

FAVORISER LE RÉSEAUTAGE SOCIAL ET LES INTERACTIONS ENTRE PAIRS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE NON FORMEL

*Elke Nissen*¹

1. INTRODUCTION

Les interactions ainsi qu'un réseautage entre pairs ont une importance forte dans l'apprentissage langagier et interculturel. Les interactions remplissent alors un objectif langagier: celui d'apprendre la langue cible (L2) tout en interagissant en langue cible. En d'autres termes, il s'agit de pratiquer la langue en interaction (Long, 1996) et ce faisant de réaliser un apprentissage expérientiel (Dewey, 1960). Ces interactions s'inscrivent, de plus, dans une visée socio-constructiviste (Vygotsky, 1985, Henri, Lundgren-Cayrol, 2001), dans des objectifs cognitifs et métacognitifs – apprendre avec ou de l'autre. Elles ont par ailleurs, et cela à plus forte raison qu'il s'agit d'un contexte formatif en ligne, une fonction sociale (Garrison, Vaughan, 2008): la dynamique relationnelle médiatisée permet de créer une «présence» à distance (Jézégou, 2019: 143). La présence d'autrui, voire les liens socio-affectifs, agissent dans ce cadre comme moteurs motivationnels.

Dans le cadre d'une formation à distance, PARKUR, visant l'apprentissage langagier et interculturel, les interactions sont ainsi intégrées dans la scénarisation en tant que vecteurs pour la pratique langagière, pour des échanges d'ordre interculturel, pour l'apprentissage, pour favoriser un réseautage social qui se base sur des dynamiques relationnelles. Ce que nous désignons de réseautage social est ainsi une «socialisation par l'interaction avec d'autres individus engagés dans une activité commune et participant à une communauté sociale partagée» (Grassin, 2015: 124). L'activité commune correspond dans le cadre de cette formation à distance à la préparation du stage ainsi qu'à la réalisation des tâches et activités sur la plateforme. A travers l'existence d'un réseau, voire d'une communauté, le but est de favoriser l'engagement de l'individu, non seulement au niveau cognitif mais également au niveau sociocognitif, et de lui donner envie de rester et de revenir, le plus régulièrement possible, sur la plateforme. Si l'engagement cognitif correspond en effet au «degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique» (Viau, 2006), l'engagement sociocognitif quant à lui précède cette participation active en tant que «disposition affective et psychologique» propice à l'échange et à la collaboration dans le but d'apprendre (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001: 112).

Pourtant, et c'est là le constat initial qui est le point de départ du présent article, ces interactions et contacts sociaux ne sont pour l'heure que faiblement présents au sein de la formation en question, PARKUR. Il s'agit ainsi, d'en identifier à la fois les raisons et des orientations pour une potentielle remédiation, ceci à travers une étude à la fois théorico-ingénierique (partant des présupposés théoriques des caractéristiques du dispositif et leurs effets observés dans d'autres contextes) et empirique (prenant en compte un premier

¹ Lidilem, Université Grenoble Alpes.

retour des apprenants inscrits dans ce dispositif de formation). Au-delà du questionnement de recherche qui est au fondement de cette étude, à savoir l’instauration d’un réseautage social dans un contexte mêlant préoccupations personnelles, formation ouverte, engagement cognitif et socio-cognitif, ses visées sont donc également un réinvestissement dans la réingénierie actuelle du dispositif analysé.

Le dispositif de formation en question peut être désigné de non formel (Mangenot, 2017). En effet, les apprenants s’inscrivent à la formation avec une visée d’apprentissage, conditionnée par leur projet de départ dans le pays partenaire. En même temps, la formation est gratuite et la participation, même si elle est accompagnée dans le cadre de la formation, reste libre. Toutefois, comme le montreront les retours des apprenants exposés infra, le dispositif pourrait pour certains également être désigné de “quasi-formel”, car le fait que ce soit une institution perçue comme officielle et sérieuse qui porte la formation a une incidence positive sur une potentielle implication des apprenants dans les interactions en ligne.

2. REGARD DIACHRONIQUE: VISEES INTERACTIONNELLES ET RELATIONNELLES LORS DE LA CONCEPTION DU DISPOSITIF

2.1. *Objectifs principaux du dispositif de formation, accordant une large place aux aspects interactionnels et relationnels, et incidences sur sa conception*

Le dispositif de formation en ligne dont il est question ici est porté par l’Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) et s’inscrit dans le contexte de l’ouverture, au sein de l’Europe, d’un départ en stage en dehors d’une inscription dans une institution de formation ; il est toutefois ouvert également aux personnes effectuant des stages obligatoires. Les visées de départ de ce dispositif ont été fixées sur la base des lignes directrices suivantes. Il s’adresse à l’origine à des jeunes (16-30 ans) souhaitant partir en stage dans l’un ou l’autre des deux pays voisins (France et Allemagne)² et propose une préparation au niveau langagier et au niveau interculturel dans le domaine de la vie professionnelle ou encore quotidienne du pays cible.

La réciprocité entre apprenants a dès le départ été considérée comme un pilier important dans cette formation. Faire bénéficier les autres apprenants de son expérience de vie dans le pays dans lequel d’autres projettent de faire un séjour, en tant qu’habitant de ce pays ou bien parce qu’on y a déjà séjourné, apporter un regard sur une expérience relevant du quotidien (ouvrir un compte en banque par exemple) ou de la vie professionnelle (telle que “Mon premier jour de stage”), sont autant d’éléments susceptibles d’intéresser les autres et de répondre à leurs interrogations actuelles ou futures. Permettre et favoriser les échanges entre pairs a alors dans ce dispositif une double visée : 1) Créer une source d’entraide au niveau des éléments interculturels, et 2) créer une présence sociale (Garrison, Vaughan, 2008) et des liens sociaux entre les apprenants en vue d’accroître leur engagement dans la formation, et si possible les faire revenir régulièrement sur la plateforme afin d’éviter le décrochage. L’inscription étant gratuite et la participation non contrainte, l’engagement cognitif (Viau, 2006) et social de l’apprenant devient un levier d’autant plus important.

² Des modifications sont en cours dans le cadre du projet européen DELCYME, afin d’intégrer une pluralité de pays et de langues (espagnol, italien, polonais en plus des langues initiales, français et allemand). Ces modifications ne sont toutefois pas encore mises en place au moment de la présente étude, raison pour laquelle elles n’y sont pas prises en compte.

Ainsi est née dès le départ la volonté non seulement de soutenir l'apprentissage par un accompagnement tutoral, mais également de favoriser les interactions en ligne avec les pairs. Cela dans le cadre de tâches impliquant des échanges entre apprenants, d'une part, et de manière plus informelle par des actions visant l'établissement d'une communauté d'apprenants, soutenues par un *community manager*, d'autre part.

2.2. *Étapes de la mise en place du dispositif et statut de l'auteure*

Le montage de ce dispositif de formation a connu plusieurs étapes. En tout premier lieu les objectifs généraux indiqués plus haut ont été définis et des principes de fonctionnement flexibles autour d'un parcours individualisé cheminant entre des «îlots d'apprentissage» et d'autres éléments de formation plus micro (voir infra) établis. Ensuite, une plateforme d'apprentissage en ligne a été sélectionnée (CHAMILO), un critère pour le choix ayant été la possibilité pour les apprenants de se contacter et d'interagir librement entre eux sur la plateforme, en dehors des activités encadrées par des tuteurs. Des adaptations techniques ont été développées, notamment afin d'implanter un outil initial de définition des besoins de chaque apprenant. Une charte détaillée pour l'élaboration des îlots d'apprentissage (LERNINSELN) focalisant sur une tâche de type actionnel a été élaborée, en vue de la conception externalisée de ces îlots par le CAVILAM pour le français, et par la DEUTSCHE WELLE puis le CARL DUISBERG ZENTRUM pour l'allemand. En plus des tâches à orientation quotidienne et à orientation professionnelle relativement générale, des tâches pour des orientations professionnelles susceptibles d'être très présentes parmi les stages visés, à savoir l'hôtellerie et le tourisme, ont été ajoutées. Par ailleurs, une charte pour les activités des différents types de tuteurs dans ce dispositif a été définie, puis une formation en ligne des tuteurs conçue et mise en place.

L'auteure du présent article a un statut semi-extérieur par rapport à ce dispositif de formation, impliquée dans les réflexions autour du dispositif, mais extérieure à sa mise en place pratique et à sa réingénierie actuellement en cours. Elle était en effet membre du comité d'experts en didactique des langues et en e-learning, qui a été convoqué à cinq reprises durant la conception et la mise en place de ce projet de formation de 2012 à 2017, et a par la suite continué à être consultante externe ; la fonction de chef de projet ayant été assurée par l'OFAJ.

3. REGARD SYNCHRONIQUE: CARACTERISTIQUES DU DISPOSITIF MIS EN PLACE ET LEUR INCIDENCE SUR LES INTERACTIONS ET LE RÉSEAUTAGE SOCIAL QU'ELLES IMPLIQUENT

Après cet aperçu diachronique, les paragraphes qui suivent caractérisent le dispositif dans son état actuel, en mettant en évidence les approches pédagogiques et types d'échanges en ligne qu'il réunit. L'accent est mis, dans l'indication de ces choix pédagogiques, sur l'importance des interactions qu'ils supposent et favorisent.

3.1. *Caractéristiques du dispositif*

Le dispositif en question, PARKUR, a plusieurs caractéristiques saillantes liées à son contexte, les besoins du public cible et des partis pris didactiques, qui seront résumées dans ce paragraphe. Ainsi, il s'agit d'une *formation entièrement en ligne* qui réunit des *apprenants de deux pays de provenance*, l'un des deux pays représentant respectivement le pays cible des

apprenants provenant de l'autre pays. Ses visées sont non seulement langagières mais également interculturelles, dans des contextes à coloration professionnelle (sans pouvoir pousser trop loin dans cette direction tant la palette des métiers concernés peut être large) aussi bien que quotidiens. La formation ne demande pas de contribution financière aux apprenants. Pour autant, et contrairement à un grand nombre d'autres formations ou applications gratuites qui existent en ligne, elle mise de manière importante sur un *accompagnement* humain. Celui-ci est pris en charge, d'une part, par différents types de tuteurs, et, d'autre part – du moins c'est là un but poursuivi –, par les autres apprenants inscrits. Des éléments supplémentaires comme le fait de soumettre l'inscription de l'apprenant à acceptation – il doit en effet relever du public cible – et celui d'établir avec l'apprenant un contrat pédagogique au moment de son entrée dans la formation s'inscrivent à la fois dans la visée de créer un engagement de l'apprenant et dans celle de proposer un *parcours individualisé* à chaque apprenant, en réponse à la grande hétérogénéité des besoins et objectifs.

3.2. *Au carrefour d'une pluralité d'approches pédagogiques et types d'échange en ligne*

Suite aux décisions de conception prises pour ce dispositif de formation, il se situe au carrefour de quatre approches pédagogiques et d'un type d'échange en ligne, ce qui le distingue au sein du paysage des formations en ligne actuel. Il s'agit tout d'abord d'une *pédagogie différenciée* venant en réponse à la grande hétérogénéité qui vient d'être évoquée, et qui va de pair avec le fait que le dispositif s'inscrive dans une approche d'*autoformation accompagnée*: celle-ci permet à l'apprenant de bénéficier d'un soutien dans la définition et dans la réalisation de son cheminement. Les ressources et activités que l'apprenant a à sa disposition dans ce cadre sont diverses, et incluent l'accès à des aides ainsi qu'à des ressources et activités brèves, d'autres sont destinées à la préparation ou du soutien de tâches que les apprenants doivent accomplir dans le cadre de leur départ en stage: les îlots d'apprentissage sont en effet structurés selon une *approche par tâches*. Comme le dispositif mise sur un échange langagier et interculturel entre les apprenants inscrits, il prend en partie les traits d'une *télécollaboration*. Dans la mesure où il cherche à induire un certain partage et une certaine spontanéité dans ces échanges, il cherche par ailleurs à se rapprocher d'un *réseau social*. Chacun de ces cinq approches pédagogiques ou types d'échange a une incidence sur les types d'interactions qui sont mis en place ou bien qui sont visés dans le cadre de PARKUR.

3.2.1. *Pédagogie différenciée / autoformation accompagnée*

- *Pédagogie différenciée*

La différenciation en contexte pédagogique se réfère au fait que les apprenants, «individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes» (David, Abry, 2018: 33). Elle répond ici à l'hétérogénéité due au fait que ce dispositif s'adresse à une grande variété de profils de personnes. Ils varient en effet au niveau de leurs motivations et visées spécifiques, du contexte professionnel du stage, de leur éventuelle expérience professionnelle antérieure, de leur niveau d'études, de leur expérience antérieure dans un autre pays, de leur âge, ainsi que de leur niveau dans la langue cible. La différenciation pédagogique est l'un des facteurs de la flexibilité et de l'individualisation au fondement de ce dispositif.

La flexibilité du dispositif repose par ailleurs sur la prise en compte d'un autre élément de l'hétérogénéité du public: celui du temps. En effet, le calendrier d'entrée (un apprenant pouvant s'inscrire à n'importe quel moment de l'année), la durée de la période d'activité, le temps que les inscrits projettent de consacrer à la formation, et leurs disponibilités varient d'une personne inscrite à l'autre.

- *Cheminement différencié et accompagné*

Le dispositif se présente en réponse à ce fait comme un ensemble de ressources, d'activités et d'îlots au sein desquels l'apprenant chemine selon un parcours qui lui est spécifique. Le cheminement est planifié sur la base d'une autodétermination des objectifs par l'apprenant: un questionnaire de diagnostic initial cherche à établir les visées de l'apprenant, en lien avec les contenus pédagogiques présents sur la plateforme. Ces visées sont ensuite vérifiées et affinées lors d'un premier entretien de conseil avec un tuteur. En prenant en compte, de plus, le temps que l'apprenant projette d'investir, le tuteur l'aide à établir son parcours individualisé. Le contrat pédagogique établi sur cette base consiste ainsi en une prévision des activités à réaliser sur la plateforme. Un deuxième entretien personnalisé avec un tuteur a lieu au fil du parcours, et un tuteur documente avec l'apprenant ses progrès d'apprentissage, en lien avec le contrat pédagogique établi. A la fin de la formation, lorsque le parcours prévu a été accompli, l'apprenant obtient un certificat de participation.

- *Accompagnement*

Un constat qui peut être fait dans certains environnements pédagogiques en ligne à accès ouvert, par exemple dans les MOOCs, est un manque de suivi, ce qui requiert en conséquence de la part des apprenants une forte autonomie préexistante s'ils veulent pouvoir mener à bien leur formation (Fuchs, 2017). Il est difficile de présupposer une telle autonomie, du moins pour le public visé dans le cadre de PARKUR, qui a une expérience de formation antérieure plus ou moins étendue, n'ayant pas nécessairement fait appel à une organisation et une gestion de l'apprentissage autonomes. Présupposer une telle autonomie serait d'autant plus difficile en raison de l'individualisation des parcours, qui laisse des choix et libertés aux apprenants bien plus que ne le ferait une formation plus linéaire. De ce fait, ce dispositif comporte, à l'inverse, un accompagnement sous différentes formes.

L'accompagnement appelé ici de manière hyperonymique "tutoral" est pris en charge par une pluralité de personnes, qui sont en réalité distinguées dans le périmètre et la nature de leurs interventions au sein du dispositif³. Il s'agit de tuteurs (*tuteurs-coachs* pour le suivi individuel ou bien tuteurs d'îlot), d'administrateur de la plateforme, et de *community manager*. Le tableau suivant résume leurs fonctions. Il se base sur un document interne définissant leurs activités (Hasemann-Friedrich, Cayrou, 2016) ainsi que sur une grille répertoriant les fonctions tutorales dans une formation partiellement ou entièrement en ligne (Nissen, 2019).

³ Comme notre propos porte sur les interactions entre pairs et non en premier lieu sur l'accompagnement tutoral dans cet article, nous ne distinguerons pas en détail qui de ces personnes occupe quelle fonction.

Tableau 1. *Fonctions tutorales dans le dispositif PARKUR*

Fonction tutorale	Définition de la fonction	Activités tutorales
organisationnelle	<i>Aide pour gérer et planifier l'apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à déterminer le parcours d'apprentissage individualisé (en fonction du diagnostic initial). • Établissement d'un contrat d'apprentissage avec l'apprenant, et feed-back ultérieur par rapport à ce contrat.
métacognitive	<i>Aide l'apprenant à prendre conscience et à améliorer sa manière d'apprendre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à déterminer le parcours d'apprentissage individualisé (en fonction du diagnostic initial). • Aide dans la prise en main de la formation.
motivationnelle	<i>Soutien de la motivation des apprenants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien personnalisé, suivi des activités d'apprentissage. • Documentation avec l'apprenant de ses progrès d'apprentissage. • Etablissement du certificat de participation.
sociale	<i>Création d'un climat de travail favorable et soutien à la communication des apprenants entre eux</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Au sein d'un îlot : accueillir les apprenants à l'arrivée sur l'îlot, animer l'îlot, répondre aux questions éventuelles, favoriser les échanges entre apprenants. • Soutien de la création et animation d'une communauté par le <i>community manager</i>.
technique	<i>Aide pour la prise en main des outils techniques et en cas de difficultés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Relais avec l'administrateur de la plateforme pour des questions complexes, les fonctions de base étant présentées dans des tutoriels sur la plateforme.

Comme cela a été évoqué plus haut, en plus des tuteurs, les interactions avec des pairs interviennent dans l'accompagnement dans le cadre de PARKUR: dans les îlots centrés sur des tâches, et dont certains prennent des allures d'une télécollaboration, ainsi que de manière plus informelle dans le «réseau social» (voir infra).

3.2.2. *Approche par tâches (au sein des îlots)*

Le dispositif propose des ateliers – ou îlots d'apprentissage – d'une durée de 4 à 6 heures, proposés selon un calendrier affiché à l'avance, dans lesquels les apprenants sont inscrits en concertation avec un tuteur, puis réalisent respectivement une tâche; celle-ci étant séquencée en plusieurs sous-étapes. Comme le laisse entrevoir le tableau 1, ils

bénéficient pour cela de l'accompagnement d'un tuteur qui donne un feed-back suite à chaque sous-étape, individuelle, et interagissent dans l'étape finale d'une tâche-îlot avec des pairs, cette interaction ayant lieu en visioconférence en présence du tuteur. La réalisation de la tâche est ici considérée comme moyen d'apprentissage; un apprentissage à objectif social directement en lien avec la visée de (future) insertion en contexte de stage, ou la préparation du stage, dans laquelle l'apprenant est engagée en tant qu'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001, 2018; Nissen, 2019; Ollivier, 2018).

Ces îlots intègrent ainsi à la fois un suivi par les tuteurs et des interactions avec les pairs. Deux types d'îlots sont conçus, les uns s'adressant aux personnes de la même langue de départ (L1); les autres, appelés *îlots-tandem*, mettant en contact des personnes des deux L1 qui cherchent chacun à apprendre la langue de l'autre et à saisir des éléments de sa culture cible, afin que puissent y avoir lieu des échanges à la fois langagiers et interculturels⁴.

3.2.3. *Télécollaboration ou tandem*

Les apprenants ont, dans le cadre des îlots ainsi que dans celui d'autres activités moins séquencées (voir infra), l'occasion de se rencontrer en ligne, de communiquer en vue de pratiquer la langue, de réaliser une tâche ensemble, de s'entraider ou encore de s'échanger des astuces, compte-rendus d'expérience ou conseils basés sur leur vécu. Lorsque ces échanges sont basés sur des activités ou des tâches qui mettent en contact les différentes personnes, ils s'apparentent alors à une télécollaboration.

Ce type d'approche pédagogique désigne des interactions en ligne entre des pairs géographiquement distants, basés sur des activités scénarisées, et accompagnées, qui a pour objectif le développement de compétences (Dooly, 2017), tout comme cela est le cas dans PARKUR. Il s'inscrit dans les théories socio-constructivistes de l'apprentissage, visant un support mutuel et une réciprocité entre pairs (Dooly, 2017). Par là, il revêt une dimension sociale dans le processus d'autonomisation de l'apprenant (Hauck, Warnecke, 2012; Lewis, 2014). Parmi les divers objectifs qui peuvent être visés par la télécollaboration pour de jeunes adultes, ceux au niveau langagier et interculturel sont les plus fréquents aujourd'hui (Jager *et al.*, 2019).

Si ainsi les échanges dans PARKUR relèvent en beaucoup de points d'une télécollaboration, deux éléments toutefois les en distinguent. D'abord, les apprenants ne relèvent pas d'institutions différentes (Lewis, O'Dowd, 2016), mais sont plutôt tous inscrits dans la même formation non formelle – comme cela peut être le cas dans un échange de type tandem par exemple. Et, les échanges entre les apprenants sur PARKUR n'ont pas nécessairement lieu de manière régulière sur une certaine durée. Pour que les interactions deviennent régulières et durables dans ce contexte, le dispositif mise sur un réseau social.

3.2.4. *Réseau social*

Un réseau social désigne à la fois le maillage social et le support technique qui le rend possible en ligne. Les échanges au sein d'un réseau social sont basés sur des publications

⁴ Devant la complexité de faire exister des îlots-tandem en deux langues dans une formation évoluant vers l'intégration de cinq langues au total, dans le cadre du projet européen Delcyme, les interactions en tandem sont actuellement en train d'être basculées vers la composante «communautaire» ou de «réseautage social» du dispositif.

faites par les utilisateurs, selon un principe d'horizontalité (contrairement à un rapport hiérarchique où seules certaines personnes plus habilitées ou reconnues feraient parvenir des informations aux autres), et une valorisation possible des contenus – par exemple en retransférant ou en “likant” des contributions (Zourou, 2012). Le réseau social se caractérise par ailleurs par l'absence de notion de début et surtout de fin – contrairement à un groupe de travail qui accomplirait une mission et dont l'existence cesserait avec la fin de cette mission. Le but des réseaux sociaux réside le plus souvent dans des interactions avec échange d'informations (Grassin, 2015). Une raison de leur existence, et d'une forte participation des membres, réside grandement dans «une soif de relation» des participants (Kaplan, 2010). En outre, l'envie d'une reconnaissance par les pairs conduit certains participants à s'impliquer fortement. Cela peut conduire, par exemple, à une entraide sous forme d'une correction de productions d'autres participants, dans le cadre de réseaux sociaux dédiés à l'apprentissage de langues (Potolia, Zourou, 2019).

Le réseautage social est, pour rappel, au moment où nous rédigeons ces lignes, davantage une visée dans PARKUR qu'une réalité bien présente. Plusieurs éléments ont cependant été mis en place afin de soutenir la création et l'existence d'un tel réseautage. Ainsi,

- chaque apprenant dispose d'un « mur », visible pour les autres, où il affiche son profil;
- il peut par ce biais être contacté par quelqu'un d'autre ou contacter d'autres personnes;
- des rencontres hebdomadaires régulières (*Stammtisch*) sont proposées, par visioconférence, chacune avec une thématique en lien avec les (futurs) stages ou le (futur) contexte quotidien et en présence du *community manager*;
- un *forum* est à disposition pour poser des questions aux autres ou leur répondre;
- une carte de géolocalisation des autres personnes inscrites est mise à disposition;
- la prise de contact peut également se faire à travers les îlots.

4. REGARD DES APPRENANTS SUR LES ASPECTS (NON) FAVORISANT DES INTERACTIONS ET SUR LE RÉSEAUTAGE DANS LE DISPOSITIF

Afin de connaître l'avis des apprenants sur les interactions sur PARKUR, et les raisons de leur implication ou au contraire non-implication dans celles-ci, cinq entretiens semi-guidés avec des apprenants ont été menés⁵. Il s'agit pour les cinq de personnes en provenance d'Allemagne, l'enquête auprès de personnes en France étant prévue ultérieurement. Afin de savoir si leur comportement sur PARKUR est lié à leurs habitudes de comportement en ligne, une question sur ces habitudes a également été posée. La suite de la présente partie expose les résultats de l'analyse des contenus de ces entretiens, réalisée grâce à un codage des thèmes repérés de manière inductive à l'aide du logiciel NVIVO.

4.1. Raisons pour une non-implication des apprenants dans les interactions et dans le réseautage social dans le cadre du dispositif

Sur les cinq personnes interrogées (désignés ci-dessous par A1 à A5), deux déclarent être fraîchement inscrites sur la plateforme (A2, A4) et ne pas encore avoir pris connaissance de ou avoir exploré toutes ses potentialités, dont la possibilité d'entrer en

⁵ Ces entretiens ont été menés par Clément Madeline.

contact avec d'autres participants. A1 et A5 sont inscrits depuis plus longtemps, mais indiquent pour l'un ne pas encore avoir eu connaissance de la possibilité de discuter avec les pairs dans le *Stammtisch* («c'est une bonne chose, je n'étais pas au courant», A5), et pour l'autre de l'avoir appris seulement récemment et d'avoir déjà eu prévu autre chose à l'horaire en question (A1). Ces réponses mettent en lumière la nécessité d'une information systématique des participants sur les éléments du réseau social dès leur entrée dans le dispositif.

Une autre raison pour une faible implication des participants de PARKUR dans les interactions entre pairs en ligne réside potentiellement dans leurs habitudes et éventuelles mauvaises expériences en ligne antérieures. Le fait qu'il s'agisse d'échanges dans un environnement sécurisé atténue toutefois les craintes, comme nous l'expliquerons plus bas.

Lorsque les utilisateurs de PARKUR sont interrogés sur leur utilisation habituelle d'internet – en dehors de PARKUR donc – quand ils ont une question ou rencontrent un problème, ils mentionnent en premier lieu le recours à un navigateur de recherche (GOOGLE) ainsi que l'utilisation d'un site d'hébergement de vidéos (YOUTUBE). En dehors de ce type de source d'information, quatre des cinq personnes questionnées vont tout d'abord interroger des amis ou des connaissances, et non chercher à obtenir une réponse sur un forum ou un réseau social en ligne par exemple (A1, A2, A4, A5). La réponse de A4 à ce sujet ressemble beaucoup à celles des trois autres (A1, A2 et A5): «Je suis plutôt quelqu'un qui préfère s'échanger avec les personnes de son entourage: leur poser des questions et recevoir des réponses. Plutôt qu'avec de parfaits inconnus»⁶ (A4). Occasionnellement, il consulte également des forums pour voir si une question semblable y a déjà trouvé une réponse (A4). L'un d'entre eux a néanmoins apporté une unique fois une aide d'ordre grammatical à une personne dans un forum en ligne, mais a été déçu par la non-réaction de cette personne et n'a ensuite pas réitéré l'expérience. Il conclut sur l'expression de son regret de la non-durabilité des échanges sur INTERNET: «Malheureusement, c'est comme ça en ligne. Qu'on ne reste pas en contact une fois que le problème a été résolu» (A1).

A1 explicite par ailleurs les autres raisons qui l'empêchent de participer activement à des forums: la peur d'être jugé, de révéler ses données personnelles lors de l'inscription sur ces forums, la crainte qu'une autre personne soit intéressée par des contacts plus intensifs ou bien d'une autre nature que ceux que l'on recherche soi-même.

Ainsi, de manière parallèle, certains expriment leurs appréhensions d'échanger avec des pairs dans PARKUR, et d'autant plus dans le cadre du *Stammtisch*. C'est d'une part le fait d'entrer en contact avec des inconnus qui en est la cause («Je pense qu'au départ c'est toujours un peu étrange, parce qu'on ne connaît pas les gens», A5). D'autre part, un sentiment d'insécurité lié à son niveau de langue, jugé faible, est pointé du doigt: la «peur [...] de ne pas comprendre grand chose» (A2) ou encore «l'inhibition de rentrer dans une visioconférence en tant que novice et de [s]'intégrer» (A1). Laisser les apprenants libres dans le choix de leur langue dans le réseau social est un des leviers qui devrait permettre de faire diminuer ces appréhensions. Nous reviendrons plus loin sur le choix du recours à une visioconférence dans le réseau social. Par ailleurs, c'est l'affichage de ce en quoi consiste un tel *Stammtisch*, et quels sont les prérequis, qui est mis en cause par une personne («je ne sais pas ce qui m'y attend vraiment et ce que je dois savoir pour le faire», A2). Là encore, se manifeste le besoin d'une information sur les langues qui peuvent être utilisées et un descriptif, rassurant, des attentes.

⁶ Les citations ont été traduites de l'allemand en français par l'auteure.

4.2. *Aspects favorisant la participation et les interactions : constats et souhaits*

A contrario, plusieurs éléments favorisent déjà ou bien pourront favoriser l'implication des personnes dans les interactions proposées. Ainsi, aux yeux de certains, le dispositif se distingue de ce qui est proposé par ailleurs sur internet, dans la mesure où il est proposé par une institution reconnue et jugée positivement. A1 déclare avoir longuement hésité à s'inscrire, mais ce qui a pris le dessus en fin de compte est le fait que l'OFAJ, identifié comme étant porteur de cette formation, garantit aux yeux le "sérieux" de la formation et l'amène à penser que rien de "dangereux" ne soit proposé (A1).

La gratuité de PARKUR est également soulignée positivement par une des personnes interrogées (A5). Ce dispositif se distingue, de plus, d'autres dispositifs jugés plus anonymes et davantage basés sur une correction automatique, par le fait qu'il y ait «la présence de vraies personnes, ça maintient quelque peu la motivation» et rend le dispositif plus "personnel" (A1). D'un côté, c'est l'accompagnement tutoral auquel il est fait référence de manière positive, par trois des personnes interrogées (A1, A2, A3). Soit tout simplement parce que cela est vu, à nouveau, comme un «gage de sérieux» (A3), soit parce que le tuteur îlot donne des retours qui réconfortent et motivent davantage (A1), soit encore parce que les tuteurs soutiennent et facilitent l'interaction, dans ce contexte où on rencontre de nouvelles personnes et qu'il faut oser se lancer, et où l'accompagnement «crée un espace où on n'a pas besoin d'avoir peur qu'on se moque de vous lorsque vous dites quelque chose de faux ou que vous posez une question stupide» (A2).

D'un autre côté, c'est également l'échange entre pairs qui est valorisé dans le discours des participants. Trois d'entre eux soulignent que le dispositif intègre un contact avec des personnes du pays cible ou alors avec des personnes ayant déjà fait une expérience comparable (A1, A2, A3). A2 apprécie de pouvoir communiquer avec des personnes «que l'on ne rencontrerait pas nécessairement en dehors du dispositif», pendant un laps de temps que tout le monde réserve à cet effet. A3 déclare avoir fait connaissance avec certaines personnes dans les îlots, et avoir reçu des informations très intéressantes, de même qu'il a à son tour donné des informations appréciées par les pairs.

Deux personnes recherchent même explicitement le contact avec d'autres sur PARKUR: A1, nouvellement inscrit, souhaite trouver des pairs avec qui interagir, afin de «pratiquer le français avec eux et échanger de petites histoires ou communiquer sur la vie quotidienne» (A1). A3, qui a déjà une pratique plus ancienne sur la plateforme, met en avant l'apport effectif du contact avec des personnes du pays cible: «Pour moi ce sont aussi des choses tout à fait banales que je ne sais pas. Comment je cherche un appartement? Comment j'ouvre un compte en banque? Et alors ça aide d'avoir vraiment des personnes qui ont fait cette expérience elles-mêmes ou qui vivent tout simplement dans ce pays et qui donnent alors des informations de première main» (A3). Ces deux personnes apprécient également la possibilité de localiser géographiquement les inscrits, afin de pouvoir repérer des personnes proches de leur (future) destination.

A nouveau, les habitudes et expériences antérieures en ligne apparaissent comme un élément influençant directement le comportement sur PARKUR. En effet, A3 se distingue des quatre autres personnes interrogées par son utilisation intensive de sites et réseaux sociaux dans sa vie de tous les jours. Ceux-ci sont liés avant tout à l'apprentissage langagier ainsi qu'à la préparation de son séjour à l'étranger, mais peuvent également être plus généraux. Il a activé des notifications automatiques lorsqu'une question y est posée, et a également publié ses coordonnées électroniques afin que les internautes puissent le contacter directement, «afin de pouvoir aider d'autres personnes. C'est le principe de donner et de recevoir. Un peu de solidarité» (A3). D'après ses indications, il y aide davantage les autres qu'il ne pose de question lui-même. Il s'agit là d'une illustration du

principe de réciprocité évoqué plus haut, mais également, sans doute, de celui de la satisfaction tirée du fait de jouer le rôle d'expert (Potolia, Zourou, 2019).

Il souligne l'importance du nombre de membres d'une communauté pour pouvoir partir du principe que chaque question trouve une réponse: «Je pense, l'avantage des très grandes communautés [est que] peu importe quelle est ma question, il y a toujours des personnes qui y répondent» (A3).

Sur PARKUR, tout comme A1, il déplore la faible présence des pairs dans les visioconférences organisées dans le cadre des îlots et dans les réponses aux questions déposées dans le forum *coin de bavardage*. S'il regrette ainsi qu'il n'y ait pas plus de personnes s'impliquant dans les échanges sur PARKUR, il estime pour autant par rapport au réseautage que le plus important est d'arriver à repérer les personnes «qui peuvent m'aider ou qui conviennent par rapport à mon profil». «C'est en principe plus précieux que de nouer un grand nombre de contacts» (A3).

Les réponses des interviewés à la question quelles modalités d'interaction il préféreraient dans le cadre du réseautage social montrent que les avis divergent. En dehors de A3 qui participe déjà dans les différentes modalités, un seul est favorable à une visioconférence (A5), tandis qu'A4 indique ouvertement ne pas aimer «être devant la caméra». A5, lui, apprécie autant la visioconférence qu'une communication orale (sans canal visuel), car il les juge moins anonymes et plus rapides que l'écrit. Également en faveur d'une communication orale, A4 estime qu'il est plus facile de s'y exprimer qu'à l'écrit et que l'on évite davantage les malentendus ; de manière corollaire A2 apprécie l'oral parce qu'on peut y «échanger librement». La question de la disponibilité aux horaires fixés pour ces rencontres synchrones, comme l'a montré l'exemple de A1 plus haut, se pose bien sûr.

Deux personnes plaident également pour l'écrit. Il permet de «ne pas trop s'exposer», et laisse le temps de la réflexion (A1). Les outils écrits (de type WhatsApp par exemple) permettent de s'adresser à une pluralité de personnes en même temps (A2). De plus, dans le cadre d'un apprentissage, A2 apprécie pouvoir voir la forme écrite de la langue.

Sur la base de ces avis, il semble important de varier les modalités d'interaction, et de recourir aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La visioconférence, choix retenu pour le *Stammtisch*, est loin de faire l'unanimité, car elle semble intimidante. Cela d'autant plus que, comme A2 l'a noté, les participants ne savent pas sans y entrer s'ils pourront y discuter en petit comité ou bien s'il va falloir prendre la parole devant un grand nombre d'inconnus. La confiance dans son propre niveau de langue s'avère être un autre obstacle qui rend la situation d'autant plus impressionnante.

5. CONCLUSION : FAVORISER LA RECIPROCITE ENTRE PAIRS ET LA CREATION D'UNE COMMUNAUTE

Il semble utile, au terme de ces analyses, de revenir sur ce qui détermine une communauté. Parmi les nombreux types de communauté évoqués dans la littérature, celui de communauté de pratique paraît le mieux adapté, en raison de la nature des visées à la fois des apprenants et des concepteurs sur PARKUR. Elles misent fortement sur le principe d'une réciprocité entre les pairs (Wenger, 1998), en tant que médiateurs vers leur langue, leur culture, leur contexte professionnel (Conseil de l'Europe, 2018: 106). Tout comme le recherchent, voire le pratiquent, les apprenants A1 et A3, c'est un échange d'informations, de conseils, une pratique langagière, et une rencontre anticipée avec le contexte imminent – ou bien déjà présent dans le cas où ils sont déjà partis dans le pays voisin – dont il est question.

Une pluralité de personnes qui sont inscrites dans une même formation non-formelle ne forment pas automatiquement une communauté. Pour que cette dernière se crée et vive, plusieurs paramètres peuvent être identifiés. Un premier est celui du principe de réciprocité qui vient d'être évoqué, même si certains y contribuent plus que d'autres (Wenger, 1998). Un autre est celui du nombre (Grassin, 2015), qui a été exprimé par A3: afin d'obtenir une réponse que l'on pose dans un forum ouvert par exemple, mieux vaut être assez nombreux – ou sinon miser sur la participation active de certains. Un troisième paramètre est, justement, celui de l'action et la participation des membres, qui permettent à la communauté de naître (Wenger, 1998). C'est là un processus spiralaire de l'engagement et de l'action. Si l'engagement cognitif (Viau, 2006) conditionne un engagement sociocognitif, dans le cadre d'un réseau social ou d'une tâche îlot conjointe, l'activité de la communauté à son tour favorise la participation et l'engagement des membres – ainsi que l'apprentissage. «L'apprentissage au sein d'une communauté de pratique se produit grâce à la participation active des membres et à leur socialisation au travers d'activités qui font sens pour eux» (Daele, 2009: 722). Afin d'accroître la participation des inscrits dans le réseau social sur PARKUR, les entretiens indiquent que plusieurs modifications pourront avoir un effet positif: une information plus systématique sur l'existence des composants du réseau social dès l'inscription des apprenants sur la plateforme, un recours à des modalités de communication variés (la visioconférence du *Stammtisch* notamment ne faisant pas l'unanimité), ainsi que la décision et un affichage clair sur le fait que la communication dans le réseau social peut se faire dans la langue de son choix, et non nécessairement en L2, afin d'enrayer les inhibitions existantes.

Un autre paramètre pour la création d'une communauté est la durée (Rheingold, 1995). Il s'agit d'autant plus de tâcher à faire revenir les personnes inscrites. Les faire revenir dans la durée, d'une part, et encore lorsqu'elles sont parties en stage où elles peuvent être une source d'informations ou de questionnements d'autant plus intéressants pour les autres, et tirer eux-mêmes une satisfaction dans le fait d'être reconnus par les pairs pour un certain degré d'expertise. D'autre part, il s'agit de les faire revenir souvent, au moyen de petites compétitions, challenges, jeux, discussions thématiques très régulières, dont certaines brèves et non liées à un horaire de rendez-vous spécifique. Cet aspect événementiel aura pour objectif de créer du rythme et de donner envie de revenir régulièrement sur la plateforme, sans nécessairement exiger une participation régulière. La réalisation technique d'un outil pour l'affichage de ces événements sur smartphone, avec un lien direct vers la plateforme, est actuellement en cours. Le rôle du *community manager* est ici important, en tant que «facilitateur d'échanges informels» (Savarieau, Guégan, 2017: 13)

Si le lancement de ces activités, de même que du *Stammtisch*, est nécessaire, et sa présence dans les échanges par moments utile afin de continuer à assurer une atmosphère bienveillante où les apprenants ont suffisamment confiance pour s'exprimer et participer activement (Garrison, Vaughan, 2008), cette présence a toutefois vocation à être discrète, voire à s'effacer au fur et à mesure. Comme l'énonce A3, c'est une autodétermination et une auto-animation de la communauté qui sont la condition pour qu'une horizontalité entre les participants s'instaure.

BIBLIOGRAPHIE

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Daele A. (2009), "Les communautés de pratique", in Barbier J.-M., É. Bourgeois É., G. Chapelle G., Ruano-Borbalan J.-C. (Eds.), *Encyclopédie de la formation*, PUF, Paris, pp. 721-730.
- David C., Abry D. (2018), *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*, Hachette, Vanves.
- Dewey J. (1960⁵), *The School and Society*, ©1900, dans *The Child and the Curriculum. And The School and Society*, The University of Chicago Press, Phoenix Books, Chicago.
- Dooly M. (2017), "Telecollaboration", in Chapelle C. A., Sauro S., (eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, Oxford, pp. 169-183.
- Garrison D. R., Vaughan, N. D. (2008), *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*, JosseyBass, San Francisco.
- Grassin J.-F. (2015), *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère: pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne*, Thèse, Université Lyon 2.
- Fuchs C. (2017) "Learner autonomy in beginning language MOOCs (MLOOCs): The student teachers' perspective ", in Cappellini M., Lewis, T., Rivens Mompean A. (Eds.), *Learner autonomy and web 2.0*, Equinox, Sheffield, pp. 168-197.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Hauck M., Warnecke S. (2012), "Fostering social presence through task design", in *Fremdsprachen und Hochschule*, 85, 2, pp. 175-200.
- Hasemann-Friedrich U., Cayrou S. (2016), *Projet d'encadrement des apprenants et de tutorat*, document OFAJ, non publié.
- Jager S., Nissen E., Helm F., Baroni A. Rousset I. (2019), *Virtual Exchange as Innovative Practice across Europe Awareness and Use in Higher Education. EVOLVE Project Baseline Study*: https://evolve-erasmus.eu/wp-content/uploads/2019/03/Baseline-study-report-Final_Published_Incl_Survey.pdf.
- Jézégou A. (2008), "Apprentissage autodirigé et formation à distance", in *Distances et Savoirs*, 6, 3, pp. 343-364.
- Jézégou A. (2019), "La distance, la proximité et la présence en e-Formation", in Jézégou A. (dir), *Traité de la e-Formation des adultes*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 143-165.
- Kaplan D. (2010), "Vouloir un web coopératif", in Millerand F., Proulx S., Rueff J. (Eds.), *Web social. Mutation de la communication*, Presses universitaires du Québec, Québec, pp. 159-167.
- Lewis T. (2014), "Learner Autonomy and the Theory of Sociality", in Murray G. (Ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*, Palgrave Macmillan, London, pp. 37-59.
- Long M. H. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 413-468.

- Mangenot F. (2017), *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*, Hachette FLE, Paris.
- Nissen E. (2019), *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*, Didier, Paris.
- Ollivier C. (2018), *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*, Editions du Conseil de l'Europe - CELV, Strasbourg.
- Potolia A., Zourou K. (2019), "Approches réflexives sur l'accompagnement pédagogique au sein d'une communauté web 2.0 d'apprenants de langues", in *Distances et médiations des savoirs*, 26: <https://journals.openedition.org/dms/3639>.
- Rheingold H. (1995), *Les Communautés virtuelles*, Addison-Wesley, Paris.
- Reinhardt J. (2019), "Social media in second and foreign language teaching and learning : Blogs, wikis, and social networking", in *Language Teaching*, 52, 1, pp. 1-39 : https://pdfs.semanticscholar.org/6c6a/f1b361c010113a93e42b2fb53ba66b1419c0.pdf?_ga=2.58243625.2095819417.1584722681-496154779.1584722681.
- Savarieau B., Guégan J. (2017), "Le *community manager* ou animateur de communauté Web: quel nouvel acteur de la formation à distance?", in *Distances et médiations des savoirs*. <https://doi.org/10.4000/dms.1845>.
- Viau R. (2006), *La motivation des étudiants à l'université: mieux comprendre pour mieux agir*, Conférence, Université de Liège: <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-%C3%A9tudiants-%C3%A0-l%E2%80%99universit%C3%A9-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf>.
- Vygotsky L. S. (1985), "Le problème de l'enseignement et de développement mental à l'âge scolaire", in Schneuwly B., Bronckart J. P. (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux & Niestlé, Lausanne, pp. 95-117.
- Zourou K. (2012), "De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – regard sur l'état de l'art", in *Alsic*, 15, 1: <https://journals.openedition.org/alsic/2485?lang=en>.