



HAL
open science

Analyse de Second-Language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom

Elsa Chachkine

► To cite this version:

Elsa Chachkine. Analyse de Second-Language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2018, 10.4000/alsic.3238 . hal-03434531

HAL Id: hal-03434531

<https://cnam.hal.science/hal-03434531>

Submitted on 18 Nov 2021

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

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



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Volume 21 | 2018

Le volume des 20 ans de la revue

Analyse de *Second-Language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*

Elsa Chachkine



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/alsic/3238>

DOI : 10.4000/alsic.3238

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)



Référence électronique

Elsa Chachkine, « Analyse de *Second-Language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom* », *Alsic* [En ligne], Volume 21 | 2018, mis en ligne le 19 mars 2018, consulté le 18 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3238> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3238>

Ce document a été généré automatiquement le 18 novembre 2021.



Alsic est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse de Second-Language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom

Elsa Chachkine

RÉFÉRENCE

Amsterdam/Philadelphia : John Benjamin Publishing Company, 2016

Collection : Language Learning & Language Teaching

Direction de la collection : Nina Spada et Nelleke Van Deusen-Scholl

ISBN : 978 90 272 13341 (HB)

ISBN : 978 90 272 1335 8 (PB)

ISBN : 978 90 272 6670 5 (E-Book)

270 pages

Broché : 36 euros

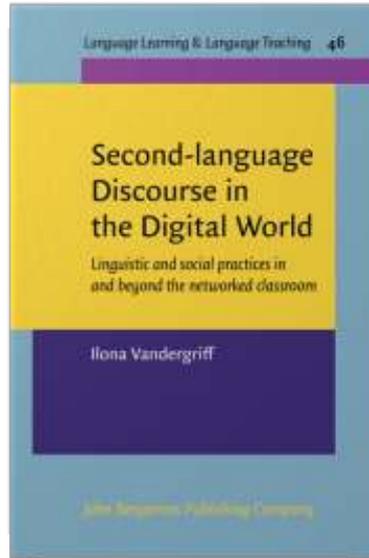
Cartonné : 99 euros

Numérique (pdf) : 36 euros

1. Présentation générale de l'ouvrage, de l'éditeur, de l'auteur

1.1. L'éditeur : John Benjamin Publishing Company (BP)

1 *Second-language Discourse in the Digital World: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*, paru en 2016, est un ouvrage scientifique de 270 pages écrites en petits caractères et aux interlignes serrés. L'ouvrage s'inscrit dans la collection "*Language Learning & Language teaching*" des éditions scientifiques John Benjamin Publishing Company (BP). Cet éditeur néerlandais en sciences humaines et sociales a une spécialisation en sciences du langage (linguistique, apprentissage d'une langue première ou seconde, etc.). Il propose dans son catalogue des ouvrages scientifiques presque exclusivement en anglais (une nouvelle revue bilingue en anglais et chinois vient toutefois de paraître en 2017). Les ouvrages récents sont proposés systématiquement aux formats papier ou numérique, cartonnés, brochés ou numérique.



2 Soumis au *peer review*, les ouvrages édités par BP sont susceptibles d'offrir un gage de sérieux comparable aux presses universitaires américaines. Le choix de l'anglais, les formats multiples de l'ouvrage (numérique, cartonné, broché), le *peer review* doivent permettre une large diffusion de l'ouvrage dans le monde scientifique, que ce soit dans le milieu académique américain et européen (du fait de son implantation à Amsterdam et à Philadelphie) ou sur les autres continents (grâce au format numérique). Des extraits de commentaires de spécialistes américains et européens figurent d'ailleurs sur le site de l'éditeur, de l'université de Groningue aux Pays-Bas à l'université d'Hawaï à Manoa. À cette diffusion, qui repousse largement les frontières du monde académique américain, s'ajoute une espérance de vie pour cet ouvrage qui devrait être longue : l'éditeur BP est sur le marché international de l'édition depuis 50 ans et continue de diffuser via son site des ouvrages parus depuis plus de dix ans.

1.2. L'auteure : Ilona Vandergriff

3 Ilona Vandergriff, si elle est citée en milieu anglophone, est encore assez peu connue des chercheurs francophones qui s'intéressent à l'apprentissage des langues médié par les technologies ou des chercheurs en communication médiée par ordinateur (CMO) ou communication pédagogique médiée par ordinateur (CPMO). Une recherche de son nom sur Google dans des recherches en français conduit à la citation de seulement deux de ses travaux (un article de 2006 sur une étude comparative entre CMO et situation présentielle cité à deux reprises).

4 Ses travaux portent sur l'usage des langues étrangères, en particulier dans les environnements médiés par les technologies et sur des comparaisons entre CMO et situation présentielle. Les recherches comparatives constituent un pan important de ses recherches : comparaison de situations en CMO et en face à face (2006, 2009), comparaisons entre communication médiées synchrones et asynchrones (2013) ou

encore usage comparé des émoticônes entre natifs et non natifs (2014). Ses publications portent également sur des questions de langue en allemand, rattachées ou non à des problématiques d'enseignement. Émergent donc deux grandes tendances dans ses recherches, l'apprentissage des langues médié ou non par les technologies et des recherches plus spécifiques sur la langue, l'allemand en particulier, en lien avec certains de ses enseignements.

- 5 Professeure à l'université d'état de San Francisco aux États-Unis depuis 20 ans, Ilona Vandergriff enseigne principalement l'allemand, la linguistique, la linguistique appliquée. Elle a obtenu un Bachelor of Arts en études germaniques et anglaises à la Frei Universität de Berlin en 1987. Aux États-Unis, elle a obtenu un *master of arts* en études germaniques à l'université d'état de San Francisco en 1990 et a soutenu un PhD en linguistique allemande à l'université de Berkeley.

2. Objectifs poursuivis

- 6 Cet ouvrage a pour objectif d'analyser les discours d'utilisateurs de la L2 sur le web, en contexte institutionnel, naturel et incidentel (sur des sites pas spécifiquement conçus pour l'apprentissage). Le but de l'auteure est de documenter et d'illustrer les pratiques linguistiques, sémiotiques et sociales en L2 sur le web mais aussi d'interroger ces données au travers de thématiques de recherche larges en acquisition d'une langue seconde (*SLA, second-language acquisition*), comme la question de l'agentivité, de l'identité en L2 ou encore celle de la *multi-literacy* ou de la motivation.
- 7 L'intérêt du livre repose, selon l'auteure, sur le fait que, si les pratiques en contexte formel sont bien connues, les pratiques numériques en L2 en contexte non formel sont, elles, mal connues (page 239). Les connaître doit permettre de préparer les apprenants aux problèmes et défis rencontrés lorsqu'on échange en L2 dans des espaces en ligne. Pour illustrer et documenter ses propos, Vandergriff prend appui sur un corpus extrait de plateformes telles que Blackboard, (environnement formel), Deutch für dich, Duolingo, Facebook Learn French, Facebook Learn German, Livemocha, etc. (environnement informel) ou encore Flickr, Instagram, Reddit, etc. (incidentel). Synchrones ou asynchrones, les "genres" numériques sont variés (clavardage écrit public ou privé, vidéo avec ou sans commentaires, forum de discussion, microblogue, fanfiction, partage de photos avec ou sans commentaires) et concernent un assez grand éventail de langues (allemand, anglais, chinois, français), les corpus dans une autre langue que l'anglais étant systématiquement traduits en anglais (malheureusement on indique rarement au lecteur la provenance des extraits et il n'est pas précisé s'il s'agit d'un extrait ou de l'intégralité d'un fil de discussion).
- 8 Dans un chapitre introductif, Vandergriff affine ses intentions, elle se propose d'explorer cinq grandes questions (pages 14-15).
- Le multilinguisme : en quoi la tendance aux pratiques multilingues affecte-t-elle l'utilisation de la L2 ? Comment et à quelles fins y a-t-il alternance de langues ?
 - La multimodalité : comment les utilisateurs de la L2 mobilisent-ils des ressources linguistiques et sémiotiques ? Comment combinent-ils la L2 avec d'autres signes sémiotiques (émoticônes, écriture en capitales, ponctuation libre) ?
 - La question identitaire en L2 : comment les utilisateurs de la L2 projettent leur *self* émergent en L2 ? Comment utilisent-ils l'humour, le jeu ? Comment utilisent-ils les références multimodales pour construire leur identité ?

- L'agentivité, le statut d'auteur et la littératie : comment les utilisateurs s'approprient-ils les ressources linguistiques existantes, comment mixent-ils des ressources linguistiques ? Comment le discours 2.0 glisse-t-il vers ce qu'on appelle une littératie multilingue (*multilingual literacy*) et vers le statut d'auteur (*authorship*) ?
- Réflexivité : comment les apprenants parlent-ils de la L2, de la culture, du multilinguisme ? Quel rôle joue la correction d'erreurs dans la négociation de la norme dans les communautés en ligne ?

3. Organisation générale de l'ouvrage

- 9 L'ouvrage suit l'organisation canonique d'un ouvrage académique : un sommaire, une préface (qui fait une large part aux remerciements), un chapitre introductif suivi de deux parties de "cadre théorique" sur les questions de CMO, de recherche en acquisition des langues secondes (*SLA*), sur les communautés en ligne, le web social, les questions de genres numériques ou encore d'agentivité et de *self*. Entre état de l'art et positionnement théorique, l'auteure définit quelques grands concepts. Suivent deux parties de développement et d'analyses, un chapitre conclusif, une longue bibliographie de 28 pages et un index. Si l'ouvrage se présente largement comme un ouvrage académique de type "thèse", il en comporte également certaines des maladresses fréquemment relevées : des redondances, un cadre théorique volumineux peu exploité pour l'analyse des données, des résultats d'analyses pas toujours cohérents avec ceux présentés dans la conclusion générale.
- 10 La bibliographie, très fournie, fait une large part aux chercheurs en *SLA*, en CMO, aux travaux sur les littératies numériques, les technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, les communautés en réseau. Constituée de références exclusivement anglophones, ce choix est habituel de la part de chercheurs implantés dans un pays anglophone mais peut faire réagir : l'auteure, germanophone et anglophone, consacre tout un chapitre aux interactions et aux pratiques multilingues dans les environnements sociaux (chapitre 9) et prône les pratiques plurilingues en classe de langues de façon à "préparer les apprenants à des usages de la vraie vie" (page 145). Pourquoi ne pas le faire pour la recherche ou la recherche n'est-elle pas la vraie vie d'une chercheuse ?

4. Description synthétique des quatre parties et réactions

- 11 Si le lecteur souhaite une description très synthétique de l'ouvrage en anglais, sans commentaire sur les choix de l'auteure, les résultats, etc., nous le renvoyons, pour ce point 4, à la critique de Michelson (2017).
- 12 Comme indiqué précédemment, l'ouvrage se compose de quatre grandes parties (*sections*), elles-mêmes subdivisée en chapitres (14 en tout). Un premier chapitre introductif intitulé "*Computer-mediated discourse*" (Discours médié par ordinateur), non inclus dans une partie, fait office d'introduction, précise les intentions de l'auteure, qui sont de produire une description linguistique, sémiotique des pratiques sociales en L2 sur la toile, en contexte naturel le plus souvent. Elle donne également des précisions terminologiques, sur des choix entre "utilisateur de la L2" ou "apprenant de la L2" (sur

lesquels nous revenons en 7), ou encore sur la distinction entre DMO (discours médié par ordinateur) et CMO, la CMO insistant davantage sur le processus de communication, la DMO étant le résultat de cette communication médiée (page 4).

- 13 La partie 1 de l'ouvrage (pages 19-50), intitulée "*Web 2.0, computer-mediated discourse, and second-language learning*" (Web 2.0, discours médié par ordinateur et apprentissage d'une langue seconde) est composée de deux chapitres, l'un sur le web social et le tournant social et l'autre sur l'analyse de discours médiés par ordinateur. Un tour d'horizon des technologies et de l'apprentissage des langues en contexte formel et informel et des pratiques numériques est proposé (pages 22-28). Cette partie pourrait utilement être complétée par la synthèse proposée en 2012 par Zourou (2012) "De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art". On y trouverait des définitions plus claires (notamment sur la différence entre web 2. 0 et web social ou la question de la participation). On pourra être gêné, dans cette partie, par quelques affirmations un peu rapides : "*Online L2 spaces allow for greater learner agency*" (Les espaces en ligne en L2 permettent une plus grande agentivité de l'apprenant) (page 24), par exemple. En revanche, nous retiendrons le sous-chapitre consacré aux pratiques numériques (pages 26-28) : les pratiques sociales peuvent être influencées par l'outil, par ce qu'il permet ou non ; le contexte social oriente vers tel ou tel usage (les étudiants américains utilisent généralement le courriel pour une communication formelle et préfèrent les messageries instantanées pour des interactions entre pairs (page 27) ; les pratiques numériques surgissent dans une "culture d'usage" et donnent lieu à des normes d'usage ainsi qu'à des pratiques sociales liées à un outil. Pour les didacticiens, les concepteurs pédagogiques, avoir une idée précise des pratiques sociales d'un outil dans un type d'environnement social particulier peut permettre de cibler pertinemment les tâches et éviter de donner des tâches décalées par rapport aux usages (comme faire une présentation de soi par courriel avec des étudiants américains). En effet, les tâches "décalées" sont susceptibles de générer des effets pervers sur le comportement des apprenants comme celui d'écrire à l'enseignant alors que les apprenants sont censés écrire à un pair (Ollivier, 2012).
- 14 Un état de l'art synthétique est fait des travaux des 30 dernières années en CMO (négociation de sens autour du clavardage essentiellement ; pages 34-35), sur la télécollaboration (interculturelle). Une synthèse plus fouillée est proposée sur les perspectives linguistiques du discours médié, reprenant les travaux de Herring (2007) sur les facteurs situationnels et les outils qui permettent d'analyser les discours et leur spécificité. Vandergriff relève cinq grandes particularités du discours en L2 médié par ordinateur qu'elle analysera plus en détail dans la partie 3 :
- la question des pratiques multilingues (pages 45-46) ;
 - la multimodalité (le fait de mélanger plusieurs médias, l'oral, l'écrit, les images, etc.) ;
 - l'identité en L2 (et la difficulté à contrôler les formes, leurs connotations, à maîtriser sa "voix") ;
 - l'*authorship* (rendre l'utilisateur auteur, "*turning learners into authors*" ; page 48) ;
 - la réflexion sur la langue et les apprentissages.
- 15 L'objectif de la partie 2 "*Digital practices and language learning*" (Pratiques numériques et apprentissage des langues ; pages 51-103) est de montrer comment les pratiques numériques peuvent favoriser les apprentissages. La question des communautés en réseau est ainsi explorée (chapitre 4), ainsi que celle des "genres numériques", profondément transformés par rapport aux usages non numériques du fait de la

multimodalité, pour terminer sur la question de l'agentivité de l'apprenant en langue. On trouve alors de premières analyses d'exemples d'*agency* (d'agentivité) des utilisateurs de la L2 (pages 93-102), qui s'exerce, selon l'auteure, en planifiant, en initiant et en autoréglant ses apprentissages (notons toutefois qu'il s'agit d'une agentivité assez superficielle puisqu'il s'agit de rejoindre un groupe d'apprenants en langues sur Facebook ou de s'inscrire sur un site tel que Livemocha, le fait d'y rester durablement, d'engagement de long terme n'étant pas mentionné), en résistant à certaines règles imposées sur une plateforme d'apprentissage (page 96), ou encore en exerçant son sens critique sur les contenus d'apprentissage proposés (page 100). Vandergriff termine ce chapitre en disant que les nouvelles possibilités d'agentivité du web 2.0 impliquent le développement de nouvelles compétences discursives (page 103), qui ont, elles-mêmes, de nouvelles implications pour la recherche en SLA selon Blake (2013) et Kramsch et al. (2000). L'apprentissage est donc abordé sous l'angle de l'agentivité, la nature et l'intensité de la participation des utilisateurs d'une communauté (ou d'un regroupement), pourtant développées dans le chapitre 4 (page 66 notamment), ne sont pas exploitées pour l'analyse des corpus dans les parties suivantes. Cela peut montrer le positionnement de Vandergriff sur la question de l'appropriation d'une langue, qui est celui d'une perspective globale : si la description des pratiques linguistiques et sémiotiques des pratiques sociales ne sont pas déconnectées des questions d'appropriation, elles n'en constituent pas pour autant le cœur, la question de l'appropriation reste en marge.

- 16 La partie 3 "*Linguistic and other semiotic resources of networked L2 use*" (Linguistique et autres ressources sémiotiques en usage dans la L2 en réseau ; pages 105-158) traite de la question du *self*, de ce qui est dit de l'utilisateur dans les éléments linguistiques et non linguistiques qu'il communique (niveau d'éducation, origine ethnique, posture, etc.). Selon Vandergriff, pour un apprentissage réussi de la L2, l'apprenant doit parvenir non seulement à transmettre un message mais aussi à délivrer un méta-message sur son moi en L2, lequel doit être en harmonie avec son identité (page 105). Ce *self* de l'apprenant est fondé sur la perception qu'a l'apprenant de lui-même et de la manière dont il pense être perçu. Phénomène social, le langage joue un rôle essentiel dans la question identitaire. Selon Vandergriff, qui s'appuie sur les travaux de Van Lier (2008), "*To develop an L2 voice*" (trouver sa voix en L2 ; page 109), l'apprenant doit être dans des situations de communication authentiques et avoir un public "authentique". L'auteure montre, dans les chapitres 7 et 8, comment les apprenants indexent leur *self* en L2 ("*indexing L2 self*"). Le cadre d'analyse de Bucholtz et Hall (2005) est alors convoqué (pages 113-114) pour l'analyse du corpus. Le chapitre qui suit (chapitre 8, pages 123-139) décrit les pratiques des utilisateurs de la L2 qui s'engagent dans la relation et la maintiennent, la stimulent. Une meilleure compréhension des échanges en ligne doit permettre de comprendre ce que les apprenants doivent savoir faire pour s'engager dans des espaces en ligne grâce à la mise en lumière des stratégies spécifiques, des compétences socioculturelles à mettre en œuvre (nous revenons plus loin sur des exemples de stratégies spécifiques et l'intérêt de ces mises en lumière pour la didactique des langues). Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie "*Deploying multilingual resources*" (Déploiement de ressources multilingues), Vandergriff analyse des corpus multilingues en L2, que les utilisateurs postent à des fins identitaires (pour indiquer leur L1, par exemple), stratégiques (cela peut être trop coûteux, voire impossible à réaliser en L2), humoristiques, affectives. Vandergriff conclut cette partie en insistant sur la nécessité d'intégrer dans l'enseignement-apprentissage des langues

ces changements de pratiques multilingues (le web étant un terrain particulièrement fertile pour les pratiques multilingues du fait que les connexions se développent au-delà des frontières linguistiques (page 159). Nous revenons plus loin sur les conclusions de cette recherche quant aux apports des pratiques multilingues.

- 17 La partie 4 (pages 161-242) est consacrée aux "pratiques sociales dans l'usage de la L2 en réseau". Cette partie est, de loin, la plus intéressante car la description de pratiques sociales en ligne a des implications importantes pour l'enseignement-apprentissage des langues. Le chapitre 10 "*Negotiating for a supportive space*" (Négociations d'un espace d'entraide) traite des normes comme les nétiquettes (règles explicites imposées par les gérants d'une plateforme ou d'un site), ou les *Topic norms* (normes plus implicites imposées par des internautes comme l'interdiction de parler de sa religion, musulmane en particulier). Il traite également des idéologies sur la langue, comme, par exemple, de considérer le natif comme étant le "*Gatekeeper of the target language*" (gardien de la langue cible), pour conclure sur le constat que les utilisateurs d'une L2 ne parviennent pas toujours à prendre le contrôle des espaces discursifs et, même s'ils ont le droit de s'exprimer, se retrouvent à la fin des échanges sans avoir été entendus. Le chapitre 11, intitulé "*Grounding for intersubjectivity*" pourrait être traduit par "Établissement d'un terrain commun pour la mise en place d'échanges intersubjectifs". Ce chapitre explore la façon dont les participants parviennent à comprendre la réalité subjective de chacun (intersubjectivité) en CMO, comment ils construisent, négocient et maintiennent un "terrain" commun ou une base commune (*grounding*) dans les espaces en ligne. Les séquences correctives (*linguistic repairs*) surviennent lorsque l'incompréhension menace la construction d'un terrain d'entente commun et se traduisent par un arrêt du fil de la conversation pour porter son attention sur l'origine de l'incompréhension (page 180). Les auto-réparations sont généralement préférables aux hétéro-corrrections même si les problèmes de communication en SLA sont loin d'être considérés comme une mauvaise chose, bien au contraire. Vandergriff met en garde, toutefois, contre les mascarades de réparation qui ne sont rien d'autre que des corrections d'erreurs qui ne gênaient pourtant pas la compréhension (exemple page 185). Vandergriff en conclut qu'il est important de différencier les négociations qui portent sur le sens de celles qui se limitent à la forme. Pour être des réparations constructives qui aident les relations intersubjectives, les réparations doivent contribuer à une meilleure connaissance des partenaires, de leurs croyances. Reprenant une recherche plus ancienne sur les techniques de *grounding* (2006), et s'appuyant sur les travaux de Clark et Brennan sur "*grounding in communication*" (1991), elle montre comment les facteurs situationnels jouent un rôle important, de même que l'artefact qui conditionne les techniques de *grounding* (page 181). Dans les environnements de clavardage, en particulier, il n'est pas simple, pour les participants, de maîtriser le placement de leur message, ce qui complique, dans les grands groupes, la possibilité d'échanges intersubjectifs. Cela ne signifie pas, pour autant, que les participants renoncent à ce mode de communication, des stratégies sont déployées, comme celle d'adresser directement le message en mentionnant, en début, le nom (ou le pseudonyme) de celui ou celle à qui le message est adressé (par exemple, "*funNfun, where are you from?*"; funNfun, d'où viens-tu ? ; page 183), ou celle d'inviter à relire une partie du clavardage en cas d'incompréhension ou d'informations déjà données (page 184). S'agissant des buts pour lesquels les utilisateurs s'engagent dans des échanges, ils sont également centraux : il peut s'agir de communiquer pour chercher un sujet de communication (page 192), de trouver une solution commune ou encore de résoudre un problème de langue (page 193). On notera

que les échanges qui portent sur des points de langues épineux donnent lieu à des échanges riches et longs (voir extrait pages 193-194) et confirment l'intérêt porté par les apprenants d'une L2 pour la réflexion métalinguistique (Chachkine, 2011 ; Chachkine, Demaizière, Schaeffer-Lacroix, 2013).

- 18 Le chapitre 12 est consacré au jeu et à l'humour. Vandergriff souligne l'importance du jeu, à la fois comme aide à la constitution de communautés (à la solidarité entre les membres, que l'humour peut susciter, en particulier), pour développer son *self* ("*perform the self*" ; page 198) ou, grâce à l'humour, permettre aux utilisateurs d'augmenter leur capital social sur le web (page 199). L'auteure présente des formes de jeu ou d'humour spécifiques au web social comme, par exemple, les *fanfictions* (histoires écrites par des fans et bâties à partir d'éléments de films, de romans, d'histoires, de jeux vidéo connus ; page 201), le détournement de *hashtags* (mot-dièse qui sert originellement de marqueur de métadonnées) pour noter les verbes irréguliers allemands et préciser "*#Iwillneverrememberthese*" ! (*#Jenevaisjamaismenrappeler* ; page 200) ou encore des jeux de mots ou de manipulation de formes du type "b4", "8ung" pour "attention" en allemand, etc. Le changement d'identité ou l'exagération de certains traits, "*The particular affordances of web 2.0*" (affordances propres au web 2.0 ; page 205) permises par l'anonymat d'Internet peut encourager à expérimenter de nouvelles identités ou permettre de mieux comprendre des aspects cachés de sa personnalité (page 205). L'humour et le jeu peuvent jouer un rôle fédérateur et pimenter les échanges mais ils peuvent aussi exclure ceux qui ne pourront comprendre ou qui ne se trouveront pas perçus comme drôles. En CMO toutefois, la possibilité de coupler avec une émoticône pour indiquer explicitement que c'est une blague limite le fait de ne pas être compris ou perçu comme drôle (page 213).
- 19 Pour clore cette partie, le chapitre 13 traite de la façon dont les utilisateurs de la L2 échangent des informations, des impressions, des expériences sur l'apprentissage des langues dans les communautés en ligne. Selon Vandergriff, ces échanges couvrent toutes les dimensions de l'apprentissage, des activités métacognitives, des activités méta-affectives et méta-socioculturelles et permettent aux utilisateurs d'exprimer leur agentivité (pages 215-216). Par la verbalisation de leurs expériences d'apprentissage, les apprenants clarifient leur pensée, prennent conscience de difficultés, trouvent en retour des encouragements et des idées dans les réseaux, comprennent que leurs pairs ont des difficultés semblables, comme celle de progresser lentement. Le maintien de la motivation, les moyens de prévenir la frustration ainsi que l'optimisation des apprentissages constituent des thématiques récurrentes. En cela, les thématiques abordées ne sont pas différentes de celles qui sont abordées quand on observe des étudiants en langues qui apprennent en autonomie ou en semi-autonomie dans un centre de langues universitaire (Chachkine, 2017 ; Ciekanski, 2005). En revanche, les stratégies déployées par les apprenants de L2 lors d'interactions en ligne avec des locuteurs natifs (L2-L1) méritent notre attention, de même que leur ressenti sur ce type d'échange : le thème le plus souvent abordé, selon l'auteure, est le sentiment d'incompétence et le manque de confiance pour échanger dans la L2 : "*I'll look like an asshole trying to speak to strangers in broken japonese*" (Je vais ressembler à un trouduc en essayant de parler à des étrangers dans un mauvais japonais ; page 225), "*I feel like I'm being judged*" (J'ai l'impression d'être jugé ; page 226). L'autre thématique récurrente est le besoin de savoir ce que les locuteurs natifs ressentent lors des interactions L1-L2. Il semblerait que ceux-ci soient prêts à aider mais si une lingua franca permet une communication plus effective, c'est cette dernière qui sera privilégiée (page 227). En

cela, les échanges médiés ne diffèrent guère des échanges non médiés : crainte de ne pas être à la hauteur, souci de ce que pense le natif de l'échange, passage à une lingua franca quand cela est possible.

5. Principaux résultats

- 20 Le chapitre 14, chapitre conclusif, est intitulé "*L2 CMD and language learning*" (Discours médié par ordinateur en L2 et apprentissage des langues). L'auteure annonce présenter les résultats des quatre parties et ouvrir sur des implications possibles pour l'enseignement-apprentissage des langues.
- 21 Selon Vandergriff, trois grandes pratiques sociales émergent dans ces espaces en réseau, pratiques qui peuvent être concomitantes (pages 232-234) :
- participer à la L2 (pour entrer dans des communautés de L2, pour parler de ses centres d'intérêt, pour trouver un terrain d'entente (*common ground*), pour prendre position, pour plaisanter) ;
 - parler de l'apprentissage de la L2 ;
 - parler des formes, des significations, des usages de la L2.
- 22 Nous comprenons que les résultats de cette recherche de terrain (*practice-driven research* ; page 7) constituent une sorte de grand "défrichage". Cette conclusion suscite toutefois quelques interrogations et besoins d'éclaircissements. Quelle est la représentativité des extraits sélectionnés ? S'agit-il de pratiques sociales identifiées quelles que soient les plateformes (communautés apprenantes web 2.0) ? Le site de réseautage social, etc. ? Quel que soit le "genre numérique" ? Que les espaces soient publics ou fermés ? Quels que soient les artefacts utilisés (clavardage, blogue, etc.) ? Les trois grandes pratiques sociales sont représentées graphiquement par des cercles mais "*Participating in the L2*" (Participer à la L2) est représenté par un cercle beaucoup plus grand : s'agit-il d'une pratique sociale plus importante que les deux autres ? Si oui, comment cela a-t-il été mesuré ?
- 23 L'autre conclusion de Vandergriff est que, dans les espaces sociaux textuellement médiés, l'émergence d'un *self* en L2 et d'un *self* multilingue est possible, grâce à l'utilisation de ressources multilingues, aux prises de position, en entrant en relation avec les autres, en plaisantant, en utilisant des ressources multimodales et grâce à la création d'un espace d'entraide (pages 234-236). Cette conclusion nous semble problématique : la méthodologie mise en œuvre et les analyses quelque peu éparses permettent-elles d'avancer de telles conclusions ? Cela nous semble trop audacieux. En effet, l'analyse d'extraits issus de diverses plateformes et sites (formels, informels) et de participants à chaque fois différents (choisis de façon aléatoire ?) ne permet pas de démontrer que tel ou tel apprenant a développé un *self* en L2, les extraits étant choisis d'utilisateurs à chaque fois différents. Vandergriff annonce, d'ailleurs, au chapitre 4 (page 66) ne pas utiliser les six indicateurs identifiés par Herring (2004) pour analyser l'activité des participants dans les regroupements ou communautés virtuels (1- Participation active et un noyau régulier de participants, 2- Histoire, buts, culture, normes et valeurs partagées, etc.), car, selon elle, "une telle analyse aurait été au-delà des objectifs fixés dans le livre" (page 66). Sa conclusion ne peut qu'être la suivante : le web social peut permettre l'émergence d'un *self* dans la L2 et un *self* multilingue, nous en retrouvons des traces dans les extraits analysés...

- 24 La troisième conclusion de l'auteure est la suivante : si les apprenants se saisissent de l'affordance (terme développé au point 6) que constitue le web, des problèmes et des défis émergent.

In the absence of expert-designed instruction, guidance and mentoring, learner control over what and how to learn does not necessarily produce the best possible learning outcomes. That is because many L2 learners may choose not to engage in some of the most effective language learning activities such as open-ended conversation. (...), are primarily concerned with language queries (...), overemphasize form over meaning.

(Sans guidage, sans scénario pédagogique, le contrôle de l'apprenant sur quoi apprendre et comment ne produit pas nécessairement les meilleurs apprentissages. Et cela parce que beaucoup d'apprenants peuvent choisir de ne pas s'engager pas dans les activités les plus efficaces comme les conversations libres (...), sont principalement préoccupés par des questions de langue (...), surestiment la forme par rapport au sens (page 237).

- 25 Les apprenants, bien que préoccupés par plus de précision, de fluidité en L2 ratent trop d'opportunités d'échanges, selon Vandergriff. Cette conclusion, non développée dans le cœur du livre, tranche avec le fort optimisme des quatre parties décrites synthétiquement plus haut. Nous revenons plus bas sur ce manque de cohérence.
- 26 Une autre conclusion (dont le contenu est abordé au chapitre 10) est le rôle problématique des natifs (page 238) qui "jouent" le rôle d'experts en corrigeant les productions langagières des utilisateurs de L2, se considérant "propriétaires" de la L1 ; ils peuvent aller jusqu'à considérer les erreurs comme des abus ou encore se moquer des erreurs commises... L'auteure avance même ceci dans le chapitre conclusif.

In fact, such patterns of behavior appear to be so prevalent that it would not be exaggeration to say that L2 users appear to be at higher risk of being cyberbullied than L1 users.

(En fait, de tels comportements sont tellement répandus qu'il ne serait pas exagéré de dire que les utilisateurs de L2 semblent courir plus de risques de cyberharcèlement que les utilisateurs de L1 ; page 238).

- 27 Vandergriff ajoute que ce statut "d'expert" des locuteurs natifs est entretenu par les apprenants de L2 qui déprécient systématiquement leurs compétences en L2 ou demandent des corrections. De tels comportements sont susceptibles d'être vécus "hors ligne", en cela le web social ne diffère guère des situations présentes, les utilisateurs de L2 préférant interagir avec d'autres locuteurs de L2 plutôt qu'avec des locuteurs natifs qu'il est difficile d'intéresser (propos recueillis d'étudiants apprenant une langue étrangère en semi-autonomie, Chachkine, 2017). Comment aider les apprenants d'une L2, sur le web social ou en face à face, à être des "utilisateurs" et non plus seulement des "apprenants" ? La réponse viendra-t-elle des apprenants eux-mêmes ? C'est ce que peut suggérer le message d'un utilisateur furieux contre les *redditors* natifs sur la plateforme Reddit (page 172, chapitre 10), "No, i'm not sorry for my bad english" (Non, je ne suis pas désolé de mon mauvais anglais), qui accuse les natifs de "Just wait for a spelling mistake to bitch about because they earn karma" (Juste attendre la faute d'orthographe pour se conduire comme des salauds parce qu'ils gagnent des karma), message qui suscite plus de 4 000 commentaires et presque 40 000 votes (la moitié favorable et l'autre défavorable). Un tel message pourrait fournir un support de réflexion utile pour les apprenants souhaitant s'engager dans un apprentissage hors institution. La recherche menée actuellement par Potolia, Zourou, F. & Zourou, K. (2017) sur l'autonomie des apprenants dans les réseaux sociaux destinés à l'apprentissage des langues devrait nous éclairer utilement.

28 Enfin, selon Vandregrieff, les conséquences de cette "*L1 ownership of English*" (propriété des anglophones natifs) dans les discours en ligne a pour conséquence de véhiculer des conceptions et des croyances erronées sur la manière d'apprendre une langue : privilège de l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire hors de tout contexte, correction systématique des erreurs. Là encore, nous retrouvons des problématiques communes à l'accompagnement d'apprenants d'une langue en semi-autonomie : faut-il aider les étudiants à sortir d'une conception de l'apprentissage d'une langue centrée sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire décontextualisés ? Si oui, comment les guider vers d'autres types d'activités (faire verbaliser ? Expliquer ? Suggérer ?, etc.) ? Comment accompagner sans brider la "puissance personnelle d'agir" (Ricœur, cité par Carré, Moisan et Poisson, 2010) des apprenants ? Les communautés apprenantes peuvent-elles jouer un rôle important et permettre l'élargissement de la palette de stratégies d'apprentissage, le développement de processus d'apprentissage plus efficaces ? Nous rejoignons l'auteure dans sa conclusion finale lorsqu'elle suggère qu'il est nécessaire de préparer les étudiants à leur participation en ligne en L2 dans le cadre de l'enseignement formel, de façon à faire connaître les défis à relever par des apprenants lorsqu'ils tentent d'interagir dans les espaces en ligne. Toujours selon l'auteure, si la CMO en L2 constitue un vivier de données riches, capable de nous donner des informations sur les perceptions, les expériences, les croyances des apprenants, elle constitue aussi une base de réflexion pour enclencher une réflexion critique de la part des apprenants (sur les défis à relever ; page 241). En cela, certains extraits sélectionnés et analysés dans l'ouvrage représentent une mine de supports riches pour la réflexion.

6. Retour sur quelques choix terminologiques

6. 1. Apprenants de la L2 ou utilisateurs de la L2 ?

29 Vandergriff propose une description linguistique, sémiotique des pratiques sociales en ligne en contexte naturel ainsi que dans des cadres plus formels. Elle note explicitement ne démontrer aucune preuve d'apprentissage ("*Since I do not present evidence of learning*") dans son ouvrage et dit préférer le terme d'utilisateur de la L2 (*L2 user* ; page 8). Toutefois, le terme d'apprenant n'est-il pas préférable pour ceux et celles qui s'inscrivent dans une communauté d'apprentissage (Duolingo ou Busuu) et dont l'intention est d'apprendre une langue ? Si oui, pour ceux et celles qui utilisent des sites de réseautage pour lire la presse ou échanger, comment distinguer les apprentissages intentionnels des apprentissages incidentels ? Nous souscrivons à l'analyse et aux choix de Vandergriff (pages 7-9) et notons les diverses appellations proposées au fil du texte en fonction des contextes : *users, participants, people, authors, learners*. Pour cette analyse nous avons privilégié les termes d'utilisateurs, de participants et d'apprenants.

6. 2. Affordances ou opportunités ?

30 Le terme d'affordance est utilisé par Vandergriff dans le sens simplifié "d'opportunité" et de contraire à "contrainte" (page 3). Une définition plus orientée par les travaux de la psychologie écologique est proposée page 12, en note de bas de page, comme étant

possibilities of action, a relationship between an organism, a learner, and the environment that signals an opportunity for or inhibition of action"

(des possibilités d'action, une relation entre un organisme, l'apprenant, et l'environnement, qui signale soit une opportunité soit une inhibition d'action).

- 31 Malgré cet éclaircissement, c'est davantage dans le sens de "potentialités" du web social que le terme est utilisé, sans véritablement prendre en compte les capacités (sensorielles, motrices et mentales) de l'utilisateur, les affordances étant, en principe, déterminées aussi bien par l'environnement que par le vivant. Ainsi, dans cet ouvrage, la possibilité d'être "auteur", d'avoir un public, d'avoir accès à du matériel authentique, de pouvoir interagir dans de multiples situations, la richesse des contenus multimodaux, etc. constituent des "affordances". Au-delà du fait que le terme "affordance" semble devenir un nouveau fourre-tout conceptuel, son utilisation dissimule mal un manque dans l'ouvrage : une compréhension plus fine de comment les utilisateurs se saisissent des opportunités offertes.

7. Plaisirs et crispations suscités par la lecture

32

L'analyse des discours médiés des L2 n'est pas un sujet tout à fait neuf mais l'ouvrage de Vandergriff a le mérite d'analyser les pratiques sociales des utilisateurs de la L2 dans les espaces textuels en ligne et pas seulement les aspects linguistiques des discours textuels médiés en L2, champ de recherche plus exploré. En cela, cette recherche est novatrice. La variété des extraits de L2 analysés, systématiquement traduits en anglais, le nombre important d'extraits suivis d'analyse aèrent l'ouvrage et rendent ses deux dernières parties agréables. Le choix d'extraire des corpus de plateformes multiples (communautés web 2.0 d'apprenants de langues, sites de réseautage social, réseau socio-numérique, etc.) est ambitieux et témoigne de la volonté d'offrir une analyse macro très générale.

- 33 Ce qui nous semble plus discutable est le fait d'explorer, simultanément à une analyse linguistique et à une analyse des pratiques sociales de la L2 en ligne, des questions telles que le développement de l'agentivité des utilisateurs de la L2, le développement d'un *self* multilingue lors de l'usage de la L2, la question de l'*authorship* ou des questions identitaires chez les utilisateurs de la L2. N'aurait-il pas fallu, pour répondre à ces questions, se doter de moyens méthodologiques plus spécifiques et rassembler des données plus substantielles (des données longitudinales notamment) ? En effet, il n'est pas toujours simple de situer les conclusions de Vandergriff dans l'ensemble des pratiques sociales de la L2 en ligne : certaines pratiques sont-elles anecdotiques plutôt que réellement représentatives ? L'index final (pages 269-270) n'intègre d'ailleurs pas ces notions d'*authorship*, d'agentivité, de *self*, d'identité, de motivation, comme si ces notions avaient été abandonnées en cours d'écriture.

- 34 Enfin, Vandergriff se positionne explicitement dans un paradigme socio-constructiviste et dans l'apprentissage situé, renonçant à la perspective trop étroite, selon elle, prise par les interactionnistes qui, en se focalisant sur la négociation de sens, n'ont pas permis de révéler la richesse des discours dans son ensemble (page 31). Plus précisément, l'auteure se situe dans le paradigme de l'apprentissage écologique mais qui, dans le cas de Vandergriff, s'oppose un peu systématiquement à l'enseignement-apprentissage en contexte formel. Cela se traduit par des représentations un peu caricaturales de la classe où l'enseignant est pourvoyeur de connaissances et contrôle les échanges des apprenants ("*The instructor purveys knowledge and controls learner talk*" ;

page 91), où les perceptions des apprenants sont fréquemment connotées négativement (pages 109-110, page 138).

- 35 Enfin, si cet ouvrage fourmille de très bonnes pages (nous pensons notamment au chapitre 6 sur l'agentivité de l'apprenant, à la partie 4 sur les pratiques sociales en ligne), la lecture entière est chronophage. On se heurte à trop de répétitions entre les deux premières parties "théoriques" et les deux suivantes, davantage consacrées aux analyses. Il nous semble que les parties théoriques sont inutilement séparées des analyses : ne pas les distinguer aurait permis un ouvrage plus synthétique. Le choix, également, de ne traiter qu'une seule "grande question" telle que l'agentivité dans les espaces en ligne en L2 aurait permis d'alléger l'impression d'ouvrage "tassé" que produit la lecture. La faute revient-elle à l'éditeur BP de n'avoir pas aidé à finaliser un ouvrage plus digeste ?

8. Pour quel public ?

- 36 Les chercheurs trouveront des synthèses utiles sur les pratiques numériques (pages 26-28), sur l'analyse des discours médiés (pages 33-49), sur les communautés en ligne (pages 53-62), sur l'agentivité de l'apprenant en langue (pages 87-102), les interactions multilingues (pages 149-158). S'agissant des pratiques sociales de la L2 en réseau, les résultats de la partie 4 peuvent servir de points d'appui (contestables peut-être) pour aller plus loin et interroger la pratique sociale identifiée par Vandergriff "*Participating in the L2*" (Participer dans la L2 ; pages 232-233) : quelles fonctions sociales y faire entrer exactement ? Quelles méthodes d'analyse permettraient de mieux décrire le concept de *grounding* (chapitre 11) ?
- 37 Les enseignants, les conseillers en langues des centres universitaires trouveront, quant à eux, des extraits d'échanges en ligne qui pourront constituer des supports de réflexion (parties 3 et 4, pages 103-242) sur lesquels s'appuyer pour mieux préparer les apprenants à participer à des échanges en ligne, à apprendre à apprendre une langue en ligne ou encore apprendre à échanger avec des utilisateurs dont la L2 est une langue étrangère.

9. Naissance d'un projet

- 38 Pour notre part, la lecture de cet ouvrage a contribué à la création d'un nouveau dispositif d'apprentissage des langues au Cnam en semi-autonomie. L'objectif n'est plus seulement d'accompagner les étudiants à apprendre à apprendre une langue en semi-autonomie mais, par le biais de projets de télécollaboration linguistique et culturelle entre apprenants de russe en France et apprenants de français en Russie, d'aider les étudiants à apprendre à apprendre une langue en tandem et sur les sites de réseautage social ou les communautés d'apprenants de langues web 2.0. Une attention particulière a été donnée à la sensibilisation à la posture de "natif" et aux rétroactions correctives. Le locuteur de la L1 doit-il signaler les erreurs explicitement ? Favoriser l'échange ? Signaler les erreurs ou reformuler dans une langue cible mieux compréhensible ?, etc. Cette expérimentation est trop récente pour avancer des résultats sur les effets de cette sensibilisation. Notons juste que sur 18 étudiants, deux seulement avant cette expérimentation avaient fréquenté les sites de réseautage social, des réseaux sociaux ou des communautés apprenantes de langue web 2.0 pour apprendre une L2 (ou L3).

Parmi les neuf apprenants de russe en France, quatre continuent dorénavant. Même si certains de mes propos sur l'ouvrage peuvent sembler mordants, Vandergriff sème utilement...

BIBLIOGRAPHIE

- Blackboard LMS, (nd). Flexible, efficient, complete: a new way to learn. <http://www.blackboard.com/learning-management-system/blackboard-learn.aspx>
- Blake, R. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). "Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach". *Discourse studies*, vol. 7, n° 4-5. pp. 585-614. journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445605054407
- Carré, P. Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation - Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?* Thèse de doctorat. Université de Provence. <http://www.theses.fr/2011AIX10043>
- Chachkine, E. (2017). "Dynamiques de motivation et d'engagement d'étudiantes 'accompagnées' au fil d'une formation en langues". In De Ketele, J.-M., Jorro, A. & Merhan, F. (dir.). *Les apprentissages accompagnés : entre engagement et reconnaissance professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Chachkine, E., Demaizière, F. & Schaeffer-Lacroix, E. (2013). "Pour un apprenant réfléchissant". *Linguistik online*, vol. 60, n° 3. http://www.linguistik-online.de/60_13/chachkineDemaiziereSchaeffer-Lacroix.html
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles. (Étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites de conseil dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en LE)*. Thèse de doctorat. Université Nancy 2. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00398940/>
- Clark, H. H. & Brennan, S. E. (1991). "Grounding in communication". In Resnick, L. B., Levine, J. M. & Teasley, S. D. (dir.). *Perspective on socially shared cognition*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Deutsch für dich (nd). Sprache. Kultur. Deutschland. https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm?wt_sc=dfd
- Duolingo (nd). Learn a language for free. Forever. <https://en.duolingo.com/>
- Facebook Learn French (nd). Learn French with us. <https://www.facebook.com/learn.french/>
- Facebook Learn German (nd.). Ich Kann Deutsch sprechen. <https://www.facebook.com/StudyGerman/>
- Flickr (nd). Service de gestion et de partage de photos et de vidéos en ligne. <https://www.flickr.com/>

- Instagram (2010). Application, réseau social et service de partage de photos et de vidéos disponibles sur plates-formes mobiles. <https://www.instagram.com/instagram/>
- Herring, S. C. (2004). "Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior". In Barab, S. A., Kling, R. & Gray, J. H. (dir.). *Designing for virtual communities in the service of learning*. New York: Cambridge University Press.
- Herring, S. C. (2007). "A faceted classification scheme for computer-mediated discourse". *Language@internet*, vol. 4, article 1. <http://www.languageatinternet.org/articles/2007/761>
- Kramsch, C, A'Ness, F. & Lam, W. S. E. (2000). "Authenticity and authorship in the computer mediated acquisition of L2 literacy". *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 2. pp. 78-104. <http://www.lltjournal.org/item/2330>
- Livemocha (2007). Language learning community. Le site a officiellement fermé en avril 2016.
- Michelson, K. (2017). "Review of Second-language discourse in the digital world: Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom". *Language Learning & Technology*, vol. 21, n° 1. pp. 22-26. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44608/1/21_02_review1_michelson.pdf
- Ollivier, C. (2012). "Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n° 1. <http://alsic.revues.org/2402>.
- Potolia, A., Zourou, F. & Zourou, K. (2017). "Informal Social Networking for Language Learning: Insights into Autonomy Stances". In Lewis, T., Rivens Mompean, A. & Cappellini, M. (dir.). "Learner autonomy and Web 2.0". Sheffield : Equinox et Calico.
- Reddit (2005). Site web communautaire de partage de signets. <https://www.reddit.com/>
- Vandergriff, I. (2006). "Negotiating Common Ground in Computer-Mediated Versus Face-to-Face Discussions". *Language Learning & Technology*, vol. 10, n° 1. pp. 110-138. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44049/1/10_01_vandergriff.pdf
- Vandergriff, I. (2013). "'My major is English, believe it or not:)'-Participant orientations in NS-NNS text chat". *Calico Journal*, vol. 30, n° 3. pp. 393-409.
- Vandergriff, I. (2014). "A pragmatic investigation of emoticon use in nonnative speaker/native speaker text chat". *Language@Internet*, vol. 11, article 4. <http://www.languageatinternet.org/articles/2014/vandergriff>
- Vandergriff, I. & Fuchs, C. (2009). "Does CMC promote language play? Exploring humor in two modalities". *Calico Journal*, vol. 27, n° 1. pp. 26-47. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.5837&rep=rep1&type=pdf>
- Van Lier, L. (2008). "The ecology of language learning and sociocultural theory". In Creese, A., Martin, P. & Hornberger, N. H. (dir.). *Encyclopedia of language and education*. New York : Springer.
- Zourou, K. (2012). "On the attractiveness of social media for language learning: a look at the state of the art". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 15, n°1. <http://alsic.revues.org/2436>.

INDEX

Mots-clés : analyse

Keywords : review

AUTEURS

ELSA CHACHKINE

Elsa Chachkine est maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers où elle a intégré en 2013 le Centre de recherche sur la formation des adultes. Ses recherches portent sur la didactique des langues et le numérique, sur la scénarisation de formation entièrement ou partiellement à distance, sur l'autonomisation des apprenants en langues.

Affiliation : Cnam, Centre de recherche sur la formation (EA 1410).

Courriel : elsa.chachkine@lecnam.net

Adresse : Cnam, 2 rue de Conté, 75003 Paris, France.