

Facebook : un espace numérique pour un apprentissage informel du FLE en Libye

Facebook: digital space for informal learning of FFL in Libya

Nahla Aljerbi

Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, Université de Grenoble Alpes, Grenoble, France

Résumé

Dans un milieu hétéroglotte, comme la Libye, où tout contact avec la langue cible hors classe est quasi inexistant, et où les établissements institutionnels ne peuvent pas compenser à eux seuls ce besoin, il devient nécessaire d'avoir recours à d'autres sources d'apprentissage moins formelles pour assurer une meilleure qualité d'apprentissage. Ainsi, plusieurs groupes destinés à la pratique du français sur le réseau social Facebook (désormais FB) ont été formés par des apprenants. Dans le cadre d'une recherche exploratoire, nous avons examiné les pratiques des étudiants libyens sur un groupe FB et leurs perceptions reliées aux apports de cette utilisation pour l'apprentissage. Pour ce faire nous sommes appuyées sur deux types de données : un corpus des traces d'échanges en ligne et des entretiens semi-directifs conduits avec 11 membres du groupe en question. Les résultats obtenus indiquent que, d'une manière générale, les étudiants perçoivent FB comme utile à la pratique du français et qu'ils utilisent la langue cible principalement pour sa fonction poétique.

Mots clés : apprentissage formel, apprentissage informel, Facebook, pratiques, perceptions

Abstract

In Libya, where contact with the target language outside class is almost non-existent, the use of other sources of informal learning is essential to ensure better quality of learning. Thus, several groups were formed by learners on the social network Facebook to practice French. As part of an exploratory study, we examined the practices of Libyan students on FB group and their perceptions related to the contribution of using FB to learning. We relied on two types of data: a corpus of online exchanges and semi-structured interviews with 11 members of the group. The results indicate that, in general, students perceive Facebook as useful to practice French language and it is mainly used for its poetic function.

Keywords: formal learning, informal learning, Facebook, practices, perceptions

I. Introduction

À notre époque, Internet est devenu partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes (Hulme, 2009). Plusieurs travaux portant sur l'usage d'Internet soulignent que la consultation des médias sociaux constitue l'activité principale des utilisateurs (Madden et Zickuhr, 2011; Salem, Mourtada, et Alshaer, 2014). Ces médias, utilisés principalement pour la communication sociale (Joinson, 2008; Lenhart, Madden, Macgill, et Smith, 2007) intéressent de plus en plus les éducateurs de par leurs aspects communicatifs et collaboratifs (Ala-Mutka, 2010; Mazman et Usluel, 2010). Le Web 2.0 offre de grandes opportunités d'apprentissage informel à travers différentes activités : partager, créer, publier, chercher, lire, commenter, etc. (Ala-Mutka, 2010). Ces activités peuvent constituer un important support cognitif et affectif. Au-delà de l'accès à l'information, elles peuvent compenser le manque d'interactions face à face et permettre de personnaliser l'apprentissage (*ownership learning*). Même si cet apprentissage n'est pas toujours facile à mesurer ou à expliciter, les traces laissées sur les médias sociaux rendent le processus d'apprentissage plus visible aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants et par conséquent plus susceptible d'être analysé (Lin, Hou, Wu, et Chang, 2014).

Dans un milieu hétéroglotte, comme la Libye, où tout contact avec la langue cible hors classe est quasi inexistant, et où les établissements institutionnels ne peuvent pas compenser à eux seuls ce besoin, il devient nécessaire d'avoir recours à d'autres sources d'apprentissage moins formelles pour assurer une meilleure qualité d'apprentissage. Conscients de cette limite, des étudiants ont créé sur FB plusieurs groupes destinés à la pratique du français. C'est un de ces groupes qui fait l'objet de notre étude et dont nous explorons l'usage.

Dans la présente étude, nous explorerons les pratiques des étudiants libyens sur un groupe Facebook (dorénavant FB) destiné à la pratique du français dans un contexte d'apprentissage informel ainsi que leurs perceptions liées aux apports de cette utilisation. Pour ce faire nous nous appuyons sur deux types de données : un corpus des traces d'échanges en ligne et des entretiens semi-directifs conduits avec 11 membres du groupe en question. Les entretiens nous permettront, d'une part, d'explorer les pratiques des étudiants telles qu'elles sont déclarées et leurs perceptions, et d'autre part, le recueil d'échanges nous donnera en parallèle un aperçu sur les pratiques réelles. En vue d'inscrire notre recherche dans un cadre théorique défini, il convient d'apporter quelques précisions sur les notions d'apprentissage formel, informel et non formel. Ensuite nous présenterons une revue de la littérature portant sur les apports de FB à l'apprentissage et ses différents usages éducatifs dans des contextes divers. Enfin, nous exposerons le contexte de notre étude et les résultats qui en ont découlé.

II. La trilogie "formel, non formel et informel"

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

«• *L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus*

• *L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation et, habituellement, n'aboutit pas à l'obtention de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Il peut aussi être*

fourni par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif ou cours privés pour préparer des examens).

• *L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.*» (P. 9).

Coombs (1968 cité par Gasse, 2014) souvent cité dans les recherches donne la définition suivante à l'éducation non formelle : « *Toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables* ». Cette définition met en avant quatre caractéristiques principales de l'éducation non formelle : organisation, identification des publics, élaboration des objectifs précis et non institutionnalisation. D'autres travaux y ajoutent l'intentionnalité (CCE, 2000), et l'absence de certification (Eraut, 2000). Colley, Hodkinson, et Malcolm (2003; 2002) repèrent vingt critères de catégorisation utilisés différemment dans chaque recherche portant sur la classification des situations d'apprentissage. Cette absence d'uniformité des paramètres fait qu'une définition unique de l'éducation non formelle est difficile à établir. Cette question soulevée dans la littérature anglo-saxonne par Colley et ses collègues (*ibid*), entre autres, est également abordée du côté de la littérature francophone par Poizat, (2002) dans sa thèse de doctorat et par Brougère et Bézille (2007).

III. Du formel dans l'informel et de l'informel dans le formel

Des recherches qui adhèrent à cette catégorisation (formel, informel et non formel) (Hamadache, 1993; Gasse, 2014, 2007; Mangenot, 2011.) soulignent bien que la frontière entre les trois formes d'apprentissage n'est pas toujours facile à délimiter et la complémentarité entre ces formes est de rigueur. Tapsoba (2014) démontre que l'éducation formelle au Burkina Faso s'est transformée en empruntant des principes venant de l'éducation non formelle proposée sur le même territoire, en décrivant cette dernière comme un catalyseur de l'éducation formelle. Dans le même ordre d'idées, Ardouin (2014) parle des interactions et interdépendances entre les trois formes d'éducation dans la mesure où chaque type d'éducation est présent dans les différentes sphères sociales (éducation, travail, société). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, on distingue selon la situation d'apprentissage deux termes : l'*acquisition*, considéré comme informelle et l'*apprentissage*, considéré comme formel. Mangenot (2011) propose d'utiliser en cas de doute l'hyperonyme *appropriation* pour désigner une langue apprise dans un contexte quelconque (formel, informel, non formel). Ce même auteur préfère considérer la dichotomie acquisition/apprentissage comme un continuum. Après avoir analysé d'importantes recherches portant sur la classification des situations d'apprentissage, Colley et al. (2002) concluent que l'informalité et la formalité sont des attributs de toute situation d'apprentissage et qu'ils interviennent à des niveaux différents « *Thus, in all or nearly all situations where learning takes place, elements of both formal and informal learning are present. But the most significant issue is not the boundaries between these types of learning but the interrelationships between dimensions of formality/informality, in particular situations.* » (P. 45)

Le point de vue de l'articulation et de la continuité entre ces trois formes est celui que nous soutenons dans cet article et c'est en analysant la littérature relative aux usages de Facebook dans l'enseignement/apprentissage que nous avons constaté qu'il n'est parfois pas judicieux d'enfermer une pratique dans une seule catégorie. De tout de même, pour la clarté de propos nous adopterons une classification formel/informel, en cas d'indétermination nous utiliserons l'expression « moins formel ».

IV. Revue de la littérature : pratiques et apports pédagogiques

Les différentes recherches présentent une palette d'usages de Facebook dans des contextes d'apprentissage/enseignement divers. Dans une étude présentée par Blattner et Lomicka (2012)

Facebook est utilisé comme une plateforme pour un projet de télécollaboration entre des Américains qui apprennent le français et des Français qui apprennent l'anglais. À l'issue de cette expérience, un questionnaire a été distribué auprès des participants qui ont déclaré avoir apprécié le recours au réseau social dans le contexte universitaire et que son utilisation permet d'échanger d'une manière plus décontractée. Le même usage a été expérimenté par Hamada (2013) en lançant un projet de télécollaboration entre des étudiants japonais, qui étaient évalués, et des volontaires américains. L'étude conclut que le projet a contribué à favoriser la motivation et à améliorer le niveau d'anglais (grammaire et vocabulaire) chez des apprenants. Le projet a également incité les étudiants à utiliser FB pour la recherche d'informations en anglais indépendamment des cours. Wang, Woo, Quek, Yang et Liu (2012) ont mis en place une autre exploitation : ils ont utilisé Facebook comme une plateforme d'apprentissage en ligne (LMS) en tant qu'alternative à certains espaces payants.

Plusieurs recherches ont apporté l'idée que l'utilisation de FB peut favoriser la motivation des apprenants. Ainsi Mazer, Murphy et Simonds, (2007) ont démontré que le dévoilement de soi de la part de l'enseignant sur Facebook a un effet positif sur la motivation et l'apprentissage en classe. Outre la motivation, le renforcement de la pratique de l'écrit et la compétence sociopragmatique a été également abordé (Blattner et Fiori, 2009; Kabilan, Ahmad, et Abidin, 2010).

Dans d'autres contextes moins formels Facebook est souvent utilisé comme un espace de communication et d'échanges libre hors classe, échanges qui ont peu ou prou de liens directs avec les thématiques abordées en classe, dans le but de favoriser les interactions étudiant-étudiant et étudiant-enseignant (Bowman et Akcaoglu, 2014 ; Celik, 2008 , Wells, 2008).

La migration des étudiants depuis des espaces institutionnels vers FB a été relevée dans un certain nombre de recherches. Liaw et English (2013) rapportent que dans un cadre de projet de télécollaboration, des étudiants travaillant sur un espace formel imposé, ont créé en parallèle un groupe FB pour échanger sur des thématiques de leur choix loin de tout contrôle formel. Dans le même ordre d'idées, Lamy (2011) a pu comparer deux corpus d'échanges, se déroulant dans le même créneau d'observation, mais dans deux espaces différents, FB d'une part et un forum institutionnel d'autre part.

Malgré l'abondance des recherches portant sur les réseaux sociaux en général, ce terrain reste peu exploré au monde arabe. Boyd et Ellison (2007) rappellent que « [...] *scholars still have a limited understanding of who is and who is not using these sites, why, and for what purposes, especially outside the U.S. Such questions will require large-scale quantitative and qualitative research.* » Charlier (2011), de son côté, suggère de passer des recherches-interventions dans le domaine de pédagogie universitaire numérique vers des recherches visant à comprendre les pratiques réelles des étudiants. C'est dans cette lignée de réflexion que notre travail s'inscrit. Nous rappelons que l'objectif de notre étude est double : lever le voile sur les pratiques des étudiants telles qu'elles sont sur un groupe FB dans un environnement écologique d'un côté, et explorer les perceptions des étudiants relatives aux apports de ces pratiques à l'apprentissage de l'autre côté.

V. Méthodologie de la recherche

A. Présentation du terrain d'étude

Contrairement à ses voisins, la Libye est le seul pays du Maghreb qui n'est pas francophone. Quelques initiatives pour introduire le français au cycle secondaire n'ont pas abouti. Ainsi, le français n'est enseigné qu'à l'Université, au sein de la Faculté des Langues, pour les étudiants qui choisissent cette langue comme spécialité. Après quatre ans d'études en Licence, les étudiants atteignent dans le meilleur des cas le niveau B1 du CECRL.

Le groupe FB en question a été lancé le 25 février 2012 à l'initiative d'une étudiante francophone en Lettres anglaises dans le but de réunir les francophones libyens en imposant aux participants de ne parler qu'en français. Au moment de la rédaction, le groupe compte 82 membres. Les inscrits sont

lycéens, étudiants, enseignants d'écoles ou francophiles. Le groupe est fermé dans la mesure où il est réservé aux Libyens francophones ou apprenants du FLE. Nous avons intégré le groupe avant que l'intérêt scientifique ne se porte sur celui-ci et les inscrits ignoraient notre position de recherche. Notre analyse s'inscrit dans un cadre écologique et non interventionniste. Même si le groupe existe toujours sur le réseau, il est en sommeil et l'activité est quasi inexistante.

B. Recueil et analyse des données

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire. Elle a pour objectif de mieux comprendre la manière avec laquelle les étudiants exploitent le groupe FB dans leur apprentissage informel et leurs perceptions de ses apports pédagogiques. Deux types de données ont été recueillis : un corpus d'échanges en ligne qui s'étend sur trois mois et des entretiens semi-directifs conduits avec 11 membres du groupe concerné. Les membres du groupe auprès desquels nous avons effectué les entretiens sont tous des étudiants du Département de Français à l'Université de Tripoli.

Les entretiens se sont déroulés dans les locaux de l'Université pour une durée moyenne de quinze minutes du 9 au 12 décembre 2012. Le choix des participants se repose sur la technique « boule de neige » et aucun critère de sélection n'est préalablement défini en laissant la liberté aux étudiants de participer ou non à l'étude. Pendant toute la période des entretiens, les étudiants avaient trois cours à la suite, d'une durée d'une heure et demie chacun. Ils avaient une demi-heure de pause entre les cours et c'est pendant les pauses que la majorité des entretiens s'est déroulée. Cela pourrait expliquer en partie les attitudes peu engageantes de certains étudiants à cause de l'état de fatigue. Les entretiens se sont déroulés en langue arabe, ainsi, nous étions confrontées à un double travail : la transcription et la traduction. La méthode adoptée est l'analyse thématique qui était faite à partir de la version arabe. Les entretiens ont abordé plusieurs thématiques, dont les pratiques et les perceptions des étudiants relatives à leur apprentissage, et c'est pour cela que nous avons procédé à une analyse à la procédure close (Henry et Moscovici, 1968). Cette procédure consiste à analyser le discours selon des catégories préétablies. La première étape de l'analyse permet de repérer les idées significatives relevant de l'objet de l'étude, et la deuxième de les regrouper en catégories.

Du côté du corpus d'échanges, la première étape de l'analyse se repose sur un décompte manuel des publications initiales et des commentaires pour avoir un aperçu général de l'activité du groupe. Ce décompte est ensuite couplé à une analyse de contenu.

VI. Présentation des résultats

Nous allons présenter les résultats en deux temps. Dans un premier temps, nous allons exposer les résultats découlant de l'analyse du recueil de traces écrites et dans un deuxième temps, nous allons présenter les résultats de l'analyse des entretiens semi-directifs.

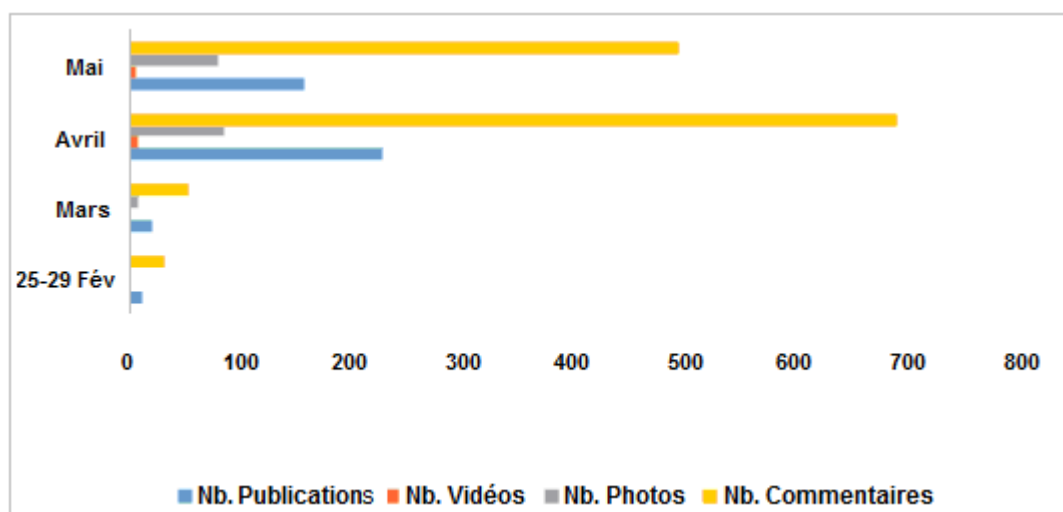
A. Résultats de l'analyse du corpus d'échanges en ligne

La première étape de notre analyse consiste à présenter quelques données chiffrées pour donner des repères et un aperçu général de la dynamique du groupe. Le corpus représente à peu près trois mois d'échanges depuis la formation du groupe le 25 février au 31 mai 2012 avec un total de 415 publications initiales (photos, vidéos, textes) et 1236 commentaires. Le tableau suivant apporte plus de détails :

Tableau I : Activité du groupe

Le mois	Nb. Publications	Nb. vidéos	Nb. Photos	Nb. commentaires
De 25-29 fév.	11	1	2	30
Mars	20	2	8	53
Avril	284	8	84	690
Mai	156	5	79	493

Nous constatons que l'activité du groupe augmente au fil des mois et que le groupe devient de plus en plus connu dans le milieu étudiant. L'activité du groupe est étroitement liée au temps libre des apprenants comme en témoignent les étudiants lors des entretiens. Pendant toute cette période, les cours ont été interrompus à cause de la situation délicate du pays suite à la Révolution libyenne qui s'est déclenchée en février 2011.

Figure 1 : Graphique activité du groupe

Pour explorer les pratiques existantes sur le groupe nous avons procédé à un deuxième niveau d'analyse (analyse qualitative) qui consiste à repérer au fur et à mesure des éléments sémantiques et à les regrouper en catégories, à savoir que seulement les publications en français font l'objet d'analyse. Le repérage des différents types de contenus des publications nous a permis de définir cinq grands genres de discours :

- **Didactique** : explication des règles grammaticales ou des expressions idiomatiques, exercices, demande d'aide aux devoirs ;
- **Ludique** : humour, devinette, blague, caricature ;
- **Lyrique** : Citation, maximes, écriture créative, proverbes et chansons ;
- **Social** : présentation, remerciement, salutations et dévoilement de soi ;
- **Informatif** : informations pratiques, annonces, demande d'information, recettes de cuisine.

La copie d'écran ci-dessous montre un exemple du genre « lyrique » :

Figure 2 : Exemple de genre du discours lyrique

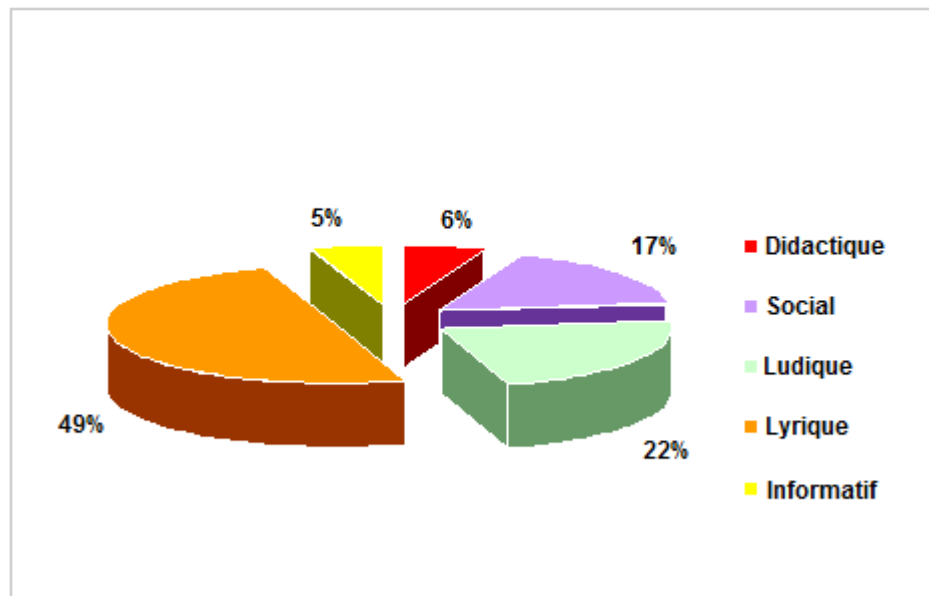


Le tableau suivant présente des statistiques sur la fréquence de chaque genre de discours au sein du groupe :

Tableau II : Genres du discours présents sur le groupe

Mois	Social	Ludique	Lyrique	Didactique	Informatif	Autres
25-29 février	3	1	4	2	0	0
Mars	4	3	10	1	1	0
Avril	35	36	136	2	7	4
Mai	25	46	41	17	13	1
Total	67	86	191	22	21	5

Les statistiques indiquent que les genres informatif et didactique sont les moins présents au sein du groupe tandis que le lyrique, qui représente 47% de la totalité des publications, est le genre de discours dominant. L'humour occupe, lui aussi, une place importante, puisqu'il représente 22% de la totalité des échanges. Ces résultats révèlent que les pratiques des étudiants sur FB ne sont pas directement liées à l'apprentissage, ainsi ils rejoignent les conclusions de plusieurs recherches sur le fait que les étudiants perçoivent FB comme un outil peu sérieux et que le divertissement constitue un des motifs de l'utilisation du réseau social (Hew, 2011 ; Sheldon, 2008 ; Selwyn, 2009).

Figure 3 : Graphique genres de discours présents sur le groupe

B. Résultats d'analyse des entretiens semi-directifs

1. Pratiques déclarées

a. Sujets abordés

Différents sujets sont abordés sur le groupe tels que les actualités nationales et la vie universitaire, mais les étudiants déclarent que les maximes et les proverbes sont les contributions qu'ils aiment le plus publier comme en témoignent Zohra et Sally respectivement : « *Alors, par exemple les poèmes en français j'adore, (réfléchir) j'adore les proverbes français, quand je tombe sur un proverbe en français je le lis systématiquement parfois j'aime lire des blagues.* » « *En général j'aime publier des maximes, parfois quand je rentre à la maison, je pense à ma journée et j'écris de petits mots sur le groupe.* »

L'un des interviewés a justifié cette pratique par le fait que les maximes sont faciles à comprendre : « *Les maximes, parfois on publie des proverbes, ce genre de choses est facile, en arabe je ne les regarde même pas, mais je les aime en français.* » (Adam)

b. S'entraider

Les étudiants ont déclaré qu'ils s'entraident pour leurs devoirs. Certains préfèrent demander du soutien en privé à des personnes qu'ils connaissent et ne se sentent pas très à l'aise en le faisant en public pour tout le groupe, tandis que d'autres préfèrent avoir plus de retour : « *[Je demande de l'aide] sur le groupe, parce qu'en groupe il y a plus de réponses, parfois j'ai une question et la réponse n'est pas précise, comme ça j'aurais plus d'avis et plus d'opinions.* » (Walid).

Néanmoins cette pratique reste peu répandue comme en témoigne l'une des modératrices du groupe : « *Il n'y en a avait pas beaucoup, une ou deux fois au début de la création du groupe, comme je te l'ai dit ils ont d'autres objectifs en tête je ne sais pas, et avec l'augmentation du nombre des participants cela est devenu plus compliqué. Au départ les tout premiers participants [XXX], les premiers jours, ils demandaient de l'aide parce qu'ils se connaissent et qu'ils sont dans la même classe donc ils discutaient dans le groupe : donne-moi une idée de recherche par exemple ou aidez-moi, etc.* » (Rasha)

c. Faible participation

Les interviewés ont déclaré que leur participation est limitée aux simples commentaires avec des phrases courtes ou sous forme de « j'aime ». L'activité la plus pratiquée par les étudiants est la lecture des publications et des commentaires. La volonté de toujours bien écrire sans faute et la peur du jugement des autres freinent une participation plus active et engageante comme le déclare cet étudiant : « ... *communiquer m'angoisse encore, quand je prends contact avec quelqu'un et qu'il répond en français, je commence à faire des erreurs, et c'est (rire) la honte (rire).* » (Adam)

2. Perceptions des étudiants

a. Facebook comme outil de contact avec la langue authentique

Les étudiants perçoivent Facebook comme un moyen de pratiquer la langue française hors des heures de classe et surtout de réinvestir ce qu'ils apprennent : « *Et en plus, c'est très utile pour pratiquer la langue, par exemple il y a des publications en français alors on est obligé d'y répondre en français, on est obligé d'appliquer ce qu'on apprend en classe* » (Myriam)

Pour certains c'est même la seule occasion de prendre contact avec la langue dans une situation authentique et cela à travers des rencontres avec des natifs ou des francophones d'autres nationalités sur différents groupes FB. C'est un aspect que certains étudiants reprochent au groupe étudié dans la mesure où il est réservé uniquement aux Libyens ce qui fait qu'aucune place à l'interculturalité n'est accordée. La langue standard n'est pas le seul registre à être pratiqué sur Facebook, c'est aussi un lieu de découverte de la langue familière et du langage SMS, même si ce dernier peut amener des difficultés de compréhension. Pourtant, les occasions d'apprentissage sur le groupe sont jugées parfois limitées dans la mesure où les interactions synchrones sont peu présentes : « *En fait, comme je te l'ai dit il n'y a beaucoup de personnes avec qui on parle ou échange, mais quand on publie un message et on cherche des mots dans le dictionnaire on apprend, mais finalement on n'apprend pas grand-chose pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas beaucoup des personnes en ligne, il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on peut communiquer.* » (Najwa)

b. Facebook comme outil d'amélioration de l'expression écrite

Selon les interviewés les compétences de la compréhension et de la production écrite sont celles qui sont les plus favorisées sur Facebook. À la question « est-ce que t'as appris des choses grâce à Facebook ? » Une étudiante a répondu : « *Oui, dans la production écrite, par exemple quand il y une discussion et que tu veux y participer t'es obligé parfois de chercher dans le dictionnaire pour trouver le mot correct [...]* » (Luna)

L'apprentissage du vocabulaire est également un des principaux *output* de l'utilisation de FB, un constat d'ailleurs confirmé par des recherches antérieures (Kabilan et al., 2010; Wells, 2008).

Les étudiants se sont montrés soucieux de leur niveau de langue quand ils publient une contribution. Ils vérifient souvent dans le dictionnaire avant d'envoyer leurs messages. Cela est lié à l'image qu'ils veulent donner aux autres, image qui correspond à leur statut social en tant qu'étudiant du français : « *Oui, je fais attention à la grammaire, c'est l'essentiel, je ne m'en fiche pas, c'est important surtout que je suis étudiant en français, je dois avoir un certain niveau, je suis en quatrième année.* » (Walid).

c. Facebook comme outil de communication hors la classe

Les étudiants libyens se montrent favorables à l'idée d'utiliser Facebook dans un contexte institutionnel comme outil de communication formelle avec leurs professeurs surtout quand le nombre d'étudiants est élevé et qu'une interaction étudiant-enseignant est difficile à établir pendant les cours. Ils se montrent aussi ouverts à l'idée de l'utiliser comme *Learning management system* ainsi que le suggère cette étudiante : « *Parfois on n'arrive pas à parler à son professeur ici à l'université, au moins on peut lui parler sur FB pour demander des clarifications. Maintenant j'ai une*

professeure, elle est la seule qui utilise FB avec ses étudiants, même les devoirs on lui envoie par mail ou on les dépose sur FB. J'aimerais bien que les professeurs utilisent FB, comme ça on peut toujours garder une trace écrite qui reste, quand on rend un devoir sur un papier on le perd parfois ou le professeur ne nous le rend pas, mais comme ça les étudiants aussi bien que les professeurs gardent une copie, oui, j'aimerais bien que tout le monde l'utilise.» (Najwa)

VII. Discussion

D'une manière globale, les résultats obtenus montrent que les étudiants que nous avons interviewés perçoivent FB comme utile à l'apprentissage et à la pratique de l'écrit. L'analyse des entretiens a révélé que certains étudiants s'entraident aux devoirs sur le groupe, pourtant, un seul cas a été repéré dans le corpus d'une étudiante (figure 4). Cela peut s'expliquer par l'une des limites des entretiens, soulignée par Dörnyei (2007), qui dit que les participants pourraient se donner une image qui ne correspond pas vraiment à la réalité. Dans le même ordre d'idées, Donlan (2014) a indiqué que 82% des étudiants de son étude avaient dit qu'ils seraient intéressés par la publication de liens vers des ressources liées à leurs études sur une page FB, cependant personne ne l'a fait réellement.

Figure 4 : Exemple d'une demande d'aide



Malgré leur faible participation, certains étudiants déclarent avoir bénéficié des échanges du groupe pour leur apprentissage. Plusieurs recherches soulignent d'ailleurs que la participation active n'est pas un prérequis à l'apprentissage ou à la performance académique (Beaudoin, 2002 ; Picciano, 2002).

Contrairement à d'autres études (Madge, Meek, Wellens, et Hooley, 2009; Wang et al., 2012) les étudiants libyens se montrent enthousiastes à l'idée d'utiliser FB dans un contexte formel. Cette tendance s'explique par le fait qu'en contexte libyen il n'y a aucun espace institutionnel mis à disposition des étudiants dans les établissements universitaires, donc, un réseau social peut sembler une alternative intéressante.

Les pratiques des étudiants sur le groupe, même s'il a pour objectif l'apprentissage du français, montrent que Facebook est un espace plaisant et peu sérieux. L'étude révèle aussi que les étudiants privilégient un apprentissage implicite et basé sur l'observation. La langue cible est utilisée

principalement pour sa fonction poétique (Jakobson, 1963) dans la mesure où le « lyrique » est le genre de discours prépondérant.

Tout au long de ce travail, nous avons essayé d'explorer les usages pédagogiques des étudiants libyens apprenants le FLE sur Facebook ainsi que les perceptions en lien avec leurs apprentissages dans un contexte informel. Il ne serait d'ailleurs pas inutile d'analyser la dynamique interactionnelle en étudiant les commentaires réactifs. D'autres futures études viendront approfondir cette réflexion sur l'apprentissage informel sur les réseaux sociaux.

Références

Ala-Mutka, K. (2010). *Learning informal online networks and communities*. Luxembourg: Institute for Prospective Technological Studies.

Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.

Blattner, G. & Lomicka, L. (2012). 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). Récupéré du site de la revue <http://alsic.revues.org/2413>

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.

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.

Boyd, D. & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. Récupéré le 20 juin 2013 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.

Celik, C. (2008). Facebook pour l'apprentissage/enseignement informel du FLE : Une étude de cas. Dans M. Sidir, G.-L. Baron et E. Bruillard (dir.), *Actes de journées Communication et apprentissage instrumenté en réseaux (JOCAIR)* (p. 191-201). Paris : Hermès-Lavoisier.

Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 8(1-2), 28-36.

Commission des Communautés Européennes. (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Document du travail. Bruxelles. Récupéré le 27 novembre 2014 de http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-frn-t02.pdf

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain: A consulting report*. Document non publié, Grande Bretagne, Leeds: University of Leeds, Lifelong Learning Institute. Récupéré le 29 novembre 2014 de : http://infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

Colley, H., Hodkinson, P., et Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Grande Bretagne, London: Learning and Skills Research Centre. Récupéré le 29 novembre 2014 de : <http://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
- Gasse, S. (2014). Education non formelle : Contexte d'émergence, caractéristiques et territoires. *Education Permanente*, 2(199), 17-30.
- Hamada, M. (2013). A Facebook project for Japanese university students (2): Does it really enhance student interaction, learner autonomy and English abilities? In L. Bradley & S. Thouësny (dir.), *20 Years of Eurocall: Learning from the Past, looking to the Future*. (p. 98–105). Dublin: Research-publishing.net.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris : UNESCO. Récupéré le 15 septembre 2015 du site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125F.pdf>
- Henry, P. et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 11, 36–60.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662-676.
- Hulme, M. (2009). *Life Support: Young people's needs in a digital age, Youth Net report*. London, Grande Bretagne, Youth Net. Récupéré le 13 septembre 2014 du site Youth Net <http://www.socialfuturesobservatory.co.uk/wp-content/uploads/2014/10/life-support-young-peoples-needs-in-the-digital-age.pdf>
- Illich, I. D. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Joinson, A. N. (2008). "Looking at", "looking up" or "keeping up with" people? Motives and uses of Facebook. In M. M., Burnett, M. F., Costabile, T., Catarci, B. de Ruyter, D. S., Tan, M., Czerwinski, & A., Lund, (dir.), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. (p.1027–1036). Florence, Italie. Récupéré le 5 décembre 2013 de: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1357213>
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: an online environment for learning of English in institutions of higher education. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.
- Lamy, M.-N. (2011). Entre les murs de Facebook et le forum institutionnel : Nouveaux espaces d'expression en langue cible. Dans C. Dejean, F., Mangenot, T., Soubrié, (dir.), *Actes de Colloque Echanger Pour Apprendre En Ligne (Epal)*. Grenoble, France. Récupéré le 20 octobre 2014 du site du colloque : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf
- Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. R. et Smith, A. (2007). *Teens and social media*. Washington: Pew Research Center. Récupéré le 20 septembre 2014 du site Pew Research Center: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf
- Liaw, M.-L. & English, K. (2013). Online and offsite: Students -driven development of the Taiwan-France telecollaborative project Beyond These Walls. Dans M.-N., Lamy (dir.), *Social networking for language education* (p. 158-176). Grande Bretagne : Palgrave Macmillan.
- Lin, P.-C., Hou, H.-T., Wu, S.-Y. & Chang, K.-E. (2014). Exploring college students' cognitive processing patterns during a collaborative problem-solving teaching activity integrating Facebook discussion and simulation tools. *The Internet and Higher Education*, 22, 51-56.

- Madden, M., & Zickuhr, K. (2011). *65% of online adults use social networking sites*. Washington: Pew Research Center. Récupéré le 20 septembre 2014 du site Pew Research Center: <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2011/PIP-SNS-Update-2011.pdf>
- 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.
- 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.
- Mazman, S. G. & Usluel, Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55(2), 444-453.
- Poizat, D. (2002). *Education non formelle : la forme absente. Contribution à une épistémologie des classifications internationales en éducation*. (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2). Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2002/poizat_d/info
- Salem, F., Mourtada, R., & Alshaer, S. (2014). *The Arab World Online 2014: Trends in Internet and Mobile Usage in the Arab Region*. Dubai: Mohammed Bin Rashid School of Government. Récupéré le 11 janvier 2014 du site Arab social media report: <http://www.mbrsg.ae/getattachment/ff70c2c5-0fce-405d-b23f-93c198d4ca44/The-Arab-World-Online-2014-Trends-in-Internet-and.aspx>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157–174. Récupéré le 3 janvier 2013 de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880902923622>
- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and Students' Facebook use. *Journal of Media Psychology*, 20(2), 67-75.
- Tapsoba, A. (2014). L'éducation non formelle, catalyseur des transformations de l'éducation formelle. Le cas de Burkina Faso. *Education Permanente*, 2(199), 115-125.
- 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.
- Wells, A. (2008). Tchater avec le prof : L'apprentissage d'une langue étrangère par les communautés numériques. *Actes du colloque Langues, espaces numériques et diversité*. France, Limoges. Récupéré le 14 octobre 2013 de <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/02/00/381882795.pdf>