nous voyons que l'enseignante glisse dans son message un guide linguistique pour que son message puisse être compris par l'élève. En effet, elle écrit entre parenthèses la signification d'un mot

59

– Partie encadrée en jaune : le nom de l'élève en coréen.
 – Pour garantir une précision grammaticale et syntaxique, nous avons veillé à traduire les exemples au plus proche de leur signification en coréen, même si la tournure en français peut sembler lourde ou peu naturelle.

que la classe de cette élève n'a pas appris ainsi que le connecteur utilisé, tout en restant dans la communication.

4.2.3.2 Raconter sa vie et encourager un ou des membres du groupe

13 juin 2013
Ah ! 전 잊었어요 ! 문장을 쓰고 싶었어요.. è_é 지난 토요일부터 공부해야 하지만..... 오늘만 진짜로 공부해 봤어요. ú_ù 전 초점할 수 없겠어요... 너무 어려워요 xD 주가 1 개만 있어서 (아니면 "il reste moins d'une semaine" 그런데 한국어로 할 수 없어요..) 더 빠르게 공부해야 해요 🙄

2 학년 친구야~~~ 화이팅 ! Fighting π.π (et les secondes, profitez bien des vacances d'été sans révisions! ;-;)

(traduction)

13 juin 2013
Ah ! J'avais oublié ! Je voulais écrire les phrases.. è_é Je devais travailler depuis le samedi dernier mais..... J'ai essayé de travailler seulement aujourd'hui. ú_ù Je ne pourrais pas faire un focus ... c'est trop difficile xD Il n'y a une seule semaine (sinon "il reste moins d'une semaine" mais je ne peux pas le dire en coréen...) Il faut étudier plus rapidement 🙄

Les amis de 1^{ère}~~~ Figting π.π (et les secondes, profitez bien des vacances d'été sans révisions! ;-;)

Figure 93 : exemple de message en coréen pour encourager ⁶⁰

C'est une publication initiale dans la continuité de l'activité d'écriture. Comme l'exemple de la Figure 92, un élève raconte sa vie sans que l'enseignante l'invite à le faire. Dans cet exemple qui montre une production dans laquelle l'élève raconte ses soucis et son projet, nous trouvons deux éléments intéressants : le mot utilisé pour encourager ses pairs (2 학년

⁶⁰ Il est important de préciser que les productions des élèves peuvent comporter des fautes. Nous les signalons en rouge, à titre indicatif, sans pour autant présenter une version corrigée pour cette thèse.

친구야~~~ 화이팅 ! Fighting) et un discours métacognitif glissé (아니면 "il reste moins d'une semaine" 그런데 한국어로 할 수 없어요) tout en restant dans la communication. Mais ici, nous examinons la façon dont l'élève encourage ses amis. Pour le discours métacognitif, nous l'analyserons plus loin dans la partie « SPA avec discours méta ».

Revenons à notre exemple. Nous avons déjà parlé de ce mot « *fighting* » dans la partie d'analyse sur l'encouragement de la dimension relationnelle d'une communauté (voir 4.1.2.1.1.1). Le mot « 화이팅 » ou « 파이팅 » (*fighting*) est une expression souvent utilisée par des Coréens pour encourager quelqu'un. Il s'agit d'une transcription du mot anglais « *fighting* ». Bien que sa signification diffère de celle de sa langue d'origine, où elle signifie « lutte », les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » interprètent « *fighting* » comme « bon courage » à l'instar des Coréens. Ainsi, pour mieux apprécier cet exemple, il nous semble important de comprendre ce phénomène de *translanguaging*.

L'élève qui a encouragé ses camarades « à la coréenne » utilise un mot anglais qui a un sens différent de ce que les anglophones comprennent. Nous pouvons savoir que cet élève a cherché justement dans son répertoire culturel et linguistique composé de différentes ressources linguistiques et cognitives, ce afin de maximiser le potentiel communicatif (García, 2009 ; García & Wei, 2014). En effet, comme le remarque Canagarajah (2012), dans cet exemple de « 화이팅 » et « *Fighting* », les langues étrangères, le coréen et l'anglais pour cet élève francophone, s'enchevêtrent générant de nouvelles significations que seuls les membres du groupe comprennent. Nous pensons que ce phénomène comporte également une sorte de connivence sociale qui peut être comprise comme un répertoire partagé.

Et cet exemple nous montre également que l'élève utilise non seulement la langue coréenne, mais également un aspect culturel coréen pour son outil d'expression et de communication.

4.2.3.3 Susciter la production en coréen

Comme nous l'avons vu dans le Tableau 5, l'enseignante écrit à elle seule 30 % des messages en coréen. Parmi eux, on compte les publications qui invitent les élèves à essayer d'écrire en coréen. Les déclencheurs sont variés. Elle publie une image pour faire écrire le mythe de la fondation de la Corée en coréen (en présentant des mots nécessaires pour réaliser cet écrit), le clip d'une chanson coréenne, des quizz, etc. Bien que ces messages déclencheurs de l'apprentissage de l'enseignante soient intéressants à analyser, nous ne les traitons pas ici,

car la plupart du temps, ces messages sont écrits en français. Ici, nous nous concentrons sur les publications de l'enseignante écrites en coréen.

Nous présentons la première publication de l'enseignante qui introduit une activité d'écriture qui continue sur environ un mois et demi. Pour mieux comprendre le contexte, nous expliquons la situation de l'époque en tant que l'enseignante de coréen de la section coréenne au lycée F. Magendie de l'époque. Nous nous soucions beaucoup de l'épreuve de coréen au baccalauréat qui se déroulait à l'écrit et non à l'oral comme les autres LV3. Nous avons d'ailleurs parlé de cette problématique pédagogique à laquelle nous avons été confrontée. Enfin, la meilleure solution pour nous était de faire travailler l'écrit de nos élèves. Mais en cours, nous n'avions que trois heures par semaine par niveau. Il était compliqué d'ajouter un travail supplémentaire pour l'écriture en cours. Nous avons donc pensé à utiliser le groupe « Section Coréenne Magendie~ » comme un atelier d'écriture. Sachant que les élèves étaient souvent connectés, après l'école, nous avons lancé cet exercice d'écriture sous le nom de « phrase du jour ». Comme nous voyons dans l'exemple suivant, nous n'avons pas expliqué le tenant et l'aboutissant de ce projet. Nous avons lancé cette activité comme si de rien n'était. Et les élèves y ont répondu.

Miran Kang
28 avril 2013
4 월 29 일
여기에 문장(phrases)이나 배운 단어(mots appris)를 쓰세요.
Ici, vous pouvez poster vos phrases du jour ou les mots appris.
Ma phrase du jour :
선생님은 여러분을 정말 사랑해요!

Vu par 80 personnes [redacted] et 28 autres personnes aiment ça.

Miran Kang Mot appris : mirobolant ^^ (grâce à IQ84 de Murakami)
28 avril 2013, 21:51 · J'aime · 2

[redacted] je me lance : 오늘, 저는 잠을 안 잤어요 (j'ai voulu dire : aujourd'hui je ne pouvais pas dormir) mot appris : 자다 (dormir ?) (pardonnez moi d'avance pour les fautes si il y en a ! ^^)
28 avril 2013, 22:18 · J'aime

Figure 94 : exemple de message suscitant la production en coréen

(traduction)

Miran Kang

28 avril 2013

Le 29 avril

Écrivez ici les phrase ou les mots appris.

Ici, vous pouvez poster vos phrases du jour ou les mots appris.

Ma phrase du jour :

L'enseignante (je) vous aime tellement !

Vu par 80 personnes [nom caché] et 28 autres personnes aiment ça.

Miran Kang Mot appris : mirobolant ^^ (grâce à IQ84 de Murakami)

28 avril 2013, 21:51 · J'aime · 2

[nom caché] je me lance : Aujourd'hui, je n'ai pas dormi (j'ai voulu dire : aujourd'hui je ne pouvais pas dormir) mot appris : Dormir (dormir ?) (pardonnez moi d'avance pour les fautes si il y en a ! ^^)

28 avril 2013, 22:18 · J'aime

Figure 95 : traduction de la Figure 94 : exemple de message suscitant la production en coréen

Même s'il s'agit d'une publication qui pourrait changer l'ambiance du groupe, elle a eu beaucoup de « j'aime », 30 en tout en comptant les votes de deux noms cachés. Encore une fois, nous précisons que ce nombre de « j'aime » nous sert à titre indicatif. Nous voyons que par cette publication et les commentaires qui suivent, les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » peuvent se trouver dans une situation plutôt formelle. Cependant, ils ont plutôt « apprécié » la publication de l'enseignante qui invite les élèves à un « travail » en dehors du lycée.

Cette publication a suscité 40 commentaires. Cependant, ce qui nous intéresse ici est la publication de l'enseignante. De ce fait, nous ne présentons que les deux premiers commentaires. L'enseignante demande d'écrire des phrases ou des mots. Cette phrase est écrite en coréen et en français. Et l'enseignante est la première à écrire la phrase du jour. Dans le premier commentaire, nous voyons qu'elle fournit également le mot français qu'elle a appris grâce à un roman. En tant que l'enseignante de l'époque, nous pouvons apporter une précision. En effet, après avoir écrit la phrase du jour en coréen, un message affectif, nous voulions

également montrer aux élèves que l'enseignante elle-même est une apprenante comme eux. D'ailleurs, nous rappelions souvent ce point aux élèves en cours présentiel. De ce fait, le premier commentaire peut être compris comme tel, un message montrant le mot appris du jour, et également comme un message ayant le caractère socioaffectif qui rappelle aux membres que l'enseignante est aussi dans la même situation qu'eux, l'apprenante d'une langue étrangère.

Ensuite, une élève intervient dans le deuxième commentaire. Dans ce commentaire, nous trouvons deux points très intéressants. Puisque le sujet de cette partie se porte sur la publication de l'enseignante, nous ne faisons que les remarquer brièvement. Nous en parlerons amplement plus loin. Enfin, dans le commentaire de cette élève, nous constatons clairement la Séquence Potentiellement Acquisitionnelle avec discours méta (désormais SPA avec discours méta). Elle se met dans la position d'une élève inquiétée par ses fautes dans une situation plutôt formelle au lieu d'être un membre de la communauté « Section Coréenne Magendie~ » dans une situation informelle.

4.2.3.4 Raconter sa vie (sa journée, son expérience, son projet...)

Quant à l'exemple que nous avons choisi pour illustrer « raconter sa vie », tout commence par l'activité d'écriture du groupe. En effet, dans cet exemple, l'enseignante invite les élèves à écrire leurs phrases du jour. En même temps, elle écrit elle-même sa phrase du jour en coréen en ajoutant également un verbe à l'infinitif entre parenthèses à la fin de sa publication pour aider les élèves dans leur compréhension. Dans cet exemple, nous nous intéressons à deux séquences glissées marquées en bleu et en rose.

Miran Kang

30 avril 2013

4 월 30 일

Vos phrases du jour ici.* le feedback du 29 avril vous serait parvenu....vers...midi ou 14h. Mes phrases du jour : 나는 너무 피곤해요 ㅠㅠ. 그리고 정말 졸려요(졸리다).

Vu par 80 personnes [redacted]

[...]

a [redacted] 몸 조심하세요 선생님 ^^ 전 그남자에게 고백하고 실패했어요 ㅋㅋㅋㅋ

30 avril 2013, 11:06 · J'aime

[...]

Miran Kang [redacted] roOOoh....괜찮아요? ㅠㅠ

30 avril 2013, 11:09 · J'aime · 1

[...]

b [redacted] 어제와 오늘도 아무것도 하지만 공부해야 해요 ㅠㅠ 수학 숙제때문이에요.

오늘 오후에 어쩌면 공부할게요 (배운 말 : 숙제)

30 avril 2013, 11:57 · J'aime · 2

[redacted] [redacted] 힘네 우리 [redacted] >< 화이팅 ! 나의 숙제 많이 없어 ^^

괜찮아 ㅋㅋ Miran Kang 네 전하 ㅋㅋ 괜찮아요 ~^.^~ 말했어서 지금 너무 행복해요

^^ 실패했지만 괜찮아요 😊

30 avril 2013, 11:59 · J'aime

Figure 96 : exemple de messages racontant la vie personnelle et les sentiments.

Miran Kang

30 avril 2013

Le 30 avril

Vos phrases du jour ici.* le feedback du 29 avril vous serait parvenu....vers...midi ou 14h. Mes phrases du jour : Je suis trop fatiguée πππ. Et j'ai vraiment sommeil (avoir sommeil).

Vu par 80 personnes

[...]

(a)

Faites attention à vous, madame ^^ J'ai fait la déclaration d'amour à ce garçon et j'ai échoué ☹☹☹☹

30 avril 2013, 11:06 · J'aime

[...]

Miran Kang roOOoh.... ça va ? πππ

30 avril 2013, 11:09 · J'aime · 1

[...]

(b)

Hier et aujourd'hui, je **fais aucun** mais je dois travailler πππ C'est à cause de mon devoir de mathématiques. Moi, je travaillerai **peut-être** cet après-midi. (le mot appris : devoir)

30 avril 2013, 11:57 · J'aime · 2

Courage ma >< Fighting ! Il n'y pas

beaucoup mon devoir ^^ ça va ☹☹ Miran Kang oui sa majesté ☹☹ je vais bien

~^.^~ Parce que **je lui avais dit**, je suis maintenant trop heureuse^^ J'ai échoué mais ça va 😊

30 avril 2013, 11:59 · J'aime

Figure 97 : traduction de la Figure 96 exemples de messages racontant la vie personnelle et les sentiments.

Parlons d'abord de la première séquence glissée marquée en bleu. À la publication initiale de l'enseignante, l'élève (a) réagit d'abord à ce que l'enseignante a écrit en coréen. L'élève s'inquiète donc de la santé de l'enseignante. Ensuite, la même élève écrit une phrase pour raconter ce qu'elle a vécu. Elle raconte la fin de son histoire d'amour dont cette élève avait fait déjà part en cours présentiel. De plus, vu le contenu de sa phrase, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un dévoilement de soi en coréen. À cela, l'enseignante réagit en français d'abord, ensuite montre sa compassion en coréen par « πππ ». Nous pouvons constater dans cet exemple que

l'activité d'écriture à caractère plutôt formel, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, pouvait provoquer des phrases hors contexte. Il y a alors une interaction transformant cette activité plutôt formelle en discussion socioaffective.

Maintenant, regardons la seconde séquence glissée. Un peu plus tard, une autre élève (b) écrit sa phrase du jour en se plaignant de sa situation. En effet, elle a beaucoup de travail à cause des devoirs de mathématiques. À ce message, l'élève (a) encourage l'élève (b) et lui dit qu'elle n'a pas beaucoup de devoirs. Ici aussi, comme dans le cas de la première séquence glissée, il y a une « vraie » interaction sur la base d'une activité déclenchée par l'enseignante, une tâche qui pouvait rester sans encrage dans la réalité.

Pour finir avec cet exemple, revenons à nouveau à la première séquence glissée. Après la compassion et la question de l'enseignante pour savoir si l'élève (a) se sentait bien, cette dernière reprend la discussion avec l'enseignante, ce juste après avoir encouragé son pair, l'élève (b). Ici, l'élève (a) utilise l'appellatif que l'enseignante n'a jamais enseigné, à savoir « 전하 » (Sa Majesté) désignant l'enseignante. Nous ignorons où elle a appris ce mot, peut-être en visionnant des *drama*⁶¹ historiques coréens que les élèves de la section coréenne aimaient beaucoup à l'époque. Quel que soit l'endroit où l'élève a appris ce mot, cela montre que l'apprentissage du coréen ne s'arrête pas au lycée pour les élèves et que ces derniers utilisent des mots et des expressions appris ailleurs et à travers des échanges dans cette communauté.

4.2.3.5 Échanger des informations et des messages humoristiques

L'exemple suivant est un message de l'enseignante pour donner une information sur la fratrie de la section coréenne. En effet, le jour de la publication, elle a reçu la liste définitive des élèves de Seconde dont elle fait part aux membres du groupe.

Pour transmettre ce message, elle utilise le coréen. Mais pour un autre message humoristique, elle écrit en français (« alors je boude... »), car elle savait que la plupart des élèves ne comprendraient pas cette expression. En réponse à l'enseignante qui communique une information et qui feigne de se plaindre pour les faire rire, les élèves réagissent également en coréen. Ils écrivent des messages très affectifs pour consoler leur professeur.

⁶¹ Les *drama* sont des séries et feuilletons coréens visionnés par de nombreux Français.

Miran Kang

11 septembre 2013

여러분은 모두 동생이 있어요. 그런데 선생님은 동생이 없어요. 언니도 오빠도 없어요. Alors je boude...

[redacted] et 9 autres personnes aiment ça.

[redacted] 아니요 선생님

11 septembre 2013, 20:01 · J'aime · 1

[redacted] 동생이 없지만 사랑하는 학생이 있어요! 😊:D · J'aime

11 septembre 2013, 20:01 · J'aime · 1

Miran Kang 선생님에게 동생을 주세요. 안 그러면 je continue à? de? bouder. C'est ma nouvelle occupation.

11 septembre 2013, 20:05 · J'aime · 1

[redacted] de bouder mdr et non bouder pas 😞:(

11 septembre 2013, 20:07 · J'aime · 1

[redacted] 우리 사랑하는 선생님, 울지마세요, 웃어주세요. 선생님, 실죽하기마세요 ~

11 septembre 2013, 20:15 · J'aime · 1

[redacted] 개그콘서트를 봤으면...요~~~~~물!!!

저를 들었다 났다 들었다 났다!!! ㅋㅋㅋ... 우리 예쁜 선생님아! 그렇게 하지마세요 :3 모든다

선생님을 진짜 정말 사랑해요 그래서 걱정마세요 😊;) 우리 선생님 짱 ㅋㅋㅋ

11 septembre 2013, 20:20 · J'aime · 1

[...]

Figure 98 : exemple de messages pour échanger des informations contenant des messages humoristiques.

(traduction)

Miran Kang

11 septembre 2013

Vous avez tous les petits frères. Mais la professeur (je) n'a pas de petit frère. Ni les grand-sœurs ni les grand-frères. Alors je boude...

autres personnes aiment ça.

Non, Seonsaengnim.

11 septembre 2013, 20:01 · J'aime · 1

Vous n'avez pas de petit frère mais vous avez des élèves que vous aimez! 😊:D · J'aime

11 septembre 2013, 20:01 · J'aime · 1

Miran Kang Donnez-moi un petit frère. Sinon, je continue à? de? bouder. C'est ma nouvelle occupation.

11 septembre 2013, 20:05 · J'aime · 1

de bouder mdr et non bouder pas 😞:(|

11 septembre 2013, 20:07 · J'aime · 1

Notre Seonsaengnim bien aimée, ne pleurez pas. Souriez, seonsaengnim. Ne montrez pas votre mécontentement (ne boudez pas). ~

11 septembre 2013, 20:15 · J'aime · 1

Si vous avez vu « Gag Concert », Yo...mul ! C'est les montagnes russes avec vous !! ㅋㅋ Ma belle professeur ! Ne faites pas ça :) Tout le monde vous aime vraiment.

Donc ne vous inquiétez pas 😊;) Notre professeur, chapeau ㅋㅋ

11 septembre 2013, 20:20 · J'aime · 1

[...]

Figure 99 : traduction de la Figure 98 : exemple de messages pour échanger des informations contenant des messages humoristiques.

Dans cet échange, nous constatons également une SPA. Mais le fait intéressant est l'enseignante se met à la place de l'apprenant qui sollicite une aide pour régler son problème linguistique. Ici, nous attirons l'attention plus sur le comportement de l'enseignante que sur la SPA elle-même. Encore une fois, l'enseignante se met dans la même situation que ses élèves qui apprennent une langue étrangère. Elle montre ainsi sa faiblesse, son doute et sa frustration concernant le français. Étant l'enseignante elle-même, nous pouvons apporter une précision pour mieux comprendre le contexte. En effet, nous appréhendons les réactions des élèves à chaque fois que nous écrivions en coréen. Nous utilisons quelques stratégies comme

l'autodérision, le dévoilement de soi, le fait de se mettre à la place des élèves, etc., pour dédramatiser la situation. Nous trouvons que notre stratégie a plutôt fonctionné, car les élèves réagissaient naturellement en coréen.

4.2.3.6 Les finalités des messages en coréen et les caractéristiques

Le coréen, en tant que langue apprise et outil de communication de cette communauté, offre une richesse dans les échanges et une dynamique propre à ce groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Nous pensons ainsi que l'analyse des catégorisations des messages en coréen, tant du côté des élèves que de l'enseignante, nous fournit une compréhension approfondie de cette communauté.

Les élèves, dans leurs messages socioaffectifs, mettent en avant leurs propres expériences, et leurs interactions humoristiques. Cette dimension est renforcée par les encouragements mutuels et les réactions aux messages des autres membres. L'enseignante, quant à elle, se concentre davantage sur les encouragements, les manifestations affectives et les réponses humoristiques. Ces échanges, sous la forme de plaisanteries ou de remerciements, illustrent l'entraide, la solidarité et le sentiment d'appartenance à un groupe, qui sont des caractéristiques majeures d'une communauté. Dans la dimension sociocognitive, les élèves et l'enseignante partagent des informations, posent des questions et répondent à diverses sollicitations. La présence de ces messages montre également un engagement mutuel dans la vie communautaire du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Les messages relatifs à l'apprentissage du coréen montrent une autre facette de ce groupe. Les élèves posent des questions sur le coréen et les cultures coréennes, s'engageant dans des activités d'écriture et s'autocorrigent, ce qui dénote une volonté d'appropriation de la langue. Et ce point nous paraît très intéressant, car il nous montre les SPA avec discours méta. Cela sera discuté plus loin bien évidemment. Enfin, l'enseignante, en incitant à la production en coréen, en expliquant les éléments culturels et en donnant des feedbacks, se pose comme facilitatrice et guide. Ces interactions révéleraient d'un apprentissage du coréen et d'un développement identitaire autour de la langue et des cultures coréennes.

La continuité des échanges, les souhaits pour diverses occasions, et l'importance accordée à la vie quotidienne, comme le partage d'expériences ou la narration de la vie, écrits en coréen, nous montrent que les membres utilisent le coréen comme le français dans cette communauté.

Ainsi, les élèves et l'enseignante partagent non seulement un parcours d'apprentissage, mais aussi des moments de vie qui ancrent cette communauté dans un continuum entre le formel et l'informel.

Ces catégorisations des messages en coréen nous révèlent la richesse des interactions au sein de cette communauté. Les échanges entre les élèves et l'enseignante, bien que différents dans leur nature, se dirigent vers la création d'un espace d'apprentissage et de partage collectif. Ainsi, on pourrait affirmer que ces élèves et leur enseignante forment une communauté soudée, définie par des liens d'apprentissage, d'entraide et d'identité partagée.

4.2.4 Les messages en coréen des élèves

Dans cette partie, nous discuterons de l'évolution des messages écrits par les élèves. Dans un premier temps, nous examinerons des messages écrits en coréen à la demande de l'enseignante sous forme d'activités. Nous précisons tout de même que la participation à ces activités n'est nullement imposée. Les caractéristiques de la participation des membres à la vie communautaire du groupe « Section Coréenne Magendie~ » ont été déjà discutées (4.1.2.3.1). Il en va de même pour les activités langagières au sein de ce groupe, même si elles font penser aux tâches données dans une situation formelle. La participation des membres est toujours libre et autonome.

4.2.4.1 Écrire en coréen par la demande de l'enseignante

Nous avons pu entrevoir plus haut que dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » des activités d'écriture sont proposées par l'enseignante. Nous avons déjà expliqué les raisons de ces activités immiscées dans un groupe plutôt informel.

4.2.4.2 Quelques données

Parmi les 251 messages écrits en coréen par les élèves, nous avons décelé 101 messages qui répondent aux demandes de l'enseignante, sans obligation de participation, pour les différentes activités. Le reste, à savoir 150 messages, est alors écrit de plein gré par les élèves sans aucune demande à visée pédagogique de l'enseignante.

Messages écrits en coréen par les élèves	Le nombre de messages
Avec la demande de l'enseignante sans obligation de participation	101
Sans la demande de l'enseignante	150
Total	251

4.2.4.3 Différentes activités proposées

Nous avons repéré les quatre types d'activités que l'enseignante propose à ses élèves. Nous précisons tout de même que ces activités repérées ne concernent que des exercices à faire en coréen. L'enseignante propose également d'autres activités de manière explicite. Parfois, elle essaie d'intégrer une activité à visée pédagogique de manière implicite, pour ne pas trop montrer qu'elle en est une. Mais ces activités concernent plutôt la compréhension orale et écrite ainsi que la traduction vers le français. De ce fait, nous ne les incluons pas dans notre présente étude. Mais nous sommes consciente qu'il serait très intéressant pour une prochaine recherche.

4.2.4.3.1 Écrire le mythe fondateur de la Corée

C'est la toute première activité d'écriture que l'enseignante propose. Le jour même de cette publication, elle a expliqué en cours présentiel de deux niveaux, à savoir la classe de Première et celle de Seconde, le mythe fondateur de la Corée. L'enseignante met une image plutôt enfantine pour attirer l'attention des élèves avec un message humoristique « voici le portrait de mon ancêtre ». Ce message et l'image qui l'accompagne font rappel au mythe raconté lors du cours en présentiel. L'enseignante pose ensuite deux questions essentielles pour cette activité. Faisant cela, elle invite les élèves à répondre à sa question de manière explicite. Dans le même temps, elle donne des consignes pour la production.

À cette initiative de l'enseignante, une élève de Seconde raconte le mythe en français. En tant que l'enseignante de l'étude, nous nous souvenons de nous être étonnée de voir que les élèves avaient bien compris et résumé le mythe. Sachant que nous étions un peu inquiète, surtout pour cette première publication à visée plutôt pédagogique, de ramener ce que l'on a fait en cours à ce groupe informel, un endroit pour des discussions détendues pour nos élèves.

Enfin, encouragée par le succès de cette publication, nous risquions encore plus gros en demandant d'écrire ce mythe cette fois-ci en coréen. C'était un exercice très difficile même pour les élèves de Première de l'époque, mais nous avons tenté le coup en leur fournissant des mots et des expressions nécessaires pour cet exercice.

Miran Kang
16 novembre 2012
Voici le portrait de mon ancêtre.



Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire?
Qu'est-ce qui s'est passé?

Vu par 80 personnes [redacted]
et 6 autres personnes aiment ça.

[redacted] ah si j'ai bien écouté la leçon, le tigre et l'ourse veulent devenir humain et ils doivent vivre 100 jours dans une grotte en mangeant des feuilles et de l'ail et le tigre abandonne et l'ourse au bout de 28 jours (oui? 28?) étant donné qu'elle n'a pas abandonné devient humaine et se marie a hwang-ung et ont un fils : dangun 😊
16 novembre 2012, 20:48 · Je n'aime plus · 2
[...]

Miran Kang Qui veut le raconter en coréen? Pour cela, vous avez besoin : 곰, 호랑이, 쑥, 마늘, 100일, 먹다, 그만두다(arrêter, abandonner), 동굴, 사람, 되고 싶다, ~서(conjonction de cause), 참다(résister, supporter), 환웅, 단군....16 novembre 2012, 20:51 · J'aime · 1

[redacted] 곰과 호랑이가 사람은 되고 싶어yo. 그래서100일 동안에 동굴에 쑥과 마늘은 먹어야 해요. 호랑이는 21일 동안에 참아요, 그 다음에 그만뒤요. 하지만 곰은 100일 동안에 참아요. 그래서, 곰은 여자에 변형시켜요. 환웅은 결혼해요, 그 다음에 아들이 있어여: 단군. (ça doit être bourré de fautes mais au moins j'aurais essayé !)
16 novembre 2012, 21:38 · Je n'aime plus · 3

Hoang-Yen Pham 호랑이 한 마리와 곰 한 마리는 사람이 되고 싶어서 백일 동굴에서 마늘을 먹어요. 그런데 호랑이는 그만뒤요.곰은 그만두지 않아요. 참아요. 그리고 이십일일 후에, 사람이(여자가) 되어요. 곰은 남편이 있어요. 환웅왕 이에요. 환웅의 와 곰의 아이는 단군이예요.
16 novembre 2012, 23:42 · Je n'aime plus · 2
[...]

Figure 100 : exemple de l'activité d'écriture — écrire le mythe fondateur de la Corée

(traduction)

Miran Kang

16 novembre 2012

Voici le portrait de mon ancêtre.



Qu'est-ce qu'ils sont en train de faire?

Qu'est-ce qui s'est passé?

Vu par 80 personnes [redacted]
et 6 autres personnes aiment ça.

[redacted] ah si j'ai bien écouté la leçon, le tigre et l'ourse veulent devenir humain et ils doivent vivre 100 jours dans une grotte en mangeant des feuilles et de l'ail et le tigre abandonne et l'ourse au bout de 28 jours (oui? 28?) étant donné qu'elle n'a pas abandonné devient humaine et se marie a hwang-ung et ont un fils : dangun 😊

16 novembre 2012, 20:48 · Je n'aime plus · 2

[...]

Miran Kang Qui veut le raconter en coréen? Pour cela, vous avez besoin : ours, tigre, armoise, ail, cent jours, manger, arrêter (arrêter, abandonner), grotte, humain, vouloir devenir, puisque (conjonction de cause), résister(résister, supporter),

Hwanwung, Dangun....

16 novembre 2012, 20:51 · J'aime · 1

[redacted] L'ours et le tigre veulent devenir les humains. **Donc**, (ils) doivent **manger** que de l'armoise et de l'ail pendant cent jours dans une grotte. Le tigre résiste pendant 21 jours. Et il abandonne. Mais l'ours résiste pendant 100 jours.

Donc, l'ours **est transformé** en femme. Hwanwung se marie. Ensuite, il a un fils :

Dangun (ça doit être bourré de fautes mais au moins j'aurais essayé !)

16 novembre 2012, 21:38 · Je n'aime plus · 3

[redacted] **Puisqu'**un tigre et un ours voulaient devenir humains, ils mangent cent jours de l'ail dans une **grotte**. Mais le tigre abandonne. L'ours n'abandonne pas. Il résiste. Et 21 jours après, il devient humain (femme). L'ours a un mari. C'est le roi Hwanwung. L'enfant **de Hwanwung** et de l'ours est Dangun.

16 novembre 2012, 23:42 · Je n'aime plus · 2

[...]

Figure 101 : traduction de Figure 100 : exemple de l'activité d'écriture — écrire le mythe fondateur de la Corée

Cet exemple nous montre quelques points intéressants. Le premier concerne le changement de situation du groupe « Section Coréenne Magendie~ » qui devient la classe de coréen pendant cette activité. La seule différence entre la classe au lycée et celle du groupe « Section Coréenne

Magendie~ » se trouve dans la présence et la participation totalement libre des élèves à cette activité.

Le deuxième point intéressant pour nous, c'est que les élèves participent à cette activité de manière active et rapide. Nous ne pouvons pas savoir malheureusement l'heure exacte de la publication initiale de l'enseignante. Mais nous pouvons constater que les commentaires arrivent les uns après les autres sans grand écart de temps.

Le dernier point intéressant est que dans cet échange également, nous constatons les stratégies métacognitives employées par les élèves lors de cette activité. Cela s'applique aussi bien dans la production en français qu'en coréen. L'élève qui participe en premier nous laisse découvrir son discours avec méta comme « ah, si j'ai bien écouté la leçon » et « oui ? 28 ? ». Et la première élève qui écrit le mythe en coréen laisse son discours méta en montrant ses stratégies métacognitives et socioaffectives à la fin de sa production, à savoir « ça doit être bourré de fautes mais au moins j'aurais essayé ! ».

4.2.4.3.2 Exercice de grammaire

Le deuxième type d'activité concerne un exercice de grammaire. Comme nous le voyons dans l'exemple suivant, l'enseignante donne directement des consignes sans expliquer la raison de cet exercice et partage une image ou un mot humoristique comme c'était le cas de l'exemple dans Figure 100. Il s'agit d'un exercice sur l'utilisation du C.O.D. avec les deux verbes transitifs « aimer/apprécier » et « détester ».

Miran Kang

2 décembre 2012

Ce que vous aimez/ n'aimez pas...

나는 xx을/를 좋아해요/좋아합니다 - 싫어해요/싫어합니다.

ex : 나는 커피를 좋아해요. 나는 당근을 싫어해요.

Vu par 80 personnes [redacted] aiment ça.

[redacted] ah, vous avez fait une faute ^^' je vous corrige 😊 " 나는 [redacted]을 좋아해요. 나는 reste des élèves를 싫어해요."*****

2 décembre 2012, 18:11 · Je n'aime plus · 3

Miran Kang 나는 [redacted]을 좋아해요, 정말 좋아해요!

2 décembre 2012, 18:12 · J'aime · 3

[redacted] :\$

2 décembre 2012, 18:14 · J'aime

[redacted] 나는 한국어수업을 정말 좋아해요 그런데 과학수업을 싫어요 .____.

2 décembre 2012, 18:16 · Je n'aime plus · 2

[redacted] 싫어해요* 정말 좋아해요*

2 décembre 2012, 18:17 Je n'aime plus · 1

[redacted] 난 나를 좋아해요 그리고 난 나머지를 싫어해요 !

2 décembre 2012, 18:17 Je n'aime pas plus · 1

[...]

Figure 102 : exemple d'un exercice de grammaire

Miran Kang
 2 décembre 2012
 Ce que vous aimez/ n'aimez pas...
 J'aime XX – Je déteste
 ex : J'aime le café. Je déteste la carotte.

Vu par 80 personnes [] aiment ça.

[] ah, vous avez fait une faute ^^! je vous corrige 😊 " j'aime []
 Je déteste reste des élèves."*****
 2 décembre 2012, 18:11 · Je n'aime plus · 3

Miran Kang J'aime [] J'aime beaucoup !
 2 décembre 2012, 18:12 · J'aime · 3

[] :\$
 2 décembre 2012, 18:14 · J'aime

[] J'aime beaucoup le cours de coréen. Mais je **déteste** le cours de science. ____.
 2 décembre 2012, 18:16 · Je n'aime plus · 2

[] 싫어해요* 정말 좋아해요*
 2 décembre 2012, 18:17 Je n'aime plus · 1

[] Je m'amie moi, et déteste le reste !
 2 décembre 2012, 18:17 Je n'aime pas plus · 1
 [...]

Figure 103 : traduction de la Figure 102 : exemple d'un exercice de grammaire

Nous trouvons deux points intéressants dans cet exemple. Le premier concerne le message humoristique du premier commentaire. L'auteur de ce commentaire dit avoir remarqué une « faute » dans la phrase en coréen de l'enseignante. Et il « corrige » cette phrase. Dans ce moment plutôt formel, dû à cet exercice de grammaire, introduit de manière « droit au but » par l'enseignante, cet élève ajoute de l'humour tout en réalisant l'exercice demandé par l'enseignante.

En effet, la soi-disant faute que l'enseignante aurait commise, c'est d'avoir écrit « le café » comme le C.O.D. du verbe « aimer » au lieu du prénom de cet élève (caché en jaune). Ce dernier écrit donc la « bonne phrase » sans faute selon lui. Il fait donc une pierre deux coups. Il fait son exercice et offre en même temps une atmosphère plus détendue durant cet exercice. Et l'enseignante joue le jeu. Elle reprend donc la phrase soi-disant « corrigé » de cet élève.

Cet épisode représente le processus de SPA sans discours méta. En effet, cet échange est structuré comme « l'énoncé → correction → reprise ». Mais il s'agit d'une SPA feinte qui a une

finalité de faire rire. Il ne faut pas oublier non plus que les rôles de l'apprenant et de l'enseignante sont inversés dans cet exemple de SPA feinte. Par cet exemple qui montre un exercice de grammaire, nous pouvons même entrevoir la bonne ambiance et la bonne relation entre les membres de cette communauté. Enfin, cet exercice, d'une apparence très formelle, reflète les caractéristiques de cette communauté.

Le deuxième point intéressant à souligner se trouve dans les quatrième et cinquième commentaires. Cet élève dont le prénom est caché en vert dans la Figure 102 et la Figure 103, fait d'abord son exercice. Et tout de suite, une minute plus tard précisément, il reprend sa phrase en corrigeant l'orthographe du verbe marqué au présent (싫어해요). Là, nous voyons clairement une SPA avec le discours méta, même si nous ne sommes pas témoin direct de ce discours en question. En effet, il s'agit d'une autocorrection, qui, selon notre décision, fait partie du type LRE/SPA avec discours méta. Cet élève a fait une faute d'orthographe. Il remarque sa faute assez rapidement, et publie un autre commentaire avec la bonne orthographe suivi d'un astérisque pour montrer qu'il corrige son erreur.

Dans notre corpus, nous avons trouvé quatre épisodes d'autocorrection en coréen contre une seule pour le français. Cependant, les membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ » font régulièrement des fautes d'orthographe. D'ailleurs, les lecteurs de cette étude auraient déjà remarqué ces fautes d'orthographe tout au long des exemples présentés. Enfin, par cet épisode de l'autocorrection, nous pouvons comprendre l'attention portée sur la production coréenne par les élèves.

4.2.4.3.3 *Quiz*

Le quizz est un autre type d'activité initié par l'enseignante pour la production écrite en coréen.

Miran Kang

14 janvier 2013

Question pour les 2nde(2 학년 언니, 오빠들은 대답하면 안 돼요)~

안녕하세요, 반갑습니다.

저는 프랑스 사람이예요.보르도에 살아요.

저는 한국을 좋아해요.

저는 매일(tous les jours) 아침(matin) 마장디 고등학교에 가요.

저는 마장디 고등학교 입구(entrée)의 위에 있어요.

제(저의) 아래에 선생님들이 있어요.

저는 누구예요? 왜요(pourquoi)?

Envoyez-moi votre réponse (en français ou en coréen) en message

privé(jusqu'à...mardi 23h).

Vu par 80 personnesMarie Esteve aime ça.

Vanessa Musq Participez les gens ! ~ J'ai réussi à trouver la réponse 🤔 C'est tout bête en fait ! Pensez au potentiel cadeau ! XD

14 janvier 2013, 20:15 · Je n'aime plus · 3

Louison Cadiou Vanessa tait toi !!! ça en fera plus pour nous !!!! 😊

14 janvier 2013, 20:31 · Je n'aime plus · 2

[...]

Figure 104 : exemple de l'activité quizz

Miran Kang

14 janvier 2013

Question pour les 2nde(Les grand-sœurs et grand-frères de 1^{ère} ne doivent pas répondre)~

Bonjour, ravi de faire votre connaissance.

Je suis Français. J'habite Bordeaux.

J'aime la Corée.

Je vais tous les jours au lycée François Magendie.

Je me trouve au-dessus de l'entrée du lycée.

Il y a des professeurs sous moi.

Qui suis-je ? Pourquoi ?

Envoyez-moi votre réponse (en français ou en coréen) en message

privé(jusqu'à...mardi 23h).

Vu par 80 personnesMarie Esteve aime ça.

Vanessa Musq Participez les gens ! ~ J'ai réussi à trouver la réponse 🤔 C'est tout bête en fait ! Pensez au potentiel cadeau ! XD

14 janvier 2013, 20:15 · Je n'aime plus · 3

Louison Cadiou Vanessa tait toi !!! ça en fera plus pour nous !!!! 😊

14 janvier 2013, 20:31 · Je n'aime plus · 2

[...]

Figure 105 : traduction de la Figure 104 : exemple de l'activité quizz

Le jour de la publication de ce quizz que nous avons proposé, les élèves de Seconde ont appris les mots nécessaires pour situer un objet. En tout, quatorze élèves de Seconde ont donné leur réponse via un message personnel envoyé à l'enseignante. Nous pouvons ainsi dire que ce quizz, qui relève d'une activité relative à l'apprentissage plutôt formel dans notre cas, est bien accepté. Et encore une fois, les membres jouent le jeu. Dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ », on parle de divers sujets. Et quand il y a une activité à faire, on participe.

Dans cet exemple également, nous pouvons constater le lien affectif tissé entre les membres. Il s'agit d'un quizz auquel il fallait répondre individuellement. Mais la première élève qui a écrit le commentaire suscite la participation de ses pairs.

4.2.4.3.4 Phrase du jour

Le dernier type d'activité proposée par l'enseignante est la « phrase du jour ». Cette activité est devenue une sorte de rituel pendant au moins deux mois dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Rappelons à nouveau la problématique : les élèves et l'enseignante devaient se confronter à une épreuve écrite de coréen pour le baccalauréat alors que la directive du ministère de l'Éducation nationale conseillait un apprentissage centré sur la communication orale pour la LV3. Afin de régler les problèmes relatifs à cet écart, l'enseignante invite les élèves à écrire en coréen dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » de manière quotidienne.

Nous avons déjà parlé de cette activité plus haut (voir 4.2.3.3.). Nous reprenons la suite de cet exemple.

[...]

je me lance : 오늘, 저는 잠을 안 잤어요 (j'ai voulu dire : aujourd'hui je ne pouvais pas dormir) mot appris : 자다 (dormir ?) (pardonnez-moi d'avance pour les fautes si il y en a ! ^^)
28 avril 2013, 22:18 · J'aime

여름 방학 동안, 어쩌면 전 파리에 갈 거예요 ^^

Mots appris : 여름 방학 동안(pendant les vacances d'été), 어쩌면 (peut être)

ma chère 동생 ♥ <3 c'est mieux de dire " 잠이 안와요 " que " 잠을 안 잤어요 " en fin je crois...

j'aurais essayé ! ^^ merci !

28 avril 2013, 23:22 · J'aime · 1

Miran Kang : ne pas pouvoir vb. → 못 vb. ; ne pas vb. → 안 vb.

Je n'ai pas dormi : 저는 잠을 안 잤어요. Je n'ai pas pu (ou je ne pouvais pas) dormir : 저는 잠을 못 잤어요. 안 (négatif) vs 못(incapable). Vous avez bien reussi votre phrase, en plus au passé que nous n'avons pas appris! Et merci pour votre feed back!

28 avril 2013, 23:31 · J'aime · 1

위가 아파요. 피자 때문에 것 같아요. (Je précise que je rame comme pas possible pour pondre une phrase correcte...)

29 avril 2013, 11:06 · J'aime

[...]

Figure 106 : exemple de « phrase du jour »

[...]

je me lance : ce soir, je n'ai pas dormis (j'ai voulu dire : aujourd'hui je ne pouvais pas dormir) mot appris : dormir (dormir ?) (pardonnez-moi d'avance pour les fautes si il y en a ! ^^)
28 avril 2013, 22:18 · J'aime

Pendant les vacances d'été, peut-être, je vais à Paris ^^
Mots appris : Pendant les vacances d'été (pendant les vacances d'été), peut-être (peut être)

ma chère petite sœur ♥ <3 c'est mieux de dire " le sommeil ne vient pas " que " je n'ai pas dormi " en fin je crois...

j'aurais essayé ! ^^ merci !
28 avril 2013, 23:22 · J'aime · 1

Miran Kang : ne pas pouvoir vb. → 못 vb. ; ne pas vb. → 안 vb.
Je n'ai pas dormi : 저는 잠을 안 잤어요. Je n'ai pas pu (ou je ne pouvais pas) dormir : 저는 잠을 못 잤어요. 안 (négatif) vs 못(incapable). Vous avez bien reussi votre phrase, en plus au passé que nous n'avons pas appris! Et merci pour votre feed back!
28 avril 2013, 23:31 · J'aime · 1

J'ai mal à l'estomac. Il me **semble à cause** de pizza. (Je précise que je rame comme pas possible pour pondre une phrase correcte...)
29 avril 2013, 11:06 · J'aime

[...]

Figure 107 : traduction de Figure 106 : exemple de « phrase du jour

Mis à part de la SPA avec discours méta ainsi que le changement de l'attitude de l'élève du premier commentaire qui montre qu'elle se met en position d'apprenant dans une situation formelle (voir 4.2.3.3), cet exemple nous apprend quelques aspects particuliers de l'apprentissage du coréen au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

Cette fois-ci, nous constatons une tentative de correction de la part d'une autre élève. Vu le mot que cette élève utilise, ma 동생 (ma petite sœur), elle a un niveau supérieur à l'élève qui a écrit le premier commentaire. Nous constatons donc une entraide sociocognitive dans cette communauté. Et en même temps, nous pouvons considérer cet épisode comme SPA avec discours méta.

Un peu plus tard, l'enseignante intervient pour donner un feedback. Elle n'oublie pas de féliciter les deux élèves. Pour la première, l'enseignante l'encourage, même si cette élève a fait une faute dans sa production, et la félicite d'avoir pris un risque d'utiliser une forme

grammaticale qu'elle n'avait pas encore apprise, à savoir le passé. Pour l'élève qui a apporté de l'aide à « sa petite sœur », l'enseignante la félicite également pour son feedback.

Nous pourrions ainsi représenter cet épisode comme suivant.

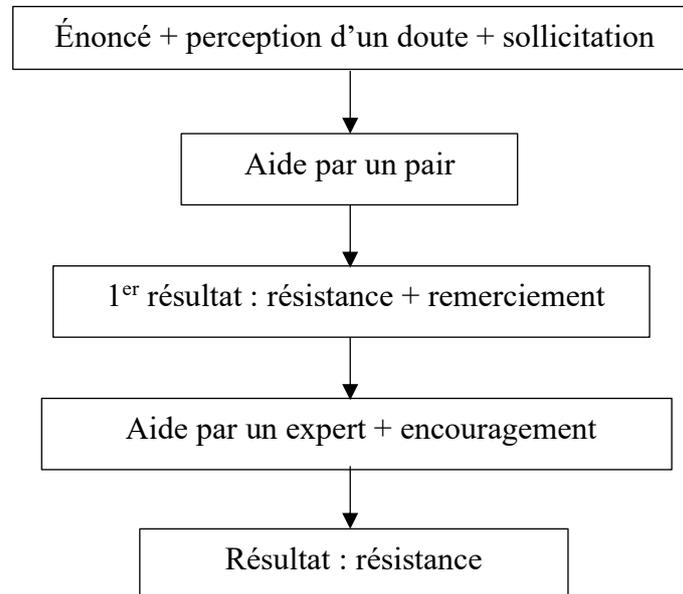


Figure 108 : processus d'une SPA avec discours méta dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ »⁶²

Pour finir, le dernier commentaire comporte le discours métacognitif de l'élève. En revanche, elle n'exprime pas exactement quel était son problème ni solliciter de l'aide. Il s'agit plutôt de son discours métacognitif de son niveau de coréen en général.

4.2.5 Spécificité des pratiques langagières du groupe

Maintenant, nous nous concentrons sur les caractéristiques saillantes des pratiques langagières, principalement en coréen, de cette communauté « Section Coréenne Magendie~ ».

4.2.5.1 Évolution des productions en coréen et SPA, SNE et SCE

La mise en place du rituel « phrase du jour » a amorcé la production de nombreux messages en coréen par les élèves. Au début, ils écrivaient une ou deux phrases avec une grammaire assez simple. Il arrivait parfois que des élèves écrivent des phrases, même dépourvues de contexte, seulement pour le fait d'écrire quelque chose.

⁶² Nous entendons par « résistance » la non-reprise de la solution apportée par une nouvelle production.

[redacted] 오늘, 제 손톱을 장식해요. (nouveau mots : 장식하다, décorer)29
 avril 2013, 13:42 · J'aime

[redacted] 오늘, 저는 친구를 만날 거예요. Je ne suis pas sûr que ce soit juste.
 29 avril 2013, 14:06 · J'aime

[redacted] "어크로스 더 유니버스"라는 영화를 봤어요. 😊
 29 avril 2013, 17:57 · J'aime · 1

[redacted] 지금, 저는 피자를 먹습니다. Héhé, bon appétit ~
 29 avril 2013, 19:20 · J'aime · 3

Figure 109 : exemple de « phrase du jour » assez simple

[redacted] Aujourd'hui, je décore mes ongles (nouveau mots : décorer,
 décorer)
 29 avril 2013, 13:42 · J'aime

[redacted] Aujourd'hui, je vais rencontrer mon ami. Je ne suis pas sûr que ce
 soit juste.
 29 avril 2013, 14:06 · J'aime

[redacted] J'ai vu le film intitulé *Across the Universe* 😊
 29 avril 2013, 17:57 · J'aime · 1

[redacted] Maintenant, je mange la pizza. Héhé, bon appétit ~
 29 avril 2013, 19:20 · J'aime · 3

Figure 110 : traduction de Figure 109 : exemple de « phrase du jour » assez simple

Comme nous le voyons dans les exemples de la Figure 109, les phrases que les élèves écrivent restent assez simples. Cependant, nous trouvons toujours des discours métacognitifs (« nouveau mots : décorer ; je ne suis pas sûr que ce soit juste »).

Nous présentons un autre exemple intéressant. Au niveau linguistique, l'exemple suivant montre une structure assez simple en coréen. Cependant cet épisode nous montre beaucoup de points intéressants.

[redacted] 저는 파란색 **고양이** 먹어요
 30 avril 2013, 21:03 · J'aime · 2

Miran Kang Mais [redacted] 고양이를 먹어요?
 30 avril 2013, 21:03 · J'aime · 2

[redacted] Oh j'ai oublié la particule ? 😞
 30 avril 2013, 21:04 · J'aime

[redacted] Si c'est pour le sens...Oui j'ai bien mangé un chat bleu O_o ! Vous aviez dit d'écrire n'importe quoi non ? XD
 30 avril 2013, 21:05 · J'aime

Miran Kang 파란색 고양이를 정말 먹었어요?
 30 avril 2013, 21:05 · J'aime · 1

[redacted] 아니요... 😞
 30 avril 2013, 21:07 · J'aime

Figure 111 : exemple d'une production dont le sens est discutable

[redacted] Je mange **un chat** bleu
 30 avril 2013, 21:03 · J'aime · 2

Miran Kang Mais [redacted] Mangez-vous un chat ?
 30 avril 2013, 21:03 · J'aime · 2

[redacted] Oh j'ai oublié la particule ? 😞
 30 avril 2013, 21:04 · J'aime

[redacted] Si c'est pour le sens...Oui j'ai bien mangé un chat bleu O_o ! Vous aviez dit d'écrire n'importe quoi non ? XD
 30 avril 2013, 21:05 · J'aime

Miran Kang Avez-vous vraiment mangé un chat bleu?
 30 avril 2013, 21:05 · J'aime · 1

[redacted] Non ... 😞
 30 avril 2013, 21:07 · J'aime

Figure 112 : traduction de Figure 111 : exemple d'une production dont le sens est discutable

C'est intéressant de remarquer la réaction de cet élève. Au début, il s'inquiète de son éventuelle faute : « oh j'ai oublié la particule ? ». D'ailleurs, c'était le cas, car cet élève a oublié dans son premier message la particule de C.O.D. Mais si l'enseignante a repris la phrase de son élève par une question, c'est à cause du sens de son message. Une fois avoir compris la vraie raison de l'étonnement de l'enseignante, l'élève dit d'avoir écrit n'importe quoi comme l'enseignante l'aurait suggéré.

Nous rappelons que cette activité de « phrase de jour », comme d'autres activités pratiquées dans cette communauté, par exemple organiser un événement, partager des informations, etc. n'est pas imposée auprès des membres. Cependant, cet élève a participé à ce rituel d'écrire sa phrase de jour. Et il écrit une phrase grammaticalement presque correcte. Mais le sens de sa phrase est un peu bizarre. Et cet élève l'assume.

Nous pouvons suggérer que cet élève voulait participer à cette activité d'écriture, mais qu'il n'avait pas idée de ce qu'il pouvait écrire. Nous pouvons penser qu'il souhaitait aussi éviter d'écrire une phrase compliquée. Pour cela, il choisit plutôt une phrase assez simple du type « sujet — complément – verbe ». Peut-être, il voulait faire une plaisanterie en choisissant une phrase dont le sens est aussi singulier.

Autre point remarquable ici, c'est que cet épisode peut être considéré comme une Séquence Conversationnelle Explicative (désormais SCE) composée également de SPA avec discours méta (« j'ai oublié une particule ? »).

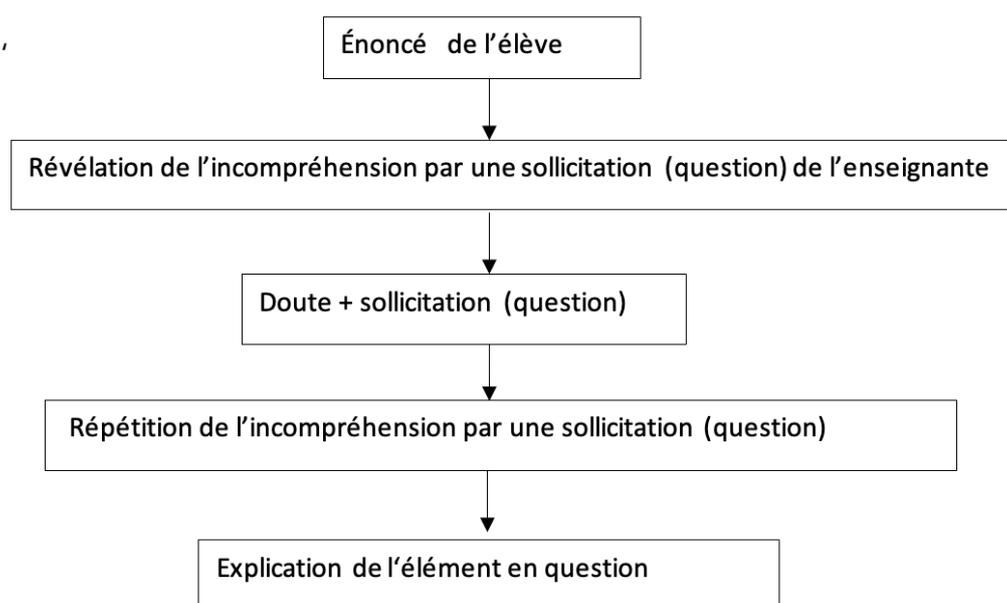


Figure 113 : processus un épisode complexe de SCE et de SPA avec discours méta

Au fur et à mesure du temps passé, les élèves commencent à écrire des phrases assez complexes. Plus le programme au lycée avance, plus le niveau des messages en coréen s'améliore. Les phrases isolées laissées dans des commentaires se transforment en échanges entre les membres. En effet, les élèves commencent à réagir plus facilement à ce que les autres écrivent. Et ce n'est pas seulement pour essayer de corriger les productions des autres. Ils

commentent les productions des autres, demandent des précisions pour mieux comprendre, répondre à quelques commentaires, etc.

Miran Kang
2 mai 2013 · Angoulême
Ici vos phrases du jour 02/05

Vu par 80 personnes

██████████ 😊 어제는 우리 가족이랑 아이언맨을 보러 극장에 갔어요. 그 영화가 진짜로 재밌어서 많이 웃었어요 xD 그 다음에 어제 밤에 우리 아저씨의 집에서 밥을 먹었어요 ^^ 맛있었어요 😊
2 mai 2013, 09:38 · J'aime · 1@
[...]

██████████ 저는 이번 토요일부터 다음 주 토요일까지 우리가족과 친구들이랑 프랑스의 남서 지방에 여행할 거예요. 그래서 이번 주에 저는 열심히 공부해야 해요.
2 mai 2013, 12:08 · J'aime · 1

██████████ 매일은 전 운동해야합니다. 너무 힘들어지만 좋아합니다. 초콜릿복근 하고 싶어서 운동을 열심히 할 거예요 ㅎㅎㅎ
2 mai 2013, 12:10 · J'aime · 1

██████████ re 숙제들 다 끝났어 ?
2 mai 2013, 12:16 · J'aime · 1

██████████ 아니 ... 프랑스어 안 끝났어 ...
2 mai 2013, 12:29 · J'aime

██████████ 들어 ?
2 mai 2013, 12:32 · J'aime · 1

██████████ 네 ... 싫어 ㅠㅠ
2 mai 2013, 12:42 · J'aime · 1
[...]

██████████ 오늘 이상하는 사람은 저한테 핵핵 움직였어요. 무서웠어요.
2 mai 2013, 19:55 · J'aime · 2

██████████ 너한테 "핵핵 움직였어" ? o_O
2 mai 2013, 19:59 · J'aime

Figure 114 : exemple d'échanges en coréen

Miran Kang

2 mai 2013 · Angoulême

Ici vos phrases du jour 02/05

Vu par 80 personnes

[...] 😊 Hier, je suis allée voir « Iron Man » avec ma famille. Ce film était vraiment amusant, donc j'ai beaucoup ri xD Ensuite, nous sommes allées chez mon oncle pour manger ^^ C'était bon. 😊

2 mai 2013, 09:38 · J'aime · 1

[...]

[...] Je vais voyager le Sud-est de la France de ce samedi jusqu'à samedi de la semaine prochaine avec ma famille et mes amis. Je dois donc travailler ardemment cette semaine.

2 mai 2013, 12:08 · J'aime · 1

[...] **Tous les jours** je dois faire du sport. C'est dur mais j'aime beaucoup. Je vais faire du sport ardemment parce que je veux **faire** la tablette de chocolat.

2 mai 2013, 12:10 · J'aime · 1

[...] Avez-vous fini vos devoirs ?

2 mai 2013, 12:16 · J'aime · 1

[...] Non... je n'ai pas fini le devoir de français...

2 mai 2013, 12:29 · J'aime

[...] C'est dur ?

2 mai 2013, 12:32 · J'aime · 1

[...] oui ... je n'aime pas ça πππ

2 mai 2013, 12:42 · J'aime · 1

[...]

[...] Aujourd'hui, **quelqu'un de bizarre** a bougé devant moi de manière **Brusque**. J'ai eu peur.

2 mai 2013, 19:55 · J'aime · 2

[...] Il a bougé devant toi de manière **Brusque** ? o_O

2 mai 2013, 19:59 · J'aime

Figure 115 : traduction de Figure 114 : exemple d'échanges en coréen

Un peu plus tard, même sans la demande ou l'initiative de l'enseignante, les élèves racontent leur journée dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ».

[redacted]
 4 mai 2013
 여기는 제 5 월 4 일 문장이예요. 지금 제 엄마와 제 동생과 제 친구랑 자동차에서 있어요. 오전 일곱 시부터 오후 다섯 시까지 차를 탄대요. 비행기 타기를 제일 좋아해요. 왜냐하면 자동차로 시간이 너무 오래 걸려요... 그래서 쉬고 음악을 듣고 떠들려고 해요 ^^ 그리고 우리는 이 저녁에 식당에 가기로 했어요 ~ Bonne journée à tous !

Vu par 80 personnes [redacted] aimez ça.

Miran Kang 1) 자동차에 있어요 (je comprends pourquoi vous avez mis 에서 mais le verbe 있다 comme 없다, 살다, 가다/오다 s'associe à 에^^) 2)탄대요, excellent! je suis fière de vous! 3) 비행기 타기 bieeen! 4) 오늘 저녁에 식당에 가기로 했어요.^.^ Vous avez très bien réussi [redacted] qui aime les chevaux ㅋㅋ Bon voyage!
 4 mai 2013, 08:54 · J'aime

[redacted] Merci 😊 Bon week End !
 4 mai 2013, 10:00 · J'aime

Figure 116 : exemple de la production initiée par une élève sans la demande de l'enseignante

[redacted]
 4 mai 2013

Ici, c'est mes phrases du 4 mai. Maintenant je suis dans la voiture avec ma mère, ma petite sœur et mon amie. On me dit qu'il faut prendre la voiture de sept heures du matin au cinq heures d'après-midi. J'aime le plus prendre l'avion. Parce qu'en voiture, ça prend trop de temps... donc j'ai l'intention de me reposer, écouter de la musique et de bavarder ^^Et ce soir, nous avons décidé d'aller au restaurant ~ Bonne journée à tous !

Vu par 80 personnes [redacted] aimez ça.

Miran Kang 1) 자동차에 있어요 (je comprends pourquoi vous avez mis 에서 mais le verbe 있다 comme 없다, 살다, 가다/오다 s'associe à 에^^) 2)탄대요, excellent! je suis fière de vous! 3) 비행기 타기 bieeen! 4) 오늘 저녁에 식당에 가기로 했어요.^.^ Vous avez très bien réussi [redacted] qui aime les chevaux ㅋㅋ Bon voyage!
 4 mai 2013, 08:54 · J'aime

[redacted] Merci 😊 Bon week End !
 4 mai 2013, 10:00 · J'aime

Figure 117 : traduction de la Figure 116 : exemple de la production initiée par une élève sans la demande de l'enseignante.

Qui plus est, cette élève emploie correctement un discours indirect (탄대요) qui est considéré comme très difficile par nos élèves, sachant qu'elle venait d'apprendre le style du

discours. Elle réemploie également les points grammaticaux appris en cours, à savoir la cause-conséquence, le superlatif, la nominalisation d'un verbe, l'expression de l'intention, etc.

Nous précisons avant de finir cette partie que d'autres élèves s'expriment en coréen dans une publication initiale sans la demande de l'enseignante. Ainsi, l'activité « phrase du jour », introduite par l'enseignante par souci pédagogique, devient une pratique habituelle au sein du groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Les élèves s'expriment en coréen, pratiquent leur coréen, s'échangent et apprennent. L'enseignante quant à elle continue à apporter les feedbacks rapides aux productions des élèves, à échanger avec eux en coréen et à les encourager.

4.2.5.2 Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » entre le formel et l'informel

Par les divers exemples des échanges, que ce soit en coréen ou en français, nous avons pu voir que le groupe « Section Coréenne Magendie~ » offre une ambiance favorable à l'apprentissage qui se réalise dans un contexte précis. Ces échanges sont également possibles grâce à l'entraide entre les membres (correction entre les membres, sollicitation, réflexion commune sur un problème, etc.)

Nous avons pu voir les SPA se produire lors d'échanges dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». C'est souvent l'enseignant qui guide l'apprentissage certes, mais parfois les élèves apportent eux-mêmes des solutions. La participation à la vie communautaire du groupe sur FB étant libre, certains élèves n'écrivent pas sur le mur du groupe. Cependant, les informations, les échanges, les connaissances restent dans ce groupe, ainsi ces élèves, dits « membres périphériques » ont également accès à l'apprentissage que ce soit de manière « fortuite » ou « autodirigée » (Schugurensky, 2007).

Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est une communauté composée des élèves et de leur enseignante d'un lycée. Nous prenons le risque d'être répétitive, mais nous rappelons encore que ce groupe n'a pas été constitué ni par l'enseignante ni avec une visée pédagogique bien précise. La participation à cette communauté est totalement libre. Il s'agit d'une communauté organique, informelle et libre. Souvent, ce groupe sur FB est utilisé comme un lieu de détente et d'échanges affectifs. Et les membres utilisent le coréen comme langage commun qui fait partie de la culture commune et de leur identité. Mais à un moment donné, quand l'enseignante déclenche une séance d'apprentissage sous la forme d'activités variées, les membres reprennent, souvent chez eux et donc dans une situation plutôt tranquille et informelle,

le rôle de l'apprenant. Ils accomplissent les activités demandées par l'enseignante. Ils se mettent en situation plutôt formelle même s'ils restent physiquement dans des situations informelles.

C'est cette hybridation entre la situation formelle et la situation informelle qui caractérise l'apprentissage et la pratique du coréen dans « Section Coréenne Magendie~ ».

4.2.6 Synthèse sur les pratiques de langue coréenne et apprentissage du coréen dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ »

4.2.6.1 Résumé des données collectées

Le corpus de notre étude compte un total de 3 117 messages et 15 % (469) d'entre eux contiennent du coréen. Dans les 469 messages analysés, 97 (20 %) contiennent uniquement des mots de politesse (bonjour, merci, etc. en coréen) ou des appellatifs spécifiques au groupe (petite sœur, grande sœur, professeur, etc. en coréen). 71 % (251) des messages en coréen ont été produits par les élèves contre 29 % (106) par l'enseignante.

Une analyse thématique du contenu a révélé que les messages des élèves sont principalement destinés à remercier (11 %), se présenter (16 %), encourager (13 %), souhaiter (17 %), poser des questions (27 %), répondre à des sollicitations (18 %), faire des activités d'écriture (81 %), autocorriger (4 %), échanger des informations (3 %), raconter leur vie (27 %) et faire des plaisanteries (15 %). Les messages de l'enseignante sont principalement destinés à encourager (8 %), laisser des messages affectifs (9 %), souhaiter (4 %), partager des informations (15 %), susciter la production en coréen (8 %), poser des questions (6 %), faire des feedbacks (18 %), expliquer des éléments linguistiques et culturels (14 %), répondre à des sollicitations (4 %), réagir à des messages (15 %) et faire des plaisanteries (5 %). Les messages en coréen sont classés en catégories : remerciements, présentations, encouragements, souhaits, questions, sollicitations, activités d'écriture, autocorrection, échanges d'informations, récits, réactions et plaisanteries.

4.2.6.2 Pratiques langagières et catégorisation des messages en coréen

Le cas des élèves et de l'enseignante dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ » est un exemple intéressant de pratique langagière. Les messages socioaffectifs et sociocognitifs sont échangés entre les membres du groupe, ainsi que des messages relatifs à l'apprentissage de coréen. Les élèves et l'enseignante peuvent échanger des messages affectifs, des

informations et des questions relatives au coréen et aux cultures coréennes. L'enseignante peut également encourager et expliquer des éléments culturels, et les élèves peuvent poser des questions et faire des activités d'écriture. Les exemples de messages écrits en coréen montrent que l'enseignante et les élèves peuvent échanger des messages affectifs et linguistiques, et que l'enseignante peut fournir des guides linguistiques pour aider les élèves à comprendre leurs messages.

4.2.6.3 Susciter la production en coréen

Dans un souci d'une meilleure préparation à l'épreuve de coréen au baccalauréat (contrairement aux autres LV3 qui se passent à l'oral, l'épreuve de coréen se déroule à l'écrit, alors que le ministère de l'Éducation nationale demande à offrir un cours orienté oral), l'enseignante a lancé une activité pour ses élèves intitulée « phrase du jour » sur le groupe FB des élèves. Cette proposition d'activité a reçu un très bon accueil au vu du nombre de « j'aime » et des 40 commentaires. Elle a écrit la phrase du jour en coréen et en français et a fourni le mot français qu'elle avait appris dans un roman. Elle a également rappelé aux élèves qu'elle était elle-même une apprenante de la langue étrangère. Cette activité a été mise en place pour aider les élèves à mieux se préparer à l'épreuve de coréen du baccalauréat, qui se déroulait à l'écrit et non à l'oral. « Phrase du jour » a duré un peu plus de deux mois et a suscité de nombreux échanges en coréen. Les erreurs des uns étaient corrigées par les autres ou par l'enseignante. Le tout dans une ambiance décontractée puisqu'aucune obligation n'était imposée et puisque les élèves participants le faisaient en dehors du lycée, a priori chez eux.

4.2.6.4 Échanger des informations et des messages humoristiques

La « phrase du jour » se transforme parfois en « raconter sa vie en coréen ». Le groupe « Section Coréenne Magendie~ » utilise alors le coréen comme langue apprise et outil de communication. Le coréen est devenu une langue commune utilisée régulièrement. Les messages en coréen sont variés et offrent une richesse dans les échanges. Une analyse des catégorisations des messages en coréen, tant du côté des élèves que de l'enseignante, permet de mieux comprendre cette communauté. Les stratégies utilisées par l'enseignante pour dédramatiser la situation, comme l'autodérision, le dévoilement de soi et le fait de se mettre à la place des élèves, ont plutôt fonctionné.

4.2.6.5 Évolution des productions en coréen

Mais le plus important, du point de vue apprentissage, est que l'enseignante estime avoir réussi à transmettre des connaissances linguistiques à ses élèves grâce au groupe sur FB. En effet, après le bon accueil fait à l'activité « phrase du jour », l'enseignante a proposé, entre autres, des exercices de grammaire et des quizz. Même si plusieurs messages utilisaient une grammaire simple au début, les participants volontaires étaient nombreux. Puis, les productions ont évolué notamment grâce aux échanges (SPA/LRE) pour devenir des discours où les élèves racontent leurs journées.

4.2.6.6 Groupe FB « Section Coréenne Magendie~ », entre formel et informel

Le groupe FB « Section Coréen Magendie~ » est un espace d'échange et d'apprentissage pour les élèves et leur enseignante. Bien que le groupe n'ait pas été créé avec une intention pédagogique précise, il offre un environnement propice à l'apprentissage, notamment grâce à l'entraide entre les membres. Les échanges, qu'ils soient en coréen ou en français, sont souvent guidés par l'enseignante, mais les élèves peuvent également apporter des solutions. Bien que la participation soit libre, même les élèves qui n'écrivent pas activement sur le mur du groupe bénéficient des informations et des connaissances partagées, par la lecture des messages. Ces membres périphériques accèdent à l'apprentissage de manière fortuite ou autodirigée.

Le groupe est une communauté organique, informelle et libre, où le coréen est un langage commun. Lorsque l'enseignante propose des activités d'apprentissage, les élèves se plongent dans une démarche formelle, même s'ils sont dans un contexte informel. Cette fusion entre le formel et l'informel définit l'apprentissage du coréen au sein de cette communauté.

5 Conclusion générale

Les études sur l'utilisation de FB par des apprenants montrent que cette plateforme est principalement utilisée pour la communication socioaffective et informationnelle, le partage d'expériences universitaires, le soutien moral et la constitution de communautés. Nous avons vu que FB est intéressant pour la communication et le développement des compétences langagières, mais que ce potentiel est rarement exploité dans l'enseignement des langues étrangères en lycée.

Notre recherche porte sur l'analyse des utilisations du groupe FB des lycéens et de leur enseignante dans un contexte complexe entre scolaire et extrascolaire. Ainsi, elle se veut apporter une autre réflexion sur l'utilisation de FB dans l'apprentissage d'une LV3 au lycée. Notre étude pourrait également donner un autre regard sur l'absence de la dimension émancipatrice des TIC utilisées par les adolescents dans le milieu scolaire, discutée par Fluckiger (2008) et Collin et al. (2015). Enfin, nous pensons avoir pu entrevoir une solution à cette absence en examinant les utilisations du groupe FB des élèves et de leur enseignante. Nous espérons également que notre étude pourrait apporter un éclairage sur les pratiques émergentes d'un groupe de lycéens et de leur enseignante dans un contexte complexe entre scolaire et extrascolaire.

Nous avons identifié les caractéristiques d'une communauté par rapport à d'autres structures sociales (groupe d'amis, groupe de travail formel) et étudié différents types de communautés (communauté d'intérêt, communauté d'intérêt intelligent, communauté de pratique, communauté d'apprentissage et d'apprenants, communauté émergente selon contexte). Ces études nous ont permis de présenter les indicateurs d'une communauté sous quatre catégories : relationnelle, identitaire, espace-temps et organisationnelle.

La dimension relationnelle comprend des échanges socioaffectifs et sociocognitifs, une participation volontaire, un engagement mutuel et une entraide entre les membres. La dimension identitaire comprend un sentiment d'appartenance, une culture commune, une construction et un développement d'identité communautaire ainsi qu'une reconnaissance du groupe. La dimension espace-temps comprend une longévité et un espace commun partagé. La dimension organisationnelle comprend une entreprise commune négociée, une gestion de conflit, une organisation informelle et différents types de participation et de membres.

Nous avons compris que les constituants d'une communauté sont interdépendants et forment un système complexe. La communauté n'est pas une organisation prédéfinissable et stable, mais plutôt une organisation émergente, mouvante et en évolution continue. Des conditions sont nécessaires pour qu'un groupe d'individus soit une communauté.

Après avoir analysé notre corpus, nous pourrions dire que le groupe « Section Coréenne Magendie~ » sur FB est une communauté comportant les caractéristiques de la communauté. Les échanges socioaffectifs et sociocognitifs sont les plus nombreux dans le groupe et comprennent des encouragements, des félicitations, des souhaits, des dévoilements de soi, une relation affective enseignant-élèves, de l'humour et des partages d'informations. La participation dans ce groupe est volontaire et autonome.

Ce groupe « Section Coréenne Magendie~ » est un lieu où les membres peuvent apprendre et échanger des informations en français et en coréen. Les membres ont pu interagir et participer à des débats, des conflits, des sondages et le partage des informations pratiques et académiques. Cette communauté a ses propres spécificités : la continuité de participation des anciens élèves, la participation active même pendant les vacances scolaires, les relations très affectives entre les élèves et l'enseignante, la bonne ambiance avec de l'humour, le coréen et les cultures coréennes comme un répertoire partagé, etc.

Nous avons analysé 469 messages écrits en coréen, dont 97 contenant seulement des mots de politesse et des appellatifs spécifiques au groupe (20 %). Nous avons mis de côté ces messages pour notre analyse sur l'apprentissage, car ils font plus partie d'une pratique culturelle que d'une pratique langagière. Nous nous sommes donc concentrés sur les 357 messages restants écrits en coréen uniquement ou en coréen et en d'autres langues. Les élèves ont produit environ 71 % des 357 messages analysés. Ces messages ont été classés en 11 catégories différentes, notamment remercier, se présenter, encourager, souhaiter un bon anniversaire ou

de bonnes fêtes, poser des questions, répondre à des sollicitations, faire des activités d'écriture, autocorriger, échanger des informations, raconter sa vie, ses sentiments, ses soucis, ses projets, etc., réagir aux messages des autres membres et messages humoristiques et plaisanteries. Quant à l'enseignante, elle publie des messages en coréen pour des raisons socioaffectives, notamment encourager, faire savoir ses sentiments affectifs, souhaiter de bonnes fêtes, faire rire ses élèves. Elle publie également des messages sociocognitifs pour donner des informations relatives à l'apprentissage du coréen, susciter la production en coréen, expliquer des éléments culturels, ou répondre à des questions relatives au coréen.

L'enseignante a lancé une activité d'écriture pour ses élèves, intitulée « phrase du jour », sur le groupe « Section Coréenne Magendie~ ». Cette activité a été mise en place comme le rituel du groupe faisant partie de la culture commune. L'enseignante invite ainsi les élèves à écrire leurs phrases du jour et elle écrit elle-même sa phrase du jour en coréen. Cette activité permet aux élèves de partager leurs expériences et leurs sentiments. Dans des écrits des élèves, nous avons observé alors la SPA avec discours méta, la SCE et la SNE. En même temps, cette activité a provoqué des interactions socioaffectives entre les élèves.

Les élèves et l'enseignante du groupe « Section Coréenne Magendie~ » partagent donc des messages socioaffectifs et sociocognitifs, ainsi que des informations sur l'apprentissage du coréen et des cultures coréennes en coréen. Les élèves s'engagent dans des activités d'écriture et s'autocorrigent, et l'enseignante guide et facilite le processus. Les échanges entre les membres sont continus et le coréen est utilisé comme le français. Et tout cela se passe dans cette communauté qui se situe toujours en mouvement dans un continuum entre le formel et l'informel.

Enfin, après avoir analysé l'aspect communautaire et les caractéristiques d'apprentissage propres à ce groupe, nous croyons comprendre une partie de spécificités de « Section Coréenne Magendie~ ».

Pour aller encore plus loin et surtout pour mieux comprendre ce groupe, nous aimerions plus tard examiner l'évolution de chaque membre de manière plus précise, surtout dans leur production en coréen. Nous souhaiterions également étudier la différence entre le groupe sur FB « Section Coréenne Magendie~ » en tant que communauté en ligne et la section coréen du lycée en tant que communauté physique, et la façon dont elles s'influencent l'une l'autre.

Références bibliographiques

- Aceto, S., Dondi, C., Marzotto, P., Ala-Mutka, K., & Ferrari, A. (2010). Pedagogical Innovation in New Learning Communities: An In-depth Study of Twelve Online Learning Communities. In *JRC Working Papers* (JRC59474; JRC Working Papers). Joint Research Centre (Seville site). <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc59474.html>
- Adams, R. (2007). Do second language learners benefit from interacting with each other. *Conversational interaction in second language acquisition*, 29-51.
- Adams, R., & Ross-Feldman, L. (2008). Does writing influence learner attention to form? The speaking-writing connection in second language and academic literacy development. *The oral/literate connection: Perspectives on L2 speaking, writing and other media connections*, 210-225.
- Alava, S., & Message-Chazel, E. (2010). Les pratiques en communautaire au cœur des apprentissages en ligne. *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.7 n°14*, Article Vol.7 n°14. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.521>
- Angheben, L. (2018). Une jeunesse coréenne entre solitude et désir d'indépendance. L'exemple du hon-bap dans la nouvelle «Table pour une personne» de Yoon Go-eun. *Impressions d'Extrême-Orient*, 8.
- Aydin, S. (2014). Foreign language learners' interactions with their teachers on Facebook. *System*, 42, 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.001>
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25-55.
- Barab, S. A., Makinster, J. G., & Scheckler, R. (2004). Designing system dualities : Characterizing an online professional development community. *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, 53-90. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.007>
- Basterrechea, M., & Mayo, M. G. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks. *Second language interaction in diverse educational contexts*, 34, 25.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Basturkmen, H., & Shackleford, N. (2015a). How content lecturers help students with language : An observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37, 87-97.
- Basturkmen, H., & Shackleford, N. (2015b). How content lecturers help students with language : An observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37, 87-97.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices : Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.

- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom : Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2011). Virtual social network communities : An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO journal*, 29(1), 24.
- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012a). Facebook-ing and the Social Generation : A New Era of Language Learning. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1, Article Vol. 15, n°1. <https://doi.org/10.4000/alsic.2413>
- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012b). Facebook-ing and the social generation : A new era of language learning. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2413>
- Bos, M. C. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour "faire oeuvre" sur Internet?* Université de Provence-Aix-Marseille I.
- Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning : Facebook use at the University of Cape Town. *Communicatio*, 35(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/02500160903250648>
- Bowman, N. D., & Akcaoglu, M. (2014). "I see smart people!" : Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The Internet and Higher Education*, 23, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.05.003>
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 262-274.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise : A functional analysis. *Review of educational research*, 51(1), 5-32.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, Article 160. <https://doi.org/10.4000/rfp.582>
- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, 1, 51-63.
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, 117-160.
- Buzzetto-More, N. A. (2012). Social Networking in Undergraduate Education. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, 7, 63.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice : Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cappellini, M. (2014). *Modélisation systémique des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères*. Université Lille 3 SHS.
- Carpi, T. (2014). SNS for Learners at Beginner Level : An Alternative Use of FB. In *Research-publishing.net*. Research-publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED565106>
- Cedeño, D. M. C., Ortega, A. P., Dihigo, A. G., & Rodríguez, T. F. (2020). The Collaborative Learning of the Analysis and Modeling of Software with the Use of Facebook. *International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation*, 718-728.
- Celik, C. C. (2012). Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE: une étude de cas. *Présenté à Communication et Apprentissage Instrumentées en réseau (JOCAIR), Amiens, France*.
- Cerisier, J.-F., De Campos Pinto, A., Galindo, L., Gracia-Moreno, C., Pierrot, L., Solari Landa, M., & SLOUMA, M. (2018, mars 21). Vers un modèle conceptuel pour discriminer utilisation, usage et pratique. *Usages du numérique en éducation, regards critiques*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01775010>

- Chanier, T., & Cartier, J. (2006). *Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : Le processus réflexif dans la formation des formateurs*. 3(3).
www.profetic.org/revue
- Ciussi Bos, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour « faire oeuvre » sur Internet ?* [Phdthesis, Université de Provence - Aix-Marseille I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00129384>
- Ciussi, M. (2007). *Dynamique des liens sociaux à distance : Genèse des formes et processus observables*.
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 22. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01218240>
- Combe Celik, C. (2012). *Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : Une étude de cas*. 191. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01510668>
- Combe Celik, C. (2016). Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE ? In A. Potolia & D. Jamborova Lemay, *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (Editions des archives contemporaines, p. 45-58). Editions des archives contemporaines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01615659>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty : How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*.
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : Une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 33.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle, & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (PUF, p. 721-730).
- Daele, A., & Charlier, B. (2002). *Les communautés délocalisées d'enseignants* [Report]. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000388>
- Daele, A., & Docq, F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance? *19ème congrès de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*.
- Damani, K., & Rinaudo, J.-L. (2011, juin 24). Teaching with social networking sites : Professors on Facebook (C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, & T. Soubrié, Trad.). *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02010592>
- de la Colina, A. A., & García Mayo, M. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. *Investigating tasks in formal language learning*, 20, 1-34.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, 99-124.
https://www.researchgate.net/profile/Marinette-Matthey-2/publication/290159130_Acquisition_et_contrat_didactique_Les_sequences_potentiellement_acquisitionnelles_de_la_conversation_exolingue/links/591bf8cb0f7e9b7727d8db00/Acquisition-et-contrat-didactique-Les-sequences-potentiellement-acquisitionnelles-de-la-conversation-exolingue.pdf
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27.

- Dejean, C., & Soubrié, T. (2022). Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants. Les jeux du formel et de l'informel. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20-1.
- Devauchelle, B. (2002). Pérennité des communautés, partenariats et collaborations possibles, institutionnalisation. In A. Daele & B. Charlier, *Les communautés délocalisées d'enseignants* (p. 126-135).
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : E-jargon ou nouveau paradigme? In A. Taurisson & A. Senteni, *Pédagogies.net : L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (p. 317). Presses de l'Université du Québec. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>
- Dionne, L., & Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231. <https://doi.org/10.7202/1021034ar>
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dizon, G. (2015). Japanese Students' Attitudes Towards the Use of Facebook in the EFL Classroom. *The Language Teacher*, 39(5), 9. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.5-2>
- Donlan, L. (2014). Exploring the Views of Students on the Use of Facebook in University Teaching and Learning. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 572-588. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726973>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between : On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54-63.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). Processing fieldnotes : Coding and memoing. *Writing ethnographic fieldnotes*, 142-168.
- Etienne Wenger. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! In *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 207-222). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0207>
- Fischer, G. (2001). Communities of Interest : Learning through the Interaction of Multiple Knowledge Systems. *24th Annual Information Systems Research Seminar In Scandinavia (IRIS'24)*, Ulvik, 1-14.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, Article 163. <https://doi.org/10.4000/rfp.978>
- Fluckiger, C. (2010). Blogs et réseaux sociaux, outils de la construction identitaire adolescente ? *Diversité : ville école intégration*, 162, 38-43.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Social justice through multilingual education* (p. 140-158). Multilingual Matters.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. In *Translanguaging : Language, bilingualism and education* (p. 46-62). Springer.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning : Uncovering its transformative potential in higher education*. 7, 95-105.

- Gravel, N. (2010). Pour un développement durable des savoirs : L'approche collaborative d'une communauté de pratique au service de l'apprentissage organisationnel. *Télescope*, 16(1), 168-192.
- Guichon, N. (2012a). Les usages des TIC par les lycéens—Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 19. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm
- Guichon, N. (2012b). Les usages des TIC par les lycéens—Déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 19. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806411>
- Guichon, N. (2012c). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues* (p. 256). Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806408>
- Gülich, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In *Le discours. Représentations et interprétations*.
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning : An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11(4), 459-479.
- Henderlong Corpus, J., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation : Gender and age as moderating factors. *Educational psychology*, 27(4), 487-508.
- Henri, F. (2002). *Apprentissage collaboratif en mode virtuel*. INRP-GRAME-MSH, Centre de recherche LICEF, Montréal.
- Henri, F., & Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : De l'outil aux communautés. In A. Daele & B. Charlier, *Les communautés délocalisées d'enseignants* (p. 12-44).
- Henri, F., & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In B. Charlier & A. Daele, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants* (L'Harmattan, p. 105-126).
- Herring, S. C. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior. *Designing for virtual communities in the service of learning*, 338-376.
- Hert, P. (1999). Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne. *La Découverte*.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>
- Jeanneau, C. (2013). Using Facebook in an Irish Third-Level Education Context : A Case-Study. *Theory, and Practice: Perspectives from Ireland*, 325.
- Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble*, 5-7.
- Jeanneret, T., & Py, B. (2002). Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. *Discours, action et appropriation des langues*, 37-51.
- Jézégou, A. (2018a). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste : Recherche conduite auprès de participants au C-Mooc francophone " Itpa 1 ". *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01819717>
- Jézégou, A. (2018b). Diriger soi-même ses activités d'apprentissage par et dans un Mooc de type connectiviste : Recherche conduite auprès de participants au C-Mooc

- francophone « Itypa 1 ». *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01819717>
- Joinson, A. N. (2008). Looking at, looking up or keeping up with people? Motives and use of facebook. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1027-1036. <https://doi.org/10.1145/1357054.1357213>
- Jong, B.-S., Lai, C.-H., Hsia, Y.-T., Lin, T.-W., & Liao, Y.-S. (2014). An exploration of the potential educational value of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 32, 201-211. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.007>
- Kavanaugh, A., Carroll, J. M., Rosson, M. B., Zin, T. T., & Reese, D. D. (2005). Community networks : Where offline communities meet online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00266.x>
- Kim, A. J. (2006). *Community Building on the Web : Secret Strategies for Successful Online Communities*. Peachpit Press.
- Kim Amy, J. (2000). *Community Building on the web*. Berkeley: Peachpit Press.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114-130.
- Kim, Y. (2009). The effects of task complexity on learner-learner interaction. *System*, 37(2), 254-268.
- Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin Vals-Asla*, 59, 127-158.
- Kwon, J.-A. (2012). 페이스북을 이용한 한국어 초급 수업 -쓰기 활동을 중심으로- The Application of Facebook to Korean Elementary Class. *Korean Language Education*, 23(4), 1-29.
- Lamy, M.-N. (2011). Entre les “murs” de facebook et le forum institutionnel : Nouveaux espaces d'expression en langue cible. *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, 45-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02010479>
- Lamy, M.-N. (2011b). Entre les “murs” de Facebook et le forum institutionnel : Nouveaux espaces d'expression en langue cible. *Actes du colloque EPAL*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation* (Vol. 521423740). Cambridge university press Cambridge.
- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language teaching research*, 8(1), 55-81.
- Lewis, J., & West, A. (2009). ‘Friending’ : London-based undergraduates’ experience of Facebook. *New Media & Society*, 11(7), 1209-1229. <https://doi.org/10.1177/1461444809342058>
- Liaw, M.-L., & English, K. (2013). Online and Offsite : Student-Driven Development of the Taiwan-France Telecollaborative Project Beyond These Walls. In M.-N. Lamy & K. Zourou (Éds.), *Social Networking for Language Education* (p. 158-176). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137023384_9
- Mackey, A. (2013). *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford University Press.
- Mackey, A., Oliver, R., & Leeman, J. (2003). Interactional input and the incorporation of feedback : An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language learning*, 53(1), 35-66.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17439880902923606>

- Marcoccia, M., Atifi, H., & Gauducheau, N. (2014). La construction du rapport à autrui dans les forums de discussion d'adolescents et ses enjeux en situation d'apprentissage scolaire. Le point de vue de l'analyse des interactions. *Recherches en Education*, 18.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook" : The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication education*, 56(1), 1-17.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and technology*, 34(2), 175-183.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55(2), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
- McCarthy, P. R., & Schmeck, R. R. (1981). *Effects of teacher self-disclosure on student learning and perceptions of teacher*.
- Metzger, J.-L., & Delalonde, C. (2005). Innovation pédagogique et collectifs dans la formation en ligne en France et aux États-Unis. *Communication & Langages*, 144(1), 25-36. <https://doi.org/10.3406/colan.2005.3333>
- O'Bannon, B. W., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2013). Using a Facebook Group As an Educational Tool : Effects on Student Achievement. *Computers in the Schools*, 30(3), 229-247. <https://doi.org/10.1080/07380569.2013.805972>
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63, Article 63. <http://journals.openedition.org/lidil/9204>
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : Une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226. <https://doi.org/10.7202/1007735ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 4e éd.* (p. 235-312). Armand Colin; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>
- Peeters, W. (2019). The peer interaction process on Facebook : A social network analysis of learners' online conversations. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3177-3204.
- Peeters, W., & Pretorius, M. (2020). Facebook or fail-book : Exploring "community" in a virtual community of practice. *ReCALL*, 32(3), 291-306.
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Pesqueux, Y., & Ferrary, M. (2004). *L'organisation en réseau, mythes et réalités*. Presses Universitaires de France.
- Preece, J., & Maloney-Krichmar, D. (2002). Online communities : Focusing on sociability and usability. In *The human-computer interaction handbook : Fundamentals, evolving technologies and emerging applications* (p. 596-620). L. Erlbaum Associates Inc.
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 41(1), 83-100.
- Quintin, J.-J., & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : Actions et interactions. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 9, 5-31.
- R. Grégoire. (s. d.). « Communauté d'apprentissage » Une définition.
- R. Grégoire. (1998). « Communauté d'apprentissage » Attitudes fondamentales.
- Rémon, J. (2013). Humour et apprentissage des langues : Une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 77-95.

- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education : A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, 2, 103-138.
- Roland, N. (2013a). Facebook au service de l'apprentissage : Regards sur quelques pratiques d'étudiants universitaires. *Eduquer*, 102, 17-19.
- Roland, N. (2013b). Les réseaux sociaux comme pierre angulaire de l'environnement personnel d'apprentissage. *Actes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement? Entre fascination et rejet. Bruxelles*.
- Rotman, D., Golbeck, J., & Preece, J. (2009). The community is where the rapport is—On sense and structure in the youtube community. *Proceedings of the fourth international conference on Communities and technologies*, 41-50. <https://doi.org/10.1145/1556460.1556467>
- Salinas, A., & Avram, C. (2008). STRATÉGIES LANGAGIÈRES, DÉVOILEMENT DE SOI ET OUVERTURE VERS L'AUTRE: UNE EXPÉRIENCE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ROUMAIN. *nterstudia (Revista Centrului Interdisciplinar de Studiu al Formelor Discursive Contemporane Interstud)*, 2, 179-188.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning¹. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schugurensky, D. (2007). «Vingt mille lieues sous les mers» : Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking : Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Sheldon, P. (2008). Student favourite : Facebook and motives for its use. *Southwestern Mass Communication Journal*, 23(2), 39-53.
- Silva, H., & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57-68.
- Song, H., Kim, J., & Luo, W. (2016). Teacher–student relationship in online classes : A role of teacher self-disclosure. *Computers in Human Behavior*, 54, 436-443.
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor : Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(6), 448-455.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature : A meta-analysis. *Language learning*, 60(2), 263-308.
- Stern, L. A., & Taylor, K. (2007). Social networking on facebook. *Journal of the communication, Speech&Theatre Association of North Dakota*, 20(9-20).
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson*, 125-144.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 64-81.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97(1), 97-114.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate : A Step Towards Second Language Learning. In *Applied Linguistics* (Vol. 16, Numéro 3, p. 371-391).

- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning : Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Éds.), *Researching Pedagogic Tasks—Second Language Learning, Teaching, and Testing* (Routledge, p. 99-118). Longman, Pearson Education; <http://www.longman.co.uk/>.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière : Analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires Lyon.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430.
- Vivian, R. (2011). University Students' Informal Learning Practices Using Facebook : Help or Hindrance? In R. Kwan, C. McNaught, P. Tsang, F. L. Wang, & K. C. Li (Éds.), *Enhancing Learning Through Technology. Education Unplugged : Mobile Technologies and Web 2.0* (p. 254-267). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22383-9_21
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system : An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace : The rise of personalized networking. *International journal of urban and regional research*, 25(2), 227-252.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Young, A. L., & Quan-Haase, A. (2009). Information revelation and internet privacy concerns on social network sites : A case study of Facebook. *Proceedings of the fourth international conference on Communities and technologies*, 265-274. <https://doi.org/10.1145/1556460.1556499>
- Yun, H. (2013, juin 6). « Je suis ami(e) avec ma prof sur Facebook ». *Les effets d'interaction orale-écrite sur les sites de réseautage social*. Échanger Pour Apprendre en Ligne. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00816324>

Index des figures

Figure 1. Définition d'une communauté par rapport à d'autres organisations sociales.....	34
Figure 2. La dualité de la participation et de la réification (p. 69)	46
Figure 3. Aperçu du groupe FB « Section coréenne de Magendie » en rapport avec d'autres types de communautés	52
Figure 4. Organisation des participations et évolutions possibles	61
Figure 5. les cinq étapes essentielles d'adhésion à la communauté selon Kim (2006)	62
Figure 6 Étapes du développement communautaire (p. 69)	70
Figure 7 Systèmes complexes des éléments constituant une communauté	71
Figure 8 Figure récapitulative des indicateurs d'une communauté	73
Figure 9: Composition de la théorie de l'apprentissage (Wenger, 2005, p. 3)	81
Figure 10 : processus type de SPA	93
Figure 11 : processus type de SPAlex.....	96
Figure 12 : processus type de SPAsyn.....	96
Figure 13 : processus type de SEN	97
Figure 14 : processus type de SCE	97
Figure 15 : processus de SPA sans discours méta	100
Figure 16 : processus de SPA avec discours méta.....	100
Figure 17 : Organisation d'une discussion dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ »	108
Figure 18 : imprimé d'écran de l'échange fait le 8 novembre 2012	110
Figure 19 : imprimé d'écran de la Page <i>Netvizz</i> sur FB.....	112
Figure 20 : Page de <i>Netvizz</i> montrant le résumé du résultat d'extraction	113
Figure 21 : exemple d'un tableau obtenu par <i>Netvizz</i> après l'aspiration des données et reconverti au format Excel	114
Figure 22 : Figure récapitulative des indicateurs d'une communauté	116
Figure 23 : figure récapitulative des indicateurs d'une communauté	123
Figure 24 : exemple de la volonté de création du groupe	125
Figure 25 : exemple d'informations sur les dates d'ajouts des membres au groupe	126
Figure 26 : exemple des élèves non-inscrits au groupe, faute de compte FB, mais faisant partie des activités du groupe.....	126
Figure 27 : extrait de la présentation des membres.....	128
Figure 28 : exemple de l'objectif discuté du groupe	129
Figure 29 : Aperçu du groupe FB "Section Coréenne de Magendie" en rapport avec d'autres types de communautés	130
Figure 30 : exemple d'encouragement d'un élève au groupe d'élèves.....	134
Figure 31 : exemple d'encouragement d'un élève à un autre élève	135
Figure 32 : exemple d'encouragement d'un élève ou des élèves à l'enseignante	136
Figure 33 : exemple d'encouragement - de l'enseignante au groupe d'élèves.....	137
Figure 34 : exemple d'encouragement - de l'enseignante à un élève	138

Figure 35 : exemple d'encouragement	140
Figure 36 : exemple de messages de félicitations aux réussites au Baccalauréat	142
Figure 37 : exemple des messages de félicitations aux réussites au TOPIK	143
Figure 38 : exemple des messages souhaitant une bonne année.....	144
Figure 39 : exemple des messages souhaitant une bonne fête de Noël	146
Figure 40 : exemple du dévoilement de soi intentionnel de l'enseignante	148
Figure 41 : exemple du dévoilement de soi culturel	150
Figure 42 : exemple du dévoilement en réponse à une demande	154
Figure 43 : exemple de dévoilement à l'initiation de la personne en coréen	155
Figure 44 : exemple de relations affectives enseignante-élèves	156
Figure 45 : exemple de relations affectives enseignante-élèves	157
Figure 46 : exemple de relations affectives enseignante-élèves	157
Figure 47 : extrait d'un exemple d'humour	158
Figure 48 : extrait d'une discussion sur la carte 12-25 de SNCF	159
Figure 49 : exemple de partage des informations pratiques	162
Figure 50 : exemple d'un échange d'information d'ordre pratique hors coréen	164
Figure 51 : autre exemple d'un échange d'information d'ordre pratique hors coréen	165
Figure 52 : exemple d'un échange d'information sur la langue et la culture coréennes.....	167
Figure 53 : extrait d'un exemple d'une sollicitation.....	169
Figure 54 : exemple de partage d'information sur le coréen.....	170
Figure 55 : exemple du partage d'information sur la langue coréenne	172
Figure 56 : exemple de partage des informations pratiques hors coréen, questions sur le bac blanc 1	173
Figure 57 : exemple de partage des informations pratiques hors coréen, questions sur le bac blanc 2.....	175
Figure 58 : exemple d'échanges sur l'expérience relative à la vie au lycée	177
Figure 59 : exemple de la discussion quasi simultanée	183
Figure 60 : extrait de la présentation des membres 2012.....	185
Figure 61 : extrait de la présentation des membres 2013.....	186
Figure 62 : exemple de la participation socioaffective et sociocognitive.....	187
Figure 63 : exemple de la participation d'une ancienne élève concernant le coréen 1	188
Figure 64 : exemple de la participation d'une ancienne élève concernant le coréen 2	189
Figure 65 : exemple de la participation des anciens élèves à la culture commune.....	190
Figure 66 : exemple de la participation pendant les vacances 1	192
Figure 67 : exemple de la participation pendant les vacances 2	193
Figure 68 : Catégorie et nombre des publications initiales par le noyau du groupe de novembre 2012 d'aout 2015	197
Figure 69 : organisation des participations et évolutions des membres du groupe « Section Coréenne Magendie~ ».....	201
Figure 70 : exemple de la culture commune – histoire partagée, connaissance commune ...	208
Figure 71 : exemple de la culture commune – histoire commune, langage commune	210
Figure 72 : exemple de la culture commune - histoire partagée en coréen.....	212
Figure 73 : exemple d'une histoire partagée	214
Figure 74 : exemple de culture commune - règle et langage commun du groupe	218
Figure 75 : exemple de la culture commune – hybridation langage commun	219
Figure 76 : système d'écriture et de transcription du prénom "Manon"	220
Figure 77 : construction d'une règle d'usage.....	223
Figure 78 : verbalisation d'une règle implicite	224
Figure 79 : exemple de valeurs du groupe	227
Figure 80 : exemple montrant "qui nous sommes " 1	230

Figure 81 : exemple de "qui nous sommes" 2.....	231
Figure 82 : exemple de l'identité particulière des anciens élèves	232
Figure 83 : exemple montrant l'identité particulière des anciens élèves.....	232
Figure 84 : exemple montrant l'identité particulière des anciens élèves.....	233
Figure 85 : un des objectifs du groupe - organisation des évènements	236
Figure 86 : exemple d'entreprise commune - organiser un repas de la section.....	237
Figure 87 : exemple d'entreprise commune - organiser la journée « Portes Ouvertes »	239
Figure 88 : exemple d'entreprise commune – projet pour le pull de la section.....	242
Figure 89 : exemple de l'entreprise commune – négociation.....	246
Figure 90 : exemple de critiques et de conflit.....	250
Figure 91 : la page d'accueil du groupe « Section Coréenne Magendie~ »	258
Figure 92 : exemple de remerciement et de réaction affective en coréen.....	270
Figure 93 : exemple de message en coréen pour encourager	271
Figure 94 : exemple de message suscitant la production en coréen	273
Figure 95 : traduction de la Figure 94 : exemple de message suscitant la production en coréen	274
Figure 96 : exemple de messages racontant la vie personnelle et les sentiments.	276
Figure 97 : traduction de la Figure 96 exemples de messages racontant la vie personnelle et les sentiments.	277
Figure 98 : exemple de messages pour échanger des informations contenant des messages humoristiques.....	279
Figure 99 : traduction de la Figure 98 : exemple de messages pour échanger des informations contenant des messages humoristiques.....	280
Figure 100 : exemple de l'activité d'écriture — écrire le mythe fondateur de la Corée	284
Figure 101 : traduction de Figure 100 : exemple de l'activité d'écriture — écrire le mythe fondateur de la Corée	285
Figure 102 : exemple d'un exercice de grammaire.....	287
Figure 103 : traduction de la Figure 102 : exemple d'un exercice de grammaire	288
Figure 104 : exemple de l'activité quizz.....	290
Figure 105 : traduction de la Figure 104 : exemple de l'activité quizz	290
Figure 106 : exemple de « phrase du jour »	292
Figure 107 : traduction de Figure 106 : exemple de « phrase du jour	293
Figure 108 : processus d'une SPA avec discours méta dans le groupe « Section Coréenne Magendie~ ».....	294
Figure 109 : exemple de « phrase du jour » assez simple	295
Figure 110 : traduction de Figure 109 : exemple de « phrase du jour » assez simple.....	295
Figure 111 : exemple d'une production dont le sens est discutable	296
Figure 112 : traduction de Figure 111 : exemple d'une production dont le sens est discutable	296
Figure 113 : processus un épisode complexe de SCE et de SPA avec discours méta	297
Figure 114 : exemple d'échanges en coréen	298
Figure 115 : traduction de Figure 114 : exemple d'échanges en coréen	299
Figure 116 : exemple de la production initiée par une élève sans la demande de l'enseignante	300
Figure 117 : traduction de la Figure 116 : exemple de la production initiée par une élève sans la demande de l'enseignante.	300

Index des tableaux

Tableau 1 : différents appellatifs utilisés au sein de la section coréenne au lycée Magendie	104
Tableau 2 : nombre et pourcentage de messages contenant le coréen.....	263
Tableau 3 : nombre et pourcentage des messages contenant les mots coréens transcrits en alphabet romain comme langage commun (culture commune) du groupe.....	264
Tableau 4 : nombre et pourcentage des messages contenant le coréen comme le langage commun (culture commune).....	264
Tableau 5 : nombre et pourcentage des participations aux productions en coréen par les élèves et l'enseignante	265

