

Analyse des échanges en ligne dans un groupe Facebook destiné à la pratique du français

Nahla Aljerbi

Lidilem, Université Grenoble-Alpes - France

Résumé

La présente contribution que nous proposons se situe au carrefour de la didactique des langues-cultures et de l'ALAO (Apprentissage des Langues Assistée par Ordinateur). Nous nous sommes intéressée à l'analyse des échanges en ligne des apprenants libyens dans un groupe de Facebook, destiné à la pratique du français, afin d'en déceler les caractéristiques discursives. L'objectif de cet article est d'explorer de manière assez générale les activités langagières des apprenants dans ce groupe. Pour ce faire, nous avons analysé successivement les différentes langues utilisées dans le groupe, les fonctions du langage que mettent en œuvre les messages et la manière dont les commentaires des messages se répondent (ou ne se répondent pas) les uns aux autres. Les résultats de cette étude descriptive et exploratoire mettent en évidence le caractère social des échanges et le fait que les apprenants utilisent cet espace moins pour transmettre des informations que pour tisser des liens sociaux.

Introduction

Les apports des échanges en ligne à la didactique des langues consistent essentiellement, à établir des liens sociaux entre les apprenants au cours d'une formation en ligne et à offrir des occasions de communication exolingue pour la pratique des langues dans un contexte formel ou informel. Conscients de ces apports, des apprenants libyens ont créé à leur propre initiative un groupe sur Facebook (FB) pour pouvoir échanger en français. Ce groupe a été mis en place sans la moindre intervention de la part des enseignants. Les échanges donc que nous analyserons sont des échanges naturels et non provoqués. Nous pensons que ce sujet est d'intérêt pour deux raisons. La première raison est que les échanges en ligne est un sujet très peu exploité en contexte libyen. En effet, nous avons très peu d'éléments concernant l'utilisation des apprenants des outils de communication en ligne que ce soit pour des motifs d'apprentissage ou autres.

Deuxième raison est que les études des échanges en ligne dans un contexte informel sont peu présentes en général et cela est dû à la difficulté d'accès à ces pratiques informelles de la part des enseignants et des chercheurs. C'est pour ces deux raisons que nous pensons qu'une étude descriptive est le type de recherche le plus adapté pour étudier ce phénomène comme explique Levy :

*« researchers need to be highly sensitive to the new phenomena that arise in mediated CALL learning environments. Once identified, these phenomena need to be described very carefully using a suitable basis for description. All description is selective and a suitable basis for description has to be found. Here is where it can become difficult. »*¹

Au travers de cet article, nous allons donc tenter de faire une description générale des échanges en retraçant leurs caractéristiques les plus saillantes. La question principale qui guidera notre réflexion est : comment des apprenants réunis dans un groupe Facebook utilisent-ils cet espace pour pratiquer le français dans un contexte informel ? Et quelles sont les caractéristiques discursives de ces échanges ? Pour ce faire, nous allons nous pencher sur trois aspects : les langues utilisées dans le groupe, les fonctions du langage et le degré d'interactivité. Nous allons également croiser nos données pour tenter de dégager des logiques qui pourraient régir les échanges. Il convient de préciser que nous ne cherchons pas dans cet article d'éprouver l'efficacité de telle pratique, mais plutôt de la décrire. Notre corpus se constitue de 5 mois d'échanges qui s'étendent de mois de février au mois de juillet 2012. Seront présentés successivement : le cadre théorique, la méthodologie, les analyses et nous finirons avec une discussion générale.

Le cadre théorique

Les échanges en ligne comme objet d'étude en didactique des langues-cultures

De manière très générale, on peut considérer que toute communication humaine se déroulant en ligne relève de la communication médiatisée par ordinateur (CMO)². L'intérêt porté à la CMO date du

¹ Levy, M. CALL research : major themes and issues. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (41), 2001, p.221-244.

² Degache, C. et Mangenot, F. *Les échanges exolingues via Internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues*. *Lidil*, 36, 2007, p.5-22.

développement des premiers réseaux d'ordinateurs dans les années 80. Très tôt, les scientifiques s'interrogent sur les effets de l'utilisation de ce médium sur la langue³. En France, ce sont les travaux d'Anis en 1998⁴ qui ont ouvert la voie aux chercheurs en sciences du langage vers l'exploration de nouveaux corpus médiés par ordinateur⁵. Mangenot⁶ souligne que les sciences du langage et la didactique des langues possèdent des atouts, par rapport aux autres sciences traitant de la CMO, puisque elles étudient les interactions en classe depuis longtemps tout en s'intéressant aux interactions exolingues. Henri et Pudelko⁷ identifient trois générations de recherches sur la CMO :

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

Les chercheurs en sciences du langage, s'intéressant à la CMO, abordent cet objet différemment les uns des autres. Deux traditions sont

³ Baron, N. Computer mediated communication as a force in language change. *Visible language*, (18), 1984, p.118-141.

⁴ Anis, J. *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?* Paris, De Boeck Université, 1998.

⁵ Develotte, C. *L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives. SHS Web of Conferences*, 1, 2012, p.509-525. Repéré à l'adresse https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000213.pdf

⁶ Mangenot, F. Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. Dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*, Paris, AUF/EAC, 2011, p.337-343.

⁷ Henri, F. et Pudelko, B. La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. Dans A. Daele, B. Charlier (Coord.), *Les communautés délocalisées d'enseignants* (Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche : Observation des usages et des pratiques dans le domaine de l'enseignement scolaire, 2002, p.12-44.

souvent convoquées : l'analyse de discours et l'analyse conversationnelle⁸
Dejean-Thircuir et Mangenot soulignent que :

« *le fait de partir d'un domaine déjà bien exploré pour étudier un domaine nouveau évite d'avoir à se poser la question de la construction d'un nouveau cadre théorique, mais peut présenter l'inconvénient de ne pas tenir suffisamment compte de la spécificité de la dimension nouvelle, à savoir l'effet des outils sur la médiatisation des échanges.* »⁹

Cette thématique de recherche est devenue l'une des dimensions les plus étudiées en ALAO. En didactique des langues, ce nouveau objet de recherche trouve ses racines dans les interactions en classe de langue même si « *la CMO, bien qu'à priori peu concernée par la pédagogie, n'est pas sans intérêt pour le didacticien souhaitant faire appel à la communication en ligne, dans la mesure où les outils utilisés en pédagogie sont souvent les mêmes que ceux qu'utilise le grand public* »¹⁰. Cependant, des didacticiens du FLE proposent volontairement de parler d'interactions pédagogiques en ligne¹¹ ou de communication pédagogique médiatisée¹² pour désigner des échanges à distance entre pairs où une médiation humaine est prévue. L'émergence de cette expression montre la place centrale que prend la CMO dans des situations pédagogiques.

Pour décrire les échanges de notre corpus, nous ferons appel à deux outils : un venant de l'analyse de discours (les fonctions du langage) et le deuxième de l'analyse conversationnelle (interactivité).

Les fonctions du langage de Jakobson

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

⁸ Develotte, C., *op.cit.*

⁹ Dejean-Thircuir, C., et Mangenot, F. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, cadrage et présentation. *Recherches et applications*, 2006, p.7.

¹⁰ Dejean-Thircuir et Mangenot, *op.cit.*, p.7.

¹¹ Mangenot, F. Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment? Dans *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, 2007, p.105-120.

¹² Dejean-Thircuir et Mangenot, *op.cit.*

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

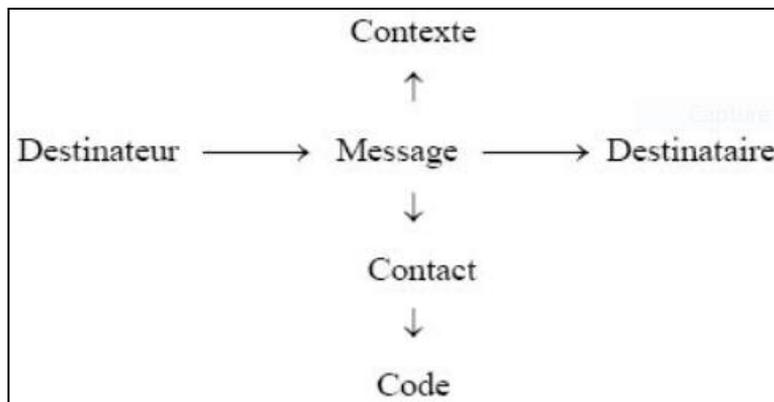


Figure 1: Schéma de communication d'après Jakobson

La fonction émotive est centrée sur le destinateur du message dans le sens où il exprime ses émotions, ses pensées et ses évaluations. Le message est centré sur le « je » et contient souvent des formes exclamatives et des adjectifs à valeur expressive. La fonction conative est centrée sur le destinataire dans le but d'agir sur lui, par exemple pour ordonner, interdire, inciter, conseiller, etc. Elle se manifeste, entre autres, par l'impératif et les formes interrogatives. La fonction référentielle, appelée aussi informative, relève de ce dont on parle. Dans le schéma de Jakobson, cette fonction correspond au « contexte ». L'objectif de la communication serait alors d'informer et d'expliquer. Quant à la fonction métalinguistique, il s'agit de parler du code même que l'on utilise ou de l'expliquer comme dans cet exemple : « le mot bouquin signifie un livre ». La fonction poétique est centrée sur le message en exploitant le côté esthétique de la langue. Souvent, on utilise des procédés comme la rime, la métaphore, des jeux de mots pour donner plus de profondeur au sens. Elle est la fonction dominante dans la poésie, les slogans et les proverbes. Enfin, la fonction phatique, elle vise à établir le contact et à garder le lien social, par exemple les différentes salutations et les petites conversations entre voisins. Comme l'explique Kerbrat-Orrechioni¹³ cette fonction se constitue d'énoncés

¹³ Kerbrat-Orecchioni, C. *Les interactions verbales*. Tome 2, Paris, Colin, 1992, p.10.

« *dépourvus de tout contenu ou du moins de toute valeur informationnelle* » comme les questions sur l'état de santé, parler du temps, etc. En dépit de l'absence d'une valeur vraiment informationnelle, la communication phatique est cependant porteuse d'une valeur relationnelle importante.

L'éventualité de la coprésence de plusieurs fonctions du langage dans un même message est l'une des difficultés rencontrées lorsque l'on adopte ce modèle d'analyse et c'est ce que Jakobson admet également : « *disons tout de suite que, si nous distinguons ainsi six aspects fondamentaux dans le langage, il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci* »¹⁴. Dans notre corpus, les frontières entre les fonctions sont plus ou moins nettes car les messages sont courts. La possibilité d'une coprésence de plusieurs fonctions reste donc peu fréquente. Toutefois, si nécessaire, nous avons codé des messages deux fois et en cas de coprésence de plus de deux fonctions de langage nous avons gardé les deux plus dominantes. La grille d'analyse suivante récapitule les principaux paramètres de classification :

Fonction du langage	Sous-catégories	L'usage
Fonction émotive	Opinion, appréciation, expression d'émotions.	Le participant exprime ses émotions, ses goûts, son opinion, son accord/désaccord, etc.
Fonction conative	Questions, sollicitations d'opinion, avis, devinettes, blagues, caricatures, prière, discours religieux à valeur de prédication.	Le participant tente de réagir sur l'autre en lui posant des questions pour lesquelles il attend une réponse. Le participant veut aussi réagir sur l'autre en le faisant rire, réfléchir et changer des comportements.
Fonction référentielle	Documentaires, informations, renseignements, annonces, recettes de cuisine.	Le message contient une information. L'information peut être accompagnée de prise de position dans ce cas deux fonctions sont coprésentes : les fonctions référentielle et émotive

¹⁴ Jakobson, R. *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit, 1963, p.214.

Fonction métalinguistique	Exercices, explications des expressions idiomatiques, livres de grammaire en fichiers joints.	Le participant propose des publications qui sont centrées sur l'apprentissage de la langue française comme explication des expressions idiomatiques.
Fonction poétique	Proverbes, maximes, citations, poèmes, chansons.	Les messages sont centrés principalement sur l'esthétique de la langue pour faire passer des morales, des conseils ou des sentiments. Cette fonction est souvent associée à une autre fonction comme conative ou émotive.
Fonction phatique	Salutations, remerciements, présentation de soi, condoléances, félicitations.	Le participant tente de manifester sa présence dans le groupe et de créer une ambiance conviviale.

Tableau 1: tableau de codage de fonctions du langage

L'interactivité

Lorsque nous parlons de l'interactivité, nous ne l'entendons pas dans l'acception donnée par Mangenot qui distingue *interactions* et *interactivité* : « *pour lever ces ambiguïtés, une solution consisterait à réserver le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains, en comprenant bien sûr dans le second terme les rapports humains médiatisés par un système technologique.* »¹⁵, mais nous l'entendons dans le sens d'Henri¹⁶ ainsi que de Quintin et Masperi¹⁷. Il s'agit d'analyser dans quelle mesure les messages se répondent les uns aux autres ou au contraire restent juxtaposés sans liens. L'intérêt d'étudier cet aspect est de savoir comment les apprenants réagissent par rapport aux messages et aux commentaires des autres.

¹⁵ Mangenot, F. Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. Dans Melo-Pfeifer, S. et Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira*. Lisbonne, LIDE, 21-38, 2013, p.22.

¹⁶ Henri, F. Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? *The Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation À Distance*, 7(1), 1992, p.5-24.

¹⁷ Quintin, J.-J. et Masperi, M. Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (9), 2006, p.5-31. Repéré à l'adresse <https://doi.org/10.4000/alsic.154>

En citant Bertz, Henri¹⁸ définit trois catégories de messages :
« 1. Les messages interactifs ; ce sont ceux dont le contenu répond ou interprète ce qui a été dit précédemment ; ils se rapportent au thème de la téléconférence et sont reliés, de manière explicite ou implicite, à un ou plusieurs autres messages.

2. les messages non-interactifs ou indépendants ; ce sont ceux dont le contenu se rapporte au thème de la téléconférence, mais qui n'ont pas de lien avec d'autres messages de la téléconférence. »

Cette même chercheuse adopte la définition de Bretz pour parler d'une troisième catégorie, les messages quasi-interactifs : « La quasi-interaction ne comporte que deux actions. C'est le niveau d'interactivité le plus fréquent dans les dialogues homme-machine. L'utilisateur pose une question et la machine, programmée à cette fin, donne une réponse ». Il convient de préciser que ces catégories ont été établies pour l'étude de l'interactivité dans des forums. Afin de rendre ces catégories plus opérationnelles pour notre corpus, nous avons retenu les catégories de messages interactifs et quasi-interactifs, et nous y ajoutons la catégorie de messages non interactifs. Nous allons à présent expliquer les trois catégories retenues :

- Les publications non interactives : il s'agit des publications qui n'ont reçu aucun commentaire. Nous qualifierons également par non interactive, tout message n'ayant reçu aucun commentaire mais son auteur, afin d'expliquer ou réguler ses propos, en ajoute un comme dans l'exemple suivant :



Figure 2: exemple d'une publication monologique

¹⁸ Henri, F., *op.cit.*

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

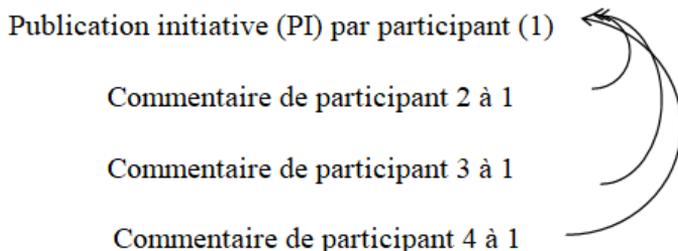


Figure 3: schéma d'une publication quasi-interactive

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

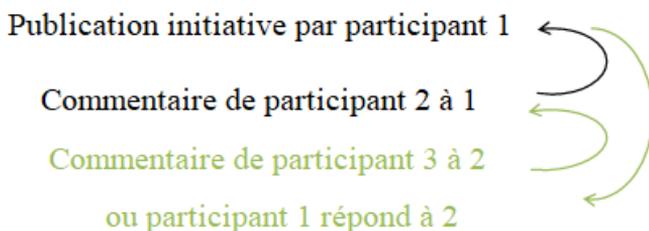


Figure 4: schéma d'une publication interactive

Le cadre méthodologique

Présentation du groupe

Le groupe a été lancé le 25 février 2012. En juin de même année il comptait 100 membres. Les personnes inscrites sont des francophones libyens majoritairement des étudiants et des anciens étudiants au département de français à Tripoli. D'autres membres sont des jeunes libyens qui font leurs études en France ou tout simplement des francophiles. À partir de mois de septembre 2012 les activités ont beaucoup diminué. En 2015

le groupe a été supprimé après plusieurs mois sans activité. Le groupe a été créé par une étudiante en lettres anglais parlant couramment le français. Le groupe était « fermé » c'est-à-dire que seulement les membres du groupe pouvaient voir et commenter les publications.

Présentation générale du corpus

Parmi les différentes techniques d'échantillonnage proposées par Herring¹⁹, nous avons choisi celle par intervalle de temps qui nous paraît la plus adaptée à l'étude des pratiques discursives. Notre corpus se constitue d'à peu près cinq mois d'échanges depuis le premier jour de la création du groupe en février. Il est constitué de 947 messages publiés et 3408 commentaires venant de 72 participants. Voici un aperçu général du corpus :

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

Tableau 2: aperçu général du corpus d'échanges

Pour extraire les données du groupe FB, nous avons utilisé l'application Netvizz. Cette application nous a permis d'extraire les données suivantes : le contenu des messages et leurs dates de publication ainsi que le nombre de commentaires reçu par message. Une fois extraites, les données sont sauvegardées dans un fichier compatible avec Excel qu'on peut télécharger. Par la suite, nous avons pu ajouter nos propres colonnes pour le codage des messages comme la langue et la fonction du langage et le degré d'interactivité.

¹⁹ Herring, S. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. Dans S. Barabe, R. Kling et J. Gray (dir.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, 2004, p.338-376. New York, N. Y : Cambridge University Press. Récupéré de <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>

Analyses et résultats

Les langues présentes dans le groupe

Nous avons analysé les différentes langues que les apprenants utilisent dans leurs échanges dans le groupe. Les résultats montrent que la langue française est la langue dominante dans le groupe puisqu'elle représente 82 % de la totalité des échanges. Cependant, les participants ont eu recours parfois à leur langue maternelle ou à l'alternance de deux langues dans le même message. La figure ci-dessous présente une analyse quantitative des langues présentes dans le groupe durant toute la période que couvre le corpus. Nous tenons à préciser que lorsqu'un message contient deux langues, il est donc codé deux fois :

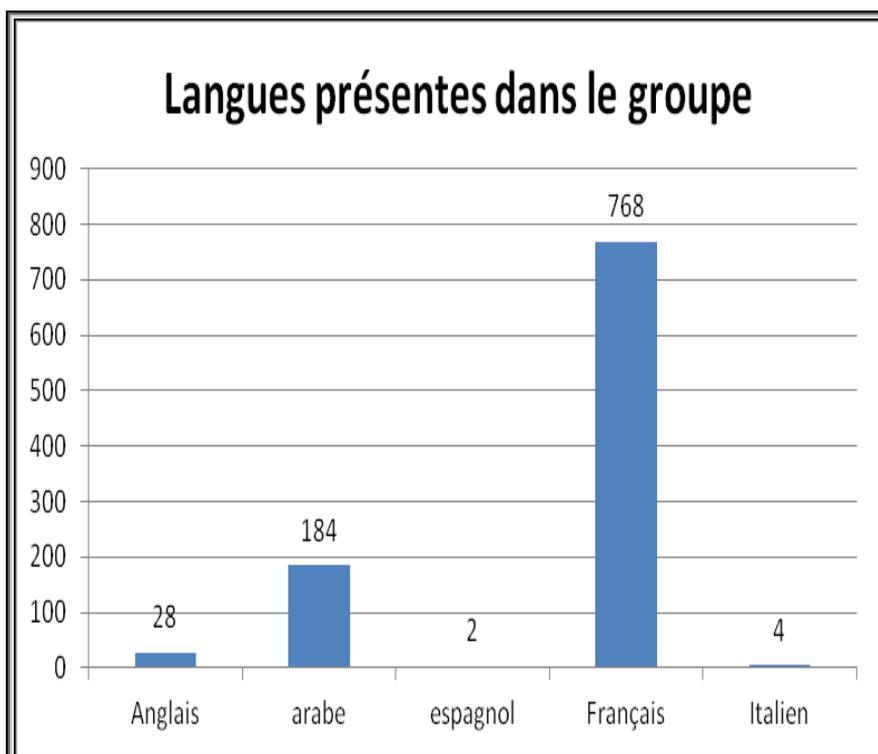


Figure5: les langues présentes dans le groupe

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

Les fonctions de langage

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

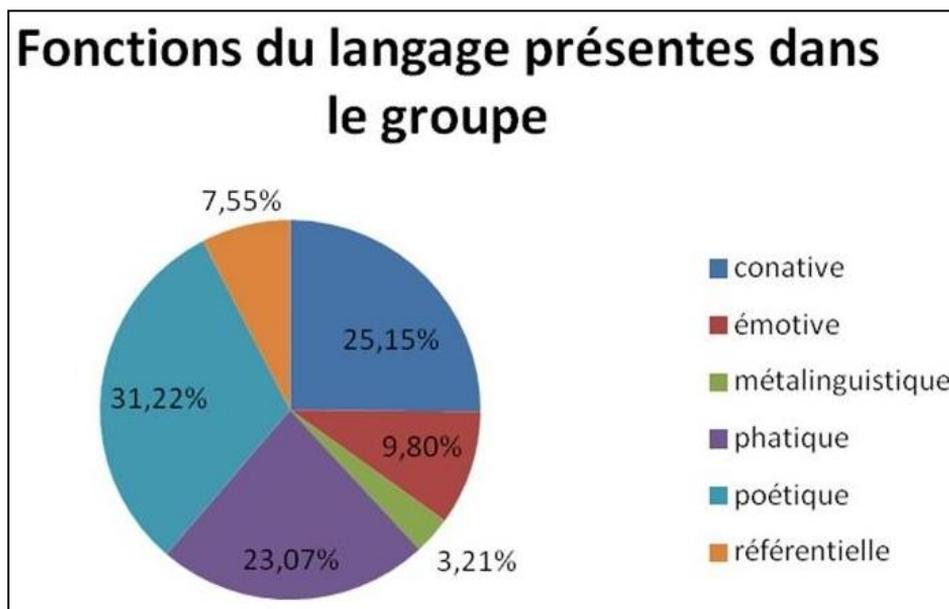


Figure 6: fonctions du langage présentes dans le groupe

Nous constatons que les fonctions poétique, conative et phatique sont les fonctions les plus répandues dans le groupe tandis que les fonctions métalinguistique et référentielle sont les moins présentes et cela malgré un objectif d'apprentissage et de pratique du français annoncé dans le groupe.

La fonction poétique, la plus répandue dans le groupe, ne se résume pas uniquement à citer des paroles des autres mais les apprenants s'impliquent en rédigeant leurs propres essais²⁰ comme dans les exemples suivants :

²⁰ Nous appelons les textes que des participants rédigent par eux-mêmes des écritures « poétiques » en référence à la fonction poétique de Jakobson.



Figure 7: exemple d'un essai d'écriture « poétique » dans le groupe



Figure 8: exemple d'un essai d'écriture « poétique » dans le groupe

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



Figure 9: exemple d'un essai d'écriture « poétique »

La deuxième fonction la plus présente est la fonction conative, comme nous avons déjà expliqué précédemment, elle vise à agir sur l'autre, on attend donc toujours une réaction de la part de son récepteur. Dans le groupe, cette fonction se manifeste par des blagues, des devinettes mais aussi par des sollicitations de présence sociale dans le sens où le participant souhaite que les autres manifestent leur engagement vers le groupe comme le montre cet exemple :



Figure 10: publication illustrant la fonction conative et phatique

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

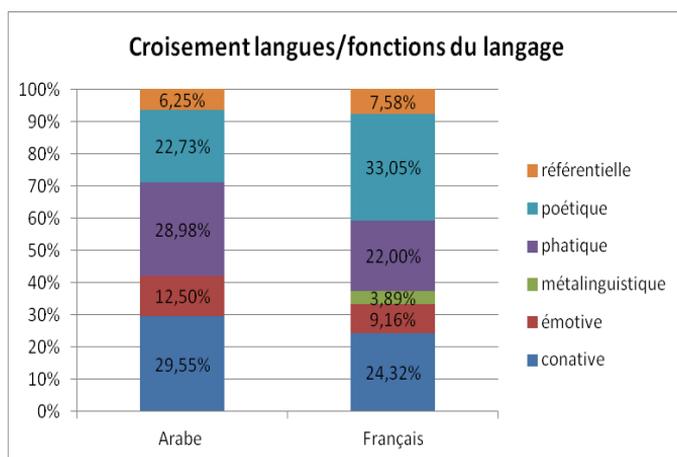


Figure 11: croisement langue/ fonctions de langage

Les différentes fonctions du langage sont présentes dans les deux langues de manière à peu près similaire. D'ailleurs, on peut faire deux remarques : la fonction métalinguistique n'est présente qu'en français. Le deuxième constat concerne la fonction poétique : elle est plus présente en français qu'en arabe.

Le degré d'interactivité

Les résultats obtenus de l'analyse de degré d'interactivité montrent que les trois degrés d'interactivité sont présents de manière à peu près égale dans le corpus puisque chacune des catégories occupe un tiers des échanges, mais la tendance générale reste celle d'échanges quasi interactifs comme le montre la figure ci-dessous :

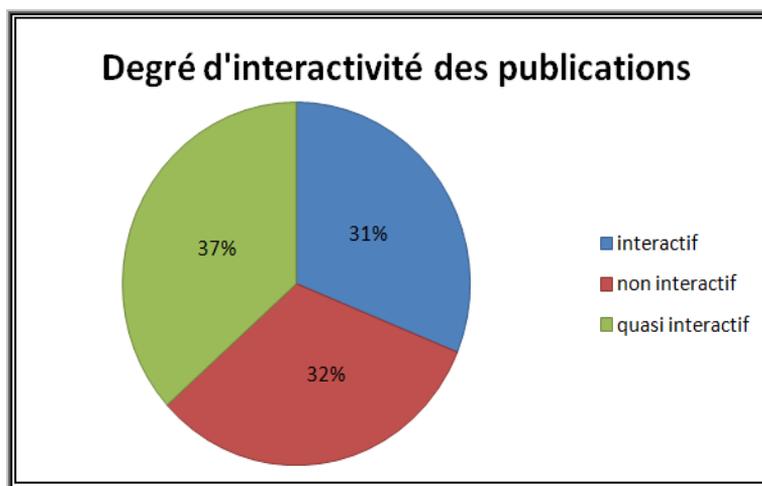


Figure 12: degré d'interactivité des publications

Suite à ce résultat, nous nous sommes interrogée sur les facteurs pouvant exercer une influence sur le degré d'interactivité. Nous en avons retenu trois : la langue, le moment de l'échange et la fonction du langage. Nous avons émis ainsi trois hypothèses. La première hypothèse stipule que les publications en langue maternelle sont plus interactives dans la mesure où les participants sont plus à l'aise, car ils possèdent un bagage linguistique plus étendu leur permettant de mieux s'exprimer. La deuxième hypothèse stipule que les publications au début de la création du groupe sont moins interactives dans la mesure où les participants n'ont pas encore tissé de liens sociaux forts. La dernière hypothèse stipule que

certaines fonctions du langage sont susceptibles d'amorcer plus des interactions que d'autres. Un premier croisement de données entre degré d'interactivité et langues est alors réalisé. Les résultats montrent que la langue n'est pas un facteur déterminant puisque le pourcentage de chaque catégorie de degré d'interactivité est quasi égal au sein des langues arabe et française (Figure 13).

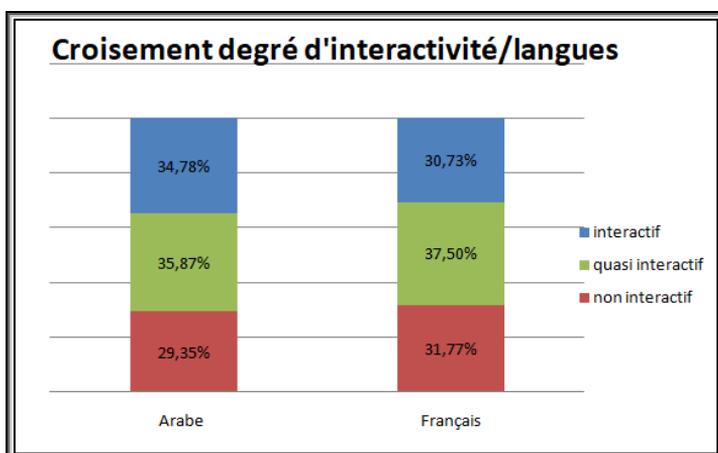


Figure 13: croisement degré d'interactivité/langues

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

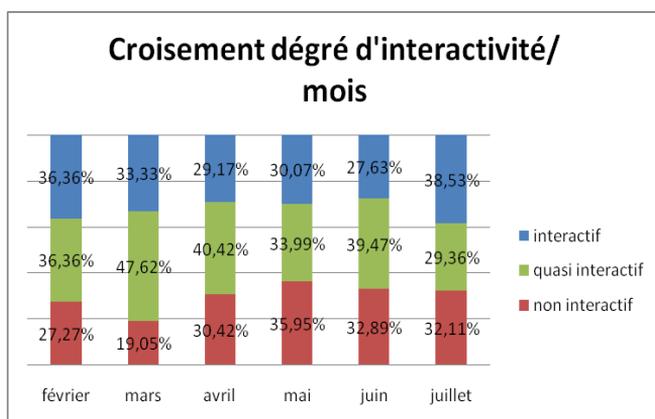


Figure 14: croisement degré d'interactivité/mois

Un dernier croisement de données entre degré d'interactivité et fonctions du langage laisse entrevoir que certaines fonctions sont plus interactives que d'autres. Le graphique ci-dessous montre que les fonctions poétique, référentielle et métalinguistique sont les moins interactives, tandis que les fonctions phatique, conative et émotive sont les fonctions qui ont suscité plus d'interactions.

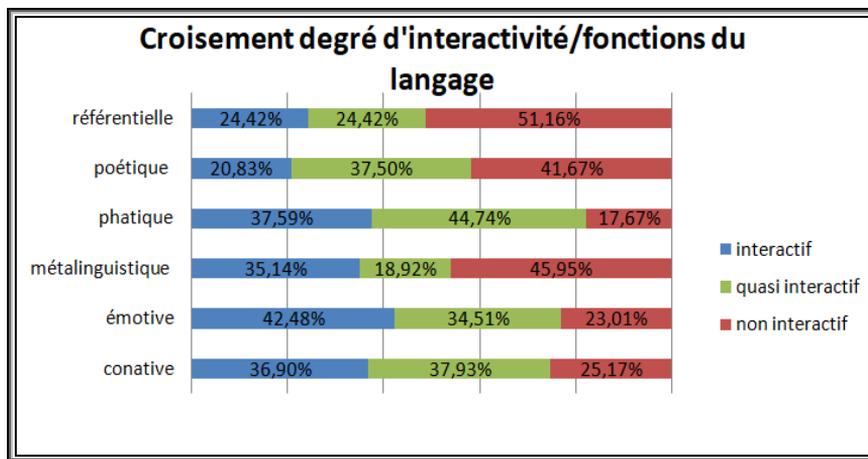


Figure 15: croisement degré d'interactivité/fonctions du langage

Discussion

Les résultats de l'analyse des langues utilisés ont montré que le français est la langue la plus utilisée. Malgré le fait qu'aucun contrôle de la part d'un enseignant n'est exercé, les participants font d'efforts et éprouvent une volonté pour communiquer en français. Ce résultat vient confirmer l'objectif du groupe qui est la pratique du français. La langue arabe est utilisée également, mais à un moindre degré. Le recours à la langue maternelle n'est pas surprenant dans la mesure où les apprenants d'une langue étrangère compensent souvent le manque de savoirs linguistiques par le recours à une langue qu'ils maîtrisent plus. Lam²¹ montre comment des participants chinois anglophones (migrants ou non) construisent leurs identités via l'utilisation de l'alternance codique à travers le clavardage et qu'ils ont recours à des procédés d'alternance de

²¹ Lam, W. S. E. (2004). Second languages socialization in bilingual chat room: global and local consideration. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65.

manière consciente et sélective parfois pour des raisons humoristiques. Vu l'étendu de la littérature sur le phénomène de l'alternance codique, nous n'allons pas entrer dans les détails dans cette contribution.

Contrairement à certaines études²² où la dimension de transmission d'information est plus présente dans les échanges, notre analyse montre que les deux fonctions les plus répandues sont les fonctions phatique et conative. Nous pouvons donc déduire que les échanges dans le groupe observé a comme objectif premier la pratique de la langue à travers la socialisation plutôt que la transmission de l'information (la fonction référentielle est parmi les fonctions les moins présentes).

Nous avons croisé les fonctions du langage avec les langues utilisées pour savoir si une fonction donnée est plus présente dans une langue que dans une autre. Les résultats montrent que les langues arabe et française sont utilisées plus ou moins pour les mêmes objectifs. Cependant, la fonction métalinguistique n'est présente qu'en français, ce qui nous paraît logique dans la mesure où les apprenants cherchent à apprendre et à pratiquer le français.

Comme nous avons indiqué plus haut, les apports des échanges en ligne est de permettre aux apprenants de pratiquer la langue cible d'où l'intérêt d'étudier la manière dont ils réagissent aux messages et dans quelle mesure les participants lisent les commentaires des autres et y répondent (ou pas). De manière générale les échanges sont assez dynamiques puisque les trois degrés d'interactivité (non interactifs, quasi-interactif et interactif) sont présents de manière quasi-égale, autrement dit, les trois tiers des messages ont donc reçu au moins une réaction de la part des autres participants. Nous avons vu que les fonctions phatique, émotive et conative suscitent plus d'interactions. Ce résultat met encore une fois en évidence l'importance de la socialisation et l'établissement des liens sociaux. D'ailleurs, l'analyse ne nous a pas permis d'identifier d'autres facteurs ou des variables significatives, qui pourraient influencer le degré d'interactivité. Aussi, il ne faut pas perdre de vue que la variable « fonction du langage » n'est pas prédictive. Autrement dit, on ne peut pas anticiper en avance comment les échanges peuvent évoluer comme explique Paveau :

²² Ciussi, M. Étude des processus de socialisation dans les communautés virtuelles d'apprenants, du conflit à l'entraide. *Éducation & Formation*, (290), 2009, p.29-40.

« un média social est donc, sur le plan discursif, un dispositif de discours mouvant constamment en évolution qui repose sur les relations entre tous les agents de la production verbale. Notre lecture et notre écriture en ligne sont donc orientées par les lectures et écritures des autres membres du réseau ». ²³

En effet, la question de l'interactivité est l'une des questions qui préoccupent les didacticiens qui travaillent sur les échanges en ligne dans un cadre éducatif. : comment aider les apprenants à libérer la parole ? Et quels sont les différentes variables qui pourraient influencer l'interactivité des échanges? Henri et Charlier²⁴ rapportent qu'il existe un pan de recherches qui montrent que les échanges via des forums dans un contexte éducatif sont souvent brefs et dépassent rarement un deuxième tour de parole. Les travaux d'Ollivier et de Jeanneau et Ollivier montrent que la présence du professeur a un effet négatif sur les échanges des apprenants dans la mesure où elle entrave les interactions que ceux-ci peuvent avoir avec d'autres personnes. Drissi²⁵ de son côté a montré que lorsque le type de tutorat est moins marqué par un style typiquement pédagogique, les apprenants ont tendance à s'engager plus. Un constat presque similaire dans l'étude de Combe Celik²⁶. Dans cette étude, la participation à un groupe FB était basée sur le principe de volontariat et qu'aucun objectif pédagogique n'a lui été assigné, mais la forte incitation de la part de l'enseignant à la participation a induit un ethos d'apprenant scolaire et n'a pas conduit à des échanges intéressants. Outre ces facteurs, le rôle de la tâche a été également étudié²⁷. Dans le cas qui nous intéresse, nous sommes donc tentés de dire que le fait que les échanges se déroulent dans une situation informelle et que les participants sont libres de choisir les thématiques qu'ils veulent sans contrainte, sous forme d'une

²³ Paveau, M.-A. *Analyse discursive des réseaux sociaux numériques* [Billet], 2015. Repéré à l'adresse <http://technodiscours.hypotheses.org/431>

²⁴ Henri, F. et Charlier, B. *L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse*. Présenté au colloque Symfonic, Amiens, 2005.

²⁵ Drissi, S. Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale. Dans actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne (Epal), Université Grenoble-Alpes, 2007.

²⁶ Combe Celik, C. Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE? Dans G. Zarate, *Outils et dispositifs : choix méthodologiques et retours d'expérience*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2015, p.45-58.

²⁷ Dejean-Thircuir et Mangenot, *op.cit.*

tâche ou d'une consigne, les amène à s'engager davantage et par conséquent, ils ne se sentent pas obligés de réagir aux autres pour avoir de bonnes notes. En d'autres termes l'engagement vient d'une motivation intrinsèque et sans incitation.

Conclusion

L'objectif de cet article est de décrire les pratiques discursives des apprenants libyens dans un groupe FB dans une situation informelle. Les résultats montrent le caractère un peu inhabituel des échanges à mi-chemin entre le ludique (des devinettes, des blagues etc.) et le sérieux (des exercices grammaticaux, expressions idiomatiques, etc.). De manière globale, l'exposition à la langue dans un environnement numérique avec une ambiance conviviale sans contrainte pédagogique, devrait permettre de débloquer la parole, de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique et de gagner en autonomie langagière définie comme « *la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2* »²⁸. En tout état de cause, cet espace permet aux apprenants d'utiliser la langue hors classe et d'être en contact avec une langue authentique²⁹ utilisée en vue de réaliser un genre d'activité sociale³⁰.



²⁸ Germain, C., et Netten, J. Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (7), 2004. Repéré à l'adresse <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

²⁹ Aljerbi, N. Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye Facebook. *Frantice*, 2015.

³⁰ Mangenot, F. Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications*, (54), 2013, p.41-51.

Bibliographique

- Aljerbi, N. (2015). Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye Facebook. *Frantice*, (10) Repéré à l'adresse <http://www.frantice.net/index.php?id=1109>
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?* Paris : De Boeck Université.
- Baron, N. (1984). Computer mediated communication as a force in language change. *Visible language*, (18).
- Ciussi, M. (2009). Étude des processus de socialisation dans les communautés virtuelles d'apprenants, du conflit à l'entraide. *Éducation & Formation*, (290).
- Combe Celik, C. (2015). Créer un groupe Facebook : Quelles pratiques discursives pour l'enseignement/apprentissage non formel du FLE? Dans G. Zarate (dir.), *Outils et dispositifs : choix méthodologiques et retours d'expérience*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- Degache, C., Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil*, 36.
- Dejean-Thircuir, C., et Mangenot, F. (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, cadrage et présentation. *Recherches et applications*, (40).
- Develotte, C. (2012). L'analyse des corpus multimodaux en ligne : état des lieux et perspectives. *SHS Web of Conferences*, 1. Repéré à l'adresse https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000213.pdf
- Drissi, S. (2007). Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale. Dans *actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne* (Epal), Université Grenoble-Alpes. Repéré à l'adresse <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/drissi.pdf>
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (7). <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation À Distance*, 7(1).

- Henri, F. et Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse. Présent colloque Symfonic, Amiens.
- Henri, F. et Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. Dans A. Daele, B. Charlier (Coord.), *Les communautés délocalisées d'enseignants*. (Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche : Observation des usages et des pratiques dans le domaine de l'enseignement scolaire.
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior. Dans S. Barabe, R. Kling et J. Gray (dir.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York, N. Y : Cambridge University Press. Répéré à l'adresse <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>
- Jeanneau, C. et Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. Dans actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne (Epal), Université Grenoble-Alpes.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome 2, Paris, Colin.
- Lam, W. S. E. (2004). Second languages socialization in bilingual chat room: global and local consideration. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65.
- Levy, M. (2001). CALL research: major themes and issues. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (41).
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment? Dans J. Gérébault (dir.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris, L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*. Paris, AUF/EAC.
- Mangenot, F. (2013). interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagógica mediada por computador. Dans Melo-Pfeifer, S. et Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Língua Estrangeira*. Lisbonne, LIDE.
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications*, (54).

- Ollivier, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle. Dans A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, et V. Quanquin (dir.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Clermont-Ferrand.
- Paveau, M.-A. (2015). Analyse discursive des réseaux sociaux numériques [Billet du blogue]. Repéré à l'adresse <http://technodiscours.hypotheses.org/431>
- Quintin, J.-J. et 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). <https://doi.org/10.4000/alsic.154>



