

Un réseau de variables :
une analyse sociocritique et ergonomique de l'usage de Twitter pour l'acquisition du français

par

Ryleigh Lightbourn
Bachelor of Arts in French, University of Victoria, 2017

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of

MASTER OF ARTS

in the Department of French

© Ryleigh Lightbourn, 2020
University of Victoria

All rights reserved. This Thesis may not be reproduced in whole or in part, by photocopy or other means, without the permission of the author.

We acknowledge with respect the Lekwungen peoples on whose traditional territory the university stands and the Songhees, Esquimalt and WSÁNEĆ peoples whose historical relationships with the land continue to this day.

Comité de thèse

Un réseau de variables :
une analyse sociocritique et ergonomique de l'usage de Twitter pour l'acquisition du français

par

Ryleigh Lightbourn
Bachelor of Arts in French, University of Victoria, 2017

Comité de thèse

Dr. Catherine Caws, Department of French
Superviseure de thèse

Dr Catherine Léger, Department of French
Seconde lectrice

Abstract

This thesis offers a sociocritical (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015) and ergonomic (Bertin, 2015; Caws & Hamel, 2016; Rabardel, 1995) analysis of an online language learning activity using Twitter, in order to better understand the complex network of variables influencing the success or failure this digital platform in an educational context. Since the creation of Twitter in 2006, researchers in technology-mediated education have been re-purposing the platform for language learning in order to understand its *impact* on the learner experience (Hattem & Lomicka, 2016). Most studies investigate the benefits of using Twitter as a way to expose students to real-life social interaction (Reinhardt, 2019); they suggest that this social network motivates students (Albadi, 2016), providing the opportunity for language contextualisation (Antenos-Conforti, 2009), digital literacy development and learner autonomy (Leis, 2014). However, in doing so, many of these studies rely on a deterministic approach, assuming that Twitter has inherent educational potential that can be equally accessed by all students when it is asked of them (Collin et al.). Instead, this thesis deconstructs a network of factors and perceptions acting on a student's ability and willingness to use Twitter to learn French. In particular, this thesis focuses on the participation and the experience of 10 first-year university French students that were invited to publish tweets and to interact with their peers on Twitter over a period of one semester (12 weeks). Drawing from direct observations, interviews and survey data, the results of my mixed-method case study indicate a possible correlation between learner beliefs, participation, and experience, thus highlighting the importance of designing digital learning activities around the diverse needs and perspectives of learners, rather than the expected outcomes that Twitter can offer.

Table des matières

Comité de thèse	ii
Abstract	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vi
Liste des figures	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
1.0 L'attrait du numérique en éducation : une arme à double tranchant.....	5
1.1 Les cybertâches	5
1.2 Les impacts potentiels des cybertâches	12
1.2.1 Un apprentissage contextualisé et interactif	12
1.2.2 Un apprentissage axé sur l'apprenant.....	14
1.2.3 L'autonomie et les littératies numériques.....	16
1.3 Quelques critiques d'études portant sur les réseaux sociaux	17
1.4 Cadre théorique : l'approche sociocritique du numérique en éducation	19
1.4.1 Le rapport au numérique.....	19
1.4.2 Usages effectifs	21
2.0 Méthodologie.....	26
2.1 Twitter	27
2.1.1 Page d'accueil	28
2.1.2 Barre de recherche.....	29
2.1.3 Suivre, abonnements et abonnés	29
2.1.4 Productions et interactions.....	29
2.2 Participants	32
2.3 Données recueillies	33
2.3.1 Questionnaires.....	33
2.3.2 Entretiens semi-directifs	33
2.3.3 Observations directes : productions des apprenants.....	33
2.4 Démarches d'analyse	34
2.4.1 Analyse des besoins et analyse de l'expérience.....	35
2.4.2 Analyse de l'utilisation.....	35
2.4.2.1 <i>Présence sociale</i>	36
2.4.2.2 <i>Analyse du contenu</i>	40
2.4.2.3 <i>Stratégies</i>	42
2.4.3 Schéma d'analyse	42

3.0 Résultats	44
3.1 Analyse des besoins	44
3.1.1 Profil d'apprentissage	44
3.1.2 Profil numérique.....	45
3.1.3 Profil linguistique.....	45
3.1.4 Analyse des entretiens	46
3.1.4.1 Indicateurs d'anxiété	48
3.1.4.2 Style d'apprentissage.....	49
3.1.4.3 Imaginaire du numérique.....	52
3.2 Analyse de l'utilisation	54
3.2.1 Présence sociale.....	55
3.2.2 Analyse du contenu	58
3.2.3 Stratégies d'utilisation	60
3.3 Analyse de l'expérience	63
3.3.1 L'expérience des participants à partir du questionnaire #2	64
3.3.2 L'expérience des participants à partir de l'analyse des entretiens	65
4.0 Discussion.....	68
4.1 Quels facteurs semblent avoir des incidences sur la participation des apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de langue ?	68
4.1.1 Formation de l'apprenant.....	69
4.1.2 Âge des apprenants.....	75
4.1.3 Style d'apprentissage.....	77
4.1.4 Positionnement envers les réseaux sociaux	81
4.2 Quels facteurs semblent avoir des incidences positives et/ou négatives sur l'expérience vécue par les apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de langue ?	86
4.2.1 Formation de l'apprenant.....	87
4.2.2 Âge des apprenants.....	91
4.2.3 Style d'apprentissage.....	93
4.2.4 Positionnement envers les réseaux sociaux	98
4.3 À partir de ces facteurs, peut-on diviser les participants en postures identifiables ?	103
5.0 Conclusion.....	107
Références	112
Annexe A.....	119
Annexe B.....	123
Annexe C.....	127
Annexe D.....	129

Liste des tableaux

Tableau 1. Schéma d'analyse du contenu « Catégories et indicateurs » adapté de Rourke et al. (2001), extrait de l'étude de Lomicka et Lord (2012, p. 53).....	14
Tableau 2. Fonctionnalités de Twitter	30
Tableau 3. Catégories et indicateurs de présence sociale	39
Tableau 4. Schéma d'analyse du contenu	41
Tableau 5. Schéma d'analyse	43
Tableau 6. Profil des participants à partir du questionnaire #1 (voir l'Annexe A)	46
Tableau 7. Analyse discursive des entretiens	48
Tableau 8. Indicateurs d'anxiété.....	49
Tableau 9. Style d'apprentissage actionnel	51
Tableau 10. Style d'apprentissage traditionnel	52
Tableau 11. Positionnement négatif.....	53
Tableau 12. Positionnement positif	54
Tableau 13. Participation	55
Tableau 14. Présence sociale.....	56
Tableau 15. Indicateurs affectifs	57
Tableau 16. Indicateurs de visibilité.....	57
Tableau 17. Indicateurs phatiques	58
Tableau 18. Analyse du contenu.....	59
Tableau 19. Indicateurs académiques	59
Tableau 20. Indicateurs non académiques	60
Tableau 21. Destinataire de l'interaction	61
Tableau 22. Stratégies.....	63
Tableau 23. Expérience des participants à partir du questionnaire #2 (voir l'Annexe B)	65
Tableau 24. Indicateurs d'anxiété lors de l'expérience d'apprentissage	66
Tableau 25. Indicateurs de satisfaction.....	67

Liste des figures

Figure 1. Structure du schéma descriptif des compétences (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011, p. 55), extraite du Conseil de l'Europe, (2018, p. 31).....	6
Figure 2. Schéma d'analyse ergonomique pour examiner les interactions entre l'apprenant et l'ordinateur, extrait et adapté de Caws et Hamel (2016, p. 35) [ma traduction].....	22
Figure 3. Catégorisation des affordances, tirée et adaptée de Gaver (1991, p. 80).....	24
Figure 4. Schéma d'analyse ergonomique pour examiner les interactions entre l'apprenant et l'ordinateur, extrait et adapté de Caws et Hamel (2016, p. 35) [ma traduction].....	34
Figure 5. Rythme de l'activité mesuré par le décompte de microbillets publiés par semaine.....	62
Figure 6. Corrélation négative entre les indicateurs d'anxiété et de satisfaction, basée sur une analyse discursive des entretiens	67

Remerciements

Cette thèse est en partie financée par le Conseil de recherches en sciences humaines.

Je voudrais remercier tout d'abord ma superviseure, Catherine Caws, qui depuis mon premier cours de français à UVic m'inspire, me soutient et me pousse à me dépasser. Je la remercie pour sa supervision éclairée tout au long de la rédaction de ma thèse et pour les connaissances qu'elle a su me transmettre. Je tiens également à remercier ma seconde lectrice, Catherine Léger, pour ses révisions minutieuses, pour ses commentaires précieux et pour le temps qu'elle m'a consacré. J'aimerais aussi remercier l'évaluatrice externe, Martine Pellerin, pour son intérêt à l'égard de ce sujet et pour le temps qu'elle a pris de lire cette recherche.

Je voudrais montrer mon appréciation à toute l'équipe du département de français, qui est devenue comme une famille pour moi. Je la remercie pour son aide dans les démarches administratives, pour les nombreux conseils et opportunités offerts et pour les conversations vives dans les couloirs.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers ma famille, mes amis et mes collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Un grand merci à Laura B. et Pierre C., pour leur soutien et pour de bons repas préparés quand j'étais trop occupée par la rédaction.

Finalement, je tiens à remercier mon compagnon, Gabriel C., que j'ai rencontré dans le département de français et qui m'offre depuis son encouragement et son support inestimable.

Introduction

La création de Twitter en 2006 a déclenché de nombreuses recherches sur ses potentialités motivationnelles et pédagogiques dans l'acquisition des langues secondes (ALS). Selon plusieurs chercheurs, cet outil numérique permet une pédagogie actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 ; Nissen, 2011) et interactionnelle (Ollivier, 2010, 2012) et affranchit l'apprenant des confins de la salle de classe traditionnelle. Selon Ollivier (2010) un apprenant, devenu acteur social réel sur le Web 2.0, a accès à un apprentissage contextualisé (Antenos-Conforti, 2009 ; Lomicka et Lord, 2012), motivant (Albadi, 2016) et autonome (Leis, 2014). Vu la multiplicité des aspects attrayants non seulement de Twitter, mais de toutes les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation, les chercheurs se pressent à mettre en lumière les avantages de ces outils (Faizi, Afia et Chiheb, 2014 ; Junco, Elavsky et Heiberger, 2013 ; Lomicka et Lord, 2012 ; McBride, 2009). Toutefois, en ce faisant, ils ont tendance à délaissier l'analyse de l'ensemble des facteurs qui ont des incidences sur le rapport éducatif de l'apprenant au numérique (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015 ; Grassin, 2015 ; Hattem et Lomicka, 2016). Ainsi, l'objectif général de cette recherche vise à analyser de manière holistique ce rapport complexe. Par l'appui de l'approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015) et de l'approche ergonomique (Bertin, 2015 ; Caws et Hamel, 2016 ; Rabardel, 1995), j'effectue une recherche sur les facteurs qui ont des incidences sur (1) la participation des apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de français langue seconde et sur (2) leur expérience.

Le chapitre 1 de cette thèse, intitulé l'attrait du numérique en éducation : une arme à double tranchant, vise ainsi à entamer une discussion critique sur la direction actuelle des recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies

(ALMT). Dans un premier temps, je fais un survol des courants pédagogiques dans le domaine qui inspirent un recours aux TIC, notamment la mise en place des activités de la vie réelle capables de cultiver les compétences communicatives, la motivation à apprendre et la confiance de l'apprenant. Dans un deuxième temps, je présente le cadre théorique adopté dans cette thèse, l'approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015 ; Muller, 2017) et l'approche ergonomique (Bertin, 2015 ; Caws et Hamel, 2016 ; Rabardel, 1995), pour mettre en garde contre l'effet de nouveauté qui accompagne souvent les technologies et pour souligner l'importance d'une prise en compte de divers facteurs pouvant influencer la manière dont l'apprenant conçoit, utilise et évalue ces outils.

Le chapitre 2 précise le contexte de l'étude ainsi que la méthodologie utilisée. Je présente d'abord mes questions de recherche pour ensuite décrire les consignes de la cybertâche communicative analysée, le site de microblogage (Twitter) qui fait l'objet de cette étude (la section 2.1), les participants (la section 2.2) et le corpus de données recueillies (la section 2.3). Ce chapitre se termine par l'aménagement détaillé de mes démarches d'analyse (Caws et Hamel, 2016) (la section 2.4), qui cherchent à définir : (1) les besoins des apprenants en fonction de la tâche requise (analyse des besoins), (2) le processus de production au sein de Twitter (analyse de l'utilisation de l'outil) et (3) l'expérience vécue par les apprenants (l'analyse de l'expérience). Pour effectuer les analyses des besoins et de l'expérience de l'apprenant, je m'appuie sur les données quantitatives des questionnaires et sur une analyse discursive (Muller, 2017) des commentaires et des entretiens. Ensuite, l'analyse de l'utilisation s'articule sur les observations directes des microbillets dans le but d'identifier la présence sociale des apprenants (Lomicka et Lord, 2012), les thèmes du discours (Antenos-Conforti, 2009) et les stratégies d'usage.

Le chapitre 3 présente les résultats des trois analyses effectuées : l'analyse des besoins (la section 3.1), l'analyse de l'utilisation (la section 3.2) et l'analyse de l'expérience (la section 3.3). D'abord, les résultats de l'analyse des besoins tracent un portrait des facteurs les plus notables pouvant influencer le déroulement de l'activité d'apprentissage sur Twitter ; cette section présente la formation préalable en français, le profil numérique et le profil linguistique des apprenants à partir du premier questionnaire, ainsi que les types d'anxiété, les styles d'apprentissage et les positionnements envers les technologies à partir d'une analyse de discours des entretiens. Ensuite, les résultats de l'analyse de l'utilisation de Twitter donnent un aperçu global de la participation des apprenants, de leur présence sociale et du contenu thématique dans leurs productions à partir du corpus de microbillets extraits de Twitter. Cette section présente également les stratégies d'utilisation observées dans le corpus et identifiées dans le codage des entretiens. Finalement, pour compléter le portrait du rapport des participants aux technologies, la section 3.3 des résultats présente l'expérience numérique (ex. l'usage des technologies), pédagogique (ex. l'appréciation de la tâche, du contenu appris), sociale (ex. les interactions avec les pairs) et personnelle (ex. l'anxiété et la motivation) des apprenants lors de l'activité sur Twitter.

Ensuite, le chapitre 4, la discussion, s'organise autour des trois questions de recherche auxquelles je tentais de répondre afin d'enquêter sur les enjeux liés à l'usage de Twitter pour l'apprentissage du français. Après la mise en juxtaposition des facteurs identitaires dans l'analyse des besoins, des résultats de l'analyse de l'utilisation de Twitter et des résultats de l'analyse de l'expérience, j'ai pu identifier quatre facteurs principaux qui semblent influencer à la fois la participation (QR 1, section 4.1) et l'expérience (QR 2, section 4.2) des participants : la formation, l'âge, le style d'apprentissage et le positionnement envers le numérique. De ces

facteurs découlent des idées, des objectifs et des biais qui transforment la manière dont l'apprenant interagit avec l'instrument numérique (Twitter) et évalue l'activité d'apprentissage. Selon une approche ergonomique (Caws et Hamel, 2016), l'opérabilité de Twitter, qui comprend l'efficacité d'usage et la satisfaction de l'utilisateur (l'apprenant), varie en fonction de la perspective et de l'intention de l'utilisateur. D'où vient l'importance de la troisième section de la discussion, qui envisage à partir des confluences et des diffluences de comportements et d'attitudes, quatre postures identifiables, ou personas (Heift, 2016) : la posture (1) invisible, (2) isolée, (3) sociale, (4) académique. La conceptualisation de ces postures, donc des différents rapports possibles de l'apprenant au numérique, peut aider les chercheurs et les enseignants en ALMT à développer les étapes d'échafaudage nécessaires dans une cybertâche pour guider l'apprenant, en fonction de ses besoins, de ses préférences et de ses objectifs, à bien exploiter un instrument (Bærentsen et Trettvik, 2002 ; Caws et Hamel, 2016).

Dans le chapitre 5, la conclusion, je précise le double apport de mes résultats en tentant de montrer qu'ils permettent une critique des études déterministes qui proposent que les technologies soutiennent intrinsèquement l'enseignement et l'apprentissage (Collin et al., 2015) et qu'ils soulignent l'importance d'une investigation des perceptions et des facteurs pouvant influencer le rapport de l'apprenant au numérique. Malgré ses limites, cette étude souhaite encourager des enseignants de langue et des chercheurs à continuer cette discussion sur le rapport de l'apprenant au numérique afin de soutenir les apprenants le plus possible dans leur expérience d'apprentissage.

1.0 L'attrait du numérique en éducation : une arme à double tranchant

Un des grands enjeux actuels en ALS est de montrer le potentiel des TIC à favoriser un apprentissage de langue contextualisé qui répond aux besoins, aux préférences et aux intérêts uniques de chaque apprenant (Reinhardt, 2019 ; Zourou, 2012). Toutefois, comme il sera abordé dans cette recension des écrits, le domaine commence à changer d'optique : on se penche de plus en plus sur les approches plus holistiques afin d'analyser l'ensemble des facteurs personnels, technologiques et socioculturels qui influencent le rapport de l'apprenant au numérique. Cette recension des écrits vise ainsi à entamer une discussion critique sur la direction actuelle des recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT).

1.1 Les cybertâches

Depuis le nouveau millénaire, on voit un changement d'orientation dans le domaine de l'ALS. Les nouvelles approches pédagogiques dominantes, comme les approches actionnelles (Conseil de l'Europe, 2001 ; Nissen, 2011) et socio-interactionnelles (Ollivier, 2010, 2014), délaissent les objectifs d'apprentissage traditionnels, comme la répétition et la mémorisation, en faveur d'échanges significatifs dans la langue cible (Mangenot et Soubrié, 2010). Par exemple, un échange significatif pourrait se présenter sous forme d'une conversation en ligne ou en personne qui met l'accent sur le sens exprimé plutôt que sur la forme, la grammaire ou le choix des mots. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), reconnu comme étant un cadre de référence pour la didactique des langues secondes, partagé à l'échelle mondiale, soutient cette réorientation : plus précisément, il privilégie l'approche actionnelle, revendiquant son objectif qui « est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle »

(Conseil de l'Europe, 2018, p. 26). Ces tâches de l'approche actionnelle ont le double but de développer les compétences langagières générales et communicatives (voir la Figure 1) et de contextualiser l'apprentissage de la langue seconde (L2) afin de faciliter un apprentissage de langue continu durant la vie entière (Conseil de l'Europe, 2001).

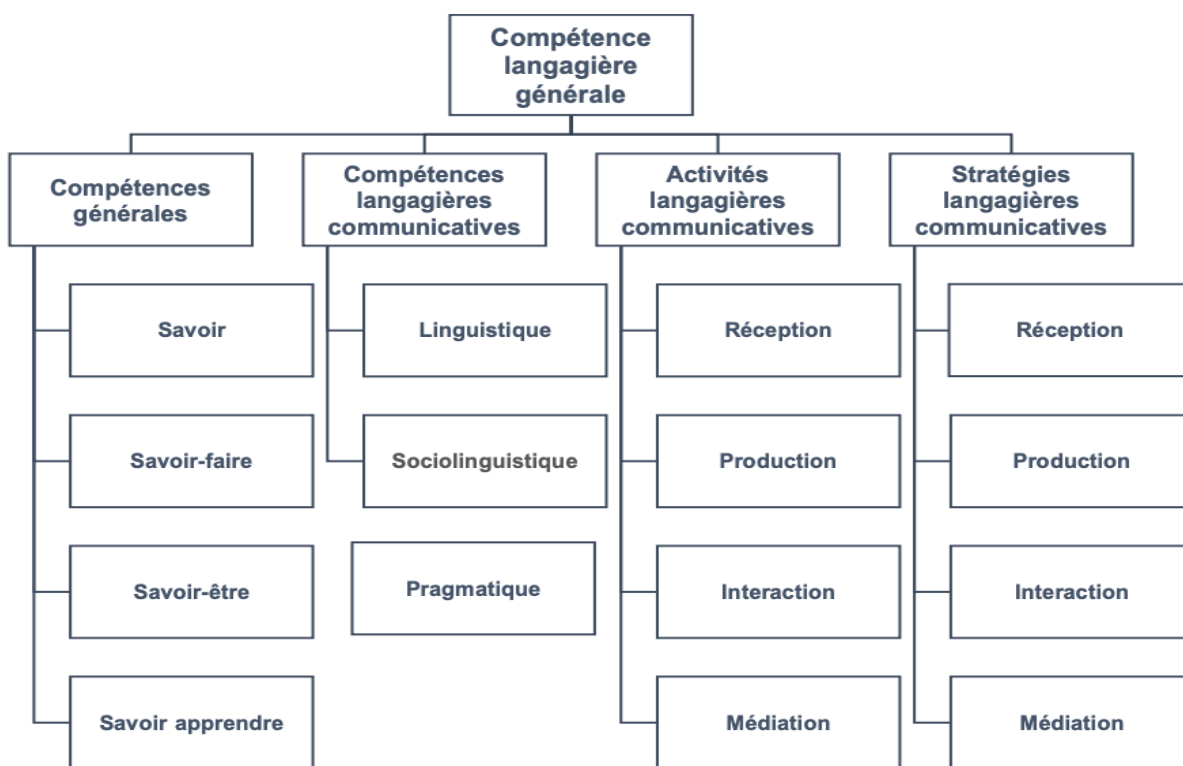


Figure 1. Structure du schéma descriptif des compétences (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011, p. 55), extraite du Conseil de l'Europe, (2018, p. 31)

Les compétences générales sont bien résumées par le CECR (Conseil de l'Europe, 2018) en 4 catégories : *le savoir*, *le savoir-faire*, *le savoir-être* et *le savoir apprendre*. *Le savoir* comprend les connaissances déclaratives provenant des expériences sociales, académiques ou culturelles (ex. les règles grammaticales ou les tabous d'une culture). *Le savoir-faire* constitue les habiletés de l'apprenant, telles que sa capacité à manipuler certains instruments ou son niveau de littératie numérique. *Le savoir-être* représente la capacité d'initiative (ex. la demande d'aide, la prise de risques) et la capacité relationnelle ou sociale de l'apprenant. Finalement, *le savoir*

apprendre concerne l'autonomie de l'apprenant, voire sa volonté, ou sa capacité à s'adapter à une situation d'apprentissage (ex. modifier sa disposition ou ses stratégies). Ensuite, les compétences langagières communicatives comprennent les compétences linguistiques (ex. la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire), sociolinguistiques (ex. les règles de politesse, les registres, la (re)connaissance d'accents variés) et pragmatiques (ex. les compétences discursives, l'aisance, la cohésion des énoncés).

Le CECR (Conseil de l'Europe, 2018) soutient que les activités communicatives, dites « réelles » en ALS, qui contextualisent la langue cible, sont essentielles au développement des compétences listées ci-dessus :

Quelle que soit la perspective adoptée, il est clair que les tâches dans le cours de langue doivent prendre en compte les activités et les stratégies langagières communicatives (CECR, section 4.4) qui existent dans le monde réel, comme celles qui sont mentionnées dans le schéma descriptif du CECR. (p. 30)

De nombreuses recherches corroborent cette affirmation en prêtant une attention particulière à l'influence du contact interculturel et des interactions authentiques sur les *différences individuelles* des apprenants (Dörnyei et Ryan, 2015), comme la motivation, l'anxiété et la confiance. Dans le but d'illustrer cette perspective, je vais maintenant discuter de l'importance de la communication dans l'expérience d'apprentissage en ALS.

Ushioda (2017) soutient que l'absence de situations de communication en cours capables de transformer l'apprenant en usager de la langue cible engendre un apprentissage instrumental et une chute de motivation. Elle entame cette discussion d'abord en insistant sur les différences considérables entre l'apprentissage de l'anglais, devenu la *lingua franca* mondiale, et celui des langues autres que l'anglais. Dans notre société désormais mondialisée à cause d'Internet, on

constate une pression générale vers l'apprentissage de l'anglais ; cette langue est devenue un outil nécessaire et valorisé dans le commerce, dans la mobilité et dans le milieu académique. De plus, citant l'étude de Boo, Dörnyei et Ryan (2015), qui montre que l'anglais est la langue ciblée dans 72,67 % des enquêtes motivationnelles en ALS entre 2005 et 2014, Ushioda ajoute que l'anglais sert de base à une conceptualisation instrumentale de l'acquisition de toute L2. En conséquence, Ushioda soutient qu'il faut souvent justifier l'apprentissage des langues autres que l'anglais, dont l'instrumentalité est moins valorisée dans la hiérarchie ethnolinguistique. Ainsi, ces données permettent de justifier le constat suivant sur la chute des anglophones inscrits aux programmes d'ALS au Royaume-Uni et ailleurs : ils ne comprennent pas le but utilitaire d'apprendre une L2, vu qu'ils parlent déjà la langue la plus utilisée. Cette diminution de motivation est renforcée par les programmes qui continuent à dissocier l'apprentissage d'une L2 des contextes et des objectifs sociaux ou culturels de l'usage des langues. Ainsi, Ushioda avance le besoin de s'appuyer sur les interactions pour encourager l'apprentissage d'une L2 non pas pour son instrumentalité, mais pour le développement individuel, l'enrichissement linguistique et l'intercompréhension culturelle des apprenants.

Dans le même ordre d'idée, plusieurs chercheurs (Liu et Huang, 2011 ; MacIntyre et Gardner, 1994) considèrent que l'*absence* du contexte social dans la L2 a une incidence négative sur la motivation et l'anxiété de l'apprenant. Liu et Huang (2011) soutiennent que l'anxiété langagière, définie par MacIntyre et Gardner (1994) comme étant « le sentiment de tension ou d'appréhension associé particulièrement aux contextes de communication et d'apprentissage dans une L2 » [ma traduction] (p. 284), résulte d'une absence d'interaction authentique dans la langue en question. Par exemple, Liu et Huang observent que, dans un cours de langue traditionnel où les apprenants n'ont guère l'occasion de participer à des interactions

authentiques, ils paniquent et deviennent stressés, voire angoissés face à l'usage de la L2 ; sans contextualisation de la langue, les activités d'apprentissage et les facteurs de stress ou d'anxiété, comme les tests ou les notes, deviennent les buts ultimes de l'usage de la L2. Ces auteurs avancent ainsi qu'un manque de communication dans la L2 peut susciter des effets négatifs sur l'apprentissage. Par exemple, MacIntyre et Gardner (1994) constatent que la présence de l'anxiété chez l'apprenant en situation d'apprentissage diminue ses capacités cognitives : l'anxiété ralentit l'apprentissage du vocabulaire et empêche aussi sa rétention (MacIntyre et Gardner, 1989). Dans cette optique, Liu et Huang (2011) ainsi que MacIntyre et Gardner (1994) observent que le succès en ALS, qui est négativement affecté par l'anxiété, est positivement influencé par la motivation d'apprendre une L2 qui accompagne souvent sa contextualisation.

En outre, Clément, Baker et MacIntyre (2003) suggèrent l'impact positif de la *présence* du contact interculturel dans une langue d'apprentissage. Dans cette étude, ils proposent un modèle de tendances de communication dans une L2 qui se base sur l'hypothèse que (1) la qualité et la fréquence du contact interculturel influencent la confiance ou l'anxiété langagière de l'individu, que (2) le niveau de confiance langagière influence en conséquence la volonté à communiquer de l'individu et que (3) cette volonté détermine la fréquence de communication dans la L2. Afin d'explorer cette relation, leur étude aborde deux aspects centraux : (1) l'impact du contact interculturel sur la confiance et la motivation de l'apprenant et (2) le rôle de la vitalité ethnolinguistique d'une langue en ALS, y compris les pressions sociales qui en découlent. Dans une enquête sur un groupe de 130 anglophones et de 248 francophones à Ottawa, les auteurs ont confirmé leur hypothèse qui postule que la fréquence et la qualité du contact interculturel sont positivement corrélées à la confiance des apprenants. Leurs résultats montrent de surcroît que les francophones, soit les locuteurs de la langue minoritaire, ont ressenti de fortes pressions pour

interagir en anglais, et en conséquence, ils ont eu plus d'occasions pour employer cette langue. À l'inverse, une absence de pression de communiquer en français a résulté en moins d'occasions interactionnelles et en moins de confiance chez les anglophones. Par ailleurs, les pressions sociales, comme les opinions de la famille ou des amis sur l'apprentissage du français, se sont avérées importantes dans la motivation des anglophones. Ainsi, les auteurs avancent que l'accessibilité des situations de communication dans une L2 influence la confiance, la motivation et la volonté de communiquer des locuteurs.

En se basant sur ce concept, Ollivier (2014) avance que l'incorporation des outils numériques dans les activités de langue offre une manière non seulement d'« élargir la perspective actionnelle et la notion de tâche » (paragr. 1), mais aussi de fonder une approche *réellement* interactionnelle qui transforme l'apprenant en acteur social dans sa L2. Pour ce faire, il met en contraste la communication dans la vie réelle avec la communication en classe. D'abord, Ollivier se penche sur Grillo (2000) pour expliquer que « communiquer, c'est agir avec quelqu'un pour co-construire du sens » (2010, paragr. 13). En d'autres mots, la communication exige des relations sociales et des objectifs sociaux, tels que l'intention de transmettre un message à un destinataire. Toutefois, dans le contexte d'un cours de langue, tout échange entre étudiants est issu d'une intention autre que celle de la communication ; les cours accordent souvent beaucoup d'importance à l'évaluation et, en conséquence, l'apprenant modifie et réoriente ses productions pour réussir et pour satisfaire l'enseignant, le destinataire final. C'est alors qu'Ollivier (2012) explique que « toute transposition d'une tâche de la vie réelle vers la classe en fait une tâche pédagogique » (paragr. 14). Par contre, sur le Web 2.0, le contexte d'apprentissage se définit en fonction des contraintes du site Web, plutôt que par les directives de l'enseignant. De plus, les interactions qui se produisent entre internautes sont publiques et elles

visent alors des destinataires autres que l'enseignant et offrent des objectifs autres que l'évaluation. Ainsi en dépit des meilleures intentions des activités communicatives en cours, Ollivier avance qu'elles n'encouragent pas de vraies situations de communication, donc qu'elles ne contribuent ni au développement de compétences communicatives ni au développement d'habitudes qui pourraient soutenir un apprentissage continu qui durerait la vie entière. Malgré le fait qu'il reste néanmoins difficile à évaluer la vraie authenticité des activités ancrées dans la vie réelle puisque la participation est issue des directives d'un professeur, les activités sur le Web 2.0 dans le cadre d'un cours semblent combler la lacune en ALS pour des interactions authentiques.

Ollivier (2010) souligne ainsi l'importance de créer des tâches de langues fondées dans les pratiques sociales de la vie réelle, qui rendent accessibles de vraies interactions authentiques, définies comme étant des interactions réelles qui dépassent le cadre du cours et qui sont produites dans le but de transmettre un message à un destinataire réel (Ollivier, 2010). Ces tâches, qui emploient des wikis, des blogues, des réseaux sociaux et d'autres plateformes participatives sur le Web 2.0 sont couramment appelées *cybertâches* et sont définies par Mangenot et Soubrié (2010) comme « des tâches nécessitant Internet pour leur accomplissement » (Mangenot et Soubrié, 2010, p. 433). Malgré une réticence initiale à encourager l'incorporation des TIC en éducation, plusieurs chercheurs en ALMT accentuent maintenant le potentiel éducatif et motivationnel des cybertâches. Par exemple, dans une analyse de 87 articles centraux portant sur l'usage des médias sociaux en ALS, Reinhardt (2019) suggère que les recherches dans ce domaine discutent souvent du potentiel des TIC à (1) promouvoir des interactions authentiques dans des communautés numériques, à (2) motiver les apprenants par la contextualisation de la langue et à (3) développer les littératies numériques et l'autonomie de l'apprenant. Dans la section suivante on examinera ces impacts potentiels.

1.2 Les impacts potentiels des cybertâches

1.2.1 Un apprentissage contextualisé et interactif

La majorité des recherches en ALMT suggère que le potentiel des réseaux sociaux est d'offrir une communauté d'affinité aux étudiants, où ils peuvent développer et utiliser des compétences langagières (Reinhardt, 2019). Pour mesurer la capacité des technologies à offrir ce genre de communauté aux apprenants, certains chercheurs proposent le concept de *présence sociale*. Définie par Short, Williams et Christie (1976, p. 65) comme étant la palpabilité d'une autre personne et de ses interactions interpersonnelles durant une communication médiatisée, la présence sociale est considérée comme un élément fondamental dans le développement d'une communauté (Garrison et Anderson, 2003 ; Garrison, Anderson et Archer, 1999). Inspirés par les recherches de Garrison et al. (1999), Rourke, Anderson, Garrison et Archer (2001) ont proposé un cadre d'analyse discursive de la présence sociale dans des situations de communication médiatisées par ordinateur. Ce cadre se base sur trois catégories principales : affectives (expression de sentiments, expression d'humour), interactives (répondre à autrui, poser des questions, interagir) et cohésives (salutations, s'adresser au groupe, langage phatique). Rourke et al. soutiennent que la fréquence d'occurrences de ces catégories indique le niveau et le type de présence sociale manifestée durant une situation de communication. Par exemple, ils observent que les personnes ayant une faible présence sociale dans leur étude ont participé à la situation de communication de manière utilitaire dans le simple but d'échanger de l'information et d'être évalué (p. 8). Ce cadre permet ainsi l'identification de niveaux de présence sociale et de type de communauté établie dans des situations de communication médiatisées.

Suite à cette étude, Lomicka et Lord (2012) ont adapté ce modèle (voir le Tableau 1 ci-dessous) pour l'analyse de deux aspects précis : (1) le potentiel de Twitter à faciliter le

développement d'un sens de communauté entre participants et de (2) les manières dont la présence sociale se manifeste sur ce réseau social. Dans leur étude, 13 étudiants anglophones dans un cours intermédiaire de français langue seconde ont interagi via Twitter avec 12 étudiants francophones inscrits dans un cours d'anglais en France. Après une analyse de 623 microbillets produits pendant un semestre d'activité en ligne, les auteurs ont trouvé 1004 indicateurs de présence sociale, dont 346 (34,46 %) étaient affectifs, 276 (27,49 %) étaient interactifs et 9 (2,89 %) étaient cohésifs. Les auteurs postulent que la présence sociale dans cette étude s'est principalement manifestée sous les catégories *affective* et *interactive* grâce à la nature de l'activité, qui demandait aux étudiants de discuter de leur vie quotidienne et d'interagir avec leurs pairs. Lomicka et Lord ont conclu que Twitter a facilité le développement d'une communauté numérique. Bien que cette étude présente des faits et des procédures prometteurs pour mesurer le potentiel de Twitter à faciliter un sens de communauté entre participants, les auteurs n'indiquent pas le nombre total de microbillets contenant au moins un indicateur de présence sociale. Puisqu'un microbillet peut en contenir plusieurs, il est difficile de mesurer le potentiel du réseau social sans la prise en compte de ces données.

Tableau 1. Schéma d'analyse du contenu « Catégories et indicateurs » adapté de Rourke et al. (2001), extrait de l'étude de Lomicka et Lord (2012, p. 53)

Category	Indicator	Code	Example
Affective	Humor (jokes, etc.)	HU	Yea, that candy was a nice pick-me-up yesterday LOL.
	Emotion (all caps, emoticons)	EM	I'm missing my other half... my identical twin lives in Iowa and we just finished talking on Tokbox. I MISS HER terribly. ☹
	Self-disclosure	SD	Today, I went to the dentist, the doctor (for my flu shot) and then to work. My fall break is SO exciting. Please note the sarcasm.
Interactive	Continuing/reply	RP	happy birthday, @catfaircloth!
	Quote/retweet	RT	check out http://bit.ly/49wU64 (from @aol_news) METEOR SHOWER tomorrow morning between 1 am and dawn! Going to bed early so I can watch!
	Content reference	CN	@bethanycar <i>Oh non! Avec espoir la semaine prochaine va être meilleur.</i> [Oh no! Hopefully next week will be better.]
	Compliment, appreciation	AP	@SCTourDeFranzia hahaha omgosh! i love that!! sparkle on girl!
	Ask question	QS	Sometimes I wish that I could stop time, just so that I can actually enjoy my life and get all my work done. Anyone feel the same?
Cohesive	Agreement	AG	@christine821: MOI AUSSI, je pense que tout le monde est d'accord [Me too, I think that everyone agrees]
	Vocatives/names	VN	Lunch at capstone was awesome and party with Gladine was the BEST!!! <i>J'adore mon keypal!!!</i> [I love my keypal!!!]
	Inclusive pronouns	PR	nous sommes presque à la fin ☹ COURAGE, TOUT LE MONDE [We are almost at the end. Courage everyone]
	Phatics, salutations	PH	Bonjour Tweeters!!
	Address group	GR	Happy Thanksgiving everyone! <i>j'ai passé un bon weekend chez moi!</i> [I had a good weekend at home!]

1.2.2 Un apprentissage axé sur l'apprenant

La majorité des approches dominantes dans les recherches actuelles en ALMT mettent en valeur le principe de la contextualisation de l'apprentissage et d'une pédagogie centrée sur l'apprenant (Reinhardt, 2019 ; Zourou, 2012). On a vu dans la section 1.1 que l'association d'une L2 à des objectifs instrumentaux, comme les notes ou les devoirs, peut susciter de l'anxiété langagière et diminuer la motivation de l'apprenant (Liu et Huang, 2011 ; Ushioda, 2017). Par contre, en ayant recours aux technologies informelles présentes dans l'environnement immédiat des apprenants, certains chercheurs suggèrent qu'on peut créer un « pivot naturel » entre les activités de loisirs et les activités d'apprentissage (Bertin, 2015, paragr. 29). Par exemple, le réseau social Twitter fournit un corpus inépuisable d'information dans la langue cible qui est non seulement actualisé et authentique, mais qui est personnalisable en fonction des intérêts de l'apprenant (Albadi, 2016 ; Hattem et Lomicka, 2016 ; Reinhardt, 2019). Bertin (1998) souligne ainsi que, par l'usage des technologies, « il devient envisageable de développer des leçons

totalement individualisées répondant aux besoins [de chaque apprenant] [...] tout en respectant le programme de formation et les objectifs de la filière » (paragr. 35).

Dans l'optique des recherches en psycholinguistique, cet accent sur l'apprenant offre une manière de le motiver (Albadi, 2016), de réduire son anxiété langagière (Jebali, 2018) et d'encourager son autonomie (Leis, 2014). Deux approches populaires dans le domaine, les trajectoires motivationnelles (*Directed Motivational Currents*) et le système de la motivation du soi en L2 (*L2 Motivational Self System*) (Dörnyei, 2005), prônent la prise en compte de l'identité présente de l'apprenant, de ses objectifs identitaires dans le futur (le soi-idéal et le soi-conseillé en L2) et du contexte social dans lequel il se trouve (l'expérience d'apprentissage en L2), afin d'identifier les trajectoires motivationnelles qui relient l'apprenant dans le présent à son soi-idéal dans le futur. Ce lien sert à estimer le désir de l'apprenant à s'engager dans une activité. De ce point de vue, les cybertâches, qui s'articulent autour de l'identité de l'apprenant et de ses objectifs d'apprentissage, servent à établir une continuité entre le soi-actuel et le soi-idéal du futur, encourageant sa motivation.

Dans le même ordre d'idée, l'étude d'Antenos-Conforti (2009) considère l'effet de cette capacité de personnalisation de Twitter sur les habitudes d'usage de 22 étudiants dans un cours intermédiaire d'italien. Pour ce faire, elle examine les thèmes discutés dans les microbillets produits et les réponses de 19 des 22 participants à un questionnaire. Bien que le sujet des microbillets ne soit pas limité au contenu du cours, les résultats indiquent que les dix thèmes les plus fréquemment discutés étaient étroitement liés au curriculum. Selon Antenos-Conforti, cette tendance illustre l'établissement d'un pont entre le contenu du cours et la vie personnelle de l'apprenant ; les étudiants ont appliqué ce qu'ils apprenaient en cours à un contexte social et quotidien via Twitter. De plus, 14 des 19 (79 %) participants au questionnaire ont exprimé que

l'apprentissage de l'italien via Twitter était motivant et a rendu le cours plus intéressant. Ainsi, Antenos-Conforti soutient que Twitter peut fournir un espace numérique motivant qui permet aux apprenants de lier leurs intérêts au contenu du cours.

1.2.3 L'autonomie et les littératies numériques

Finally, les études en ALMT tendent à mettre en lumière le potentiel des outils numériques à développer les compétences de savoir-faire (les littératies numériques) et de savoir apprendre (l'autonomie). D'abord, certains chercheurs définissent l'autonomie d'une personne comme étant ses capacités à accorder de l'importance à une activité et à agir librement en fonction de ses jugements (Lantolf et Thorne, 2006 ; van Lier, 2008). D'autres la définissent comme étant « une *capacité* incluant la capacité à exercer un *contrôle* sur l'apprentissage à différents niveaux, pour le rendre le plus adapté, pour mieux apprendre » (Jeannot, 2006, p. 58). Ainsi, l'autonomie est la capacité de responsabilisation d'une personne à l'égard de ses besoins, de ses objectifs et de la mise en œuvre des actions ou des stratégies qui mènent à l'achèvement d'une activité. Jeannot (2006) définit les stratégies d'apprentissage comme « une suite d'actions ou d'opérations (caractère séquentiel) dirigées vers un but (caractère finalisé), qui font l'objet d'un choix (caractère optionnel) » (p. 86). Dans le cas d'une cybertâche, ces stratégies se construisent à partir de toutes les fonctionnalités et ressources multimodales offertes par les TIC (Blin, Jalkanen et Taalas, 2016 ; Elola et Oskoz, 2017 ; Guichon et Cohen, 2016 ; Reinhardt, 2019 ; Thorne et Reinhardt, 2008). Ainsi, la multiplicité de modes, de modalités, de médias et de genres sur le Web 2.0 soutient non seulement le développement de stratégies, mais aussi l'acquisition de littératies numériques et de l'autonomie. Selon Elola et Oskoz (2017), les littératies numériques dépassent la simple capacité de profiter des modalités et des fonctionnalités du numérique ; elles englobent aussi les mentalités, la créativité et les attitudes de

l'individu à l'égard du numérique qui déterminent sa capacité à manipuler le numérique pour atteindre un objectif (Elola et Oskoz, 2017). Les cybertâches facilitent donc l'acquisition de compétences, telles que les stratégies et les littératies numériques, qui soutiennent le développement d'initiative, de créativité et d'autonomie dans l'apprentissage.

Dans le but de vérifier le potentiel des TIC à favoriser l'autonomie des apprenants en ALS, Leis (2014) a demandé à 34 étudiants japonais dans un cours intermédiaire d'anglais de participer à une cybertâche via Twitter. En se basant sur la théorie du système de la motivation du soi en L2 de Dörnyei et Ryan (2015) (voir la section 1.2.2), Leis tente une évaluation du rapport entre la motivation des apprenants et l'usage de stratégies. Les deux questionnaires dans cette étude indiquent une hausse importante dans l'évaluation de l'expérience d'apprentissage en L2 en corrélation positive avec l'emploi de stratégies de la part de l'apprenant. Par exemple, Leis explique que certains des participants qui ont mieux évalué l'environnement d'apprentissage ont aussi indiqué une prise en compte du processus d'apprentissage par la vérification de la grammaire du texte avant de le publier. D'après Leis, cette corrélation suggère que l'expérience d'apprentissage, donc l'expérience sur Twitter, a encouragé le développement de stratégies capables d'aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, donc de cultiver son autonomie. Cette conclusion peut sembler un peu hâtive, puisqu'il faudrait vérifier si les apprenants vont développer ces expériences d'interaction hors de la classe et des contextes académiques.

1.3 Quelques critiques d'études portant sur les réseaux sociaux

Comme le soulignent plusieurs chercheurs (Caws, 2015 ; Collin et al., 2015 ; Hattem et Lomicka, 2016 ; Reinhardt, 2019), on constate une tendance en ALMT de vouloir mettre en valeur *l'impact* des TIC, sans tenir compte de toutes les variables pouvant influencer le succès ou

l'échec de l'ALMT. Bien que les études mentionnées ci-dessus présentent des faits intéressants sur l'impact potentiel de Twitter en ALS, elles comprennent néanmoins de grandes divergences en ce qui concerne les variables (le contexte, les participants, le niveau de langue, la L2, les tâches, les objectifs), ce qui peut empêcher la comparaison et la synthèse éventuelle des résultats (Hattem et Lomicka, 2016). De plus, Hattem et Lomicka (2016) illustrent par l'appui de plusieurs études que l'usage de Twitter dans un cours de langue n'offre pas toujours des avantages. Par exemple, certains auteurs précisent que parfois les étudiants se sentent dépassés par ce réseau social et par le fait qu'il semble présenter la nécessité d'être toujours actif et branché (Gao, Luo et Zhang, 2012). En outre, Antenos-Conforti (2009) explique que, en dépit des attentes, les participants de son étude ont rarement profité de l'occasion d'interagir avec les locuteurs natifs et que, pour certains étudiants, « les conditions académiques (ex. l'évaluation) liées à l'activité ont entravé l'appréciation de Twitter en tant que réseau social » [ma traduction¹] (p. 12). Par ailleurs, dans l'étude d'Antenos-Conforti (2009), 12 des 22 étudiants n'ont pas produit le minimum de microbillets demandés et environ un tiers des étudiants ont exprimé des avis négatifs par rapport à l'usage de Twitter comme outil d'apprentissage. De même, 13 des 28 répondants au deuxième questionnaire de l'étude de Leis (2014) ont exprimé des réponses négatives vis-à-vis de l'usage de Twitter.

Ces observations mettent en valeur la présence inévitable de variables dans le rapport éducatif de l'apprenant au numérique. Ainsi, comme le suggèrent Collin et al. (2015), l'incorporation des technologies en éducation exige une analyse holistique des facteurs pouvant influencer l'expérience de chaque étudiant ; les chercheurs en ALMT doivent être prudents de ne

¹ “This student’s enjoyment of Twitter as a social-networking tool was hampered by the academic “strings” attached (i.e., being graded)”.

pas se laisser emporter par l'effet de nouveauté qui accompagne souvent les technologies et qui les pousse à justifier leur apport au renouvellement des pratiques pédagogiques.

1.4 Cadre théorique : l'approche sociocritique du numérique en éducation

Pour étudier le phénomène des interactions médiatisées par des outils de réseaux sociaux, l'approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015 ; Muller, 2017) peut fournir une base théorique holistique et innovatrice. Inspirés surtout par une recherche de Selwyn (2010), Collin et al. (2015) esquissent le premier portrait de cette nouvelle approche en accordant un intérêt particulier à l'influence des facteurs socioculturels sur l'usage des technologies dans des contextes institutionnels et non institutionnels. Bien que l'approche sociocritique soit toujours en cours d'élaboration (Collin et al., 2015 ; Muller, 2017), elle se voudrait à la fois une analyse critique (Selwyn, 2010), qui s'interroge sur les croyances dominantes et conventionnelles en ALMT, et une analyse holistique, qui met de l'avant l'ensemble des variables entrant en jeu dans l'établissement du rapport de l'individu au numérique. Les chercheurs adhérant à cette approche critiquent ainsi la posture déterministe des recherches qui accordent trop de mérite aux TIC et qui proposent que « le numérique dispose de propriétés éducatives inhérentes qui sont à même de soutenir l'enseignement et l'apprentissage » (Collin et al., 2015, p. 9). Collin et al. précisent que les objectifs de ce cadre théorique sont de plusieurs ordres : (1) l'identification des facteurs qui influencent la disposition de l'apprenant à tirer profit des technologies et (2) l'identification des usages effectifs du numérique qui pourraient soutenir le processus d'apprentissage.

1.4.1 Le rapport au numérique

L'approche sociocritique s'articule sur l'idée que le rapport au numérique est constitué d'un ensemble de représentations et d'usages qui se forment principalement en dehors de la salle

de classe durant les expériences sociales et personnelles de chaque individu (Collin et al., 2015) ; autrement dit, ce rapport est l'ensemble des dispositions d'un individu qui modifient ses pratiques numériques. Ce rapport au numérique varie d'un apprenant à l'autre, selon un système dynamique de facteurs, tels que le contexte d'exposition au numérique ou les habitudes d'usage individuelles. Par exemple, Muller (2017) indique que les préconceptions des TIC, ou l'imaginaire du numérique de l'apprenant, modifient sa disposition à l'égard de l'incorporation des outils numériques dans un contexte scolaire ; parfois l'apprenant est réticent à utiliser une technologie qu'il n'utilise pas normalement, ou à modifier son rapport ludique avec un instrument afin de profiter de son potentiel éducatif. Ainsi, ces représentations peuvent gêner la médiation, donc l'enchaînement d'une activité d'apprentissage.

Dans cette optique, un « facteur », ou une variable, pouvant influencer la disposition de l'apprenant à tirer profit des technologies dans une activité prend plusieurs formes. Par exemple, dans une analyse d'instances de communication échouées durant une activité de télécollaboration, O'Dowd et Ritter (2006) mettent en évidence quatre dimensions de facteurs pouvant influencer sur le déroulement de la tâche : l'individu (les attentes, les motivations, les connaissances et les croyances), la classe (l'environnement d'apprentissage, la conception de la tâche, les dynamiques du groupe), l'interaction (la collaboration et la coordination entre groupes de télécollaboration) et le contexte socio-institutionnel (la technologie, l'organisation du cours). Les auteurs soutiennent que les différences individuelles, dont la motivation, les objectifs, les attentes, le contexte d'apprentissage et l'outil numérique en question, ont une incidence sur le succès ou l'échec de l'activité.

Dans le domaine de l'ALMT, l'analyse de ces facteurs nous permet une compréhension approfondie de la manière dont les apprenants utilisent les technologies pour médiatiser une

tâche. En plus de la prise en compte usuelle des données démographiques des participants, telles que l'âge, la formation linguistique et la langue maternelle, l'approche sociocritique exige une attention particulière au contexte, aux différences individuelles et aux représentations des apprenants. Il est possible d'effectuer ce genre d'analyse par moyen d'une analyse des besoins. Une analyse des besoins vise non seulement à exposer le rapport de l'apprenant à la tâche (objectifs, contexte, ressources, compréhension), à la langue (niveau de langue, formation, fréquence d'usage) et à la technologie utilisée (familiarité, accessibilité), mais aussi à identifier les besoins *subjectifs* de l'apprenant, tels que ce qu'il veut apprendre et de quelle manière (González-Lloret, 2014). Malgré une certaine lacune de recherches s'appuyant sur l'analyse des besoins de l'apprenant (González-Lloret, 2014 ; Long, 2005), cette démarche s'aligne avec les objectifs de l'approche sociocritique du numérique en éducation en ce qu'elle permet un aperçu des facteurs personnels et socioculturels présents dans la vie de l'apprenant. Par moyen de questionnaires, d'entretiens et d'observations directes, l'analyse des besoins est selon plusieurs (Caws et Hamel, 2016 ; González-Lloret, 2014) la première étape dans l'établissement d'une pédagogie adaptée à la diversité des apprenants. Afin de créer des tâches qui utilisent des outils numériques, il importe alors de prendre en compte la multiplicité des variables qui influencent le rapport éducatif de l'apprenant au numérique.

1.4.2 Usages effectifs

Le deuxième objectif de l'approche sociocritique du numérique en éducation vise l'identification des usages effectifs du numérique. Prenant ses origines dans l'étude de Selwyn (2010), l'approche sociocritique privilégie l'étude sociotechnique des usages du numérique *in situ*. Les chercheurs s'inscrivant dans cette approche privilégient l'analyse des usages par l'examen des contextes réels d'où ils sont issus. Une manière d'effectuer cette analyse est par

l'approche ergonomique (Bertin, 2015 ; Caws et Hamel, 2016 ; Rabardel, 1995). Selon Caws et Hamel (2016), l'ergonomie fournit un cadre théorique et méthodologique pour l'analyse des interactions entre l'apprenant et la technologie en ALMT. Ces auteures évoquent des cadres théoriques solides étroitement associés à cette approche, tels que la théorie socioculturelle (Lantolf et Thorne, 2006) et la théorie de l'activité instrumentée (Rabardel, 1995 ; Raby, 2005 ; Vygotsky, 1978), afin de mettre en lumière le rôle fondamental des interactions de l'acteur avec des instruments, avec ses environnements et avec d'autres personnes dans l'évolution d'idées et de comportements. Dans le but d'adapter une pédagogie numérique aux profils divers des apprenants, l'ergonomie se base sur l'analyse et la compréhension du rapport de l'apprenant au numérique. Pour ce faire, Caws et Hamel (2016) proposent le schéma d'analyse ergonomique suivant :

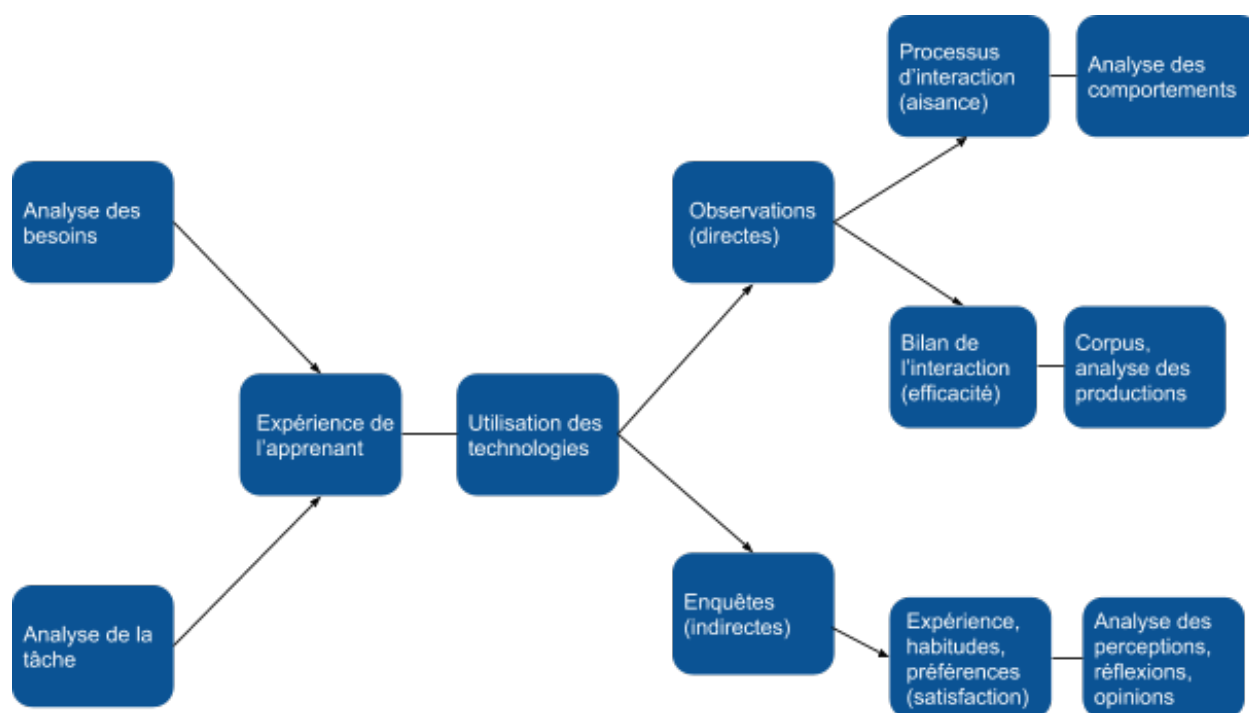


Figure 2. Schéma d'analyse ergonomique pour examiner les interactions entre l'apprenant et l'ordinateur, extrait et adapté de Caws et Hamel (2016, p. 35) [ma traduction]

L'analyse de l'utilisation des technologies illustrée dans la Figure 2 mérite une explication approfondie. Cette analyse présente une manière d'identifier les affordances² de l'instrument, parfois appelé *l'artefact*. Malgré une certaine fluidité dans ses définitions et ses usages (Blin, 2016 ; Grassin, 2015 ; McGrenere et Ho, 2000), le terme *affordance* est généralement conçu comme étant les possibilités d'action (Kirschner, Strijbos, Kreijns et Beers, 2004 ; Reinhardt, 2019) plutôt intuitives que l'artefact offre à un individu durant une activité. Ces possibilités sont déterminées par les propriétés de l'artefact (Gibson, 1979), par les capacités de l'acteur (Gibson, 1979), par la perception de l'acteur (Norman, 1988) et par l'activité ou le contexte d'usage (Bærentsen et Trettvik, 2002 ; Turner, 2005 ; Vyas, Chisalita et van der Veer, 2006). Par exemple, une porte offre la possibilité de quitter une salle, un hyperlien offre la possibilité de visiter une page connexe et un réseau social offre la possibilité de communiquer dans une L2 avec des locuteurs natifs ou des amis. Afin de clarifier cette définition et de mettre en œuvre un système de catégorisation, William Gaver (1991) a divisé les affordances en quatre catégories :

² Le terme *affordance* est maintenant accepté en français comme un emprunt à l'anglais, trouvé dans Antidote et le *Grand Dictionnaire Terminologique (GDT)*. Antidote définit une affordance comme la « capacité d'un environnement à suggérer une action appropriée à la situation ; la capacité d'un objet à suggérer sa propre utilisation ».

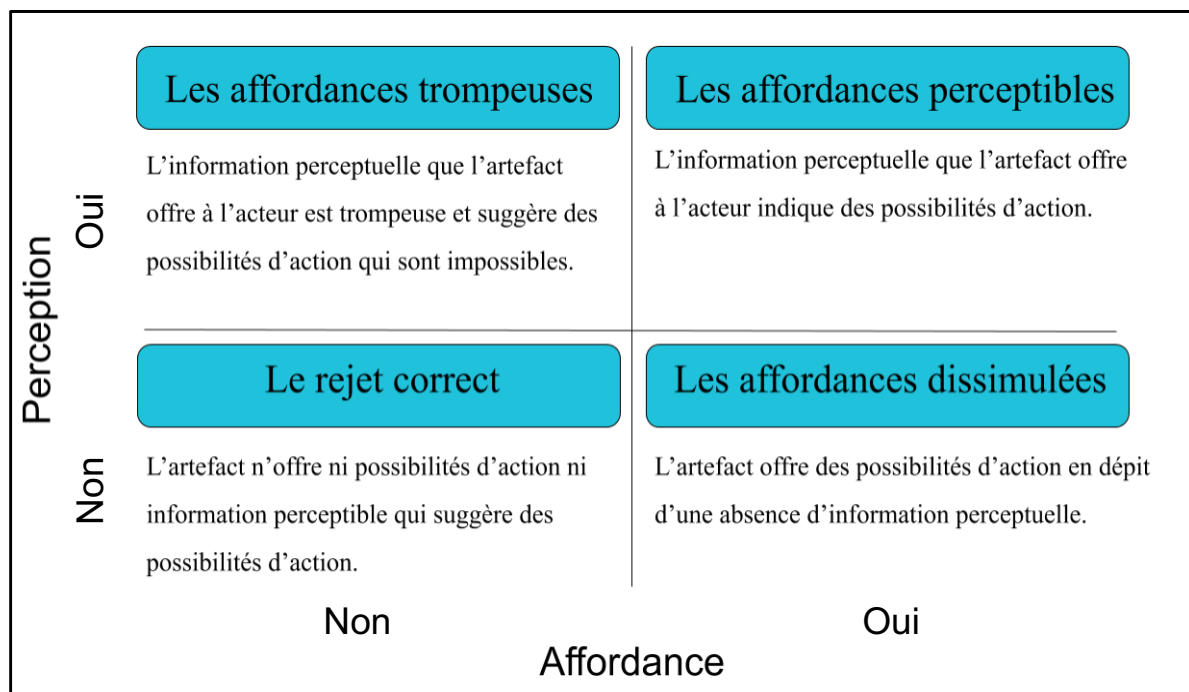


Figure 3. Catégorisation des affordances, tirée et adaptée de Gaver (1991, p. 80)

L'identification des affordances est alors rendue possible grâce à l'analyse de l'utilisation des technologies. Dans le cadre élaboré par Gaver (1991), cette analyse nous renseigne non seulement sur les fonctions utilisées par l'apprenant, mais aussi sur les usages d'un instrument qui lui sont inaccessibles ou qui passent inaperçus. Ce processus est essentiel à l'approche sociocritique et à l'approche ergonomique pour interpréter les données sur les usages d'un instrument et pour tracer un portrait dynamique du rapport de l'apprenant au numérique, afin d'éventuellement identifier les usages effectifs qui pourraient soutenir le processus d'apprentissage.

À la lumière de ces recherches, on constate la pertinence d'une approche et d'une analyse holistique en ALMT. Twitter et les autres TIC offrent aux apprenants des occasions d'apprentissage contextualisé, basé dans la vie réelle. Bien que ces instruments puissent favoriser une pédagogie plus motivante qui ait le potentiel de réduire l'anxiété langagière des apprenants et d'encourager leur autonomie, comme le souligne Grassin (2015), ils ne constituent que « des

ressources médiationnelles pour l'action humaine » (p. 110). Ainsi, dans le but d'établir une pédagogie qui soutient la variation d'usages, de besoins et de préférences, il me semble judicieux de me baser sur l'approche sociocritique et sur une analyse ergonomique pour effectuer une analyse des besoins, de l'utilisation des technologies et de l'expérience globale de l'apprenant lors d'une cybertâche. Dans le cas plus particulier de l'utilisation d'instruments tels que Twitter, ces analyses pourraient éclairer des tendances significatives pour l'ALMT.

2.0 Méthodologie

Fortement inspirée par les recherches sociocritiques du numérique en éducation, la présente étude vise la compréhension d'un ensemble des facteurs pouvant influencer le succès ou l'échec notamment de Twitter durant une situation d'ALMT. Le corpus sur lequel est basé cette thèse est composé de données recueillies par la professeure Caws³, dont la recherche porte sur les interactions entre apprenants de langue et outils numériques tels que Twitter. Dans le cadre de cette recherche, je me suis penchée sur la perspective des étudiants et sur les facteurs qui influencent leur expérience d'apprentissage, afin d'analyser le rapport de l'apprenant à Twitter. Ainsi, en m'appuyant sur la théorie sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015) et sur une analyse ergonomique (Bertin, 2015 ; Caws et Hamel, 2016 ; Rabardel, 1995), mes recherches tenteront de répondre aux trois questions suivantes :

1. Quels facteurs semblent avoir des incidences sur la participation des apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de langue ?
2. Quels facteurs semblent avoir des incidences positives et/ou négatives sur l'expérience vécue par les apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de langue ?
3. À partir de ces facteurs, peut-on diviser les participants en postures identifiables ?

Pendant la session de l'automne 2018 (soit pendant 12 semaines), on a demandé à des étudiants de FRAN 160 (*Words in Context*), un cours de français de niveau débutant/intermédiaire à l'Université de Victoria (UVic) en Colombie-Britannique, de produire « un message par jour (5 à 7 par semaine) [et] une interaction par jour (5 à 7 par semaine) en tenant compte des thèmes lexicaux du cours » (Caws, 2018). La participation dans cette activité

³ Numéro de certificat d'approbation éthique : 18-255 (voir l'Annexe D)

sur Twitter était volontaire⁴ et valait 7 % de la note finale du cours, qui n'était pas influencée par le nombre d'erreurs commises. S'inspirant des fonctionnalités de Twitter, le mot-clic #fran160 était employé afin d'organiser un fil de conversation pour le cours où la professeure posait régulièrement des questions aux étudiants. De plus, deux assistantes de recherche (une locutrice native du français et une étudiante de maîtrise en français) ont interagi avec les apprenants tout au long du semestre dans le but d'encourager l'interaction et de fournir de la rétroaction. Cette activité s'est principalement déroulée en dehors de la salle de classe ; toutefois le cours a offert aux étudiants quelques occasions d'utiliser Twitter. Notamment, on a encouragé les étudiants à tweeter pendant trois sessions de cours lors desquelles ils ont participé à des séances d'un jeu de réalité augmentée intitulé « Explorez » et « Visite de UVic »⁵ (Perry, 2015). Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse plutôt au rapport des apprenants à Twitter en dehors de la salle de classe dans un environnement semi-autonome, alors j'ai enlevé ces microbillets de mes analyses.

Tel que le suggère Ollivier (2010, 2012, 2014), une cybertâche se construit d'abord en fonction des règles et des normes préétablies par la culture de la plateforme participative et ensuite en fonction des règles internes imposées par le professeur dans le but d'établir une activité cohérente. Ainsi, en plus de l'explication des règles internes de l'activité que je viens de fournir, il importe d'examiner de plus près le site de réseautage Twitter, ce que je fais dans la section suivante.

2.1 Twitter

Le site Web about.twitter.com explique que « Twitter est la vitrine de ce qu'il [sic] se passe dans le monde et des sujets de conversation du moment ». Autrement dit, Twitter est un

⁴ Dans le cas où l'apprenant ne voulait pas participer à l'activité sur Twitter, la professeure offrait une activité alternative qui valait également 7 % de la note finale du cours.

⁵ « Visite de UVic » n'est pas discuté dans l'article de Perry (2015). C'est un nouveau jeu de réalité augmentée créé pour la thèse de doctorat en cours de cette auteure.

réseau social de microblogage gratuit qui permet à l'utilisateur de publier de brefs messages, appelés tweets ou microbillets⁶, sur le Web 2.0. La concision imposée à ces microbillets par une limite de 280 caractères invite des réflexions et des commentaires succincts sur une variété de sujets. Par exemple, lors de son invention en 2006, ce réseau demandait aux utilisateurs « *What are you doing?* ». Cette question a déclenché une culture d'usage sur Twitter invitant la discussion sur les activités quotidiennes ou sur les environs au moment de la rédaction. Depuis, le contenu des microbillets a évolué pour inclure les reportages à plus grande échelle, les actualités et les débats politiques. Dans le but de refléter cette évolution, Twitter a modifié sa question de départ à « *Quoi de neuf ?* » (« *What's happening ?* »). On constate ainsi que (1) ce réseau social évolue selon l'usage qu'en font ses utilisateurs et que (2) la multiplicité des fonctionnalités actuelles de Twitter reflète les usages les plus courants, impliquant une culture de normes et de règles d'étiquette. Afin de comprendre ces normes, il faut d'abord examiner l'ensemble des fonctionnalités de cet instrument.

2.1.1 Page d'accueil

La page d'accueil est le point de départ de Twitter. Elle offre plusieurs fonctionnalités, telles que le fil d'actualité, qui est la page principale où apparaissent les microbillets, les comptes auxquels l'utilisateur s'est abonné, le centre des notifications et la barre de recherche. Ici, l'utilisateur a le choix de lire son fil d'actualité, de produire un microbillet ou de faire une recherche.

⁶ Le terme *microbillet* est accepté par le *GDT* et par *Usito*, deux dictionnaires qui prennent en compte les usages du français dans un contexte canadien. *Usito* le définit comme un « court message, au nombre limité de caractères, au contenu personnel ou informatif, qui est publié ou transmis instantanément par l'auteur d'un microblogue ».

2.1.2 Barre de recherche

Cette fonction permet la recherche d'un mot-clic, d'un autre utilisateur ou même du contenu d'un microbillet. Les résultats d'une recherche sont automatiquement organisés sous six catégories (à la une, récent, personnes, photos, vidéos, actualités) qu'il est aussi possible de filtrer (ex. par langue, par région, etc.).


2.1.3 Suivre, abonnements et abonnés

Après avoir effectué une recherche, il est possible que l'utilisateur trouve un compte qui l'intéresse et auquel il veut s'abonner. Pour ce faire, il doit sélectionner « suivre ». Le *GDT* explique bien que cette fonction représente une manière de « s'abonner au compte d'un utilisateur d'un réseau social ou à une page d'adeptes dont on souhaite voir les publications en temps réel ». Contrairement à certains autres réseaux sociaux comme Facebook, cette fonction sur Twitter n'est pas symétrique (Zappavigna, 2012), c'est-à-dire que le titulaire du compte auquel on s'abonne n'a aucune obligation de réciproquer l'abonnement. Ainsi, sur la page d'accueil, il existe deux listes, celle des abonnés, soit des personnes qui se sont abonnées à l'utilisateur, et celle des abonnements, soit des personnes que l'utilisateur suit. En sélectionnant « suivre », l'utilisateur envoie une notification à son nouvel abonnement, ce qui indique à la fois sa présence et son intérêt envers l'autre compte.

2.1.4 Productions et interactions


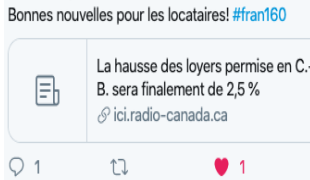
Il existe aussi une multiplicité de fonctionnalités de Twitter qui facilitent l'interaction et qui influencent le ton du contenu. Ces fonctionnalités sont illustrées ci-dessous dans le Tableau 2 à partir de messages produits par les participants à cette étude.

Tableau 2. Fonctionnalités de Twitter

Fonctions de Twitter	Définition	Exemples ⁷
@	<p>En utilisant le symbole « @ » l'utilisateur souhaite attirer l'attention d'un détenteur de compte ou faire référence à une personne spécifique (Honeycutt et Herring, 2009 ; Zappavigna, 2012). Par exemple, l'écriture de @ + nom permet à l'auteur à la fois d'envoyer une notification à la personne en question et de créer un hyperlien menant au compte de cette dernière. Deux des sept usages en anglais de '@' identifiés par Honeycutt et Herring (2009, p. 4) apparaissent dans les productions de cette étude :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Destination 2. Référence (mention) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. @nom⁸ Nom! Vous devez utiliser le Twitter pour FRAN160 mon ami! 2. Je suis d'accord! @QueerEye est une émission très importante pour les communautés homosexuel et hétéro regarder. Je l'adore!
Mème Internet	<p>« Élément culturel propagé de façon virale sur le Web » (GDT). La diffusion des mèmes facilite le lien social et communique souvent, voire presque uniquement, une forme d'humour (Zappavigna, 2012, p. 103). Selon Bauckhage (2011), un mème possède trois caractéristiques typiques : l'humour, l'intertextualité ou la juxtaposition atypique.</p>	 <p><i>Ceci n'est pas un tweet.</i></p>
GIF	<p>« Courte animation présentée en boucle, réalisée à partir d'une succession d'images fixes stockées dans un seul fichier de format GIF » (GDT). À l'instar du mème Internet, le GIF est souvent employé dans le but de communiquer un sens d'humour (Madden, 2018).</p>	
Photo / vidéo	<p>Une photo ou une vidéo originale, prise par l'utilisateur.</p>	<p>@nom Mes bottes préférés 🍂🍂 #fran160</p> 
Retweet	<p>Dénoté par les lettres <i>RT</i>, le retweet est la rediffusion d'un microbillet. D'habitude il s'agit de recommander ou de partager une publication remarquable au public. Boyd, Golder et Lotan (2010) expliquent que cette fonction permet à la fois la diffusion d'information et la contribution à l'écologie conversationnelle de Twitter. Ces mêmes auteurs définissent quelques motivations de produire un RT sur Twitter, telles que la motivation de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rendre visible sa présence en tant que membre du public 2. Attirer l'attention de l'auteur du microbillet retweeté 3. Indiquer l'approbation du contenu/la prise de position 4. Indiquer l'appréciation du contenu 5. Recommander le contenu à son public 	<p>Retweeted</p> <p> franceinfo @franceinfo · Oct 30, 20' Rapport du WWF sur la biodiversité : "On est en train d'organiser notre suicide collectif" Réécoutez les informés du 30 octobre : bit.ly/2POFKki</p>

⁷ Les microbillets ont été reproduits à l'identique, sans aucune correction de langue.

⁸ Pour maintenir l'anonymat des participants, leur nom est remplacé par *nom* dans tout exemple pris de Twitter.

Quote Tweet	<p>Semblable au RT, le Quote Tweet (QT) est une rediffusion commentée d'un microbillet. En plus des utilisations d'un RT, le QT regroupe d'autres fonctionnalités telles que :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La prise de position sur le contenu du microbillet cité 2. La (dé)validation du contenu 3. L'explication de l'intérêt ou de la raison de sa rediffusion 4. Une réponse à un message 	
Partage d'une adresse URL	<p>Une adresse URL est une « chaîne de caractères normalisés servant à identifier et à localiser des ressources consultables sur Internet et à y accéder à l'aide d'un navigateur » (GDT). Semblable à un RT ou à un QT, le partage d'un URL représente une appréciation du contenu et facilite la prise de position à l'égard du contenu partagé. Cependant, cette fonction n'établit pas de lien direct par l'envoi d'une notification à un autre utilisateur sur Twitter.</p>	
Mot-clic	<p>Les mots-clics attribuent un sujet, ou une étiquette, à un microbillet qui permet son organisation (Squires, 2016). Il s'agit alors d'une convention métalinguistique qui précise le sujet du microbillet, un groupe auquel ou une conversation à laquelle le microbillet appartient, ou une annotation du contenu du microbillet (parfois sous forme d'une blague ironique). Cette fonction augmente la visibilité d'un microbillet, qui est désormais interrogeable.</p>	<p>#gohabsgo #meurtreetmystère</p>
Émoticônes	<p>« Dessin réalisé en combinant plusieurs caractères typographiques, le plus souvent utilisé afin d'illustrer un propos ou de traduire l'état d'esprit du destinataire » (GDT). Sa fonction sur Twitter est surtout de fournir des indices pragmatiques pour faciliter l'interprétation d'un microbillet. L'usage d'un émoticône indique que l'auteur s'adresse à une personne ou au public parce qu'il veut faciliter la compréhension du sens de son microbillet.</p>	<p>Frimeur 📄 :-) il était très très inspirant 🤔 👤 <-moi</p>
Aimer	<p>Si l'utilisateur veut indiquer plus explicitement son appréciation d'un microbillet, il peut utiliser le bouton « aimer ». Il s'agit d'une fonctionnalité de Twitter (Hayes, Carr et Wohn, 2016 ; Yus, 2019) qui indique l'appréciation d'un microbillet et qui permet le maintien des liens sociaux sans avoir à produire du contenu. Cette fonction sert aussi à améliorer la visibilité de l'utilisateur sur Twitter, parce qu'elle informe l'auteur du microbillet aimé de sa présence (tout comme les fonctions « aimer » et « poke » sur Facebook (Yus, 2019)).</p>	<p>#fran160 ❤️ 1</p>

Selon plusieurs auteurs (Caws, 2015 ; Lomicka et Lord, 2012), les fonctions de base, comme le bouton « aimer », les retweets, les mentions (@nom), les mots-clics (#sujet), le fil d'actualité, les commentaires et les messages directs facilitent la collaboration et l'intégration de l'apprenant dans la communauté de ses pairs et dans la communauté linguistique mondiale. Ainsi, les fonctionnalités explicitées ci-dessus permettent une multiplicité de modes d'interaction

et de production, établissant une culture d'usage participative sur Twitter où l'apprenant peut discuter de sa vie actuelle.

2.2 Participants

Cette étude analyse les données de 10 des 43 étudiants dans le cours FRAN 160. Dans le cadre de cette étude, 28 apprenants ont signé un formulaire de consentement autorisant la professeure Caws et son équipe de recherche⁹ à analyser leur participation sur Twitter et leurs réponses aux questionnaires et aux entretiens. De ces 28 participants, seulement 10 ont accepté de participer aux entretiens individuels. Chacun de ces 10 apprenants a rempli les deux questionnaires conçus pour l'étude. Vu l'importance des données recueillies durant les entretiens pour répondre à mes questions de recherche, ces 10 participants ont été sélectionnés pour cette étude. De ces 10 apprenants, trois provenaient d'un programme de français langue seconde (FLS), deux avaient suivi des programmes de français à l'école secondaire 20 ans ou plus auparavant, deux étaient issus d'un programme d'immersion (à l'école secondaire et dans un programme d'immersion intensive qui s'appelle *Explore*¹⁰) et trois n'avaient pas de formation en français préalablement à leurs études universitaires. Ils avaient tous l'anglais comme langue maternelle et un niveau débutant/intermédiaire (A2/B1) de français. La majorité avait entre 17 à 21 ans (6/10), deux apprenants avaient plus de 35 ans et deux avaient entre 22 à 30 ans. Le profil de ces participants sera explicité en profondeur dans l'analyse des besoins (voir la section 3.1) afin de mettre en lumière les facteurs qui ont pu influencer leur participation et leur expérience lors de l'activité sur Twitter.

⁹ Je fais partie de son équipe de recherche.

¹⁰ *Explore* est un programme d'immersion française intensif qui dure cinq semaines au printemps ou pendant l'été et qui est offert à des Canadiens.e.s de tout niveau de compétence en français.

2.3 Données recueillies

Afin de répondre aux questions de recherche, j'ai utilisé une méthode mixte permettant une triangulation des données d'ordre qualitative et quantitative pour comparer les résultats de deux questionnaires, d'un entretien semi-directif et des observations directes de productions sur Twitter.

2.3.1 Questionnaires

Deux questionnaires (voir les Annexes A et B) ont été administrés avant et après l'activité sur Twitter. Le premier était composé de questions sur le profil des apprenants (leur âge, leur familiarité avec certaines technologies, leur attitude à l'égard de l'usage des technologies en éducation, leurs préférences quant aux méthodes d'apprentissage) et le deuxième cherchait à savoir quelle avait été leur expérience d'utilisation de Twitter dans un cours de langue (leur satisfaction, leur motivation de participer à l'activité, leur degré de confort avec l'outil). Il s'agissait de questions à choix multiples et de questions qualitatives sur une échelle de Likert allant de 1 à 6.

2.3.2 Entretiens semi-directifs

Suite à l'intervention, les participants ont été invités à un entretien semi-directif (voir l'Annexe C). À l'instar du deuxième questionnaire, les questions ciblaient l'expérience de l'apprenant (1) dans le cours (les préférences de tâches, leur niveau de français) et (2) dans l'usage des technologies. Le contenu des entretiens a été transcrit dans le programme NVivo afin de permettre une analyse discursive des commentaires des participants.

2.3.3 Observations directes : productions des apprenants

Les microbillets ont été téléchargés dans le programme NVivo afin d'effectuer un codage. Par exemple, à l'aide d'une analyse discursive (voir Lomicka et Lord, 2012), ce codage

permet l'identification du destinataire de l'interaction (pair, professeure, assistante de recherche, locuteur natif, etc.), des types de production (microbillet, retweet, commentaire/réponse, etc.) et du thème de la production (vie personnelle, contenu du cours, travail, etc.). De plus, les statistiques sur la participation (la participation totale, la production, l'interaction et les erreurs commises sur Twitter) ont été comptabilisées dans Excel.

2.4 Démarches d'analyse

Selon le cadre théorique de l'approche sociocritique du numérique en éducation et en me basant sur un modèle d'analyse ergonomique, j'ai utilisé une méthodologie mixte et interprétative pour trianguler les données des participants. Suivant le schéma d'analyse proposé par Caws et Hamel (2016) (Figure 4) mon analyse cherchait à définir : (1) les besoins des apprenants en fonction de la tâche requise, (2) le processus de production au sein de Twitter et (3) l'expérience vécue par les apprenants.

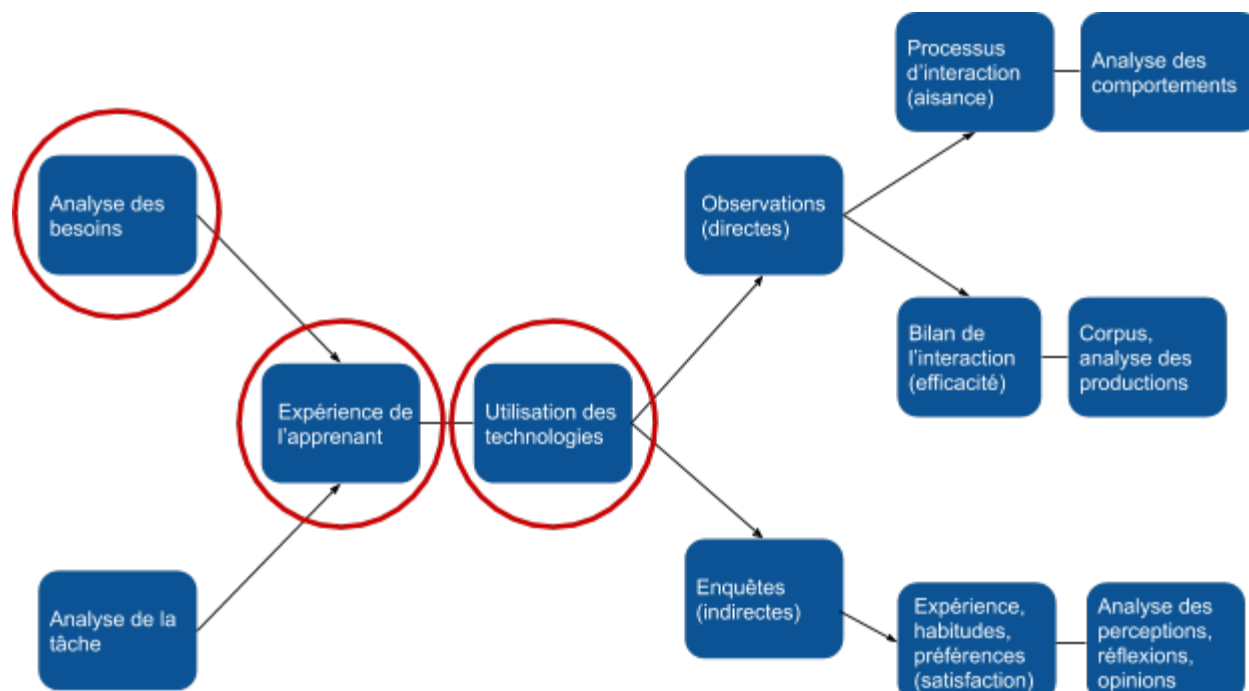


Figure 4. Schéma d'analyse ergonomique pour examiner les interactions entre l'apprenant et l'ordinateur, extrait et adapté de Caws et Hamel (2016, p. 35) [ma traduction]

2.4.1 Analyse des besoins et analyse de l'expérience

Dans mon étude, je m'appuie sur les questionnaires et sur une analyse discursive (Muller, 2017) des entretiens pour identifier (1) les facteurs pouvant influencer le rapport de l'apprenant au numérique et (2) l'expérience vécue par l'apprenant. D'abord, bien que cette étude soit qualitative et exploratoire, je m'intéresse à exposer les facteurs ayant rapport au profil personnel (ex. âge, formation), à la tâche (ex. objectifs, postures), à la technologie (ex. familiarité, postures) et à l'état psychologique (ex. anxiété, motivation). Ces quatre catégories guideront l'analyse des besoins pour cette étude afin de mieux cerner les facteurs qui ont la plus grande incidence sur le déroulement de la tâche. Ensuite, pour l'analyse de l'expérience des apprenants, j'ai eu recours aux mêmes méthodes d'analyses discursives dans le but de bien comprendre l'expérience numérique (ex. usage des technologies), pédagogique (ex. appréciation de la tâche, du contenu appris), sociale (ex. interactions avec pairs/avec internautes) et psychologique (ex. anxiété, motivation) des apprenants.

2.4.2 Analyse de l'utilisation

L'analyse de l'utilisation s'articule sur les observations directes des microbillets, soit les productions des 10 apprenants téléchargées dans NVivo, dans le but d'identifier la présence sociale des apprenants (Lomicka et Lord, 2012), les thèmes du discours (Antenos-Conforti, 2009), les stratégies d'usage, telles que le choix du destinataire d'une production (la professeure, les pairs ou d'autres personnes), ou les statistiques sur la participation des apprenants. Accompagnée d'une analyse des besoins, cette analyse offre une manière de relier les facteurs contextuels ou personnels (ex. l'activité, la perception du participant, les capacités du participant) aux tendances d'usage significatives au sein d'un groupe d'étudiants.

2.4.2.1 *Présence sociale*

Suivant le cadre d'analyse développé par Rourke et al. (2001) et adapté à l'analyse de Twitter par Lomicka et Lord (2012) (voir le Tableau 1 dans la section 1.2.1), je propose une troisième itération de ce cadre d'analyse dans le but de mieux refléter les fonctionnalités de Twitter. Cette nouvelle version présente trois changements principaux expliqués ci-dessous.

Premièrement, j'ai éliminé l'indicateur « ouverture personnelle » qui se trouvait sous la catégorie d'indicateurs affectifs, car il me semblait ambigu. La culture de Twitter est telle qu'une personne partage presque mécaniquement des informations personnelles et quotidiennes. Selon le cadre d'analyse proposé par Lomicka et Lord (2012), les exemples A et B (voir ci-dessous) représentent des instances d'ouverture personnelle affective ; ces deux microbillets discutent de faits personnels. Cependant, B transmet un sens affectif d'enthousiasme (signalé surtout par le point d'exclamation « ! »), tandis que A n'exprime pas de sentiment affectif. Si on décidait de devenir plus sélectif dans la catégorisation de cet indicateur en éliminant des microbillets qui n'expriment pas de sentiment affectif, il serait presque impossible de distinguer les instances d'ouverture personnelle de celles qui discutent mécaniquement de la vie quotidienne. Afin d'éviter l'ambiguïté d'une analyse trop subjective, j'ai éliminé cette catégorisation. En outre, pour peaufiner davantage ce cadre, je m'inspire du travail de Zappavigna (2012) qui suggère que la communication affective sur Twitter se base sur les attitudes (ex. j'aime, j'ai hâte, je n'aime pas), les techniques de gradation (ex. la ponctuation [!!!] ou la typographie [ouiiii, NON]), les émoticônes et l'humour (ex. blagues, mèmes Internets, GIFs).

- *Exemple A* : « *Aujourd'hui je porte un pull noir, un collier et des jeans #fran160* »
- *Exemple B* : « *Ce weekend à Russell's, j'ai acheté deux livre: "Running with Scissors", un mémoire par Augusten Burroughs, et une anthologie des histoires courtes de la*

première guerre mondiale. Maintenant je dois trouver le temps de lire ces livres!

#fran160 »

Ensuite, j'ai remplacé la catégorie « interaction » par « visibilité », terme qui dénote *loudness, ambient affiliation, ou searchable talk* en anglais et que Zappavigna (2012) définit comme étant une forme de communication en ligne qui tisse des relations interpersonnelles par l'usage de balises repérables (p. 95). Plus un microbillet est visible, par exemple grâce à l'usage du mot-clic, des retweets ou de l'affichage d'une photo, plus il est possible que quelqu'un le croisera en parcourant le site Web. De cette manière, la visibilité d'un microbillet amplifie son potentiel à réunir des internautes autour d'un point d'intérêt commun (Zappavigna, 2012). Autrement dit, les marqueurs de visibilité améliorent le potentiel interactif d'un microbillet. Selon la catégorisation de Lomicka et Lord (2012) et de Rourke et al. (2001), les indicateurs d'interaction se constituent des réponses, des quote tweets, des retweets, des questions, des références au contenu de quelqu'un, des approbations et des appréciations ou compliments. Toutefois, cette catégorie, qui a été peu modifiée par Lomicka et Lord pour le contexte de Twitter, ne tient pas suffisamment compte de la nature interactive de ce réseau social ; puisque Twitter est un site Web participatif et public, on peut imaginer toute production comme étant un type d'interaction. En revanche, une analyse plus pertinente examinerait le potentiel d'un microbillet à établir des liens sociaux entre individus. Pour ce faire, je me penche sur cette idée de visibilité. Bien que Zappavigna étudie la visibilité principalement par l'examen de mots-clics, certains des indicateurs du cadre d'analyse de Lomicka et Lord, tels que les fonctionnalités interactives (ex. les quote tweets, les retweets, les réponses), ainsi que les fonctionnalités visuelles (ex. les photos et les vidéos), augmentent aussi la visibilité des productions. Par exemple, non seulement les fonctionnalités visuelles attirent-elles le regard durant une lecture

rapide, mais elles sont facilement repérables lors d'une recherche. Tel que mentionné dans la section 2.1.2, les résultats d'une recherche sur Twitter sont automatiquement organisés sous six catégories (à la une, récent, personnes, photos, vidéos, actualités).

Troisièmement, j'ai remplacé la catégorie « cohésive » par « phatique », terme qui caractérise une communication de nature purement sociale, dépourvue d'intention informative, mais qui contribue à l'établissement d'une atmosphère sociale et d'une communauté entre individus (Malinowski, 1972 ; Radovanovic et Ragnedda, 2012). Plusieurs chercheurs (Miller, 2008 ; Radovanovic et Ragnedda, 2012) suggèrent que ces plateformes participatives favorisent une culture phatique qui se base sur une présence sociale continue (*connected presence* (Licoppe et Smoreda, 2005)). S'appuyant sur une multiplicité d'articles, Yus (2019) suggère que les fonctions principales de la communication phatique sont de plusieurs ordres : de fournir des informations sur le profil de l'individu pour établir la structure sociale (ex. origine, intérêts, travail, études), d'établir et de maintenir une atmosphère conviviale et de meubler le silence ou de déclencher une conversation. Dans le cas particulier de Twitter, Radovanovic et Ragnedda (2012) avancent que ces fonctions se manifestent sous forme de (1) l'information banale de la vie quotidienne, de (2) l'approbation, l'appréciation ou le compliment d'autres microbillets ou personnes et de (3) l'indication de présence, soit par salutations, soit par microbillets discutant de sujets de proximité (ex. je porte un pull, il fait beau). Dans cette lignée, la catégorie de cohésion, définie par Rourke et al. (2001) comme étant « des activités qui construisent et qui soutiennent un sens d'engagement collectif » [ma traduction] (p. 8), est mieux représentée par le terme *phatique* et ses fonctions conversationnelles. Ainsi, m'inspirant des indicateurs soulignés par Rourke et al. et de ceux illustrés par Radovanovic et Ragnedda, la catégorie phatique de mon

cadre d'analyse est constituée de (1) salutations, de (2) signes d'approbation, de compliments ou d'appréciations et de (3) communication destinée au groupe (vocatifs, pronoms inclusifs).

Le nouveau cadre d'analyse adapté pour cette étude est résumé ci-dessous dans le Tableau 3. Tel que l'expliquent Lomicka et Lord (2012), il est possible qu'un microbillet soit codé sous plusieurs catégories ou sous aucune catégorie de présence sociale, en fonction de la nature de son contenu.

Tableau 3. Catégories et indicateurs de présence sociale

Catégorie	Indicateur	Définition	Exemples
Affective : L'expression de sentiments ou d'humour dans le but de réduire la distance sociale et de transmettre le ton du contenu.	Expression de sentiments	L'expression de sentiments par l'emploi d'émoticônes, de ponctuation exagérée, de mots en majuscules ou de répétition de lettres.	;) 😭 !!! NON Ouiiii
	Humour	La taquinerie, les jeux de mots, les blagues, l'ironie, le sarcasme, LOL, le GIF	j'ai des fêtes pour Halloween ce weekend... au revoir, mes études 🤔🤔 #jesuisunebonneetudiante Des canards connards! 😂 #fran160 Comme une dame âgée LOL
Visibilité : L'usage des fonctions de Twitter pour rendre les microbillets plus repérables. Une plus forte visibilité renforce non seulement la présence sociale de l'auteur, mais aussi les liens de connectivité entre étudiants dans	Mot-clic	Voir le Tableau 2. ¹¹	
	Quote Tweet		
	Retweet		
	@		
	GIF		
	Même Internet		
	Photo / vidéo		

¹¹ Pour définitions et exemples des indicateurs de visibilité, voir le Tableau 2 dans la section 2.1.4.

cette communauté virtuelle.	Partage d'une adresse URL		
Phatique : Communication de nature purement sociale, qui ne contient pas ou que très peu d'information (dépourvue d'intention informative), mais qui contribue à l'établissement d'une atmosphère sociale ou d'une communauté entre participants	Salutations	Sert à déclencher une conversation décontractée et souvent brève.	Bonjour tout le monde, aujourd'hui c'est mardi, le treize novembre #fran160
	Approbation	D'habitude un court message d'approbation (ou de désapprobation) pour entretenir le lien social. Autrement dit, la prise de position.	Ouiiii moi aussi! NON
	Compliment / Appréciation / encouragement	Un court message d'appréciation, de compliment ou d'encouragement pour entretenir le réseau social.	Tu as un don!! #fran160 C'est vraiment unique!
	Microbillet qui s'adresse au groupe	L'étudiant utilise des pronoms inclusifs (<i>nous, notre, etc.</i>) ou les vocatifs (@nom) pour s'adresser au groupe, ou il pose une question au groupe entier.	bonjour! nous avons reçu une heure supplémentaire de sommeil hier soir. Des suggestions pour de bons cafés à Victoria?

2.4.2.2 Analyse du contenu

Comme illustré dans la section 1.2.2, plusieurs études (Antenos-Conforti, 2009 ; Junco et al., 2013) emploient une analyse discursive dans le but d'identifier les thèmes les plus fréquemment discutés durant une tâche. Plutôt que d'exposer tous les sujets abordés dans les interactions, la présente étude effectue une analyse du type d'information transmise, soit phatique (pas d'information), académique ou non académique¹² afin d'éclaircir l'importance de chaque dimension dans l'expérience de l'apprenant (voir le Tableau 4 ci-dessous). Cette décision se base sur l'approche sociocritique (Collin et al., 2015), qui « s'intéresse aux convergences, divergences et incidences entre les contextes scolaire et extrascolaire » (p. 83). Une cybertâche chevauche la frontière entre ces dimensions ; elle est avant tout un exercice académique, mais

¹² Collin et al. (2015) discutent plutôt des contextes scolaires et extrascolaires des écoles primaires et secondaires. Puisque la présente étude s'articule sur l'usage du numérique dans un contexte universitaire, j'emploie les termes *académiques* et *non académiques*.

elle se sert d'un outil fondamentalement social. Ainsi, l'étude générale de ces dimensions s'aligne plus étroitement avec les objectifs de ce cadre théorique.

Tableau 4. Schéma d'analyse du contenu

Catégorie	Définition	Sous-catégories	Exemples
Non académique	Les microbillets qui ne mentionnent rien à l'égard de l'université, des cours, ou de FRAN 160 (sauf le mot-clic), et qui ne sont pas produits suite à un message émanant de la professeure. (Selon le contenu, cette catégorie peut contenir des interactions avec la professeure ou avec les assistantes de recherche.)	Sphère personnelle : Microbillets ayant un lien à la vie personnelle de l'apprenant. Par exemple, les activités, l'immédiat (météo, les alentours, les vêtements, les descriptions temporelles ou spatiales), les réflexions personnelles	Je vais danser le swing ce soir avec mes amis. Quelqu'un a dit que il y a un live band cette fois. Cette année est une année de nouveautés ... ce soir je vais essayer la broderie pour la première fois #fran160
		Sphère publique : Microbillets qui n'ont pas de lien à la vie personnelle, ni à la vie estudiantine. Par exemple, les actualités, les mêmes Internet, l'histoire, etc.	Tristement, le Parti Green (de BC) ne soutient pas toujours les syndicats ou les politiques progressives, alors si on veut combattre le néolibéralisme, les Greens ne sont pas, en fait, toujours le meilleur choix. C'est pas mal compliqué.
Académique	Les microbillets qui discutent des cours, de l'université en général, de FRAN 160, ou qui étaient produits durant une activité en cours (ou pour le cours : ex. les questions posées par la professeure).	FRAN 160	@Fran160Uvic J'ai utilisé ce mot pour mon journal français! Je l'ai aimé #fran160
		Activité en cours	Le loup-garrou est mort, mais était-ce la bonne décision? #VdeUvic ¹³ #FRAN160
		Réponse aux questions de la professeure qui traitent des thèmes du cours	@Fran160Uvic J'ai besoin de ma stéréo. J'adore écouter de la musique! #fran160
		Vie universitaire	Trois examens terminé, un examen à compléter!
Phatique (pas de contenu)	Communication de nature purement sociale, qui ne contient pas ou que très peu d'information (dépourvue d'intention informative), mais qui contribue à l'établissement d'une atmosphère sociale ou d'une communauté entre participants. Cette catégorie constitue des messages		ouiiii moi aussi! bonne journée 🌞🌞 très cool, très agréable, je l'aime beaucoup! joyeuse mercredi! 🌞🌞🌳 #fran160 merci @nom

¹³ Le mot-clic #VdeUvic était utilisé lors de deux séances d'un jeu de réalité augmentée intitulé « Explorez » et « Visite de UVic » (Perry, 2015) (voir la section 2.0).

d'approbation, de salutation ou d'appréciation très courts qui sont difficiles à classer dans les autres catégories ici définies.

2.4.2.3 Stratégies

Troisièmement, j'effectue une analyse des microbillets et des entretiens afin d'identifier les stratégies employées lors du processus de production. Collin et al. (2015) expliquent que « les élèves ont des représentations, des accès, des usages et des compétences numériques préalables puis concomitants à l'utilisation du numérique en salle de classe » (p. 4). Il est possible que ces représentations et compétences se manifestent de manières différentes dans les stratégies d'usage. Pour mieux comprendre le rapport de l'apprenant au numérique, il importe alors de mettre en lumière les fonctions de Twitter employées (Squires, 2016 ; Zappavigna, 2012), les destinataires des interactions (Antenos-Conforti, 2009), le déroulement/le rythme de l'activité (la régularité des productions) et le nombre total des productions. En outre, l'analyse discursive des entretiens me permet d'identifier des stratégies utilisées avant et durant la production d'un microbillet, par exemple l'emploi d'outils numériques pour la vérification de la grammaire ou de l'orthographe.

2.4.3 Schéma d'analyse

Tel qu'illustré dans le Tableau 5 ci-dessous, ces trois analyses (l'analyse des besoins, l'analyse de l'utilisation et l'analyse de l'expérience) permettent une étude systématique et structurée du rapport de l'apprenant à Twitter. L'analyse des besoins identifiera les facteurs qui entrent possiblement dans la construction de ce rapport. Ensuite, ces facteurs seront utilisés pour répondre aux questions de recherche. D'abord, la première question, qui cherche à identifier les incidences qu'ont ces facteurs sur la participation des apprenants, se basera sur la comparaison des données des analyses des besoins et de l'utilisation. Ensuite, la deuxième question, qui vise à

déterminer les incidences positives et/ou négatives qu'ont ces facteurs sur l'expérience des apprenants, se basera sur la comparaison des données des analyses des besoins et de l'expérience. Finalement, les réponses à ces deux questions permettent des constats sur la possibilité de diviser les participants en postures identifiables.

Tableau 5. Schéma d'analyse

QR¹⁴	Analyses	Instruments de collecte	Techniques
#1 et #2	Analyse des besoins	Entretiens semi-directifs	Analyse du discours pour identifier le profil des apprenants.
		Questionnaire #1	Données quantitatives sur le profil des apprenants.
#1	Analyse de l'utilisation	Observations directes (microbillets)	<ul style="list-style-type: none"> → La présence sociale (voir le Tableau 3) → Les thèmes phatique, académique et non académique des microbillets sans amorçage (voir le Tableau 4) → Les stratégies d'utilisation (voir la section 2.4.2.3)
		Entretiens semi-directifs	Codage des entretiens pour noter les instances de stratégies utilisées lors de la production d'un microbillet (ex. les outils numériques, l'usage de photos ou d'autres médias).
#2	Analyse de l'expérience	Entretiens semi-directifs	Codage des parties des entretiens qui discutent de l'expérience vécue par l'apprenant.
		Questionnaire #2	Données quantitatives sur l'expérience des apprenants lors de l'activité sur Twitter.

¹⁴ Question de recherche

3.0 Résultats

Dans ce chapitre, je présente les résultats de l'analyse des besoins (la section 3.1), de l'analyse de l'utilisation (la section 3.2) et de l'analyse de l'expérience (la section 3.3).

3.1 Analyse des besoins

Pour envisager le rapport des apprenants aux technologies et pour identifier les enjeux sociocritiques du numérique dans le contexte de mon étude, il est nécessaire de mettre au jour quelques éléments de contextualisation. En me basant sur le premier questionnaire (voir l'Annexe A), j'examinerai d'abord le profil des participants relatif à leur formation en français, à leur profil numérique et à leur posture envers l'apprentissage du français. Ensuite, une analyse qualitative des entretiens cherchera à identifier les formes d'anxiété qui troublent régulièrement les participants, ainsi que les représentations qu'ils associent aux situations d'apprentissage et aux technologies. Prises ensemble, ces analyses me permettront d'esquisser un portrait des facteurs les plus notables pouvant influencer le déroulement de l'activité d'apprentissage sur Twitter.

3.1.1 Profil d'apprentissage

Comme l'illustre le Tableau 6 ci-dessous, les participants ont des profils variés, mais tous ont l'anglais comme langue maternelle. Huit participants ont moins de 30 ans et deux ont plus de 35 ans. Les participants se distinguent également par leur parcours d'apprentissage : trois participants ont une formation en français langue seconde (FLS), deux participants sont issus d'un programme d'immersion, trois participants n'ont pas de formation en français préalable à leurs études universitaires et deux participants ont suivi des programmes de français à l'école secondaire il y a 20 ans ou plus.

3.1.2 Profil numérique

Tous les participants (voir Tableau 6) utilisent un cellulaire intelligent, tel qu'un iPhone (six participants), ce qui signifie qu'ils avaient tous un moyen d'accéder régulièrement et facilement à Twitter et aux autres outils numériques nécessaires pour le déroulement de l'activité. Quant à leur posture envers les technologies, huit participants ont indiqué une attitude positive vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans un contexte éducatif (note allant de 4 à 6). Bien que huit participants aient également indiqué une motivation à utiliser des réseaux sociaux pour l'apprentissage (note de 4 à 5), seulement six participants donnent une réponse positive (note de 4 à 5,8) quant à l'utilité éducative de ces outils. Par ailleurs, bien que huit participants soient très expérimentés dans l'usage des réseaux sociaux en général (note de 5 à 6), sept participants n'utilisent pas, ou presque pas, Twitter (note de 1 à 2) et seulement trois participants affirment l'avoir parfois utilisé avant le cours (note de 3 à 5). En effet, Twitter est le réseau social le moins fréquenté parmi les six plateformes mesurées dans la question 3 (voir l'Annexe A) : Twitter (2,1), Facebook (3,7), Instagram (4,8), Snapchat (3,8), Skype (2,8) et des applications de messagerie telles que WhatsApp (3,8).

3.1.3 Profil linguistique

Bien que les 10 participants aient indiqué des niveaux relativement hauts de motivation à l'égard de l'apprentissage du français (note de 4 à 6), ils n'ont que rarement recours à la langue en dehors de la salle de classe : la majorité des participants (six) utilisent le français moins de deux heures par semaine, trois l'emploient de deux à cinq heures et seulement un participant l'utilise de cinq à 10 heures. Ainsi, les participants n'ont pas l'habitude d'utiliser le français en dehors de la salle de classe. On peut déduire que la majorité des apprenants éprouvent encore de l'anxiété durant la communication en français puisque neuf participants ont indiqué des niveaux

moyens à élevés d'anxiété (note de 3 à 5.2). De même, seulement un participant a mesuré sa confiance en français au-delà d'une note de 4.

Tableau 6. Profil des participants à partir du questionnaire #1 (voir l'Annexe A)

Q1	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Âge	22-25	17-21	26-30	17-21	17-21	40-50	17-21	17-21	35-40	17-21
Langue maternelle ¹⁵	ang	ang	ang	ang	ang	ang	ang	ang	ang	ang
Formation	UV ₁₆	fls ¹⁷	UV	fls	IM ₁₈	AN ₁₉	fls	IM	AN	UV
How experienced are you with social networking	5	6	3	6	5	6	5	5	5	3
How often do you use social networking sites?	4	3,5	2,2	3,5	4,2	2,2	4	3,8	3,5	4,2
How often do you use Twitter?	2	2	1	1	3	1	5	1	4	1
Attitude towards using technology for learning?	5	6	2	4	5	3	5	4	6	4
Usefulness of using Social Media for learning	4	4,4	2,6	3,6	5	2,2	5,2	5,8	5	2,8
Motivation in using Social Media for learning	4,6	4,6	4	2,8	5	3	4,2	5,4	4,2	4,6
How motivated are you to learn French?	5	5	5	4	4	5	5	5	5	6
Does interacting in French cause you anxiety?	3	4,4	3,4	4	5,2	3	2	3	3	4,6
How confident are you communicating in French?	2	3	3	2,7	1,8	2	3,5	4,7	3,7	2,8

3.1.4 Analyse des entretiens

Comme précisé dans la section 2.4.1, je me suis appuyée sur une analyse qualitative des entretiens dans le but d'exposer les facteurs ayant rapport à l'état psychologique (ex. anxiété,

¹⁵ ang = anglais

¹⁶ UV = formation en français uniquement à UVic

¹⁷ fls = formation en Français Langue Seconde avant les cours de UVic

¹⁸ IM = formation en immersion avant les cours de UVic

¹⁹ AN = ancienne formation, une formation en français datant de plus de 20 ans

motivation), à la tâche (ex. objectifs, postures) et à la technologie (ex. familiarité, postures) qui pourraient influencer sur l'expérience d'apprentissage. Pour ce faire, toute allusion à ces thèmes noyaux a été notée et divisée en sous-catégories appropriées. Par exemple, les thèmes convergents autour de l'anxiété ont été subdivisés en anxiété sociale (ex. jugement, âge, comparaison avec d'autres), en anxiété linguistique (ex. l'écoute, le français à l'oral, la grammaire) et en anxiété académique (ex. notes ou objectifs académiques). Ces sous-catégories, désormais appelées *indicateurs*, ont été notées comme étant présentes (une note de 1) ou absentes (une note de 0) dans le discours de chaque apprenant ; je n'ai pas mesuré la fréquence d'occurrences pour éviter toute supposition d'intensité²⁰. Finalement, j'ai calculé le pourcentage d'indicateurs mentionnés sous chaque thème noyau afin de faciliter leur comparaison. Il importe de noter que ces pourcentages se basent sur *l'étendue* des différents indicateurs mentionnés (ex. quatre sur sept indicateurs d'anxiété) et non pas sur la *fréquence d'occurrences* de chaque indicateur. Le Tableau 7 ci-dessous montre la vue d'ensemble des thèmes noyaux, qui seront examinés en plus de détails dans les sections suivantes.

²⁰ Si un apprenant mentionne six fois le même indicateur d'anxiété sociale et un autre apprenant mentionne une fois l'anxiété sociale, tous les deux reçoivent une note de 1 pour cet indicateur. Je ne veux pas supposer dans le cadre de cette étude que la fréquence est représentative de l'intensité des sentiments ressentis par l'apprenant.

Tableau 7. Analyse discursive des entretiens

Thème noyau	Indicateur	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Anxiété		0,71	0,71	0,71	0,86	0,14	0,43	0,14	0,29	0,43	0,86
Préférence de style d'apprentissage	Faible risque, collaboration et interaction	0,89	0,78	0,33	0,78	1	0,33	0,89	0,67	0,22	0,56
	Sérieux, cohérent et objectifs clairs, travail indépendant	0,09	0	0,82	0,45	0,09	0,73	0,09	0,18	0,73	0,73
Représentations du numérique	Représentation fixe / négative	0,43	0	0,86	0	0,14	0,57	0	0,14	0,29	0,86
	Intérêt potentiel dans l'usage des réseaux sociaux	0	0,25	0	0,5	0,75	0	1	0,25	0,5	0

3.1.4.1 Indicateurs d'anxiété

Tel qu'illustré dans le Tableau 8 ci-dessous, les trois indicateurs identifiés sous le thème noyau de l'anxiété sont : l'anxiété sociale, l'anxiété linguistique et l'anxiété académique. Ces indicateurs regroupent également quelques sous-indicateurs qui sont affichés dans le Tableau 8 ci-dessous. On constate que neuf participants discutent d'au moins un indicateur d'anxiété linguistique (ex. « *Always trying to remember how to do simple stuff like passé composé or like futur antérieur* »), huit discutent d'au moins un indicateur d'anxiété sociale (ex. « *I didn't want to be judged* ») et sept discutent d'au moins un indicateur d'anxiété académique (ex. « *I still feel like I'm scrambling* »).

Ainsi, il semble y avoir une division claire entre les cinq participants les plus anxieux, qui discutent de plus de cinq indicateurs d'anxiété, et les cinq participants qui discutent de moins de trois indicateurs d'anxiété. Les résultats de cette analyse correspondent généralement aux niveaux d'anxiété indiqués dans le premier questionnaire. Il y a toutefois quelques divergences, surtout dans le cas de P1 et de P14, qui peuvent s'expliquer par la prise en compte additionnelle

dans cette analyse de l'anxiété sociale et de l'anxiété académique, deux facteurs qui ne sont pas mesurés dans le questionnaire.

Tableau 8. Indicateurs d'anxiété

Indicateur	Sous-indicateur	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Sociale	Comparaison avec les autres	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
	Jugement	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1
	Écart d'âge	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Linguistique	Français à l'oral	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
	Grammaire	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
	Écoute	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
Académique	Notes et objectifs académiques	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
Somme		5	5	5	6	1	3	1	2	3	6
Pourcentage		0,71	0,71	0,71	0,86	0,14	0,43	0,14	0,29	0,43	0,86

3.1.4.2 Style d'apprentissage

Selon plusieurs auteurs (Armstrong, Peterson et Rayner, 2012 ; Dörnyei et Ryan, 2015), un style d'apprentissage se définit par les comportements et les stratégies préférés qu'un apprenant privilégie durant une tâche pédagogique. Cela comprend nécessairement les opinions sur le processus d'apprentissage, sur le rôle de l'enseignement et sur les objectifs à viser dans une tâche. Au fur et à mesure que l'apprenant forme ses idées, parfois nommées des connaissances métacognitives (Wenden, 1999), il se crée des attentes et des préférences vis-à-vis du bon déroulement de son éducation, ce qu'on pourrait nommer sa *zone de confort* (Ehrman, 1996). Plus ses convictions sont rigides, moins l'apprenant est réceptif à des méthodes d'enseignement qui tombent en dehors de cette zone (Gregersen et MacIntyre, 2014). Ainsi, dans le cadre de cette étude, j'utilise le terme *style d'apprentissage* pour signifier la zone de confort

de l'apprenant qu'il élucide durant l'entretien en faisant référence à ses préférences et à ses idées au sujet de l'éducation.

L'analyse des entretiens a identifié 20 sous-indicateurs associés à ce thème noyau qui se regroupent autour de deux styles d'apprentissage différents : un style d'apprentissage actionnel (Tableau 9) et un style d'apprentissage traditionnel²¹ (Tableau 10). D'abord, les apprenants qui discutent d'un style d'apprentissage actionnel s'intéressent aux activités qui ne présentent qu'un faible risque. En ALS, un risque consiste en une situation d'usage de la L2 qui engendre de l'anxiété à cause de la possibilité de conséquences négatives, telles que l'incompréhension, les erreurs, la moquerie ou l'échec (MacIntyre, 2017 ; Slavkov et Séror, 2019). Plus les conséquences sont imprévisibles et plus l'activité est importante, plus elle pose un risque à l'apprenant. En règle générale, les activités participatives et actionnelles réduisent la possibilité de risques en soulageant la pression de réussir ; comme souligné dans la section 1.1, l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001 ; Nissen, 2011) délaisse les objectifs d'apprentissage traditionnels, comme la répétition et la mémorisation, en faveur d'échanges significatifs dans la langue cible (Mangenot et Soubrié, 2010). En ce faisant, l'usage de la L2 n'est pas automatiquement associé à l'idée de réussite ou d'échec.

Dans le cadre de cette étude, les sous-indicateurs associés à un style d'apprentissage actionnel englobent des activités et des stratégies d'apprentissage participatives, collaboratives et sécuritaires qui découlent des objectifs non instrumentaux. Une analyse qualitative du discours a relevé neuf indicateurs d'un style d'apprentissage actionnel, qui figurent dans le Tableau 9.

Quant à leurs préférences, les participants se divisent facilement en deux groupes : sept

²¹ Je me base sur le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), qui discute des activités d'apprentissage actionnelles et traditionnelles, pour nommer ces deux indicateurs de style d'apprentissage.

participants discutent d'un haut niveau d'indicateurs actionnels (plus de 56 % des indicateurs) et trois participants discutent d'un faible niveau d'indicateurs actionnels (moins de 33 %).

Tableau 9. Style d'apprentissage actionnel

Sous-indicateur	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Faible risque / pas de pression	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
Divertissant / jeux	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
Courtes activités / tâches variées	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0
Lectures pertinentes et réelles	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
Créative / sans structure rigide	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Petits groupes	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
Interaction et collaboration	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Laboratoire de langues	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
Projets et travaux d'équipe	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Somme	8	7	3	7	9	3	8	6	2	5
Pourcentage	0,89	0,78	0,33	0,78	1	0,33	0,89	0,67	0,22	0,56

Deuxièmement, certains des participants ont également exprimé une préférence pour les activités d'apprentissage traditionnelles (Conseil de l'Europe, 2001), comme la mémorisation (ex. « *I'm going to grind out like a half an hour of memorizing this stuff* ») et la répétition (ex. « *Very good for repetition and forming associations* »). Ces apprenants ont tendance à croire que les compétences communicatives se concrétisent par l'étude et par la rétention des fonctions et des règles grammaticales. Afin de favoriser ce genre d'apprentissage, ils indiquent une préférence pour les travaux indépendants, les tests, les dates limites fixes et les activités dites sérieuses « de niveau universitaire ».

L'analyse du discours soulève 11 indicateurs d'un style d'apprentissage traditionnel. Les participants se divisent en trois catégories : quatre participants présentent un haut niveau

d'indicateurs d'un style traditionnel (plus de 73 % des indicateurs), un participant en discute à un niveau moyen (45 % des indicateurs), et cinq participants en discutent à un faible niveau (moins de 18 % des indicateurs).

Tableau 10. Style d'apprentissage traditionnel

Participant	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Niveau universitaire	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Activités sérieuses	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Objectifs d'apprentissage clairs	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1
Dates de remise et critères d'évaluation	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
Tests	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1
Instructions en anglais	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Revue de grammaire et de concepts appris	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1
Mémorisation / listes de vocabulaire	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Travail indépendant	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0
Leçons et notes	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Démarche structurée et cohérente	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1
Somme	1	0	9	5	1	8	1	2	8	8
Pourcentage	0,09	0,00	0,82	0,45	0,09	0,73	0,09	0,18	0,73	0,73

3.1.4.3 Imaginaire du numérique

Finalement, l'analyse des entretiens a détecté 11 sous-indicateurs de représentations associées aux technologies, qui se regroupent autour de deux imaginaires du numérique différents : un positionnement fixe et négatif qui rejette l'usage des réseaux sociaux (Tableau 11) et un positionnement positif qui montre un intérêt potentiel dans leur usage (Tableau 12).

D'abord, l'analyse des entretiens a révélé sept indicateurs d'un positionnement négatif, qui figurent dans le Tableau 11 ci-dessous. Ces indicateurs montrent une certaine réticence des

apprenants à utiliser un réseau social dans le cadre de leur vie privée ou du contexte académique. Les participants se divisent en trois groupes : quatre participants prennent un positionnement très négatif envers l'usage des réseaux sociaux (plus de 43 % des indicateurs), trois participants assument un positionnement légèrement négatif (moins de 29 % des indicateurs) et trois participants n'ont pas de représentation négative. Les deux indicateurs les plus probants sont la prise de position contre les réseaux sociaux (ex. « *I really don't like Twitter in general to be honest* ») et la méconnaissance des réseaux sociaux (ex. « *I don't use social media generally* »).

Tableau 11. Positionnement négatif

Indicateur	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Désir de réduire l'empreinte numérique	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
L'on apprend mieux par l'écriture classique qu'en tapant	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Contre les réseaux sociaux	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Les jeunes sont plus adaptés aux médias sociaux	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Aversion à l'écran	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
La remise en cause de la pertinence académique des réseaux sociaux	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1
Méconnaissance des réseaux sociaux	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
Somme	3	0	6	0	1	4	0	1	2	6
Pourcentage	0,43	0,00	0,86	0,00	0,14	0,57	0,00	0,14	0,29	0,86

Ensuite, l'analyse des entretiens a identifié quatre indicateurs d'un positionnement positif envers l'usage des réseaux sociaux, qui figurent dans le Tableau 12. Bien que six participants aient mentionné au moins un de ces indicateurs, quatre participants, les mêmes qui expriment un positionnement négatif contre les réseaux sociaux, n'en ont pas discuté. Les deux aspects les plus attrayants pour ces apprenants étaient l'effet de nouveauté (ex. « *Using Twitter... like a really*

innovative thing ») et l'intérêt dans les technologies pour les actualités ou pour d'autres ressources (ex. « *Twitter is a really good platform to find out your news and stuff* »).

Tableau 12. Positionnement positif

Indicateur	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Curiosité sociale	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
Connaissance de Twitter	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Effet de nouveauté	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
Ressource pour les actualités et pour l'apprentissage	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0
Somme	0	1	0	2	3	0	4	1	2	0
Pourcentage	0,00	0,25	0,00	0,50	0,75	0,00	1,00	0,25	0,50	0,00

3.2 Analyse de l'utilisation

Suite aux résultats de l'analyse des besoins, l'analyse de l'utilisation repose, dans un premier temps, sur les productions au sein de Twitter et, dans un deuxième temps, sur les entretiens pour appréhender un portrait minutieux de la participation des apprenants. J'amorcerai cette section par un aperçu global de la participation des apprenants. Ensuite, j'exposerai les résultats de l'analyse de la présence sociale et du contenu thématique en m'appuyant sur le corpus des microbillets produits par les participants. Finalement, je présenterai les stratégies d'utilisation observées dans les productions et identifiées dans le codage des entretiens.

D'abord, on a demandé aux étudiants de FRAN 160 de publier un microbillet par jour (cinq à sept par semaine) et une interaction par jour (cinq à sept par semaine) pendant 12 semaines pour un décompte total de 120 à 168 productions. Outre ces deux catégories, j'ai également identifié le nombre total de microbillets produits durant une activité en cours afin de

les exclure de mes analyses²². Comme illustré dans le Tableau 13 ci-dessous, les apprenants s'organisent en trois groupes de participation : ceux qui ont produit moins de 30 % des microbillets demandés, ceux qui sont entrés dans le champ du raisonnable en produisant de 56 % à 80 % des microbillets demandés et ceux qui ont respecté les paramètres de l'activité en produisant plus de 92 % du contingent de microbillets. Le corpus total comprend 712 microbillets, avec une moyenne de 15,98 mots par microbillet. À l'exception de P7, P10, P24 et P29, les participants ont produit plus d'interactions que de productions sans amorçage. En général, on constate d'énormes variations à tous les niveaux de participation qui seront analysées dans la discussion (la section 4).

Tableau 13. Participation

Participant	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Participation totale	12	25	32	34	68	81	95	111	115	139
Interaction	10	10	10	14	11	31	30	75	63	70
Production sans amorçage	1	13	6	13	42	39	61	27	36	43
Production durant une activité en classe	1	2	16	7	15	11	4	9	16	26
Nombre de mots	191	521	325	546	878	1229	1169	3363	1867	1377
Moyenne de mots / microbillet	15,92	20,84	10,16	16,06	12,91	15,17	12,31	30,30	16,23	9,91

3.2.1 Présence sociale

Pour la présence sociale, je me base sur le schéma d'analyse adapté (voir la section 2.4.2.1) pour chercher trois indicateurs dans le contenu des microbillets : les indicateurs affectifs, les indicateurs de visibilité et les indicateurs phatiques. Au total, j'ai identifié au moins un

²² Le Tableau 13 note le nombre de productions publiées durant les séances de jeu de réalité augmentée. Tel qu'explicité dans la section 2, je ne fais pas l'analyse de ces microbillets. Je les représente ici parce qu'ils entrent néanmoins dans le décompte de la production totale des apprenants.

indicateur de présence sociale dans 481 microbillets (soit dans 67,56 % des 712 microbillets du groupe), c'est-à-dire environ deux tiers des microbillets du groupe ont contribué à une présence sociale, donc à un sens de communauté entre pairs selon le cadre de Lomicka et Lord (2012). De même, plusieurs de ces microbillets contiennent plus d'un indicateur de présence sociale. Par exemple, un *quote tweet* qui raconte une blague a été codé pour son indicateur affectif de l'humour et pour son indicateur de visibilité. Toutefois, si un microbillet contient plusieurs indicateurs affectifs (ex. expression de sentiments et d'humour), je l'ai compté comme un seul cas affectif à cause de la porosité entre les concepts. Au total, on compte 306 microbillets affectifs (soit 42,98 % du total), 218 microbillets phatiques (30,62 %) et 188 microbillets présentant des indicateurs de visibilité (26,40 %). Cet ordre décroissant s'observe dans les microbillets de tous les participants, sauf dans le cas de trois participants : P18 et P26 produisent plus d'indicateurs phatiques que d'indicateurs affectifs et P24 produit plus d'indicateurs de visibilité que d'indicateurs phatiques. La discussion qui suit examinera en plus de détails ces trois indicateurs de présence sociale.

Tableau 14. Présence sociale

Indicateur	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Affectif	5	19	14	21	20	49	77	40	46	15
Visibilité	1	5	2	7	10	16	42	30	23	52
Phatique	4	5	10	7	13	27	20	46	38	48
Présence sociale²³	7	19	16	26	30	60	85	76	76	86

Sauf dans le cas de P18 et de P25, les indicateurs affectifs résultaient principalement de l'expression de sentiments (voir le Tableau 15). On constate une division claire entre les

²³ La présence sociale est calculée par le nombre total de microbillets contenant au moins un indicateur de présence sociale au lieu de l'addition de tous les indicateurs.

participants, certains manifestant un haut niveau d'indicateurs affectifs (P24, P7, P11, P26) et d'autres un faible niveau (P25, P14, P18, P10, P29, P1). Par ailleurs, il est intéressant de noter que, malgré son fort niveau de participation, P18 a produit le moins d'indicateurs d'expression de sentiments.

Tableau 15. Indicateurs affectifs

Indicateur	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Expression de sentiments	2	18	13	13	19	48	59	36	37	1
Humour	3	3	3	9	1	5	30	11	12	15
Affective²⁴	5	19	14	21	20	49	77	40	46	15

Par ailleurs, la visibilité se manifeste différemment d'apprenant en apprenant. Le moyen le plus utilisé était la publication de photos ou de vidéos : six participants ont eu recours à cette fonction plus de cinq fois. Par contre, le moyen le moins utilisé était le *quote tweet* : il a été utilisé un total de cinq fois par seulement trois participants. Par ailleurs, P18 était unique dans sa publication de mèmes Internet, qui constituent une grande partie de sa participation.

Tableau 16. Indicateurs de visibilité

Indicateur	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
@	0	1	1	0	1	1	2	3	0	19
GIF	0	0	1	0	0	2	15	0	3	2
Mème Internet	0	0	0	0	0	0	0	5	1	22
Mot-clic	1	3	0	0	8	2	8	1	0	0
Partage de URL	0	0	0	0	1	0	1	15	4	7
Photo ou vidéo	0	1	0	6	0	7	17	5	14	6
Quote tweet	0	0	0	0	1	3	3	8	1	0

²⁴ L'indicateur affectif est calculé par le nombre total de microbillets contenant au moins un indicateur affectif au lieu de l'addition de tous les indicateurs.

Retweet	0	0	0	1	0	2	0	2	0	0
Visibilité²⁵	1	5	2	7	10	16	42	30	23	52

Enfin, les indicateurs phatiques se présentent plus souvent chez les étudiants avec un plus haut niveau de participation (P18, P11 et P26). L'indicateur phatique le plus utilisé était la publication de compliments, d'appréciations ou d'encouragements : les 10 participants ont publié un total de 69 microbillets contenant cet indicateur. À l'inverse, l'indicateur phatique le moins utilisé était l'envoi de salutations : cet indicateur a été identifié dans 31 microbillets publiés par 7 participants différents.

Tableau 17. Indicateurs phatiques

Indicateur	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Compliment / appréciation / encouragement	1	1	2	1	1	9	7	22	16	9
Approbation	2	1	5	1	2	5	8	11	9	15
Microbillet qui s'adresse au groupe	0	3	2	5	8	7	6	11	12	9
Salutations	1	0	1	0	2	6	0	5	1	15
Phatique²⁶	4	5	10	7	13	27	20	46	38	48

3.2.2 Analyse du contenu

À l'instar d'Antenos-Conforti (2009) et en me basant sur le schéma d'analyse du contenu (voir la section 2.4.2.2), j'ai effectué une analyse discursive des microbillets dans le but d'identifier les thèmes les plus fréquemment discutés durant la tâche. Bien que les directives pour la tâche soient de publier des microbillets en tenant compte des thèmes lexicaux du cours, les participants ont majoritairement discuté de thèmes non académiques : l'analyse du contenu a

²⁵ La visibilité est calculée par le nombre total de microbillets contenant au moins un indicateur de visibilité au lieu de l'addition de tous les indicateurs.

²⁶ L'indicateur phatique est calculé par le nombre total de microbillets contenant au moins un indicateur phatique au lieu de l'addition de tous les indicateurs.

classé 326 microbillets sous le thème non académique, 157 sous le thème académique et 131 sous le thème phatique. Par ailleurs, en règle générale, les niveaux d'indicateurs académiques et phatiques sont très comparables. Ainsi, le thème académique est minoritaire dans le discours du groupe : seulement deux participants, P18 et P26, ont produit plus de 30 microbillets sous ce thème. Cela indique que, bien qu'il s'agisse d'une activité d'apprentissage, la plupart des apprenants ont utilisé Twitter pour s'éloigner du cadre éducatif. La discussion qui suit examinera en plus de détails les catégories du discours académiques et non académiques identifiées.

Tableau 18. Analyse du contenu

Thème	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Non académique	3	15	4	19	33	38	53	58	64	39
Académique	6	4	3	4	19	15	21	32	17	36
Phatique (pas d'information)	2	4	10	9	2	18	20	13	17	36

D'abord, le contenu académique se divise en deux sous-catégories : le contenu lié à FRAN 160 et celui lié à la vie universitaire. Bien que ces catégories soient très proches en termes de quantité, FRAN 160 compte plus de microbillets (86) que la vie universitaire (70). Par ailleurs, les trois participants dont les niveaux de participation sont les plus élevés, P18, P26 et P11, ont également publié plus de microbillets sur le sujet du cours.

Tableau 19. Indicateurs académiques

Sous-catégorie	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
FRAN 160	5	4	0	1	9	4	9	24	10	20
Vie universitaire	1	0	2	3	10	11	12	8	7	16
Académique	6	4	3	4	19	15	21	32	17	36

Ensuite, le contenu non académique se divise également en deux sous-catégories : la sphère personnelle et la sphère publique (voir le schéma d'analyse dans la section 2.4.2.2).

L'analyse du contenu montre que les apprenants ont tendance à privilégier la sphère personnelle (261 indicateurs) à la sphère publique (68 indicateurs). Seuls P26 et P18 ont produit plus de cinq microbillets sous ce dernier thème. Ainsi, en règle générale, la majorité des apprenants ont non seulement discuté des thèmes non académiques, mais aussi de ceux qui sont étroitement liés à leur vie, comme les activités quotidiennes, les réflexions personnelles et l'environnement immédiat (météo, les alentours, les vêtements, etc.).

Tableau 20. Indicateurs non académiques

Sous-catégorie	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Sphère personnelle	3	15	4	17	28	36	53	37	61	7
Sphère publique	0	0	0	2	5	2	0	24	3	32
Non académique	3	15	4	19	33	38	53	58	64	39

3.2.3 Stratégies d'utilisation

Finalement, cette section présentera les stratégies d'utilisation employées par les participants lors du processus de production. Notamment, par l'appui des observations directes des microbillets, je mettrai en lumière les destinataires visés dans les interactions (Antenos-Conforti, 2009) et la régularité des productions sur Twitter. Ensuite, je soulignerai quelques stratégies utilisées avant et durant la production d'un microbillet qui ont été identifiées par une analyse discursive des entretiens.

D'abord, les participants ont majoritairement interagi avec leurs pairs durant l'activité. De toutes les interactions, 200 au total étaient destinées à des camarades de classe, alors que 87 interactions étaient destinées aux assistantes du cours et 72 à la professeure. De même, neuf participants ont majoritairement visé les échanges avec pairs. Toutefois, les trois apprenants actifs, P11, P18 et P26, ont également employé une autre stratégie qui les démarque du groupe :

ils ont destiné respectivement 16, 17 et 21 interactions à la professeure, tandis que les sept autres apprenants n'ont pas interagi plus de quatre fois avec cette dernière, et ils ont aussi interagi plus souvent avec les assistantes du cours que les autres participants. Il semble ainsi que l'interaction avec la professeure et avec les assistantes du cours était une stratégie employée systématiquement par ces apprenants dans la tâche.

Tableau 21. Destinataire de l'interaction

Destinataire	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Avec pairs	7	9	8	10	1	20	19	47	37	42
Avec la professeure	4	4	0	1	2	3	4	21	16	17
Avec les assistants du cours	3	4	3	2	8	7	11	16	17	16
Interaction totale	10	10	10	14	11	31	30	75	63	70

Ensuite, en examinant le rythme de l'activité, j'ai constaté une corrélation négative entre la participation et la régularité des publications. À titre d'exemple, la Figure 3 ci-dessous illustre la tendance pour les apprenants qui ont publié moins de 60 % des microbillets demandés par les paramètres de l'activité (P25, P10, P14, P1 et P29) de passer un minimum de deux semaines sans production. De même, ils ont publié moins de deux microbillets par semaine pendant six à dix semaines de l'activité. Bien que l'activité soit censée se dérouler de manière continue, ces apprenants ont participé de manière exagérée : après avoir laissé s'écouler des semaines sans engagement, ils ont lancé une avalanche de microbillets dans ce qui paraît être une tentative de rattrapage. Par exemple, après cinq semaines consécutives d'absence, P1 a publié 13 microbillets, soit 38 % de sa participation totale, lors de la dernière semaine de l'activité. À l'inverse, les participants qui ont produit plus de 60 % des microbillets requis ont été très actifs pendant 8 à 10 semaines de l'activité, publiant au-delà de cinq productions. Il s'agit ainsi d'un effet de miroir entre ces deux groupes, effet illustré dans la Figure 3.

Rythme de l'activité

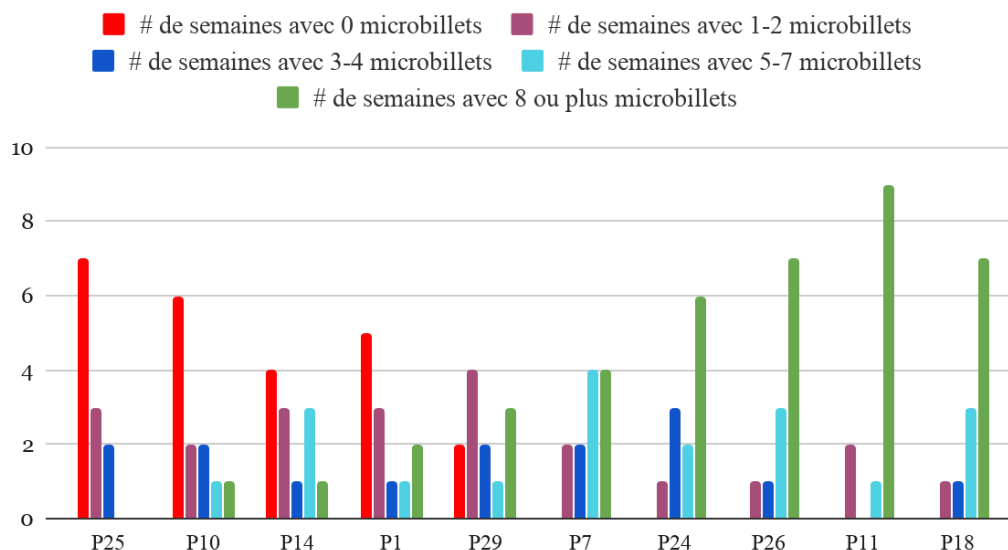


Figure 5. Rythme de l'activité mesuré par le décompte de microbillets publiés par semaine

Ce volet final de l'analyse de l'utilisation souligne les quelques stratégies utilisées avant et durant la production d'un microbillet qui ont été identifiées par une analyse discursive des entretiens (voir le Tableau 22). D'abord, bien que la plupart des participants aient publié des microbillets de manière spontanée (huit participants), P18 et P24 ont employé des stratégies pour gérer leur participation : P18 a préparé à l'avance une banque de microbillets et P24 a programmé un rappel quotidien sur son cellulaire. Ensuite, tous les participants ont souligné des stratégies utilisées pour vérifier la grammaire et l'exactitude de leurs productions. À titre d'exemple, six participants ont utilisé Google Translate pour vérifier le sens de leur texte écrit (ex. « *I would put the sentence through Google Translate, just to make sure it made sense* ») ou pour traduire systématiquement leur propos en français (ex. « *I'm not going to lie, I put it, like, directly into Google Translate* »). De même, ils ont tous eu recours à des dictionnaires numériques, comme *Le Grand Robert*, à des sites Web de conjugaison ou à des correcteurs grammaticaux, comme *BonPatron*. Par la suite, seulement deux participants ont cherché le mot-

clic #FRAN160 pour lire le fil de microbillets produits par leurs camarades de classe. Les huit autres participants se sont branchés plutôt à leur propre fil d'actualité. Finalement, huit participants se sont abonnés à moins de trois comptes en langue française sur Twitter, c'est-à-dire que la plupart des apprenants ont lu majoritairement les microbillets produits par les autres membres du cours. Toutefois, deux participants, P24 et P26, ont suivi respectivement sept et 15 comptes en langue française.

Tableau 22. Stratégies

Participant	P25	P10	P14	P1	P29	P7	P24	P26	P11	P18
Stratégies de régularité	0	0	0	0	0	0	1 ²⁷	0	0	1
Vérification de grammaire et de vocabulaire (dictionnaires, <i>BonPatron</i>)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Google Translate	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0
Recherche de #FRAN160	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Abonnements à des comptes en langue française	2	1	1	1	2	2	7	15	3	1

3.3 Analyse de l'expérience

Pour compléter notre portrait du rapport des participants aux technologies et pour mieux appréhender les enjeux sociocritiques qui influent sur l'usage de Twitter en contexte académique, cette section finale des résultats exposera l'expérience numérique (ex. l'usage des technologies), pédagogique (ex. l'appréciation de la tâche, du contenu appris), sociale (ex. les interactions avec pairs) et personnelle (ex. l'anxiété et la motivation) des apprenants lors de l'activité sur Twitter. J'amorcerai cette discussion d'abord en soulignant l'expérience des apprenants telle que mesurée dans le deuxième questionnaire (voir l'Annexe B). Par la suite, en

²⁷ 1= au moins une stratégie pour surveiller la régularité des publications.

m'appuyant sur les mêmes méthodes d'analyses discursives utilisées lors de l'analyse des besoins, j'exposerai les éléments précis menant à l'anxiété et à la satisfaction des apprenants durant la tâche.

3.3.1 L'expérience des participants à partir du questionnaire #2

Le deuxième questionnaire a été administré après l'activité sur Twitter pour mesurer l'expérience des participants. Les questions qui sont pertinentes à cette étude sont réunies sous quatre catégories d'expérience, qui figurent dans le Tableau 23. Ces catégories représentent la moyenne calculée à partir des questions liées à chaque thème. Par exemple, l'expérience avec la professeure ou les assistantes du cours était calculée sur la base de huit questions exposant non seulement les niveaux de confort, de motivation, d'utilité perçue et de satisfaction à l'endroit des interactions avec ces derniers via Twitter, mais aussi les évaluations de l'utilité des questions posées par la professeure, des thèmes du cours et de la rétroaction fournie sur Twitter. Ensuite, l'expérience sociale avec les pairs provient de la moyenne de six évaluations sur les niveaux de confort, de motivation, d'utilité perçue et de satisfaction à l'endroit des interactions avec les pairs via Twitter. Par la suite, l'expérience d'apprentissage par le biais de Twitter concerne les affordances d'apprentissage offertes par l'outil qui ne sont pas explicitement exigées par les directives de la tâche : à savoir, elle représente la moyenne de 12 questions qui évaluent les niveaux de confort, de motivation, d'utilité perçue et de satisfaction à l'endroit des interactions avec des locuteurs natifs et de l'apprentissage de vocabulaire ou de la culture francophone. Finalement, la posture prise envers l'usage de Twitter pour l'apprentissage constitue quatre questions sur l'attitude et la motivation de participer sur Twitter, de s'engager dans le cours grâce à Twitter et de continuer à l'utiliser pour l'apprentissage après la fin du cours. Les

réponses, mesurées sur une échelle de Likert allant de 1 à 6, ont été transformées en pourcentages pour faciliter la comparaison (ex. une note de trois est représentée par 0,50).

Selon cette évaluation, l'aspect le plus apprécié de l'expérience sur Twitter était l'interaction sociale avec les pairs, tandis que l'aspect le moins apprécié était l'apprentissage par le biais de Twitter. Ainsi les participants ont favorisé la participation dans la communauté close du cours plutôt que la découverte de faits de langue et de culture sur le réseau.

Tableau 23. Expérience des participants à partir du questionnaire #2 (voir l'Annexe B)

Participant	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Expérience avec la professeure / les assistantes du cours	0,61	0,74	0,44	0,71	0,63	0,66	0,77	0,46	0,59	0,88
Expérience sociale avec pairs	0,61	0,94	0,33	0,78	0,81	0,42	0,83	0,61	0,61	0,94
Expérience d'apprentissage par le biais de Twitter	0,65	0,56	0,28	0,49	0,51	0,24	0,71	0,57	0,69	0,61
Posture envers l'usage de Twitter pour l'apprentissage	0,58	0,67	0,38	0,63	0,63	0,46	0,88	0,54	0,46	0,75

3.3.2 L'expérience des participants à partir de l'analyse des entretiens

Suite à ces premiers résultats, je me suis penchée sur les entretiens pour relever les indicateurs d'anxiété et de satisfaction dans le discours des participants. D'abord, par le biais d'une analyse qualitative, trois indicateurs noyaux de l'anxiété ont été identifiés : l'anxiété liée à la tâche (ex. le sujet des microbillets, les directives, la régularité des productions et la quantité de productions), l'anxiété sociale (ex. l'écart de l'âge, l'interaction avec les pairs, la comparaison de la qualité ou de l'habilité) et l'anxiété numérique (ex. la navigation, les abonnements/abonnés, la familiarité avec Twitter). En suivant la même démarche utilisée pour l'analyse des besoins, chaque indicateur a été noté pour sa présence dans le discours (une note de 1 ou de 0), et non pas

pour sa fréquence d'occurrences afin d'éviter toute supposition d'intensité. De même, j'ai calculé le pourcentage de ces indicateurs pour en faciliter la comparaison (voir le Tableau 24).

De ces trois indicateurs, l'anxiété numérique semble avoir la plus grande incidence sur l'expérience d'apprentissage. Ensuite, l'anxiété liée à la tâche s'avère également importante, surtout dans les entretiens de P1, de P10 et de P29. Finalement, seulement la moitié des apprenants discutent de l'anxiété sociale. Le Tableau 24 ci-dessous montre la vue d'ensemble de ces indicateurs.

Tableau 24. Indicateurs d'anxiété lors de l'expérience d'apprentissage

Indicateur	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Anxiété liée à tâche	0,71	0,00	1,00	0,29	0,29	0,00	0,00	0,57	0,14	0,86
Anxiété sociale	0,33	0,33	0,67	0,00	0,00	0,67	0,00	0,00	0,67	0,00
Anxiété numérique	0,67	0,00	1,00	0,67	0,33	0,67	0,00	0,00	0,33	0,67
Anxiété totale	0,62	0,08	0,92	0,31	0,23	0,31	0,00	0,31	0,31	0,62

Ensuite, trois dimensions de satisfaction ont été identifiées dans les entretiens des participants : les avantages ou affordances de la cybertâche (ex. la contextualisation des mots, la facilité d'accès, l'écriture décontractée, la liberté créative, le faible risque), l'expérience sociale positive (ex. le tissage de liens d'amitié, la collaboration positive, la lecture des microbillets des pairs) et la satisfaction du déroulement de la tâche (ex. satisfait de l'outil, de la participation, de la tâche en général). Les résultats indiquent des niveaux comparables de ces trois indicateurs : ils évoquent une moyenne de 57 % des indicateurs d'une expérience sociale positive, de 52 % des indicateurs de la satisfaction du déroulement de la tâche et de 50 % des avantages ou affordances perçues de la tâche. Le Tableau 25 ci-dessous montre la vue d'ensemble des indicateurs de satisfaction.

Tableau 25. Indicateurs de satisfaction

Participant	P1	P7	P10	P11	P14	P18	P24	P25	P26	P29
Avantages / affordances de la tâche	0,13	0,75	0,13	0,88	0,63	0,88	0,75	0,00	0,63	0,25
Expérience sociale positive	0,40	0,80	0,00	0,90	0,80	0,20	1,00	0,40	0,40	0,80
Satisfaction du déroulement de la tâche	0,00	0,83	0,00	1,00	0,67	0,67	1,00	0,00	0,67	0,33
Satisfaction totale	0,19	0,78	0,06	0,91	0,69	0,63	0,88	0,13	0,56	0,44

Ainsi, on constate une corrélation négative entre les indicateurs d'anxiété et de satisfaction (voir la Figure 4).

Corrélation négative entre les indicateurs d'anxiété et de satisfaction

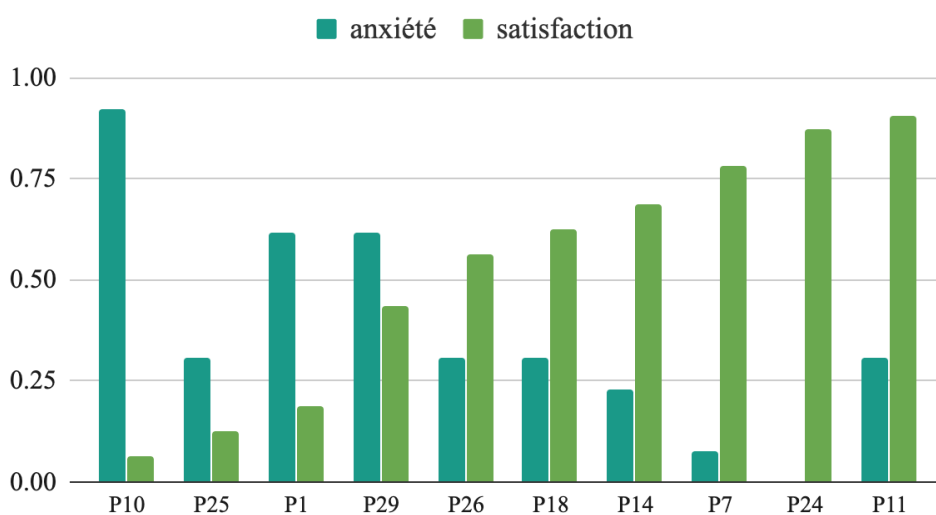


Figure 6. Corrélation négative entre les indicateurs d'anxiété et de satisfaction, basée sur une analyse discursive des entretiens

4.0 Discussion

La discussion qui suit s'organise autour des trois questions de recherche auxquelles je tentais de répondre (voir la section 2.0) afin d'enquêter sur les enjeux liés à l'usage de Twitter pour l'apprentissage du français. Les résultats exposés dans la section 3 témoignent d'une énorme variation vis-à-vis de la participation et de l'expérience des apprenants, ce qui souligne la pertinence d'une investigation sociocritique et ergonomique des facteurs pouvant influencer l'approche prise par des apprenants dans l'activité. Pour ce faire, cette section examinera les multiples corrélations possibles entre les facteurs identitaires, l'analyse de la participation (QR 1, section 4.1) et l'analyse de l'expérience (QR 2, section 4.2). Ces corrélations étaient identifiées par un processus de comparaison minutieuse qui a testé chaque facteur identitaire par rapport à chaque indicateur discuté au cours de la section 3. En effet, je n'expose que les rapports les plus prometteurs d'une corrélation. Finalement, ce chapitre aboutira à une discussion sur les postures identifiables des participants de cette étude.

4.1 Quels facteurs semblent avoir des incidences sur la participation des apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de langue ?

Premièrement, en inscrivant cette étude dans une approche sociocritique du numérique en éducation (Collin et al., 2015), j'ai visé l'identification des facteurs identitaires qui influencent non seulement la disposition de l'apprenant à tirer profit des technologies, mais aussi les formes de ses usages. Il s'agit d'une investigation ergonomique et sociocritique du rapport de l'apprenant au numérique. Ainsi, la discussion qui suit met en juxtaposition les résultats de l'analyse des besoins (voir section 3.1) et de l'analyse de l'utilisation (voir section 3.2) afin de répondre à la QR 1. Comme on verra, cette comparaison a identifié quatre facteurs principaux qui semblent influencer la participation des apprenants : la formation, l'âge, le style

d'apprentissage et le positionnement envers le numérique. Cette section vise ainsi à mettre en lumière ces corrélations possibles afin de comprendre et d'interpréter les différences de participation observées dans la section 3.2.

4.1.1 Formation de l'apprenant

D'abord, dans le contexte particulier de cette étude, les niveaux d'engagement étaient plus faibles chez les trois participants qui ont commencé leur apprentissage de français à l'Université de Victoria (UVic) et chez les deux étudiants issus d'un programme d'immersion française (à l'école secondaire ou au programme Explore). Ces cinq apprenants ont surtout lutté avec les catégories de participation exigeant une ouverture sociale, telles que l'interaction, le partage du contenu affectif et non académique, la visibilité et les productions phatiques.

D'abord, les trois participants provenant d'une formation en français à UVic se sont démarqués à plusieurs reprises des étudiants qu'ils considèrent plus expérimentés en français, notamment ceux issus d'un programme d'immersion : « *I'm just nervous to speak in French. I would say it's more like nervousness because I feel like I'm not at a caliber – because there are, like, French immersion kids in my class that have been taking it since they were young and have French speaking parents* » (P29). L'usage ici du terme « *immersion* » comme indicateur d'une certaine aptitude en français mise en rapport avec l'autodépréciation (« *I'm not at a caliber* ») montre l'insécurité ressentie par ces apprenants envers (a) la qualité de leur formation par rapport aux programmes d'immersion et (b) leurs compétences en français qui en découlent. Il s'agit d'une idée préconçue de la supériorité de l'immersion française qui introduit une rupture entre les apprenants du cours.

En effet, P1, P10 et P29 affirment ressentir plusieurs types d'anxiété durant des situations de communication en français : « *I've always felt really anxious, even just reading out in*

English, but, like, reading out in French more so, just because I don't want to mess up on a word or mis-pronounce, or something like that and sound ridiculous » (P29). Ces apprenants associent les fautes de langue et de prononciation à un air de ridicule (« *sound ridiculous* »). Cette mentalité, accompagnée d'une comparaison de soi incessante à des étudiants d'immersion, instaure des sentiments de non-appartenance et d'insécurité chez ces trois apprenants, qui les dissuadent de participer à certaines situations de communication. À titre d'exemple, P1 précise qu'il favorise l'interaction avec des personnes perçues comme possédant les mêmes compétences linguistiques que lui, plutôt que l'interaction avec des apprenants perçus comme étant plus capables en français : « *I feel sort of intimidated speaking with someone who is very fluent and proficient in French... I prefer to speak with somebody who is also kind of struggling. I just feel like it's a less intimidating environment when the both of you are kind of trying to figure it out* » (P1).

Par ailleurs, l'analyse semble indiquer que, préoccupés par la crainte de jugement, ces apprenants ont produit moins de variations dans leur contenu. Par exemple, P1 répète des propos en discutant à plusieurs reprises de la météo (« Il fait pluie beaucoup... d'où vient la pluie? #fran160 » ; « Et juste comme ça, la pluie est fini. Hmmm... #fran160 ») et P29 répète carrément les mêmes microbillets en discutant d'une chemise blanche (« Hier, je portais un t-shirt blanc et je n'ai rien renversé dessus! très bon! #fran160 » ; « Je portais une chemise blanche et je n'ai rien eu sur la chemise! Je suis très fier de moi! #fran160 »). Ces types de répétition (de thèmes ou de contenu) illustrent possiblement un effet de l'anxiété ; selon MacIntyre et Gardner (1994), l'anxiété augmente la charge cognitive, réduisant à son tour le champ de vocabulaire et la variation de thèmes présents dans un énoncé.

Faisant écho à plusieurs études (Delahunty, Verenikina et Jones, 2014 ; Hughes, 2007 ; Rovai, 2002), il est fort probable qu'un sentiment de non-appartenance, découlant en partie de leur formation en français et en partie de leurs croyances concernant les compétences langagières, a contribué à la réticence de ces apprenants à s'exposer en ligne et à participer socialement dans l'activité ; la crainte de jugement et l'insécurité qu'ils ont vécues ont nui à leur usage des diverses fonctions de Twitter et leur capacité de produire du contenu. En effet, outre les faibles niveaux de participation, ces apprenants ont des niveaux d'interactions (10 à 14) et de présence sociale (19 à 30 microbillets contenant des indicateurs de présence sociale) plus réduits au sein de Twitter. Ainsi, la formation de P1, de P10 et de P29 semble alimenter un sentiment de non-appartenance dans le groupe et influencer négativement leur volonté et leur capacité de participer au sein de Twitter.

Ensuite, les deux apprenants issus d'un programme d'immersion, P25 et P14, indiquent également un décalage entre leur identité et celle du groupe, ce qui entrave possiblement leur participation sociale dans l'activité. Comme les apprenants précédents, ils souscrivent à l'idée que les étudiants d'immersion sont les plus à l'aise en français. Toutefois pour eux, cette croyance suscite une pression de perfection et de réussite au sein de Twitter. D'abord, P25 se montre très confiant en français à l'oral, une compétence qu'il attribue à sa formation :

I feel pretty confident... I have good experience in, like, two summers in Explore and that helped a lot... Mostly people [classmates in FRAN 160] were basically French 12, whereas I had, I had – I was lucky enough to have experience in Quebec (P25).

Il utilise la conjonction « *whereas* » pour mettre en contraste ses fortes compétences en français avec celles de ses pairs, qu'il croit avoir dépassées. En effet, il est très confiant en ses compétences communicatives spécifiquement à l'oral : « *I'm good with conversation, I like*

speaking in French... I like to just speak. Honestly that's my best way » (P25). Toutefois, à cause de cette préférence, il se montre moins confiant et même réticent à participer en contexte académique : « *I don't like learning languages in a classroom* » (P25). Pour lui, l'apprentissage formel en salle de classe, qui exige la pratique du français écrit, risque de dévoiler ses faiblesses linguistiques et d'abîmer l'image de soi positive d'un étudiant d'immersion qu'il projette en personne. De façon similaire, plutôt que d'attribuer une confiance en français à sa formation en immersion, P14 explique que l'immersion est pour lui une source d'anxiété langagière. Cet apprenant est conscient du niveau de langue attendu des étudiants d'immersion, mais il n'a pas l'impression d'être à la hauteur : « *I feel... mediocre about my communication in French* » (P14). En conséquence, il préfère ne pas participer que d'être inférieur aux attentes d'un étudiant d'immersion : « *I did do French immersion, but I never liked speaking in class* » (P14).

Ainsi, faisant écho à plusieurs études (Delahunty et al., 2014 ; Hughes, 2007 ; Rovai, 2002), il est probable qu'un sentiment de non-appartenance, découlant en partie de leur formation en français, en partie de leurs insécurités langagières, a contribué à la réticence de P25 et de P14 à s'exposer en ligne. Afin d'éviter les jugements de leurs pairs, ils ont réduit leur participation (moins de 16 microbillets publiés en dehors des activités en cours), ils exhibent une faible présence sociale (moins de 16 indicateurs de présence sociale) et ils ont très peu interagi avec le groupe (10 interactions). Par ailleurs, leur non-appartenance au groupe est soulignée davantage par leur faible usage du mot-clic #fran160 : ces deux apprenants ne l'ont utilisé qu'une fois. Cette non-utilisation du mot-clic illustre ainsi leur éloignement du groupe FRAN 160 et l'absence de leur intention d'y appartenir.

À l'inverse, les cinq autres participants, qui ont suivi des programmes de FLS (P7, P11 et P24) ou des formations en français plus anciennes (P26 et P18), ne laissent pas les imaginaires

des étudiants d'immersion et de leurs compétences langagières entraver leur participation sur Twitter. Par exemple, il semble que les trois apprenants issus d'une formation en FLS, P7, P11 et P24, ne se laissent pas intimider par leur anxiété langagière en situation de communication numérique au sein de Twitter. Dans un premier temps, ces apprenants éprouvent de l'anxiété langagière surtout face à la communication orale en contexte académique :

I've always been kind of a little bit trepidatious about talking in French because I'm very self-conscious that I'm not very good at talking in French... I was scared to speak up because I didn't want, like, the professor to like go, 'Oh no that's wrong and you've got to do it this way' (P11).

La récurrence du champ lexical de l'anxiété (« *trepidatious* », « *self-conscious* ») mise en rapport avec la prise de parole en français signale non seulement une peur de jugement (« *that's wrong* »), mais aussi la perception qu'ils ne satisfont pas au niveau supposé de compétences en français à l'oral (« *I'm not very good* »). Bien que cette anxiété crée une réticence à communiquer en contextes académiques, il semble que le fait d'extraire l'usage du français des objectifs instrumentaux et académiques engendre de la motivation chez ces trois apprenants face aux situations de communication. À titre d'exemple, ils affirment un désir de parler en français plus souvent dans des contextes communicatifs décontractés : « *Just, like, talking in French is much more motivating than to have to read or listen or do little activities like that* » (P7). Cet exemple témoigne d'une préférence pour la communication par opposition à des travaux indépendants comme des lectures et des petites activités en cours. Ainsi, ces apprenants montrent une certaine préférence pour les contextes qui favorisent l'usage du français comme moyen de communication plutôt qu'objet d'étude en soi.

Possiblement à cause du contexte social et communicatif offert sur Twitter, P7, P11 et P24 font preuve d'une présence sociale prononcée (60 à 85 indicateurs), d'un haut niveau de participation (81 à 115 microbillets) et d'un grand nombre d'interactions (30 à 75). Par ailleurs, le contenu de leurs publications montre une ouverture personnelle et un désir d'établir des relations interpersonnelles à l'intérieur de la communauté sociale de FRAN 160. Par exemple, ils ont recours à des indicateurs affectifs (46 à 77 indicateurs) et ils discutent souvent de leur vie et de leurs intérêts ou passe-temps (36 à 61 indicateurs dans la sphère personnelle) : « hier soir, j'ai allée à un hommage de Taylor Swift à le Duke! c'était TRÈS sympa, et j'ai allée avec des nouveaux amis 😊 #fran160 » (P7). De plus, ils publient souvent des microbillets phatiques, composés de contenu purement social (17 à 20 indicateurs) : « @PX²⁸ tu es très chanceuse! #fran160 » (P11). En ce faisant, la communication sociale fait l'objet de leurs microbillets, indiquant qu'ils se sont branchés avec succès à une communauté d'appartenance sociale sur Twitter.

Tel que discuté dans la section 1.2.1, plusieurs auteurs (Lomicka et Lord, 2012 ; Reinhardt, 2019) suggèrent que les réseaux sociaux offrent aux apprenants un espace numérique social et décontracté où ils peuvent devenir des acteurs sociaux en français, tout en mettant en pratique leurs compétences langagières acquises. Comme Lomicka et Lord l'ont postulé, à cause d'un haut niveau de présence sociale, Twitter semble avoir facilité le développement d'une communauté numérique dans le cas de ces derniers trois apprenants. Toutefois, malgré les affordances interactives et sociales que Twitter leur offre, les cinq premiers apprenants dont j'ai discuté dans cette section n'y accèdent pas ; leurs sentiments d'insécurité et de non-appartenance, que l'on peut possiblement attribuer à leur formation et leur auto-perception de

²⁸ J'utilise PX pour représenter de manière anonyme les autres apprenants du cours.

compétences langagières, rendent la publication de microbillets plus difficile et plus intimidante. Ainsi, selon la perspective ergonomique (Caws et Hamel, 2016), l'opérabilité sociale de Twitter, donc l'efficacité de cet outil à faciliter des interactions sociales, semble reposer sur le sens d'appartenance de l'apprenant. En effet, corroborant les résultats de Rourke et al. (2001), les apprenants ayant une faible présence sociale semblent avoir participé sur Twitter de manière utilitaire dans le simple but d'être évalué, plutôt que d'intégrer une communauté d'affinité.

4.1.2 Âge des apprenants

L'âge est un deuxième facteur qui semble influencer la participation des apprenants. On remarque une corrélation possible entre l'âge des deux participants qui ont plus de 35 ans, P18 et P26, et les catégories de participation notamment en lien avec la tâche, telles que l'interaction (70 et 75), la réponse à des questions posées par la professeure en matière du cours (20 et 24) et les microbillets axés sur la sphère académique (36 et 32). Comme discuté dans la section 3.2.2 des résultats, ces deux apprenants sont les seuls à publier plus de 30 microbillets sous ce dernier thème. À l'inverse, les autres participants âgés entre 17 à 30 ans présentent beaucoup moins d'indicateurs reliés à la tâche.

Dans un premier temps, ce style d'engagement semble découler d'un sens de non-appartenance dans la communauté sociale de leurs pairs. P18 et P26 affirment ressentir de l'anxiété face aux contextes communicatifs et sociaux, un sentiment qu'ils attribuent à leur âge : « *Being older, and not part of younger people's social groups, and I'm uncomfortable* » (P18). Ces apprenants s'imaginent ainsi exclus du groupe à cause de leur âge. En effet, les situations de communication sociales avec les pairs présentent un climat de risques et d'incertitude qui rend ces apprenants mal à l'aise. Toutefois, ils prônent l'aspect bénéfique de la communication en français dans un contexte académique et professionnel avec des personnes perçues comme ayant

une meilleure maîtrise du français : « *Having the teacher there and just hearing you know the proper French* » (P26). Tout bien considéré, P18 et P26 semblent plus à l'aise face à la communication axée sur des objectifs académiques ou professionnels que face à l'interaction sociale, une posture observée également par Muller (2017).

Ce rapport productif et instrumental à l'usage du français semble se refléter dans Twitter. D'abord, vu leur anxiété liée à l'écart d'âge, on peut déduire que les discussions sur les thèmes académiques servent de prétexte pour faciliter la communication. À titre d'exemple, P18 et P26 utilisent souvent ces thèmes pour déclencher des conversations : « @PX PX! Vous devez utiliser le Twitter pour FRAN160 mon ami! #fran160 » (P18). Ils parlent ainsi des sujets académiques pour repérer des points d'intérêt commun avec le groupe et pour favoriser des courts échanges impersonnels, instrumentaux et faciles à naviguer. Par ailleurs, P18 et P26 ont également évité l'interaction avec le groupe par la publication du contenu dans la sphère publique (34 et 24 microbillets dans la sphère publique). Ils sont les seuls apprenants à publier plus de cinq microbillets sous ce thème. Ainsi, la publication du contenu académique et public semble aider ces apprenants à se brancher de manière studieuse à l'activité et à la communauté de leurs pairs.

Si certains apprenants de la section 4.1.1 ont accédé à une communauté sociale sur Twitter, P18 et P26 ont accédé plutôt à une communauté professionnelle et académique. En ce faisant, l'objet de la communication demeure pour eux dans le cadre éducatif, réduisant l'authenticité des interactions (Ollivier, 2012). Cela suggère que, contrairement à l'étude de Lomicka et Lord (2012) qui n'identifie que la présence ou l'absence d'une communauté d'affinité sur Twitter, il importe aussi d'identifier le type de communauté auquel les apprenants ont accédé pour mieux comprendre la nature sociale de leurs interactions.

4.1.3 Style d'apprentissage

Troisièmement, le style d'apprentissage est également un facteur qui semble influencer la participation des apprenants. Avant d'aborder la discussion principale de cette section, il importe de signaler qu'on ne constate une corrélation possible entre le style d'apprentissage et la participation que chez la moitié des participants ; toute tendance possible ne s'applique donc qu'aux cinq participants qui ont produit *plus* de 60 % des microbillets demandés. Curieusement, il n'y a pas de corrélation notable entre le style d'apprentissage et la participation des cinq apprenants qui ont produit *moins* de 60 % des microbillets demandés. Ces cinq participants sont ceux qui ont fait l'objet de la discussion dans la section 4.1.1 qui n'ont pas trouvé de sens d'appartenance dans l'activité. Il est alors possible que leur sentiment de non-appartenance, qui a entravé leur participation en général, a aussi nui à leur capacité à articuler l'activité en fonction de leurs intérêts, de leurs objectifs et de leur style d'apprentissage.

On remarque que les apprenants qui préfèrent un style d'apprentissage plus traditionnel qu'actionnel, notamment P26 et P18, participent plus dans les catégories liées à la tâche. À l'inverse, les apprenants qui favorisent un style d'apprentissage actionnel, notamment P24 et P7, produisent plus de contenu affectif (77 et 49 indicateurs) et plus d'indicateurs dans la sphère personnelle (53 et 61 indicateurs) que les autres apprenants.

Comme vu dans la section 3.1.4.2 des résultats, P26 et P18 privilégient un style d'apprentissage traditionnel (73 % des indicateurs) à un style d'apprentissage actionnel (moins de 33 % des indicateurs) : « *I'm a pretty serious language learner... when it comes to languages I just believe in a very structured approach* » (P26). Dans un premier temps, cette conception de l'apprentissage les pousse à respecter par principe les exigences de l'activité. P26 et P18 ont beaucoup participé (92,5 % à 115,8 % de la participation totale demandée) et contribué aux

interactions (au-delà de 100 % des interactions demandées) dans l'activité. Même si les interactions sociales leur ont posé quelques difficultés (voir la section 4.1.2), ces apprenants les ont effectuées. De même, il y a également un lien entre la production d'indicateurs phatiques et un style d'apprentissage traditionnel. P26 et P18 ont produit le plus d'indicateurs phatiques (46 à 48 indicateurs), ce qui contribue en particulier à la cohésion du groupe d'apprentissage : « Je vous souhaite une bonne Action de grâce tout le monde! Moi, je ferai mes dévotions à ce repas monumental puis, plus tard, j'espère dormir comme un bébé ravi de rêves gentils. ✨✨ ✨ #Fran160 » (P26). L'interpellation à « tout le monde » accompagnée par le mot-clic « #Fran160 » signale son intention de reproduire un sens de *salle de classe* en milieu numérique.

Par ailleurs, bien que P11 privilégie un style d'apprentissage actionnel (78 % des indicateurs), il montre néanmoins une forte inclinaison vers un style d'apprentissage traditionnel (45 % des indicateurs). En effet, il présente des niveaux de participation (115 microbillets), d'interaction (63 interactions) et d'indicateurs phatiques (38) très hauts qui rejoignent ceux de P18 et de P26.

Dans un deuxième temps, cette perception de l'apprentissage incite P26 et P18 à structurer l'activité autour de leurs propres intérêts et objectifs. Dans le cas de P26, il a de toute évidence utilisé l'activité pour raffiner ses connaissances et ses compétences langagières en français. Au lieu d'écrire des réponses courtes de nature sociale comme la plupart de ses pairs, il a rédigé des textes soignés et réfléchis par l'appui d'une variété d'aides à la rédaction (ex. *BonPatron*, *Le Grand Robert*, etc.). Ce constat s'illustre par l'écart entre la moyenne de mots par microbillet qu'il a écrit (30,29) et la moyenne de mots par microbillet de tous les 10 participants (15,98). De plus, 24 de ses 27 productions spontanées discutent du contenu dans la sphère publique, donnant à sa participation sur Twitter une forme de journalisme citoyen, c'est-à-dire il

réunit, il rediffuse et il analyse les actualités et d'autres sources d'information. À titre d'exemple, il discute de politique : « Je me demande si le Canada est une démocratie légitime, quand le but primaire de la plupart de nos politiciens, institutions de médias et notre gouvernement est de servir les intérêts de grandes corporations et industries. #fran160 #Politique » (P26). L'usage particulier du mot-clic « #Politique » indique le sujet central du microbillet en forme de métalangage et signale son intention d'atteindre de nouveaux membres du public. En ce faisant, il poursuit un apprentissage du français structuré, tout en articulant sa participation autour de ses intérêts personnels.

Ensuite, P18 a publié une série de mèmes Internet en français qu'il a créés à partir d'éléments culturels et historiques. Ces productions ont permis à P18 d'explorer indépendamment ses intérêts et de structurer sa participation sous forme de travail individuel méthodique. En ce faisant, il a accordé de manière créative sa participation sur Twitter



avec son style d'apprentissage, tout en explorant ses propres intérêts.

À l'inverse, le fait de s'être tournés vers un style d'apprentissage actionnel (plus de 78 % des indicateurs) semble avoir conduit les autres trois participants, P24, P7 et P11, à s'éloigner du cadre éducatif. Plutôt que d'avoir imaginé l'activité sur Twitter comme un moyen d'étudier le français et de poursuivre des objectifs académiques du cours (quatre à 10 microbillets en matière de FRAN 160), ces apprenants semblent l'avoir envisagée comme une occasion de devenir des usagers réels de la langue (Ollivier, 2010). Pour ce faire, leur identité devient le sujet de leurs microbillets ; ils ont recours à leur vie quotidienne afin de mettre en lumière des éléments qu'ils

jugent comme étant plus pertinents ou conformes au groupe social de leurs pairs. À titre d'exemple, ils discutent de leurs intérêts pour ce qui est de la culture populaire : « Mon Dieu!! Outlander est fantastique. Je lis les séries maintenant et je ne peux pas arrêter. Hormis de Harry Potter, ce sont les meilleurs livres que j'ai jamais lus! Jamie Fraser est ravissant, non? #fran160 » (P7). L'usage de « Mon Dieu!! » et de « non? » souligne le ton conversationnel qui se reproduit dans la plupart des productions de ces apprenants. De plus, ils discutent souvent des activités et événements qui se passent dans leur vie personnelle : « Hier soir, je suis allée patiner à minuit, puis j'ai fait la pâte à pizza avec mon amie à 3h du matin. Ce matin, je me suis levée à 7h et j'ai préparé des crêpes pour la mère de mon amie ... inutile de dire que je suis très fatiguée. #fran160 » (P11). P11 choisit ici de mettre en valeur ses intérêts et ses compétences divers pour tracer un portrait dynamique de soi qu'il semble destiner à ses pairs par l'usage de l'expression « inutile de dire ». Ainsi, en publiant ce type de contenu, ces apprenants articulent l'activité sur Twitter autour de leurs objectifs sociaux qui découlent de leur style d'apprentissage actionnel.

Ainsi, la corrélation qui fait l'objet de cette section se manifeste sur un continuum allant d'un style d'apprentissage traditionnel qui suscite des types de participation méthodiques, structurés et étroitement liés aux directives de la tâche, à un style d'apprentissage actionnel qui suscite des productions de nature personnelle et affective. Ces constats semblent refléter l'étude d'Antenos-Conforti (2009) qui prône que Twitter permet à des apprenants de relier l'usage du français à leurs intérêts et au contenu du cours, créant ainsi un contexte d'apprentissage axé sur l'apprenant. Les objectifs et les styles d'apprentissage de ces cinq participants semblent donc avoir eu une forte incidence sur le type et le nombre de publications dans Twitter et sur leur vision de l'activité. Ainsi, au moins dans le cas des apprenants actifs, Twitter semble offrir une

myriade d'affordances sociales et académiques qui se révèlent intuitivement à l'apprenant en fonction de son intention d'usage et de ses intérêts.

4.1.4 Positionnement envers les réseaux sociaux

Le quatrième facteur qui semble influencer la participation des apprenants est celui de leur positionnement envers les réseaux sociaux. Il semble que l'imaginaire du numérique des participants de cette étude stimule parfois le non-consentement dans une activité et empêche ainsi (1) la publication de microbillets, (2) la découverte des fonctions de Twitter et (3) la création d'une identité numérique.

Avant d'aborder cette corrélation possible, il importe de reconnaître que cette tendance s'applique moins à la participation de P25, de P14, de P18 et de P26. D'abord, P25 et P14 n'associent que très peu de représentations négatives à l'usage des réseaux sociaux (14 % des indicateurs de représentations négatives) et ils se montrent même intéressés par la notion d'une activité qui les utilise (25 % et 75 % respectivement des indicateurs d'intérêt potentiel). Toutefois, la participation de P14 et de P25 ne ressemble pas à celle des autres apprenants qui montrent un intérêt envers l'usage des réseaux sociaux (P11, P7 et P24). Il est alors possible que leur sens de non-appartenance (voir la section 4.1.1), stimulé par leur formation en français, a eu une plus grande incidence sur leur participation.

Ensuite, bien que P18 et P26 associent des représentations assez négatives à l'usage des réseaux sociaux (respectivement 57 % et 29 % des indicateurs de représentations négatives), leur participation ne ressemble pas à celle des autres apprenants qui possèdent des imaginaires du numérique négatifs (P1, P10 et P29). Comme P25 et P14, cette différence s'attribue probablement à la prédominance des autres facteurs discutés dans les sections précédentes, tels que leur âge et leur style d'apprentissage ; motivés par leurs objectifs d'apprentissage, ils se

responsabilisent pour la mise en œuvre des stratégies qui mène à l'aboutissement de l'activité (Dörnyei et Ryan, 2015 ; Jeannot, 2006).

Toutefois, certaines différences entre les imaginaires du numérique de P18 et de P26 engendrent possiblement une divergence de comportement en ce qui concerne la représentation d'une identité personnelle en ligne. À titre d'exemple, P26 exprime un positionnement plus positif que P18 envers l'usage des réseaux sociaux pour l'apprentissage (respectivement 50 % et aucun des indicateurs d'un positionnement positif). Possiblement en conséquence, l'analyse de sa participation révèle que P26 se sert régulièrement des affordances sociales de Twitter : il exprime plus de sentiments (36 indicateurs), il produit plus d'indicateurs affectifs (40) et il partage plus de contenu dans la sphère personnelle (37 indicateurs) que P18, qui produit respectivement 1, 15 et 7 de ces mêmes indicateurs. On peut supposer que l'imaginaire du numérique négatif (« *I don't like Twitter* ») de P18 a ainsi atténué sa volonté d'exposer des facettes affectives et personnelles de sa vie en ligne. En somme, motivé par sa curiosité envers Twitter, P26 a testé plus d'affordances sociales de l'outil, une corrélation qu'on observe également dans la participation de P7, de P11 et de P24.

Ensuite, comme discuté en début de la section, on constate une corrélation possible entre l'imaginaire du numérique et les stratégies de participation employées par les six autres apprenants. Dans un premier temps, P1, P10 et P29 associent des représentations très négatives à l'usage des réseaux sociaux (43 % à 86 % des indicateurs) et ils ne s'intéressent aucunement à leur usage au sein d'une activité d'apprentissage. Possiblement en conséquence de ce positionnement négatif envers le numérique, on observe trois tendances dans leur participation.

Premièrement, il est possible que leurs représentations négatives aient engendré plus de procrastination, de refus et d'hésitation à l'égard de la participation. Comme discuté dans les

sections précédentes, ces trois apprenants présentent de faibles niveaux de participation²⁹ et ils ont publié des microbillets de manière irrégulière³⁰. À titre d'exemple, bien que P29 ait normalement très peu participé, il a publié 26 et 15 microbillets dans les semaines quatre et 10, en ce qui ressemble à une tentative pour rattraper le temps perdu. Il illustre cette habitude de rattrapage dans le microbillet suivant : « Je dois tweeter tout à la fois ou j'oublie #fran160 » (P29). De même, P1 et P10, les seuls participants à se dire des « personnes privées » (« *I'm a very private person* » (P10)) qui n'aiment pas s'exposer en ligne (« *I just don't like when I have to put my identity out there* » (P1)) ont arrêté de publier sur Twitter après la semaine cinq et la semaine six, respectivement. Comme P29, P1 a ensuite publié 12 microbillets dans la dernière semaine de l'activité afin de combler son manque de participation. Ainsi, il semblerait que le positionnement négatif de ces trois apprenants a entravé non seulement leur participation dans l'activité, mais aussi la régularité de leurs publications sur Twitter, faisant écho à l'étude de Muller (2017).

Deuxièmement, il est également possible que les représentations négatives que P1, P10 et P29 associent aux réseaux sociaux aient entravé leur découverte et leur emploi des fonctions de Twitter, une corrélation qui s'illustre surtout par leurs niveaux de visibilité (cinq à 10 indicateurs). Au total, ces apprenants ont utilisé entre deux et quatre des huit fonctions de visibilité³¹ analysées dans le cadre de cette étude. Il est possible que leur usage limité des affordances de Twitter s'attribue à un sens d'obligation envers la tâche plutôt qu'à une intention

²⁹ P1, P10 et P29 ont publié respectivement 34, 25 et 68 microbillets, soit 28 %, 21 % et 57 % des productions demandées pour l'activité.

³⁰ P1, P10 et P29 ont produit moins de 3 microbillets par semaine, pendant 6 à 8 des 12 semaines de l'activité (voir la section 3.2.2).

³¹ L'arobase, le GIF, le même Internet, le retweet, le *quote tweet*, le mot-clic, le partage de URL et le partage de photo ou de vidéo.

de communiquer si bien que ces apprenants ne se sont pas efforcés à faire usage des fonctions supplémentaires offertes sur Twitter qui facilitent la transmission d'idées.

Troisièmement, comme dans le cas de P18, il est possible que les représentations négatives de ces trois apprenants aient atténué leur volonté de s'exposer en ligne. D'abord, P1, P10 et P29 ont publié très peu de contenu dans la sphère personnelle et ils ont exprimé très peu de sentiments au sein de Twitter. De même, ces apprenants ont employé des stratégies pour cacher leur identité. À titre d'exemple, les deux participants qui souhaitent protéger leur vie privée, P1 et P10, étaient les seuls à ne pas utiliser une photo de profil. Selon Muller (2017), le choix de ne pas afficher une photo en ligne indique un refus de se créer une identité numérique. Dans le même ordre d'idée, ces apprenants ont camouflé davantage leur identité par l'usage de pseudonymes : P1, P10 et P29 constituent trois des quatre participants³² qui ont utilisé un pseudonyme³³ au lieu de leur vrai nom. En fait, P1 a pris des mesures supplémentaires pour se déguiser complètement en se créant une persona de « loup ». Outre le choix d'un alias qui contient le mot *loup*, P1 a écrit plusieurs microbillets basés sur cette identité fictive : « Un autre lundi demain, encore... les loups n'aiment pas lundi!! #fran160 » (P1). Ainsi, l'ensemble des stratégies listées ci-dessus sert à camoufler l'identité de l'apprenant.

Pour résumer, il semble que les représentations négatives que ces trois participants associent à Twitter ont freiné leur participation dans l'activité de FRAN 160. En effet, ils ont (a) évité la participation, (b) limité l'usage des fonctions de l'outil et (c) camouflé leur identité personnelle le plus possible, ce qui reflète les résultats de Muller (2017).

³² P14 est l'autre participant qui a utilisé un pseudonyme.

³³ Les pseudonymes ne sont pas listés ici afin de préserver la confidentialité des participants.

À l'inverse, P7, P11 et P24 n'associent pas de représentation négative à l'usage des réseaux sociaux et ils s'intéressent moyennement à fortement à leur usage au sein d'une activité d'apprentissage (25 % à 100 % des indicateurs d'intérêt potentiel). Possiblement grâce à une curiosité inspirée par leurs imaginaires du numériques positifs, ces trois apprenants participent beaucoup et régulièrement, ils utilisent plusieurs des fonctions de Twitter et ils publient du contenu personnel et affectif pour se façonner une identité numérique nuancée.

Premièrement, on constate qu'ils ont beaucoup participé, ayant produit entre 68 % et 95 % des microbillets demandés et ils ont publié plus de cinq microbillets par semaine pendant une période de huit à dix semaines. De plus, ils n'ont jamais passé une semaine sans tweeter. Ces chiffres suggèrent que P7, P11 et P24 ont passé une quantité appréciable de temps sur la plateforme.

Deuxièmement, ils ont eu recours à plusieurs des fonctions de Twitter durant l'activité. À titre d'exemple, des huit fonctions relevées sous l'indicateur de visibilité, ces trois participants en ont utilisé six. En particulier, ils ont publié beaucoup de photos et de GIFs. Madden (2018) explique que les internautes utilisent les GIFs principalement avec l'intention de communiquer un message complexe, des sentiments ou un sens d'humour. Le fait que ces participants aient utilisé autant de fonctions propres à Twitter pour communiquer implique qu'ils ont (a) passé du temps à choisir le sens et l'image convenables au message qu'ils voulaient transmettre, (b) publié leurs microbillets avec l'intention de communiquer un message à leurs pairs (Grillo, 2000 ; Ollivier, 2010 ; Zappavigna, 2012) et (c) amplifié la visibilité, donc, la nature affiliative et interactive de leurs microbillets (Zappavigna, 2012).

Troisièmement, il est également possible que leur curiosité pour Twitter ait contribué à un désir de nuancer leur représentation de soi en ligne. Outre l'usage d'une photo de profil et

d'un identifiant Twitter basé sur leur vrai nom, une analyse de leur participation montre que ces apprenants ont fait exprès de se créer une identité numérique sincère par le contenu personnel de leurs microbillets, tout en communiquant des sentiments complexes par l'usage d'indicateurs affectifs. À titre d'exemple, P11 a partagé à plusieurs reprises des descriptions de soi : « Mon ami m'a invitée à la boxe aujourd'hui... j'ai décliné... je ne suis pas sportive... je préfère mes livres! #fran160 » (P11). En mettant en valeur des éléments de sa personnalité qu'il juge comme étant pertinents à l'image qu'il s'est fait de lui-même (« je ne suis pas sportive », « je préfère mes livres »), P11 se construit une autoreprésentation dans l'espace numérique. Il raffine cette persona numérique en ayant recours à des indicateurs affectifs comme les émoticônes, qui le rendent plus sympathique (Zappavigna, 2012). Ce type de comportement permet ainsi d'établir une identité numérique dynamique et nuancée.

Pour résumer, à l'inverse de P1, de P10 et de P29, ces trois apprenants semblent avoir consenti à l'usage de Twitter pour le cours et à l'exposition de soi en ligne. Cette tendance corrobore ainsi l'étude de Muller (2017) qui avance que l'imaginaire du numérique préalable de l'apprenant a une incidence sur son consentement à s'approprier les fonctions de l'outil numérique dans une cybertâche. Ainsi, selon la perspective ergonomique, il semble que l'efficacité de l'usage de Twitter et le succès du bilan de l'activité reposent sur le rapport préalable de l'apprenant au numérique.

4.2 Quels facteurs semblent avoir des incidences positives et/ou négatives sur l'expérience vécue par les apprenants qui utilisent Twitter dans un cours de langue ?

Deuxièmement, j'ai visé l'identification des facteurs identitaires qui influençaient l'expérience des apprenants dans l'activité. La discussion qui suit met en juxtaposition les résultats de l'analyse des besoins (voir section 3.1) et de l'analyse de l'expérience (voir section

3.3) afin de répondre à la QR 2. Comme on verra, cette comparaison a identifié les mêmes facteurs qui semblent influencer l'expérience des apprenants : la formation, l'âge, le style d'apprentissage et le positionnement envers le numérique. Cette section vise ainsi à mettre en lumière ces corrélations possibles afin de comprendre et d'interpréter l'expérience vécue par les apprenants durant cette activité.

4.2.1 Formation de l'apprenant

D'abord, la mise en juxtaposition de la formation des apprenants et de leur expérience vécue dans l'activité indique une corrélation possible ; il semble que la formation, et les idées de normes de compétences langagières qui en découlent (voir la section 4.1.1), influe sur la perception de l'environnement d'apprentissage numérique. Plusieurs auteurs (Lomicka et Lord, 2012 ; Reinhardt, 2019) suggèrent que les réseaux sociaux offrent aux apprenants un espace numérique social, convivial et motivant où ils peuvent devenir des acteurs sociaux en français (Ollivier, 2010). En théorie, l'interaction dans ces espaces présente moins de risques que celle en personne, réduisant l'anxiété communicative et langagière de l'apprenant (Jebali, 2018). Toutefois, il semble que les préconçus sur la supériorité de l'immersion française, et les insécurités de compétences ou d'appartenance qui en découlent, ont diminué l'expérience surtout des trois participants venant d'une formation en français à UVic ; l'analyse de l'expérience indique que l'anxiété liée à la tâche s'avère importante dans les entretiens de P1, de P10 et de P29 qui présentent au-delà de 71 % de ces indicateurs. Également, les résultats indiquent que ces mêmes apprenants affichent moins de 33 % des indicateurs de satisfaction liée au déroulement de la tâche.

À titre d'exemple, la tâche et la quantité de productions requises sont devenues pour eux des concepts angoissants : « *I found it really hard to think about like you know, ten to fifteen*

things a week to say on Twitter or to respond to other people. It gave me anxiety in the idea that I had to do that much every week » (P1). Le choix du contenu s'avérait ainsi un obstacle à cause de leurs soucis d'être à la hauteur du groupe : « *I'm not doing anything that I feel like I want to share, I'm just like, 'wow! I had another coffee!', 'That's great, I'm still alive today!'* » (P10). Le choix du terme « *share* », plutôt que des mots tels que *publier* ou *écrire*, indique une préoccupation avec les attentes supposées du public ; P10, comme P1 et P29, ne croyait pas que ses activités quotidiennes méritaient l'attention de ses pairs. Il s'agit ainsi d'une anxiété de performance qui les a convaincus de leur infériorité, déclenchant plus d'hésitation autour du partage de leurs intérêts et de leurs activités en ligne.

Dans le même ordre d'idée, ces trois apprenants ont prêté une attention particulière, voire excessive, à la qualité linguistique de leurs microbillets : « *If I had written something and I'm like I don't want to tweet this and look stupid, and so, like, I would go and I would type it in to Google Translate and see if it came out the same way* » (P29). Plutôt que d'accepter les erreurs grammaticales comme faisant partie du processus d'apprentissage, ces apprenants les trouvent embarrassantes (« *look stupid* »). En conséquence, ils hésitent à essayer de construire des phrases sur Twitter par peur de jugement : « *I didn't really feel like I could just try and make mistakes* » (P10).

Cette hésitation envers le partage du contenu semble également créer des difficultés lors des contextes interactifs avec la communauté du cours. Par exemple, P10 affirme que la lecture des microbillets de ses pairs l'a découragé : « *When I saw what other people were doing I was like, "Oh I should have done that because that could have been easy, I missed it."* » (P10). Cette perception lui fait penser que les autres étudiants ont facilement accompli ce qui lui a été très difficile. En outre, P1 précise à plusieurs reprises qu'il n'a pas apprécié les interactions sur

Twitter : « *I really didn't like the interactions on Twitter... having to interact with everybody was quite hard* » (P1). Ainsi, les insécurités de ces apprenants les ont incités à s'isoler de la communauté sociale de FRAN 160, plutôt que de risquer le jugement de leurs pairs.

Ainsi, les idées que P1, P10 et P29 associent à leur formation semblent alimenter un sentiment de non-appartenance au groupe, qui rend l'espace numérique sur Twitter intimidant, démotivant et anxiogène. Leur autoperception d'infériorité en comparaison avec les « étudiants d'immersion » entrave ainsi leur motivation à participer : « *I would've been a lot more diligent if I could speak the language better* » (P1). Ces constats corroborent les résultats discutés dans la section 4.1.1, ainsi que l'hypothèse de Delahunty et al. (2014) qui suggèrent que le sentiment de non-appartenance à une communauté peut engendrer l'isolement, la diminution de confiance et la réticence à participer dans une activité sur le Web 2.0.

Par contre, les apprenants qui prêtent moins d'attention à la qualité de leur formation par rapport aux étudiants d'immersion perçoivent l'espace numérique sur Twitter comme étant convivial, décontracté et motivant, ce qui fait écho aux études décrites en début de la section (Jebali, 2018 ; Lomicka et Lord, 2012 ; Reinhardt, 2019). À titre d'exemple, les trois participants venant d'une formation en FLS, P7, P11 et P24, ont ressenti plus de 78 % des indicateurs de satisfaction et moins de 31 % des indicateurs d'anxiété dans l'activité.

Pour ces apprenants, l'espace numérique sur Twitter les a mis à l'abri de leurs anxiétés linguistiques : « *It felt like it didn't have to be perfect because other people were making mistakes so it was okay if I made mistakes* » (P11). Le fait de voir et de comprendre que leurs pairs faisaient aussi des erreurs a instauré un sens de sécurité et d'appartenance dans le groupe. En conséquence, ils ne s'inquiétaient pas trop de la qualité de leurs microbillets (« *it was okay if I made mistakes* ») ou des jugements possibles de leurs pairs. De même, plutôt que de lutter

avec le contenu de leurs microbillets (« *I didn't have trouble like finding stuff to say* » (P24)), ces apprenants se sont amusés à prendre des risques et à jouer non seulement avec le contenu, mais aussi avec le style de rédaction des publications : « *You could literally say like three words or you could say like a paragraph, or make it as colloquial or not as you wanted, like it was super chill which was fun* » (P7).

Les interactions sur Twitter ont ainsi alimenté leur confiance et leur désir de communiquer avec le groupe :

I thought it was quite... it was nice actually, sort of because, you know, sometimes in class you don't end up talking to anyone really, or you just sort of talk to the people sitting around you, so it was a nice way to, like, be able to talk to everyone in the class but without the, like, pressure of, like, having to go up and speak to them (P24).

P24 met en lumière son réconfort trouvé dans la plateforme, qui l'a libéré de l'anxiété communicative éprouvée normalement à l'université, ce qui reflète l'étude de Jebali (2018). En fait, ils affirment que l'espace numérique sur Twitter a facilité non seulement la participation à des interactions significatives, mais aussi le tissage de liens d'amitié : « *I found that like, a girl was posting her drawings and they were really good and, like, I made friends with her* » (P24), c'est-à-dire ils se sont engagés sur Twitter non seulement pour pratiquer le français, mais aussi pour se forger des relations interpersonnelles à l'intérieur de la communauté. Corroborant l'hypothèse d'Ollivier (2010), Twitter a permis à ces apprenants des interactions authentiques parmi les destinataires autres que la professeure : « *I think I was kind of conscious that there were other people out there too and that they were probably reading my tweets... It didn't just feel like you were shouting into the void* » (P11). En conséquence, leur expérience sur Twitter était fondée sur un sens de sécurité, de soutien et de partage décontracté qui a ajouté à leur

expérience d'apprentissage dans le cours : « *I think using the Twitter is like a really good idea, and I feel like it got a lot of like positive feedback because I think lots of people tweeted a lot* » (P7).

4.2.2 Âge des apprenants

Ensuite, mon analyse a également révélé une corrélation possible entre l'âge des participants et l'anxiété spécifiquement sociale discutée lors de l'entretien : P18 et P26, qui ont plus de 35 ans, exhibent 67 % des indicateurs d'anxiété sociale. De plus, mon analyse montre que ces participants ont ressenti moins de satisfaction que les autres à l'égard de l'expérience sociale avec les pairs (comme mesurée dans l'entretien et dans le deuxième questionnaire) et de l'usage de Twitter pour l'apprentissage du français (mesuré dans le deuxième questionnaire).

D'abord, P18 considère que sa présence gêne ses jeunes camarades de classe, ce qui l'a dissuadé d'interagir avec des pairs qu'il ne connaissait pas : « *Again back to the age thing, because I'm so much older than the other people, but once I get to know them and then they're more comfortable, or I feel more comfortable around them, then that helps* » (P18). En effet, durant l'activité, il a tenté d'interagir plutôt avec les assistantes du cours, avec la professeure et avec les quelques apprenants qu'il avait déjà rencontrés en personne. De même, P18 a créé un compte supplémentaire, @Fran160B ou #fran160_bot, (sans prévenir la professeure) afin de remplir son contingent d'interactions pour l'activité sans avoir à harceler ses pairs :



« *I made up another Twitter account... cause then I could just have the two talk to each other, as opposed to, like, hounding somebody, you know?* » (P18). Le terme « *hounding* » souligne

davantage son anxiété communicative et son sentiment de non-appartenance qui l'ont éloigné de la communauté sociale du groupe.

De son côté, P26 se préoccupe également des effets sociaux de l'écart d'âge qui le sépare du groupe. Notamment, il s'inquiète de la différence entre ses intérêts et ceux de ses pairs : « *I'm an older student you know, so I'm not in the— you know, maybe my interests and things are different* » (P26). À titre d'exemple, à cause de ses insécurités sociales, il interprète l'absence de réaction à une indifférence, voire à une désapprobation de la part du groupe : « *I was looking at news, and things like that... there was some political commentary that I did which people didn't seem to care for* » (P26). Cette perception l'a résigné à l'idée qu'il n'allait ni bénéficier des interactions significatives ni développer des relations interpersonnelles à l'intérieur de la communauté de FRAN 160 : « *Maybe I could have reached out to other students more. Typically, I found that when I did, that I didn't get a lot of tweets back* » (P26). Enfin, l'interaction sur Twitter ne lui a paru ni productive ni motivante : « *Trying to engage with a few people wasn't really very productive* » (P26).

Ainsi, les idées que P18 et P26 associent à leur âge semblent alimenter un sentiment de non-appartenance au groupe, ce qui rend les interactions avec leurs pairs anxiogènes et démotivantes. En ce faisant, l'expérience de ces apprenants va à l'encontre de l'hypothèse de plusieurs auteurs (Lomicka et Lord, 2012 ; Ollivier, 2010) qui avancent que les outils numériques facilitent l'interaction authentique dans une communauté sociale et motivent l'apprenant à participer. Par contre, mes résultats font écho à l'étude de Delahunty et al. (2014) puisque la perception de l'écart d'âge aura eu un impact sur leur sens d'appartenance à la communauté sociale menant à l'isolement dans l'activité.

4.2.3 Style d'apprentissage

Troisièmement, cette section discute des enjeux entourant des idées reçues et préconçues sur l'apprentissage par le biais de l'expérience vécue au sein de Twitter. Il semble qu'une préférence de style d'apprentissage traditionnel résulte en plus d'anxiété et moins de satisfaction dans l'activité. Il s'agit d'une question des difficultés constatées chez ces apprenants à s'émanciper du cadre éducatif et du rôle de l'apprenant dans un contexte censé être authentique, actionnel et communicatif. Leurs idéologies autour de l'apprentissage les ancrent dans un rapport productif et instrumental à Twitter. Dans le cas de certains apprenants, comme P10 et P29, Twitter perd son rôle facilitateur dans l'activité, devenant un objectif d'apprentissage en soi. Par ailleurs, d'autres apprenants, comme P26 et P18, inventent des objectifs académiques qui enchevêtrent l'intention de communication avec les objectifs instrumentaux ; il semble que leurs croyances à l'égard de ce qu'on attend d'eux dans un contexte universitaire entravent leur capacité à participer pour le seul but de devenir des acteurs sociaux en français (Ollivier, 2010, 2012). À l'inverse, à l'exclusion de P1 et de P25 qui ne suivent pas la même tendance, les apprenants qui préfèrent un style d'apprentissage actionnel, comme P7, P11, P14 et P24, plongent la tête la première vers les objectifs communicatifs. Les analyses de cette section s'inscrivent ainsi dans ces trois dimensions : les objectifs dissimulés par l'outil facilitateur, les objectifs instrumentaux ou académiques et les objectifs communicatifs.

Premièrement, la production sur Twitter était devenue pour P10 et P29 un objectif d'apprentissage en soi. Voulant respecter les règles universitaires, ainsi que les enjeux de pouvoir qui en découlent, ces apprenants étaient préoccupés par les exigences et par la forme de la participation :

That was a big difficulty for me actually, I was like, I actually don't know how much of this is like, a participation mark, but I mean, how, how simple does it have to be or how, how, you know, extravagant does it have to be because ... you know, it's that kind of that, I think that was really difficult because I really felt like as a student, that I really want to produce things at a university level (P10).

Ici, P10 souligne la dimension anxiogène d'une activité novatrice et communicative dans laquelle il ne savait pas comment réussir. En s'identifiant en tant qu'apprenant (« *as a student* ») plutôt qu'acteur social, et en essayant de respecter les règles universitaires, il bloque son propre essor autonome et communicatif dans l'activité : « *I don't post anything because I feel like I don't know what to say* » (P10). Ainsi, cette concentration sur les directives de l'activité semble avoir l'effet de transformer les microbillets en productions instrumentales, dépourvues de qualités communicatives (Ollivier, 2012). Comme le prônent Fenoglio et Anthony (2019), « la grande liberté créative donnée est ressentie par plusieurs comme étant anxiogène » (paragr. 18). Puisque la nature de l'activité n'est pas de fournir des directives trop délimitées pour guider la participation, ou pour garantir la réussite, ces apprenants affichent plus de 86 % des indicateurs d'anxiété et moins de 33 % des indicateurs de satisfaction dans la tâche.

Deuxièmement, P18 et P26 ont principalement poursuivi des objectifs instrumentaux sur Twitter, un choix qui semble se baser sur leur style d'apprentissage. D'abord, on constate que P26 a articulé ses objectifs d'usage sur l'avancement de ses connaissances linguistiques et culturelles. Pour ce faire, il a cherché des affordances de Twitter capables de soutenir une expérience d'apprentissage plus structurée. À titre d'exemple, il a utilisé Twitter pour découvrir des groupes de musique, des applications ou ressources d'apprentissage, des faits culturels et des comptes en langue française. Cette dernière fonction de Twitter était selon lui la plus bénéfique à

cause de l'occasion d'apprentissage qu'elle lui a permise : « *The most beneficial thing was just following certain accounts... there were some interesting words that people were using... all kinds of expressions in French, so that was really, that [Twitter] was really good for that* » (P26). Son engagement pragmatique avec l'outil a ainsi favorisé sa motivation et sa satisfaction dans l'activité : « *Some of the introductions to the different cultural aspects and yeah, the benefits of using BonPatron and you know double checking in some of the online dictionaries... all of that was a motivation* » (P26).

Ensuite, P18 a également visé des objectifs instrumentaux et académiques dans l'activité sur Twitter, en la traitant comme un travail indépendant plutôt qu'une occasion de communication. À titre d'exemple, on a vu dans la section 4.1.3 qu'un grand nombre de ses productions constituent des mèmes Internet. Il explique lors de son entretien qu'il a décidé de produire les mèmes au lieu de publier des microbillets :

I decided pretty early on that what I was going to do was find famous quotes from history, and then translate them into French... That way I would have all the content I needed to do what I needed to do, and I th- it was kind of fun, I sort of liked it, and it also forced me to... look stuff up, and figure out how to translate things » (P18).

Ce choix s'aligne avec ses préférences pour un style d'apprentissage traditionnel. La production méthodique des petits textes l'aide non seulement à apprendre le français d'une manière créative et amusante, mais aussi à explorer ses intérêts culturels et historiques, tout en accomplissant la tâche devant lui. Bien que ses mèmes soient très novateurs, il semble que son objectif n'était pas de communiquer, mais de rédiger des billets, comparables à ce qu'on trouverait dans un journal de vocabulaire : « *Creating the stuff for Twitter that I needed to do for the class was very similar to creating the stuff for the word journal. You know, like, it's sort of- you get to function in the*

same way » (P18). La mise en rapport de Twitter avec le journal de vocabulaire³⁴ souligne l'approche individuelle qu'il a prise pour accomplir l'activité. Ainsi, puisqu'il a trouvé une manière d'articuler l'activité sur ses préférences pour des contextes d'apprentissage structurés, P18 était assez satisfait de l'activité.

Tout bien considéré, ces apprenants ne sont néanmoins pas convaincus que l'objectif de communication en soi sur Twitter pourrait contribuer à l'apprentissage : « *Just using Twitter on its own without having those dictionaries or those digital resources I think wouldn't be nearly as beneficial* » (P26). À cause de leurs croyances autour de la nature académique et structurée de l'apprentissage des langues, ils ont ainsi questionné l'utilité, voire la nécessité, de l'activité sur Twitter : « *I was already wondering, 'Oh okay we're doing this,' and I'm like, 'Is this really going to help my learning?'* » (P26). Ainsi, bien que P26 et P18 trouvent chacun des manières d'apprécier la tâche, le fait qu'ils demeurent strictement dans le cadre éducatif semble avoir diminué l'importance, voire la nécessité d'une activité communicative sur un réseau social, ce qui a possiblement eu l'effet de détériorer leur expérience.

À l'inverse, les quatre apprenants qui préfèrent un style d'apprentissage actionnel, P7, P11, P14 et P24, ont principalement poursuivi des objectifs communicatifs sur Twitter, faisant passer au second plan le rôle de la professeure et les objectifs instrumentaux de l'apprentissage du français : « *It was just like for me and for my classmates rather than for the prof* » (P7). Il semble que, comme le suggère Ollivier (2010), cette activité était pour eux une tâche réellement interactionnelle fondée dans les pratiques sociales de la vie réelle : « *It was about more than just handing in an assignment. It was about like... actually communicating to your peers* » (P14). Le

³⁴ « *The word journal* », ou le journal de vocabulaire, était un projet individuel qui devait être accompli pour FRAN 160 qui permettait à l'apprenant d'effectuer des recherches personnelles sur un minimum de 7 à 10 mots par semaine.

fait de viser les interactions entre pairs, plutôt que de soumettre les devoirs à la professeure, a également favorisé un sens de liberté et de sécurité dans l'usage de la langue : « *I liked how it [was] like, wow, I have this freedom a little bit, and I can kind of just do whatever but I still get like, marked for it which is kind of fun... It was super like relaxing* » (P7). De même, le fait de s'éloigner du cadre éducatif a motivé ces apprenants à articuler leurs microbillets sur leurs intérêts plutôt que sur les thèmes du cours : « *I definitely could have engaged more with like the actual themes of the course, but I kind of just fully acted as though it was kind of just like, my regular Twitter account that was just focused on my life* » (P7). Ainsi, ces apprenants ont apprécié leur capacité à participer à des interactions qu'on pourrait identifier comme étant authentiques et à devenir de vrais acteurs sociaux en français (Ollivier, 2010).

Ainsi, l'expérience de ces apprenants semble avoir découlé de leur style d'apprentissage actionnel et de leurs objectifs sociaux. De plus, comme le suggère Ollivier (2010, 2012), ce type de participation dans une cybertâche, qui sort l'apprenant des confins de la salle de classe traditionnelle, semble avoir résulté en plus de motivation, plus de satisfaction et moins d'anxiété dans l'activité, tout en contribuant à l'apprentissage de la langue : « *Being able to, like, write in a casual way and just about things that I wanted, like, helped me start thinking about French more* » (P7).

En guise de conclusion, plus l'apprenant s'éloigne du cadre éducatif pour accéder à des interactions et échanges authentiques sur Twitter, plus il apprécie l'activité. Toutefois, l'atteinte de cet objectif n'est pas chose facile pour les apprenants d'un style d'apprentissage traditionnel qui ont des idées préconçues de ce que l'apprentissage devrait être. Ainsi, contrairement aux résultats d'Antenos-Conforti (2009), bien que Twitter puisse offrir un espace numérique

motivant pour l'apprentissage, cette affordance semble être tributaire de l'approche et des perceptions de l'apprenant.

4.2.4 Positionnement envers les réseaux sociaux

Finalement, il semble que l'imaginaire du numérique de l'apprenant a une incidence importante sur son expérience d'apprentissage. Il s'agit d'une tendance générale des apprenants qui prennent un positionnement négatif envers les réseaux sociaux de ressentir plus d'anxiété et moins de satisfaction sur Twitter que les apprenants qui prennent un positionnement plus positif. Après une analyse des entretiens, il semble que cette corrélation soit imputable au niveau d'adhésion des apprenants à utiliser le réseau social dans un contexte académique.

Bien que la participation sur Twitter pour FRAN 160 soit un choix volontaire³⁵, il semble que certains apprenants n'aient pas participé de leur propre initiative. Les commentaires des apprenants qui ont un positionnement négatif envers les réseaux sociaux laissent entendre qu'ils n'auraient pas participé 's'ils en avaient eu le choix' : « *If it was optional, I wouldn't have done it* » (P1). En faisant écho aux résultats de Muller (2017), ces apprenants justifient les faibles niveaux de participation à cause de raisons diverses : l'identité, la désapprobation, les convictions personnelles ou les habitudes d'usage. En particulier, trois types de justifications semblent influencer sur l'expérience des apprenants.

La première repose sur la crainte de la mise en œuvre d'une identité numérique, une perception qui est également identifiée par Muller (2017). Notamment, P1 et P10 sont méfiants vis-à-vis de la publication d'information personnelle en ligne à cause de leur rapport au numérique préalable : « *I'm such a private person, it was more like, oh, I don't want to share as much* » (P10). En effet, le temps passé sur Twitter s'avérait une source de stress, voire de

³⁵ La professeure offrait une activité alternative à tout apprenant ne voulant pas utiliser Twitter.

frustration, qui a dissuadé leur participation régulière : « *In some ways [Twitter] was frustrating because it felt like one more thing I had to log into... you really have to put aside more time for the computer or the screen* » (P10). Cette exaspération envers les technologies et envers la création d'un autre profil numérique a résulté en des niveaux très bas de satisfaction et très hauts d'anxiété dans l'activité.

Le deuxième type de justification repose sur l'idée d'une dichotomie identitaire supposée entre les usagers et les non-usagers des médias sociaux. Ces apprenants, notamment P1, P10, P25 et P29, se fixent une identité en tant que personnes sans compétences nécessaires pour participer sur Twitter, par opposition à des utilisateurs de réseaux sociaux dont l'usage de Twitter découlerait d'une habileté « innée » : « *Some people just aren't social media focused. Like, it's not because they don't want to engage and don't want to try, it's just because they don't have that same kind of ability* » (P29). Ces apprenants se positionnent également contre l'usage des réseaux sociaux, une posture identifiée par Muller (2017) : « *For people like me who don't necessarily like doing that or if it's the social media platform itself, it's just kind of really annoying (...) I think it's, it [Twitter] can be very useful, I just also on the other hand hate it* » (P1). Cet état d'esprit fixe et le refus de participer qui en découle, semble avoir engendré plus d'anxiété et moins de satisfaction dans l'activité : « *I dislike that I had to do it so often, because I'm just not used to it* » (P29).

La troisième justification repose sur la remise en cause de l'utilité de Twitter, un réseau social informel associé aux activités de loisir, dans un contexte académique. Dans un premier temps, cette perspective diminue l'importance de l'activité aux yeux de P10, de P25 et de P29 : « *I guess in some ways it didn't even really feel like an assignment* » (P10). En effet, ils donnent préséance aux autres devoirs sur la production de microbillets : « *There are other assignments*

for this class, and there are other assignments for other classes, and... when you have time at the end of the day you're just like, I just want to sit down and watch Netflix » (P29). Dans un deuxième temps, bien que P10, P18 et P26 reconnaissent l'utilité des interactions en ligne, ils remettent en cause la nécessité de Twitter par rapport à d'autres technologies plus formelles d'apprentissage : « *Even though Twitter is good from a culture contact perspective, there are highly developed language apps now, right? And I would love to see those integrated into the classroom* » (P26). Cette perspective semble avoir dégradé leur satisfaction dans l'activité. Comme le suggèrent Fenoglio et Anthony (2019) pour leur étude : « le fait que l'outil proposé puisse être vu comme non nécessaire a pu influencer leurs perceptions » (paragr. 27).

Ces imaginaires du numérique auront eu non seulement l'effet de dégrader la satisfaction de ces apprenants, mais aussi de dissimuler la perception des affordances de Twitter. Ce constat s'illustre par les hauts niveaux d'anxiété spécifiquement liée au numérique (plus de 67 % des indicateurs) chez les apprenants qui sont les plus inclinés vers un positionnement négatif, à savoir P1, P10, P18, P29. Leur aversion pour Twitter a engendré des sentiments négatifs lors de son usage : « *One of the things I found a little frustrating about Twitter in a way like, you had to kind of go seek out stuff* » (P18). Cette frustration semble avoir dissimulé certaines des affordances de l'application. À titre d'exemple, ces apprenants n'ont pas fait les efforts nécessaires pour suivre le fil de la conversation, comme la recherche du mot-clic #FRAN160 : « *No, I guess I didn't even think to do that [search #FRAN160]* » (P1). P1, dans cet exemple, n'a pas remarqué la possibilité de faciliter sa participation par cette fonction. En effet, ces apprenants ont eu beaucoup de difficulté à naviguer sur la plateforme : « *It [Twitter] almost felt like this online ever-changing textbook, where, what page is it at? Where, which section is it in?* » (P10). Enfin, l'usage d'une plateforme qui leur a posé autant de défis étaient démotivant, minimisant

leur désir de passer du temps à apprendre l'outil et résultant en plus d'anxiété. Ainsi, contrairement aux résultats de Leis (2014), l'usage de Twitter a découragé ces apprenants plutôt que d'encourager leur autonomie ou le développement de stratégies pour faciliter leur apprentissage. Tel que le suggèrent Fenoglio et Anthony (2019), parfois « les technologies peuvent également devenir un frein potentiel à une démarche créative et engendrer des affects négatifs (stress, frustration, etc.) » (paragr. 6).

Ensuite, contrairement à ce qu'on a vu en début de section, l'intérêt d'un recours à Twitter pour l'activité d'apprentissage semble engendrer plus de satisfaction, d'aise et de motivation dans l'activité. Plutôt que de constater des difficultés concernant l'outil, ces apprenants, à savoir P7, P11, P14, P24 et P26, perçoivent et exploitent de nombreuses affordances de Twitter. À titre d'exemple, ils ont employé plusieurs stratégies d'ordre fonctionnelle pour rester branchés à la communauté sociale de FRAN 160 et pour naviguer sur la plateforme. Notamment, ils ont activé des notifications sur l'application de Twitter et cherché soit le mot-clic #FRAN160 soit les comptes de leurs pairs pour surveiller l'activité du groupe. De plus, les deux apprenants qui s'intéressent à Twitter à cause d'une connaissance préalable de la plateforme, P24 et P26, ont suivi le plus de comptes en langue française (7 et 15), une affordance qui leur a permis une expérience d'usage ponctuée de ressources politiques et culturelles dans la langue cible. Ainsi, reflétant les résultats de Leis (2014), les apprenants exhibant un positionnement positif semblent cultiver plusieurs stratégies fonctionnelles qui facilitent leur usage de la plateforme et possiblement leur autonomie dans l'activité.

Les résultats de mon analyse indiquent que l'ensemble des affordances comprises et exploitées sur Twitter ont également contribué à la pertinence perçue de l'activité et ainsi à l'expérience d'apprentissage de ces apprenants : « *There were just so many opportunities and so*

so many options and it really helped » (P11). Par exemple, ils affirment une appréciation pour les aspects de flexibilité, de simplicité de prise en main et d'accessibilité qui permettent la pratique du français à tout moment et en tout lieu : « *You could talk about anything you want and you could do it from anywhere, anytime* » (P7). De plus, la communication et la collaboration sur Twitter les ont motivés à se mettre au défi d'exprimer de nouvelles idées en français et d'apprendre du vocabulaire *in situ* : « *Twitter definitely enabled, like, collaboration through the technology* » (P7). Plus que l'apprentissage en présentiel, cet espace numérique leur a offert un lien direct à la professeure, du soutien individualisé et un moyen plus accueillant pour prendre des risques et pour devenir membre de la communauté du cours, ce qui fait écho à Jebali (2018) : « *I felt more comfortable interacting online than I did interacting in class... there was a lot less judgement in that you were on a screen* » (P11). Tout bien considéré, ces participants étaient motivés à participer par le simple plaisir d'utiliser Twitter : « *I think Twitter, it was kind of fun, so it motivated me to, like, Tweet* » (P7).

En guise de conclusion, les résultats discutés dans cette section corroborent l'étude de Fenoglio et Anthony (2019), qui élucident un rapport de causalité entre l'importance perçue de l'usage d'un outil numérique au service des objectifs de la tâche et les émotions positives :

Cette différence met en avant l'importance, pour que l'outil soit bien accepté, du fait que les étudiants voient l'intérêt, voire la nécessité de l'outil, dans le scénario, et se sentent engagés : l'outil doit rester une béquille, pas trop visible ou difficile à prendre en main (Fenoglio et Anthony, 2019, paragr. 31).

Tous les apprenants qui ont été identifiés comme étant au moins en partie convaincus du recours à Twitter ont montré plus de satisfaction, plus de motivation et moins d'anxiété dans l'activité. Par contre, les apprenants qui associent des représentations négatives à Twitter ont questionné

son utilité dans l'activité d'apprentissage et ont ressenti moins de satisfaction. Cela corrobore également l'étude de Muller (2017) qui explique qu'il est fort probable que la disposition de l'apprenant préalable à l'activité d'apprentissage modifie son expérience.

4.3 À partir de ces facteurs, peut-on diviser les participants en postures identifiables ?

En quoi consiste une posture identifiable ? Cette question présente le défi de prendre en compte toutes les données discutées au niveau de l'expérience et de la participation des apprenants. Elle s'inscrit dans un discours sur les idéologies, les croyances et les expériences qui se côtoient et s'interpénètrent pour aboutir à un cadre identitaire. Il s'agit de tracer le portrait des confluences et des diffluences de comportements et d'attitudes qui s'entremêlent au cours de l'expérience d'apprentissage. Selon la perspective ergonomique, l'identification de postures ou de personas (Heift, 2016) permettent aux chercheurs et aux enseignants en ALMT (l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies) de personnaliser l'aménagement d'une tâche. En appréhendant les divers rapports de l'apprenant au numérique, les enseignants sont mieux équipés pour prévoir des difficultés d'usage d'un instrument et pour développer les étapes d'échafaudage nécessaires afin de guider l'apprenant en fonction de ses besoins et de ses préférences uniques (Bærensten et Trettvik, 2002 ; Caws et Hamel, 2016 ; Heift, 2016). Depuis le début de la section 4, on a discuté des enjeux idéologiques qui agissent sur la participation et sur l'expérience des apprenants. Ce processus nous a permis de dévoiler certaines croyances influant sur la construction d'une identité numérique, telles que l'appartenance au groupe, les objectifs d'apprentissage et les imaginaires du numérique. Bien que chaque individu témoigne de circonstances particulières et participe de manière différente, les participants de cette étude se sont regroupés sur plusieurs plans. D'après ces regroupements, quatre postures possibles se manifestent : la posture (1) invisible, (2) isolée, (3) sociale, (4) académique.

D'abord, la posture invisible représente globalement la non-participation dans l'activité. Dans le cadre de cette étude, cette posture comporte les deux apprenants issus d'un programme d'immersion, P14 et P25. Ce choix se base majoritairement sur leur participation : ils ont publié de 12 à 16 microbillets en dehors des activités du cours, ils n'ont utilisé le mot-clic #FRAN160 qu'une fois et ils n'ont pas établi d'identité distincte sur Twitter. Il semble que ce type de comportement découle principalement d'un sentiment de non-appartenance dans la communauté académique d'un cours de français qui dissuade leur participation (Delahunty et al., 2014) (voir la section 4.1.1). Doutant de leurs compétences écrites et réticents à s'exprimer en contexte académique, ces apprenants ont évité la construction d'une identité numérique et ils ont ignoré les exigences de la tâche. Bien que P14 ait apprécié la lecture de microbillets et l'aspect de nouveauté présenté par l'activité, il a maintenu une présence invisible au sein de Twitter. Ainsi, dans le cas de ces deux apprenants, devenus observateurs de Twitter et fugitifs de la tâche, leur présence était invisible à la communauté numérique du cours.

Deuxièmement, la posture isolée représente les apprenants qui : (1) s'isolent de la communauté de leurs pairs ; (2) sont trop préoccupés par les exigences de la tâche pour participer de manière autonome et (3) se positionnent contre l'usage des réseaux sociaux. Dans le cadre de cette étude, cette posture comporte les trois apprenants qui ont commencé leur formation en français à l'Université de Victoria, P1, P10 et P29. D'abord, il semble qu'ils évitent la participation sociale et l'ouverture personnelle dans l'activité principalement à cause d'un sens de non-appartenance à la communauté de FRAN 160 qui découle de leurs insécurités linguistiques (Delahunty et al., 2014) (voir la section 4.1.1). Anxieux de ne pas être aussi compétents que leurs pairs, ces apprenants se préoccupent des exigences de la tâche. En effet, leurs publications sur Twitter semblent découler d'un objectif personnel de cocher une case

plutôt que d'une intention de communiquer. Enfin, réticents à se créer une identité numérique, ces apprenants ont réduit leur participation, ont eu recours à moins de stratégies et ont publié du contenu fragmenté et impersonnel (Muller, 2017). En conséquence, ils étaient insatisfaits de leur expérience d'apprentissage, ils ont éprouvé moins de motivation et ils ont ressenti plus d'anxiété dans l'activité (Fenoglio et Anthony, 2019). Il s'agit ainsi d'un groupe d'étudiants isolés par de multiples discours et idéologies sur l'apprentissage, dont ils dépendent et qui les freinent à participer de manière libre et autonome au sein d'une activité sur Twitter, ce qui fait écho à Muller (2017).

Troisièmement, la posture sociale représente les apprenants qui : (1) ont intégré la communauté sociale de leurs pairs ; (2) articulent l'activité autour de leurs objectifs personnels et sociaux et (3) s'intéressent à l'usage de Twitter pour l'activité. Dans le cadre de cette étude, cette posture correspond aux trois apprenants issus d'une formation en FLS, P7, P11 et P24. D'abord, ils affirment apprécier les occasions d'interactions sociales et d'écriture libre et informelle accessibles sur Twitter (Ollivier, 2010). En effet, ils produisent beaucoup de contenu personnel et ils emploient une variété de stratégies et de fonctions au sein de Twitter pour augmenter leur présence sociale (Lomicka et Lord, 2012 ; Zappavigna, 2012). En ce faisant, ces apprenants se sont créés une identité personnelle, nuancée et dynamique sur la plateforme. De manière générale, ils respectent les directives de l'activité, mais ce n'est pas leur objectif principal. Bien qu'il y ait un peu de variation dans leur style d'apprentissage, ils privilégient tous une approche actionnelle. Il s'agit ainsi d'un groupe d'étudiants qui exhibent beaucoup de satisfaction dans l'activité et sont devenus des acteurs sociaux en français via les interactions sur Twitter (Ollivier, 2010).

Finalement, la posture académique représente les apprenants qui : (1) s'éloignent de la communauté sociale de leurs pairs en visant une identité plus impersonnelle et neutre ; (2)

structurent l'activité autour de leurs intérêts et objectifs d'apprentissage et (3) ne sont pas convaincus de la nécessité d'utiliser un réseau social dans un contexte académique. Dans le cadre de cette étude, cette posture comporte les deux apprenants plus âgés, P18 et P26. D'abord, soucieux de gêner leurs jeunes camarades de classe, ces apprenants évitent le plus que possible les interactions décontractées et personnelles. De plus, à cause d'une forte préférence pour un style d'apprentissage traditionnel, ils prêtent une attention particulière aux directives de la tâche et ils axent le contenu de leurs microbillets sur des thèmes académiques et publics (Antenos-Conforti, 2009). Par ailleurs, bien qu'ils affirment avoir une préférence pour les technologies d'apprentissage plus formelles, ils développent des stratégies pour mener à terme la tâche. Enfin, ils sont moyennement satisfaits par la tâche parce qu'ils ne sont pas convaincus qu'elle était propice à l'apprentissage du français (Fenoglio et Anthony, 2019). Il s'agit ainsi d'un groupe d'individus qui s'identifient en tant qu'apprenants de langue plutôt qu'acteurs sociaux en français (Ollivier, 2010, 2012).

On constate néanmoins un certain degré de chevauchement entre ces postures. Bien que P18 appartienne à la posture académique, son imaginaire du numérique particulièrement négatif et son faible niveau d'indicateurs affectifs le rapprochent de la posture isolée. À l'inverse, à cause de son intérêt pour l'usage des technologies et de son fort niveau d'indicateurs affectifs, P26 se rapproche de la posture sociale. Par ailleurs, le niveau de participation et l'expérience de P29 le rapproche parfois de la posture sociale. Ces constats nous amènent à concevoir une certaine porosité entre les concepts. Ainsi, plutôt que de présenter des postures fixes, je vise ici à les situer sur un continuum perméable.

5.0 Conclusion

J'ai tenté dans cette thèse de porter un regard sociocritique (Collin et al., 2015) et ergonomique (Bertin, 2015 ; Caws et Hamel, 2016 ; Rabardel, 1995) sur une expérience de communication numérique dans Twitter. Pour ce faire, j'ai eu recours à des analyses minutieuses des facteurs pouvant influencer non seulement la participation, mais aussi l'expérience des participants. L'apport de mes résultats est double : ils permettent une critique des études déterministes qui proposent que « le numérique dispose de propriétés éducatives inhérentes qui sont à même de soutenir l'enseignement et l'apprentissage » (Collin et al., 2015, p. 9) et ils soulignent l'importance d'une investigation des perceptions et des facteurs pouvant influencer sur le rapport de l'apprenant au numérique.

D'abord, mes résultats montrent trop de variations dans la participation et dans l'expérience des participants pour conclure que Twitter a eu un *impact* prévisible sur l'apprentissage d'une langue. Par contre, la mise en rapport des résultats avec des facteurs identitaires et des discours auxquels l'apprenant est soumis permet des interprétations intéressantes des données. À titre d'exemple, il semble que les idées et les perceptions tenues par l'apprenant concernant sa conception de soi par rapport aux autres, les objectifs de l'apprentissage et les technologies modifient non seulement sa volonté et sa capacité à participer dans une cybertâche, mais aussi son expérience.

Dans un premier temps, de nombreuses études (Lomicka et Lord, 2012 ; Ollivier, 2010 ; Reinhardt, 2019) estiment que les TIC offrent aux apprenants un espace numérique social, convivial et motivant où ils peuvent devenir des acteurs sociaux dans des communautés d'affinité en français. L'interaction authentique dans ces espaces est censée réduire l'anxiété communicative et langagière de l'apprenant (Jebali, 2018). Bien que le comportement et

l'expérience d'un groupe de participants dans mon étude reflètent ces constats, mes résultats montrent aussi que cela n'est pas un aboutissement assuré ; la formation et l'âge de l'apprenant semblent être deux facteurs qui influent sur sa perception de l'environnement numérique et de son appartenance aux communautés du groupe. Par exemple, les idéologies sur la supériorité de l'immersion française, et les insécurités concernant les compétences linguistiques qui découlent d'autres formations de langue, semblent alimenter un sentiment de non-appartenance chez certains apprenants. Ce sentiment rend l'espace numérique sur Twitter intimidant, démotivant et anxiogène, entravant la production de microbillets et d'interactions dites authentiques. Dans le même ordre d'idée, les perceptions de l'écart d'âge semblent gêner la cultivation d'un sens d'appartenance dans la communauté sociale du groupe chez les apprenants plus âgés. En effet, ils se tiennent au rôle de l'apprenant, articulant leurs interactions dans Twitter sur des objectifs plutôt académiques et professionnels que sociaux, ce qui selon Ollivier (2012) les rend moins authentiques. Ainsi, l'expérience de ces deux groupes d'apprenants reflètent plutôt l'hypothèse de Delahunty et al. (2014) qui suggèrent que le sentiment de non-appartenance à une communauté peut engendrer l'isolement, la diminution de confiance et la réticence à participer dans une activité sur le Web 2.0.

Deuxièmement, plusieurs recherches en ALMT prônent le potentiel des TIC à instaurer un apprentissage motivant et contextualisé, qui est axé sur les intérêts de l'apprenant et qui éloignent l'apprentissage d'une langue des objectifs instrumentaux (Albadi, 2016 ; Antenos-Conforti, 2009 ; Reinhardt, 2019 ; Ushioda, 2017 ; Zourou, 2012). Toutefois, mes résultats suggèrent que le style d'apprentissage de l'apprenant, et toutes les préférences et croyances concernant l'apprentissage qui en découlent, a une incidence sur sa capacité à s'émanciper du cadre éducatif et à poursuivre ses propres intérêts dans Twitter. À titre d'exemple, voulant

respecter les règles universitaires, certains participants sont trop préoccupés par ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux en tant qu'apprenant pour produire du contenu signifiant en fonction de leurs intérêts. En effet, ils se sentent dépassés par la grande liberté accordée dans Twitter, résultant en beaucoup d'anxiété et en très peu de satisfaction. De même, d'autres apprenants qui revendiquent également un style d'apprentissage traditionnel questionnent la pertinence académique de l'activité dans Twitter. En effet, bien qu'ils articulent leurs microbillets sur leurs intérêts et objectifs d'apprentissage, ils demeurent strictement dans le cadre éducatif, ce qui a possiblement l'effet de détériorer leur expérience et leur motivation à participer. Inversement, seuls les apprenants qui préfèrent un style d'apprentissage actionnel ont participé de la manière attendue, articulant l'activité sur leurs intérêts personnels. Comme supposé, ils ont ressenti beaucoup de satisfaction et de motivation à participer à l'activité.

Troisièmement, les études en ALMT tendent à mettre en lumière le potentiel des outils numériques à cultiver les compétences de savoir-faire (les littératies numériques) et de savoir apprendre (l'autonomie) qui soutiennent le développement d'initiative et de créativité dans l'apprentissage (Blin et al., 2016 ; Elola et Oskoz, 2017 ; Jeannot, 2006 ; Leis, 2014 ; Reinhardt, 2019). Toutefois, mes résultats suggèrent que cela n'est pas toujours le cas ; le positionnement de l'apprenant au numérique semble influencer sa capacité et sa volonté à exploiter des affordances de Twitter. À titre d'exemple, les représentations négatives que certains participants associent à Twitter ont freiné leur consentement à utiliser l'outil dans le cadre du cours. En effet, les sentiments négatifs (ex. frustration, obligation, refus) éprouvés par ces apprenants lors de son usage auront eu l'effet de dégrader leur expérience, de dissimuler la perception des affordances de l'outil et de minimiser leur désir de passer du temps sur la plateforme. À l'inverse, l'intérêt envers un recours à Twitter pour une activité d'apprentissage semble engendrer plus de

satisfaction, d'aise et de motivation dans l'activité. Ainsi, selon la perspective ergonomique (Caws et Hamel, 2016), l'opérabilité de Twitter, qui comprend l'efficacité d'usage et la satisfaction de l'utilisateur, n'est pas assurée simplement par son inclusion dans un cours de langue. En fait, comme le suggère Muller (2017), l'imaginaire préalable que l'apprenant associe à un instrument modifie la manière dont il va l'utiliser, et donc la pertinence de son usage dans une activité d'apprentissage.

On constate ainsi une tendance dans les études en ALMT de mettre en lumière le potentiel des outils numériques à susciter un seul type de comportement chez l'apprenant, celui qui est conforme à la posture sociale identifiée dans la section 4.3. Bien que cette posture réalise les grands objectifs pédagogiques visés par les approches dominantes en ALS, comme les approches actionnelles (Conseil de l'Europe, 2001 ; Nissen, 2011) et socio-interactionnelles (Ollivier, 2010, 2014), elle ne constitue qu'une des quatre postures identifiées dans le cadre de cette étude. Ainsi, il s'agit d'une douce illusion de s'attendre à ce comportement de tous les apprenants de langue. De plus, en ignorant les facteurs pouvant engendrer des difficultés avec un outil, les enseignants de langue peuvent laisser passer à travers les mailles du filet les apprenants qui ne se conforment pas aux critères attendus, d'où l'importance d'envisager et de tracer le contour d'une variété de postures ou de personas (Heift, 2016), comme celles illustrées dans la section 4.3 de cette thèse. En ce faisant, la conceptualisation des différents rapports possibles de l'apprenant au numérique peut aider les chercheurs et les enseignants en ALMT à personnaliser l'aménagement d'une tâche, et les étapes d'échafaudage nécessaires pour apprivoiser un instrument, en fonction des besoins, des préférences et des objectifs de chaque apprenant (Baerensten et Trettvik, 2002 ; Caws et Hamel, 2016).

Notons qu'en tant qu'étude de cas, ce travail a plusieurs limites, notamment le fait qu'il concerne un nombre restreint de participants. De plus, étant donné le format semi-directif des entretiens, qui étaient alors limités par les questions posées, je n'ai pas pu identifier *tous* les facteurs qui ont une incidence sur la participation et sur l'expérience des apprenants dans une activité au sein de Twitter. Par ailleurs, à cause de la variation des perceptions et des expériences de chaque apprenant, il y a une certaine porosité entre postures et corrélations qui rend mes résultats moins signifiants.

Malgré ses limites, cette étude met en évidence l'importance de la perspective étudiante dans l'appropriation d'un outil numérique. Dans un premier temps, j'espère encourager des futures recherches à reprendre mes résultats pour tester de manière aiguisée et à plus grande échelle l'incidence des facteurs identifiés sur la volonté et sur la capacité des apprenants à utiliser Twitter dans un cours de langue. Dans un deuxième temps, j'espère promouvoir des recherches qui enquêtent sur d'autres facteurs pouvant influencer la participation et l'expérience de l'apprenant dans Twitter afin de mieux appréhender l'ensemble des perceptions, des expériences et des idéologies qui agissent sur le rapport de l'apprenant au numérique. À l'instar de Collin et al. (2015), il s'agit d'un projet sociocritique de schématiser (1) les facteurs qui influencent la disposition de l'apprenant à tirer profit des technologies et (2) les usages effectifs du numérique qui pourraient soutenir le processus d'apprentissage.

Références

- Albadi, A. A. M. (2016). Twitter Mobile Application: A Source of Communicative and Authentic Learning. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(1), 49–60.
- Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning* (Vol. 8, pp. 59–90). CALICO Press.
- Armstrong, S. J., Peterson, E. R., & Rayner, S. G. (2012). Understanding and Defining Cognitive Style and Learning Style: A Delphi Study in the Context of Educational Psychology. *Educational Studies*, 38(4), 449–455. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643110>
- Bærentsen, K. B., & Trettvik, J. (2002, October). An Activity Theory Approach to Affordance. *Proceedings of the Second Nordic Conference on Human-Computer Interaction, Denmark*, 51–60. <https://doi.org/10.1145/572020.572028>
- Bauchhage, C. (2011, July). Insights into Internet Memes. *Proceedings of the Fifth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, Spain*. Retrieved from <https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM11/paper/view/2757/3304>
- Bertin, J.-C. (1998). Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ? *ASp. la revue du GERAS*, 19–22, 313–330.
- Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2781>
- Blin, F. (2016). The Theory of Affordances. In C. Caws & M.-J. Hamel (Eds.), *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications* (pp. 41–64). John Benjamins Publishing Company.
- Blin, F., Jalkanen, J., & Taalas, P. (2016). Sustainable CALL Development. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 223–238). Routledge.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 Motivation Research 2005–2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape. *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Boyd, D., Golder, S., & Lotan, G. (2010, January). Tweet, Tweet, Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter. *Proceedings of the 2010 43rd Hawaii International Conference on System Sciences, Honolulu*, 1–10. doi: 10.1109/HICSS.2010.412
- Caws, C. (2015). Improviser dans l'espace numérique : des enjeux pour les acteurs de la scène

- éducative. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 8. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i8.3140>
- Caws, C. (2018). *FRAN 160 : Précisions sur le projet final, la participation dans Twitter et le journal de vocabulaire [Syllabus]*. University of Victoria.
- Caws, C., & Hamel, M.-J. (2016). CALL Ergonomics Revisited. In C. Caws & M.-J. Hamel (Eds.), *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications* (pp. 17–40). John Benjamins Publishing Company.
- Clément, R., Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms, and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190–209. <https://doi.org/10.1177/0261927X03022002003>
- Collin, S., Guichon, N. et Ntébuté, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 22, 89–117.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. Consulté à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe (2018). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier. Consulté à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Delahunty, J., Verenikina, I., & Jones, P. (2014). Socio-Emotional Connections: Identity, Belonging and Learning in Online Interactions. A Literature Review. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813405>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Difficulties*. Sage Publications.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2017). Writing with 21st Century Social Tools in the L2 Classroom: New Literacies, Genres, and Writing Practices. *Journal of Second Language Writing*, 36, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.002>
- Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2014). Social Media: An Optimal Virtual Environment for Learning Foreign Languages. *IJET*, 9(5), 64–66.

- Fenoglio, P. et Anthony, S. (2019). Deux scénarios numériquement outillés visant la créativité : est-ce favoriser des affects positifs et des apprentissages ? *Alsic*, 22(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.3952>
- Gao, F., Luo, T., & Zhang, K. (2012). Tweeting for Learning: A Critical Analysis of Research on Microblogging in Education Published in 2008–2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783–801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century*. Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gaver, W. W. (1991, April). Technology Affordances. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems Reaching through Technology, Louisiana*, 79–84. <https://doi.org/10.1145/108844.108856>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- González-Lloret, M. (2014). The Need for Needs Analysis in Technology-Mediated TBLT. In M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-Mediated TBLT: Researching Technology and Tasks* (Vol. 6, pp. 23–50). John Benjamins Publishing Company.
- Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne* (Thèse). Université Lumière Lyon 2. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215>
- Gregersen, T. S., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*. Multilingual Matters.
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Peter Lang.
- Guichon, N., & Cohen, C. (2016). Multimodality and CALL. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 509–521). Routledge. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01303401>
- Hattem, D., & Lomicka, L. (2016). What the Tweets Say: A Critical Analysis of Twitter Research in Language Learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, 13(1–2), 5–23.
- Hayes, R. A., Carr, C. T., & Wohn, D. Y. (2016). One Click, Many Meanings: Interpreting Paralinguistic Digital Affordances in Social Media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 171–187. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127248>

- Heift, T. (2016). Learner Personas and the Effects of Instructional Scaffolding on Working Behavior and Linguistic Performance. In C. Caws & M.-J. Hamel (Eds.), *Language-Learner Computer Interactions: Theory, Methodology and CALL Applications* (pp. 117–136). John Benjamins Publishing Company.
- Honeycutt, C., & Herring, S. C. (2009, January). Beyond Microblogging: Conversation and Collaboration via Twitter. *Proceedings of the 2009 42nd Hawaii International Conference on System Sciences, California*, 1–10. doi: 10.1109/HICSS.2009.89
- Hughes, G. (2007). Diversity, Identity and Belonging in E-Learning Communities: Some Theories and Paradoxes. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 709–720. <https://doi.org/10.1080/13562510701596315>
- Jeannot, L. (2006). *Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères*. Peter Lang.
- Jebali, A. (2018). Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitiqes objets du français L2. *Alsic*, 21. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/3164>
- Junco, R., Elavsky, C. M., & Heiberger, G. (2013). Putting Twitter to the Test: Assessing Outcomes for Student Collaboration, Engagement and Success. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 273–287.
- Kirschner, P., Strijbos, J.-W., Kreijns, K., & Beers, P. J. (2004). Designing Electronic Collaborative Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 47–66. <https://doi.org/10.1007/BF02504675>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Leis, A. (2014). Encouraging Autonomy Through the Use of a Social Networking System. *The JALT CALL Journal*, 10(1), 69–80.
- Licoppe, C., & Smoreda, Z. (2005). Are Social Networks Technologically Embedded? How Networks Are Changing Today with Changes in Communication Technology. *Social Networks*, 27(4), 317–335. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.001>
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*, 2011, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2011/493167>
- Lomicka, L., & Lord, G. (2012). A Tale of Tweets: Analyzing Microblogging Among Language Learners. *System*, 40(1), 48–63.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.

- MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in Its Development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Madden, J. S. (2018). *The Phenomenological Exploration of Animated GIF Use in Computer-Mediated Communication* (Thesis). University of Oklahoma. Retrieved from https://shareok.org/bitstream/handle/11244/317181/2018_Madden_John_Dissertation.pdf?sequence=2
- Malinowski, B. (1972). Phatic Communion. In J. Laver & S. Hutcheson (Eds.), *Communication in Face-to-Face Communication* (pp. 146–152). Penguin.
- Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Études de linguistique appliquée*, 4(160), 433–443.
- McBride, K. (2009). Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation. In L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning* (Vol. 8, pp. 35–58). CALICO Press.
- McGrenere, J., & Ho, W. (2000, May). Affordances: Clarifying and Evolving a Concept. *Proceedings of Graphic Interface 2000, Québec*, 179–186. doi 10.20380/GI2000.24
- Miller, V. (2008). New Media, Networking and Phatic Culture. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14(4), 387–400.
- Muller, C. (2017). Une approche sociocritique de la télécollaboration : étude du rapport au numérique des participants. *Alsic*, 20(2). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/3087>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Norman, D. A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. Basic Books.
- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), p. 623–642.

- Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 121–137.
- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Ollivier, C. (2014). Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – les atouts du Web 2.0. *Alsic*, 17. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/2743>
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-Based, Augmented Reality Mobile Learning-Tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308–2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. et Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Raby, F. (2005). A User-Centered Ergonomic Approach to CALL Research. In J. L. Egbert & G. M. Petrie (Eds.), *CALL Research Perspectives* (pp. 179–190). Lawrence Erlbaum Associates.
- Radovanovic, D., & Ragnedda, M. (2012, April). Small Talk in the Digital Age: Making Sense of Phatic Posts. *Proceedings of the WWW'12 Workshop on 'Making Sense of Microposts', France*, 838, 10–13. Retrieved from http://ceur-ws.org/Vol-838/paper_18.pdf
- Reinhardt, J. (2019). Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking. *Language Teaching*, 52(1), 1–39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.
- Rovai, A. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1–16.
- Selwyn, N. (2010). Looking Beyond Learning: Notes Towards the Critical Study of Educational Technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), p. 65–73. <https://doi-org.ezproxy.library.uvic.ca/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>

- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. John Wiley.
- Slavkov, N., & Séror, J. (2019). The Development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254–272. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2018-0202>
- Squires, L. (2016). Twitter: Design, Discourse, and the Implications of Public Text. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 239–256). Routledge.
- Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). “Bridging Activities,” New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.558-572>
- Turner, P. (2005). Affordance as Context. *Interacting with Computers*, 17(6), 787–800. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2005.04.003>
- Ushioda, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469–482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- van Lier, L. (2008). Agency in the Classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* (pp. 163–186). Equinox Pub.
- Vyas, D., Chisalita, C. M., & van der Veer, G. C. (2006). Affordance in Interaction. In G. Grote (Ed.), *Proceedings of the 13th European Conference on Cognitive Ergonomics Trust and Control in Complex Socio-technical Systems* (pp. 92–99). ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1274892.1274907>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uvic/detail.action?docID=3301299>
- Wenden, A. L. (1999). An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the Basics. *System*, 27(4), 435–441.
- Yus, F. (2019). A Cognitive Pragmatics of the Phatic Internet. In J. L. Mackenzie & L. Alba-Juez (Eds.), *Emotion in Discourse* (pp. 161–188). John Benjamins.
- Zappavigna, M. (2012). *Discourse of Twitter and Social Media: How We Use Language to Create Affiliation on the Web*. Continuum International Publishing Group.
- Zourou, K. (2012). De l’attrait des médias sociaux pour l’apprentissage des langues – regard sur l’état de l’art. *Alsic*, 15(1). Consulté à l’adresse <http://alsic.revues.org/2485>

Annexe A

Questionnaire #1

On a scale of 1 to 6, how experienced are you with the following technologies (1 = not experienced at all 6 = very experienced):

- Social networking (such as Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram)
- Educational apps (such as WordRef, Duolingo, Dictionaries, BonPatron, Linguee, etc.)
- Reading news, articles or books online
- Cloud computing (Dropbox, Google Drive, etc.)
- Audio or video sites or apps (YouTube, Spotify, iTunes, etc.)

How often do you use the following social networking sites? (1 = not at all, 6 = very often):

- Twitter
- Facebook
- Instagram
- Messaging apps (Telegram, WhatsApp, etc.)
- Snapchat
- Skype or FaceTime

How many hours per week do you spend on average on technology-mediated activities for personal use?

- 0-2 hours
- 2-5 hours
- 5-10 hours
- 10-15 hours
- more than 15 hours

How many hours per week do you spend on average on the Internet or technology-mediated activities for studying or university work?

- 0-2 hours
- 2-5 hours
- 5-10 hours
- 10-15 hours
- more than 15 hours

Do you use a mobile device (or several devices) on a regular basis? (If Yes, please tell us what device you use (such as iPhone 6, iPhone 7, Samsung, iPad 2, iPad Pro, etc.))

- No.
- Yes. Please explain:-----

On a scale of 1 to 6, can you rate your attitude towards using technology for learning? (i.e. how do you feel about having to use social media, iCloud computing, mobile applications etc. in your courses or for studying) (1 = strongly negative, and 6 = strongly positive)

1 2 3 4 5 6

Have you used social media in a course before? If yes, what subject was it?

- No.
- Yes. Please explain:-----

On a scale of 1 to 6, can you rate the usefulness of using social media according to the following categories. (1 = Not useful/beneficial at all, and 6 = Very useful/beneficial)

- Interacting with other French learners
- Interacting with my instructor or TAs in French
- Interacting with native French speakers
- Learning about French culture (news, politics, arts, etc.)
- Learning about the French language (words, grammar, ...)

On a scale of 1 to 6 (1 = very low and 6 = very high), please rate your own motivation in using social media for learning according to the categories provided:

- Interacting with other French learners
- Interacting with my instructor or TAs in French
- Interacting with native French speakers
- Learning about French culture (news, politics, arts, etc.)
- Learning about the French language (words, grammar, ...)

What kind of activities motivate you to learn? (Check all that apply)

- Group activities in class
- Individual work in class
- Tests
- Individual projects
- Group projects
- Individual oral presentations
- Group oral presentations
- Practice exercises (fill-in-the blank, comprehension questions, etc.)
- Reading
- Writing
- Using learning-technologies (social media, iCloud computing, mobile applications, etc.)
- Oral practice (discussion, debate, etc.)
- Lectures
- Watching videos
- Other (please explain):

In general, what motivates you to study? (Check all that apply)

- Because I want a good grade
- Because I enjoy learning
- Because I need a minimum grade for my degree
- Because I have a scholarship and require a minimum grade

- Because I like to succeed
- Because I want to please my parents
- I am not really motivated to study but I need a degree
- Other (please specify)

Why are you taking this French course? Choose all the options that apply.

- I have to take it for my degree
- I need an elective
- I think that learning French will make me more employable
- I enjoy learning languages
- I believe that learning French is important
- I want to become bilingual
- I want to become a French teacher
- I enjoy French culture (music, movies, books, ...)
- I want to travel to a French-speaking country or region and be able to speak
- My parents told me to continue learning French
- Other (please specify)

In general, how motivated are you to learn French? (1 = not at all motivated, 6 = very motivated)

1 2 3 4 5 6

How many hours per week do you spend on average using French outside of class?

- 0-2 hours
- 2-5 hours
- 5-10 hours
- 10-15 hours
- more than 15 hours

How much are you interested in activities that use French outside of class? (1 = not at all interested, 6 = very interested)

- Watching movies or TV in French
- Listening to French music
- Reading in French
- Working in French
- Socializing in French

Does interacting in French cause you anxiety? Please rate each of the following situations (1 = not at all true, 6 = very true)

- Speaking in French
- Reading in French
- Writing in French
- Interacting in French with peers

- Interacting in French with native speakers

How confident are you communicating in French? Please rate each of the following situations (1 = not at all true, 6 = very true)

- Speaking in French
- Reading in French
- Listening to French
- Writing in French
- Interacting with peers
- Interacting with native speakers

What is your background in French?

- French as second language (FSL)
- Immersion
- Programme cadre
- Francophone school
- Other (please specify) _____

What is your native language?

- English
- French
- Other (please specify) _____

What is your age?

- 17-21
- 22-25
- 26-30
- 31-34
- 35-40
- 40-50

Annexe B

Questionnaire #2

Section 1: Your experience using Twitter in FRAN 160

I participated on Twitter because...

- This activity was engaging
- I wanted to improve my French
- I had to
- I did this activity for marks

Please assess your own use of the following Twitter functions (Never used, Used sometimes, Used a lot)

- Retweet
- Quote tweet
- Like
- Hashtag
- Search topics of interest, news, culture, hashtags or other in the Twitter search bar

Did Twitter allow you to get to know your class? (Not at all true, Somewhat true, Very true)

- It allowed me to become more comfortable with my classmates
- It allowed me to feel more comfortable with my professor
- I enjoyed working with others

The questions and/or surveys tweeted by my instructor help to introduce lexical themes in the course

- Not at all true
- Somewhat true
- Very true

The lexical themes discussed in class in relation to the use of Twitter gave me ideas and direction for tweeting

- Not at all true
- Somewhat true
- Very true

How do you feel about the feedback you received from your instructor/TA on Twitter?

- I found it discouraging
- It helped me a little
- It helped me
- It helped me a lot

How comfortable did you feel using Twitter according to the following categories. (1 = very uncomfortable, 6 = very comfortable)

- Interacting with other French learners
- Interacting with my instructor or TAs in French
- Interacting with native French speakers
- Learning about French culture (news, politics, arts, etc.)
- Learning about the French language (words, grammar, ...)

Can you rate your self-motivation to engage in Twitter activities since the beginning of the course?

- I feel less motivated
- My motivation has not changed
- I feel more motivated

Were you more engaged in this course than other courses because of Twitter?

- I felt less engaged
- I don't think Twitter influenced my engagement
- I felt more engaged

How likely are you to continue using Twitter for second language learning?

- Not likely at all
- Likely
- Very Likely

Section 2: Technology and Social Media in language learning

Has your attitude towards using technology for learning changed since the beginning of the course? (i.e. how do you feel about having to use social media, iCloud computing, mobile applications, etc. in your courses or for studying) (1 = Strongly negative, and 6 = Strongly positive)

1 2 3 4 5 6

Can you rate your experience using Social Media according to the following categories. (1 = Not good at all 6 = Very good)

- Interacting with other French learners
- Interacting with my instructor or TAs in French
- Interacting with native French speakers
- Learning about French culture (news, politics, arts, etc)
- Learning about the French language (words, grammar, ...)

Can you rate the usefulness of using social media according to the following categories. (Not useful/beneficial at all, Somewhat useful/beneficial, Very useful/beneficial)

- Interacting with other French learners
- Interacting with my instructor or TAs in French

- Interacting with native French speakers
- Learning about French culture (news, politics, arts, etc.)
- Learning about the French language (words, grammar, ...)

Section 3: French outside of class

Has the use of social media in FRAN 160 encouraged you to seek other opportunities to engage in French outside of class

- No
- I am not sure
- Yes

How much are you interested in activities that use French outside of class? (1 = not at all interested, 6 = very interested)

- Watching movies or TV in French
- Listening to French music
- Reading in French
- Working in French
- Socializing in French

Does interacting in French cause you anxiety? Please rate each of the following situations (1 = not at all true, 6 = very true)

- Speaking in French
- Reading in French
- Writing in French
- Interacting in French with peers
- Interacting in French with native speakers

How confident do you feel about communicating in French? Please rate each of the following situations (1 = not confident at all, 6 = very confident)

- Speaking in French
- Reading in French
- Listening to French
- Writing in French
- Interacting with peers
- Interacting with native speakers

Please rate your own motivation in using social media for learning according to the categories provided (1 = not motivated at all, 6 = very motivated):

- Interacting with other French learners
- Interacting with my instructor or TAs in French
- Interacting with native French speakers
- Learning about French culture (news, politics, arts, etc.)
- Learning about the French language (words, grammar, ...)

In general, has your motivation to learn French changed since the beginning of the class and why?

- I feel less motivated
- My motivation has not changed
- I feel more motivated

Why?

Annexe C

Entretien semi-directif

Learning in French

1. How do you feel about your own abilities to communicate in French? Has this changed in any way since the beginning of the semester? What contributed to this change?
2. Of all the activities you did in your language course(s), which one(s) motivated you the most to learn and why? The least?
3. What activities (either in FRAN 160 or in other courses or in general) do you feel have had an impact on your abilities or perception of your own abilities to express yourself in authentic or natural settings?
4. What activities or instruments used in your language course(s) increased or decreased your confidence in French in general?
5. What activities or instruments used in your language course(s) increased or decreased your anxiety to communicate in French?
6. What activities or instruments used in class or outside of class allowed you to learn more about the Francophone culture?
7. What activities or instruments (if any) increased your interest in seeking opportunities to use French outside of class? (i.e. movies, music, conversation cafés, games, etc.)

Technologies in Language Courses

8. Were you surprised when you first discovered that your French course would include various digital instruments? Please explain your answer.
9. Of all the technologies/digital instruments you used in the course, which one do you think enabled more collaboration and interactions with your peers and/or with other speakers?
10. Of all the technologies/digital instruments you used in the course, which one do you think is the most adapted to your way of learning? Why?
11. Of all the technologies/digital instruments you used in the course, which one motivated you the most to learn and why? The least?
12. Why do you think your instructor decided to include Twitter in FRAN 160?
13. What aspects of Twitter did you like and/or dislike? Why?
14. Do you have any comments to make in relation to the lexical themes or questions and little surveys that were posted by the instructor on Twitter? Did they help? Did you read them regularly? Any other comments.
15. Are you satisfied about your own participation in the Twitter activities? Please explain your answer. What motivated you to participate (or not participate)?
16. What strategies (“special things or tricks that you may have done”) did you use for this particular assignment? (for instance did you spend time reading tweets on a daily basis, then produced content, did you focus on the instructors’ tweets and interacted with them,

did you use other tools to help you produce more accurate tweets (such as Google Translate or another app), please explain any process that comes to your mind)

17. Did you ever seek assistance for this particular task (task of tweeting)? Why or why not?

What assistance did you use?

18. Did you perform the task at a regular time of the day or week? Or did you tweet randomly?

As a conclusion

19. Do you have any further comments that you would like to share with us?

Annexe D



Office of Research Services | Human Research Ethics Board
 Administrative Services Building Rm B202 PO Box 1700 STN CSC Victoria BC V8W 2Y2 Canada
 T 250-472-4545 | F 250-721-8960 | uvic.ca/research | ethics@uvic.ca

Certificate of Renewed Approval

PRINCIPAL INVESTIGATOR: Catherine Caws	ETHICS PROTOCOL NUMBER: 18-255 Minimal Risk Review - Delegated
UVic STATUS: Faculty	ORIGINAL APPROVAL DATE: 09-Aug-18
UVic DEPARTMENT: FREN	RENEWED ON: 24-Jul-19
	APPROVAL EXPIRY DATE: 08-Aug-20
PROJECT TITLE: Adaptive instruction in technology-mediated language-learning activities	
RESEARCH TEAM MEMBER Research Assistants (UVic): Bernadette Perry, Ryleigh Lightbourn	
DECLARED PROJECT FUNDING: SSHRC Insight Grant	
CONDITIONS OF APPROVAL	
<p>This Certificate of Approval is valid for the above term provided there is no change in the protocol.</p> <p>Modifications To make any changes to the approved research procedures in your study, please submit a "Request for Modification" form. You must receive ethics approval before proceeding with your modified protocol.</p> <p>Renewals Your ethics approval must be current for the period during which you are recruiting participants or collecting data. To renew your protocol, please submit a "Request for Renewal" form before the expiry date on your certificate. You will be sent an emailed reminder prompting you to renew your protocol about six weeks before your expiry date.</p> <p>Project Closures When you have completed all data collection activities and will have no further contact with participants, please notify the Human Research Ethics Board by submitting a "Notice of Project Completion" form.</p>	
Certification	
<p>This certifies that the UVic Human Research Ethics Board has examined this research protocol and concluded that, in all respects, the proposed research meets the appropriate standards of ethics as outlined by the University of Victoria Research Regulations Involving Human Participants.</p> <p>_____</p> <p>Dr. Rachael Scarth Associate Vice-President Research Operations</p>	

Certificate Issued On: 24-Jul-19

18-255 Caws, Catherine