

Internet social et perspective actionnelle

François Mangenot
Université Stendhal – Grenoble 3

À citer comme : Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications* n°54, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues », p. 41-51. Paris, CLE International.

Poursuivant la réflexion initiée par Dejean-Thircuir et Nissen dans ce volume, cet article aborde la question des parallélismes pouvant être établis entre la dernière approche en date en didactique des langues, la perspective actionnelle, et les évolutions technologiques récentes qui voient se multiplier les applications dites « web 2.0 ». Le point de vue sera donc synchronique. Après avoir présenté nos choix théoriques, notamment en termes d'action et de langage, nous examinerons, à la lumière de ce cadre, quelques pratiques documentées par d'autres chercheurs et recouvrant une large variété de situations, du contexte le plus informel aux dispositifs plus encadrés.

Quelques définitions et choix théoriques

Une des hypothèses sous-jacentes à cet article est qu'Internet, comme tout milieu social, offre des occasions d'agir au sein de *genres sociaux d'activité* (cf. *infra*), entre normes et espaces de liberté. Au plan didactique, se pose, d'une part, la question du guidage par le genre, de l'autre, celle du dispositif pédagogique, plus ou moins formel.

Web social, action et genres

On parlera ici de *web social* (ou *Internet social*, comme dans le titre, ou encore *web participatif*) pour désigner l'ensemble des applications et pratiques d'Internet lors desquelles une dimension de partage entre internautes est présente. Parmi les différentes caractéristiques (techniques, économiques, sociales, etc.) attribuées au web 2.0, c'est cette dimension horizontale de participation (on parle souvent de « contenus générés par l'utilisateur ») qui retient notre attention, dans la mesure où elle rend chaque internaute potentiellement producteur et non seulement lecteur de « textes » (au sens le plus large du terme). Pour les sites de réseautage comme *Facebook*, nous adopterons l'expression « réseaux socionumériques » (RS, en anglais *Social Network Sites*) proposée par Stenger et Coutant (2011), qui se réclament d'une approche sociotechnique.

Concernant la *perspective actionnelle*, on ne peut qu'être frappé par les nombreuses exégèses du *Cadre Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001), ce texte restant, probablement par souci de non dogmatisme, flou sur de nombreux points et notamment sur celui qui nous intéresse ici, le lien entre langage et action (comme l'a déjà fait remarquer Coste, 2009). L'une de ces exégèses a retenu notre attention, celle de Richer (2009), qui met en avant la notion de *genre de discours*, érigée comme « catégorie descriptive englobante » : cet auteur propose de considérer la tâche actionnelle comme un événement communicatif et estime que celui-ci est fortement déterminé, entre autres paramètres, par le *genre de discours* (Richer, 2009 : 42). Mais après avoir constaté que cette dernière notion risquait de trop mettre en avant la dimension langagière, au détriment de l'action concrète, Richer reprend à Yves Clot, un psychologue du

travail spécialiste de la théorie de l'activité, le concept de « genres sociaux d'activités », concept qui nous semble heuristique pour l'analyse des pratiques liées au web social :

Le genre, lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes ; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde. [...] Finalement, [le genre] ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il désigne comme incongrues ou déplacées (Clot, 1999, *La fonction psychologique*, cité par Richer, 2009 : 43).

Pour illustrer cette vision, on peut évoquer les règles édictées par certains réseaux sociaux (voir par exemple les « consignes et pratiques d'excellence » du site support de *Twitter*¹ ou les « principes fondateurs » de *Wikipédia*), à l'instar de la *Netiquette* du *web 1.0*² ; d'autres règles non écrites s'élaborent au fur et à mesure que se constituent des collectifs autour de genres sociaux d'activités médiatisées par ordinateur (par exemple, dans les forums de discussion politique, voir plus loin). Ces règles peuvent offrir un premier guidage à l'internaute désireux de contribuer au web social, guidage que l'on pourrait caractériser par la métaphore du garde-fou.

A ce cadrage par le genre s'ajoute parfois un guidage par la structure du site : les jeux en ligne, pour prendre l'exemple le plus évident, ont des formats de participation très contraignants (voir les règles du jeu de *World of Warcraft*, par exemple) mais la structure des articles de *Wikipédia* est également relativement intangible ; c'est alors à la métaphore du balisage que l'on peut se référer, dans la mesure où la structure va guider la production, va constituer comme une facilitation procédurale. A l'inverse, d'autres applications, parmi lesquelles les RS de type *Facebook*, avant tout conçus pour permettre la communication entre personnes qui se connaissent déjà (Boyd et Ellison, 2007), proposent un type de lien social finalement assez lâche, peu normé, partant de l'individu et agrégeant autour de lui un certain nombre d'« amis » : une utilisation pédagogique de ces RS demande sans doute une structuration externe (par exemple à travers des tâches), à moins que les apprenants ne parviennent à établir par eux-mêmes des liens avec des « amis » alloglottes.

Conséquences didactiques

C'est la dimension plus structurée du web social qui nous semble la plus intéressante pour la pratique d'une langue étrangère, dans la mesure où elle procure une sorte d'immersion guidée permettant au locuteur non natif de s'approprier les règles du genre et par la suite éventuellement de les négocier avec le collectif dans lequel il s'intègre. On peut certes utiliser *Facebook* comme outil de communication (Blattner et Lomicka, 2012), mais ce type de RS n'est pas très structurant en termes de genre et son seul intérêt – discutable par ailleurs – provient du rapprochement entre usages personnels et scolaires qu'il peut favoriser (voir Sockett, 2012, pour un exemple).

Un jeu en ligne comme *World of Warcraft* (voir plus loin) répond par contre tout à fait à la définition de Clot, de même que les forums de discussion politique de tel ou tel quotidien : Hannah et de Nooy (2003) ont montré que l'intégration d'apprenants de français dans un forum du *Monde* leur demandait d'accepter les « lois du genre », en l'occurrence de se lancer directement dans des discussions politiques et non pas de se présenter comme venant là pour pratiquer son français. Quant à *Wikipédia*, le genre encyclopédique dont il relève constitue à la fois un guidage et une contrainte pour des apprenants de FLE cherchant à rédiger de nouvelles entrées (Ollivier, 2007).

¹ Tous les sites évoqués se retrouvent dans la sitographie en fin d'article.

² L'utilisation de l'expression *web 1.0* est bien sûr ironique... pour nous, il n'y a pas eu de réelle rupture entre la conception du web qui était celle de son inventeur (Tim Berners-Lee) et celle qui prévaut aujourd'hui.

Considérer l'immersion dans différents *cybermilieux* comme la pratique d'autant de *genres sociaux d'activités* entraîne plusieurs conséquences pédagogiques. Tout d'abord, la tâche proprement dite (au sens de l'approche par tâches) est forcément reléguée au second plan, l'action attendue dans l'application utilisée devenant première. Ensuite, l'évaluation (s'il y en a une) peut difficilement ignorer la dimension d'intégration harmonieuse dans le milieu fréquenté (cf. Hannah et de Nooy, 2003, Ollivier, 2007) : « pour les participants, le succès se mesure par une progression dans la capacité à contribuer de manière significative à l'activité collective en cours » (Thorne, 2010 : 155). Enfin, se pose le problème du degré d'autonomie (par rapport à l'institution éducative dont il relève éventuellement) du locuteur non natif qui fréquente tel ou tel « cybermilieu » : ce sera le dernier élément de ce cadrage théorique.

Apprentissages informels, non formels ou formels ?

Comme dans un article précédent (Mangenot, 2011), nous adoptons ici les définitions de la Commission européenne en ce qui concerne les apprentissages informels et non formels. Du côté le plus informel, Thorne et Fisher (2012) décrivent des pratiques d'étudiants jouant à *World of Warcraft* et utilisant pour cela des langues étrangères : pas de guidage pédagogique, pas d'incitation par un enseignant à se livrer à de telles pratiques, pas même de finalité personnelle de pratique des langues ; par contre, bien sûr, un très fort guidage par le jeu et ses caractéristiques sémiotiques. À l'opposé, on trouve l'enseignant en présentiel prescrivant des tâches devant être réalisées sur le web social, comme en proposent Ollivier et Puren (2011) ou Blattner et Lomicka (2012). Entre ces deux pôles se situeraient diverses formes d'apprentissage autodirigé, avec différentes modalités d'accompagnement pédagogique. D'où les questions auxquelles cet article tente d'apporter quelques éléments de réponse :

- Quelles pratiques du web social seraient le plus en congruence avec la perspective générique telle que définie *supra* ?
- Pour chacune de ces pratiques, quel est le guidage – voire l'étayage – assuré par les normes propres au milieu concerné et à la communauté de ses participants et quel degré d'accompagnement pédagogique (hors milieu) est envisageable / souhaitable, en essayant de ne pas dénaturer le web social, de préserver une certaine dimension immersive ?

La suite de cet article examinera, à la lumière de ces questions, quelques pratiques du web social décrites dans d'autres recherches.

Analyse de quelques pratiques du web social en langue étrangère

Les pratiques analysées ci-après vont des plus informelles vers les plus encadrées.

Pratiques à tendance informelle

On considérera comme pratiques langagières informelles sur la Toile non seulement la participation totalement libre, sur initiative personnelle, à des applications à finalité non pédagogique en langue non maternelle (les jeux en ligne ou *Facebook*, par exemple), mais également des pratiques stimulées ou suggérées par un enseignant mais ne faisant l'objet d'aucun guidage, d'aucune valorisation *a posteriori* en classe. Par nature même, ces pratiques plus ou moins autodidaxiques sont difficiles à observer. Les travaux de recherche qui les prennent pour objet doivent faire appel au volontariat de sujets acceptant le recueil de tout ou partie des échanges en ligne les concernant.

L'étude de Thorne et Fischer (2012) sur l'activité de joueurs néerlandais et américains dans *World of Warcraft* a déjà été citée : ces auteurs explorent le langage – et plus largement le contexte sémiotique – qui a cours dans ce jeu en ligne et enquêtent auprès d'un certain nombre de joueurs sur leur utilisation des langues. Les pratiques sont, sans surprise, bien plus multilingues du côté des Néerlandais. Que ce soit en langue maternelle ou étrangère, celle-ci sert bien sûr à agir dans le jeu, ce qui lui confère un caractère actionnel indiscutable. Thorne et Fischer (*n. p.*) concluent que « si un joueur souhaite pratiquer ou apprendre une L2, le jeu en ligne, en tant que média social, présente un contexte sémiotique et social riche et divers ». Plus largement, pour ces auteurs, l'implication dans des activités médiatisées par Internet ne devrait pas être un simple à-côté dans la formation en langue mais bien « *the real thing* », « la pratique d'un média à travers lequel nous développons diverses identités sociales et à travers lequel nous nous engageons dans un large spectre d'activités sociales ». On notera simplement une des limites de ce type d'activité : il est peu probable qu'un apprenant non joueur le devienne afin de développer son répertoire multilingue, ce qui réserve la pratique des langues dans les jeux en ligne à ceux qui apprécient les jeux. Se pose également la question de la transférabilité à d'autres situations des éléments langagiers acquis dans le jeu.

Pasfield-Neofitou (2011) a pour sa part analysé les pratiques sur les RS d'Australiens étudiant le japonais comme matière principale. Elle se penche particulièrement sur deux RS, *Facebook* et son équivalent japonais *Mixi*, pour montrer que sur le second existe une tendance à exclure tout ce qui n'est pas écrit en japonais, parfois même de manière assez brutale. D'un côté, cela pousse les Australiens à s'exprimer en japonais (« Je pense que j'utilise toujours le japonais, parce que ça a l'air d'un site japonais, donc j'ai l'impression que c'est comme ça qu'il faut faire.. », notre traduction) et à se sentir en immersion dans cette langue ; mais de l'autre, cela intimide, jusqu'à bloquer leur écriture, ceux qui sont moins sûrs de leur niveau. Au final, la majorité des Australiens sont motivés à utiliser le japonais du fait qu'ils ont un sentiment d'immersion virtuelle dans un espace qui leur est étranger, mais la prise de risque concomitante en exclut une minorité. Peut-être que pour ces derniers, les RS spécialisés dans la pratique des langues, dont il sera question un peu plus loin, conviendraient mieux. En tout cas, on observe bien un guidage sinon par le genre proprement dit (qui n'est pas analysé dans l'article cité), du moins par la langue et les pratiques culturelles qui ont cours sur *Mixi*. Dans le même ordre d'idées, Chen (2012) a pu montrer, à travers une étude de cas longitudinale, que deux étudiantes chinoises installées aux États-unis pratiquaient un RS avec les amis et parents qu'elles avaient laissés en Chine et *Facebook* avec leurs nouvelles connaissances américaines ; dans le second cas, la pratique de ce RS a contribué à l'évolution de leur identité d'immigrantes et à l'acquisition d'un certain capital social dans leur nouvel environnement.

Pratiques établissant un pont entre formel et informel

Nous avons relevé un certain nombre d'approches proposant de laisser les apprenants pratiquer le web social en langue étrangère de manière autonome, sans tâches préconisées, tout en valorisant ces pratiques par la tenue d'un journal de bord ou d'un blog réflexifs et/ou par des discussions en classe.

De nombreux sites de réseautage social à finalité d'apprentissage et de pratique des langues se sont développés ces dernières années (*Livemocha, Busuu, etc.*). La plupart sont à but lucratif et mixent des contenus langagiers organisés, comme dans une méthode, et des outils facilitant la communication entre locuteurs alloglottes, sans que le lien entre les premiers (en général payants au-delà des premières leçons) et les seconds (gratuits) soient assurés de manière convaincante (*cf. Chotel et Mangnot, 2011*). Il n'y a pas de tutorat à l'intérieur de ces RS mais un guidage par les

contenus d'apprentissage et les exercices qui leur sont liés ; les utilisateurs sont par ailleurs fortement incités à pratiquer l'aide réciproque (notamment au plan de la correction). Nous tendrions à classer ces sites dans les pratiques non formelles, dans la mesure où on les fréquente le plus souvent de manière intentionnelle mais peu guidée. Chotel (2012) a ainsi observé trois apprenants chinois de FLE qui ont passé, sur sa suggestion, un certain nombre d'heures sur le site *Busuu*, tout en tenant un journal de bord de leur expérience. Seul l'un des trois parvient à établir des échanges satisfaisants avec d'autres utilisateurs. L'auteure estime qu'un accompagnement plus fort, notamment en termes de conseils quant à la manière de trouver des partenaires et quant à l'établissement de contrats didactiques avec les interlocuteurs, aurait conduit à de meilleurs résultats ; ce guidage n'étant pas offert par le site, c'est l'enseignant ou le conseiller (en centre d'auto-apprentissage) qui devrait donc prendre le relais. En tout cas, il n'existe guère, dans ces RS dédiés aux langues, de guidage par le genre : il s'agit sans doute là d'un de leurs points faibles.

Certains RS dédiés aux langues ont une logique plus horizontale que d'autres : ainsi, *Lingopass* fait-il réaliser des « classes » (en fait, des discussions synchrones écrites et orales basées sur un thème et des documents) par les utilisateurs eux-mêmes et ne propose pas de contenus langagiers pré-établis ; on peut alors considérer que ce site met en place une sorte de contrat didactique, d'autant plus qu'il faut avoir proposé une « classe » pour pouvoir en suivre d'autres. Pakdel (2011) fait utiliser *Lingopass* par des étudiants d'anglais langue étrangère (non spécialistes) et exploite le fait que le site met à disposition un blog personnel permettant de consigner ses impressions sur les « classes » (menées ou suivies). Il considère qu'on a là un « environnement personnel d'apprentissage » et plaide pour l'emploi de tels environnements, ouverts sur le monde, de préférence aux classiques plates-formes institutionnelles. Mais encore une fois on peut se demander si la participation à un tel site est suffisamment cadrée, avec tout le flou qui entoure la notion de « classe » et tout l'aspect aléatoire de la participation aux « classes ».

Dans un autre ordre d'idées, un certain nombre de chercheurs demandent à leurs apprenants de s'immerger dans des RS non dédiés aux langues, sans les guider directement dans ces pratiques mais en leur faisant tenir un carnet de bord. C'est par exemple le cas de Sockett (2012), qui demande à ses étudiants en master de didactique des langues de tenir durant trois mois un blog « avec pour consigne de relater leur expérience de l'utilisation de l'anglais au cours de leurs activités de loisirs en ligne ayant un lien avec cette langue ». Il voit deux apports dans cette démarche : une immersion dans de l'anglais en contexte qui conduit à « une adaptation aux interlocuteurs en termes de registre » (on a bien ici un travail sur le genre), une « méta-réflexion » sur « l'apport des activités informelles pour son apprentissage de la langue ».

Thorne et Reinhardt (2008 : 566) ont tenté de formaliser ce type de démarche ; ils parlent de « bridging activities » comportant trois phases, « observation et recueil, exploration et analyse guidées, création et participation » :

Les activités d'observation demandent aux étudiants de prendre conscience de leurs propres pratiques d'Internet et de recueillir des textes intéressants. L'exploration guidée et l'analyse les amènent à examiner de manière critique les caractéristiques linguistiques et sociales des textes recueillis. Lors des activités de création et de participation, les étudiants rejoignent des communautés sur Internet et contribuent à la production de textes, ce qui les conduit à de nouvelles observations et analyses.

Dans l'esprit des auteurs, ces trois phases sont accompagnées par l'enseignant présentiel, on est ainsi à la frontière entre le non formel et le formel. En fait, c'est bien à une étude et une pratique des nouveaux genres du web social que ces auteurs appellent.

Pratiques de classe

Dans cette catégorie, les pratiques passées en revue s'effectuent durant le temps de classe ou bien la classe a même lieu sur Internet. Tout d'abord, un certain nombre de dispositifs consistent à faire cours sur *Second Life* (SL) ou un autre monde synthétique³. On peut alors distinguer, même si les catégories s'entrecroisent parfois, ceux dans lesquels SL sert avant tout d'outil de communication (Tang, 2012), ceux qui utilisent certaines propriétés sophistiquées de SL pour faire construire des objets et interagir en même temps un groupe d'étudiants (Chanier et Wigham, ce volume⁴) et ceux qui exploitent la dimension « jeu de rôle » à laquelle se prête l'environnement, avec ses décors et ses avatars (*Languagelab.com*). Dans ces trois cas, le groupe d'apprenants avec son enseignant ou tuteur se trouve dans un « lieu » privé de l'environnement, fermé aux autres internautes ; on n'exploite donc pas la dimension d'ouverture sur le monde, ni celle de contenus générés par les utilisateurs, même si certaines des pratiques peuvent être considérées comme tout à fait actionnelles.

Faisant réaliser à ses étudiants autrichiens des entrées sur leurs villages d'origine pour l'encyclopédie en ligne *Wikipédia*, Ollivier (2007) analyse l'autonomie guidée qui est ainsi promue dans sa classe et constate que la perspective d'être publié sur un site connu provoque une forte motivation et un plus grand souci de correction chez les étudiants. Comme cela a été indiqué plus haut, l'évaluation de scolaire devient sociale : il convient que l'article soit accepté par la « communauté » et pour cela qu'il se conforme au genre encyclopédique. Dans la même veine qu'Ollivier, nos étudiants de master participant au projet *Le français en (première) ligne* tentent également parfois de concevoir des tâches dont la production finale est destinée à un site participatif : ainsi, des étudiantes lettones de niveau B2 ont-elles rédigé des critiques de restaurants de Riga sur *Tripadvisor*, participé à une enquête du *Journal des femmes* sur les « petits noms » donnés à son partenaire, décrit leurs goûts et habitudes alimentaires et présenté une recette sur un site culinaire, *Live my food*, etc.⁵ Dans tous ces cas, il a fallu entrer dans le format et respecter les normes établies par les sites ; les tuteurs grenoblois assuraient par ailleurs un suivi constant de ces tâches, les apprenantes pouvant à tout moment leur soumettre des versions provisoires de leurs productions.

Voulant élargir son idée initiale et constatant qu'il n'est pas toujours facile de trouver des sites participatifs correspondant aux objectifs d'apprentissage, Ollivier a créé, dans le cadre d'un projet européen, un site web, *Babelweb*, destiné à recevoir une dizaine de types de productions : « Le plus bel endroit du monde », « Ma meilleure recette », « Voyage, voyages », etc. Il prône une « didactique invisible » (Ollivier, 2012), ce qui signifie que le site n'annonce pas son origine pédagogique et peut accueillir des contributions (et commentaires) autres que celles d'apprenants. Le problème est, d'une part, que le site ne parvient pas vraiment à donner une impression d'authenticité, à cacher son origine didactique (cette dissimulation est-elle d'ailleurs éthique ?), d'autre part que les différentes entrées ne correspondent pas vraiment à des genres (ou cybergenres)⁶, à l'exception de la recette de cuisine, ce qui ne guide guère l'internaute désireux de contribuer : les normes risquent finalement d'être fixées par l'enseignant. L'expérience de nos étudiants de master nous montre l'importance du guidage assuré par le site où va avoir lieu la participation : un site culinaire très structuré comme *Live my food*, par exemple, qui se subdivise

³ La plupart des auteurs, et nous les suivons, considèrent *Second Life* comme un réseau social.

⁴ Il s'agit d'étudiants en architecture, ce qui rend d'autant plus pertinente cette approche de type CLIL / EMILE.

⁵ Les deux premières tâches sont en ligne sur le site du projet, année 2011-2012. Pour voir des productions sur le site *Live my food*, sélectionner la Lettonie (page d'entrée du site).

⁶ Preuve en est la grande disparité des productions à l'intérieur des différentes catégories.

en catégories (présentation, habitudes culinaires, spécialités) puis rubriques (« plat préféré », « meilleur souvenir culinaire », « pire souvenir culinaire », « péché mignon », etc.) qu'il faut renseigner, constitue, par sa structuration même, une aide procédurale à la production textuelle plus importante que le fait de publier sa « recette préférée » sur le site *Babelweb*.

Conclusion

Il semble aujourd'hui difficile d'envisager une formation en langue ignorant tout des nouveaux *genres sociaux d'activité* que l'on trouve sur le web social. Une certaine forme de littéracie numérique ne peut qu'être un atout face au marché de l'emploi. Par ailleurs, l'acquisition de cette littéracie fournit l'occasion d'une certaine immersion dans la langue étrangère. Mais comme on l'a déjà constaté pour d'autres technologies, la question du guidage, de l'accompagnement, est absolument centrale. Trop de guidage empêche de s'insérer réellement dans le cybermilieu envisagé en respectant les contraintes – invisibles – imposées par tout collectif. Pas assez de guidage fait prendre trop de risques aux apprenants, qui peuvent se voir rejetés par telle ou telle communauté. Une partie du guidage peut être assurée par le site, comme on l'a vu dans certains exemples. Bien sûr, tout cela est lié à l'autonomie initiale des apprenants : un apprenant déjà autonome pourra plus aisément tirer profit de nombreux cybergenres et sera suffisamment guidé par les règles, structures et normes qu'ils induisent.

Références

- BLATTNER G. et LOMICKA L. (2012), « Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2413> (12/12/2012).
- BOYD D. et ELLISON N. (2007), « Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship », dans *Journal of Computer-mediated communication*, vol. 13, n° 1, n.p.
- CHEN HSIN-I. (2012), *Social Networking, Socialization, and Second Language Writers: The Development of New Identities and Literacies*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de l'Arizona.
- CHOTEL L. (2012), *Interactivité et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse systémique de l'activité de trois apprenants*, Mémoire de master recherche soutenu à l'université Stendhal – Grenoble 3 en septembre 2012.
- CHOTEL L. et MANGENOT F. (2011), « Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues », dans *Actes du colloque EPAL 2011*, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (12/12/2012).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE D. (2009), « Tâche, progression, curriculum », dans Rosen E. (dir.) : *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 45, janvier, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », p. 15-24.
- FLICHY P. (2001), *L'imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte.
- HANNA B. et de NOOY J. (2003), « A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning », dans *Language Learning et Technology*, vol. 7, n° 1, p. 61–75, <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html> (12/12/2012).
- MANGENOT F. (2011), « Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage », dans *Actes du colloque EPAL 2011*, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (12/12/2012).

- OLLIVIER C. (2007), « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », dans *Actes du colloque EPAL 2007*, <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm> (12/12/2012).
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2010), *Le web 2.0 et l'apprentissage des langues*, Paris, Editions Maison des Langues.
- OLLIVIER C. (2012), « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2402> (12/12/2012).
- PAKDEL A. (2011), *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel*, Thèse en sciences du langage soutenue à l'université d'Aix-Marseille.
- PASFIELD-NEOFITOU S. (2011), « Online Domains of Language Use: Second Language Learners' Experiences of Virtual Community and Foreignness », dans *Language Learning et Technology*, vol. 15, n° 2, p. 61–75, <http://llt.msu.edu/issues/june2011/pasfieldneofitou.pdf> (12/12/2012).
- RICHER J.-J. (2009), « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », dans Lions-Oliveri M.-L. et Liria P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point (deuxième édition)*, Paris, Editions Maison des Langues, p. 13-48.
- SOCKETT G. (2012), « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais », dans *Alsic*, vol. 15, n° 2, <http://alsic.revues.org/2505> (12/12/2012).
- STENGER T. et COUTANT A. (2011), « Introduction », dans *Hermès*, n° 59, avril, « Ces réseaux numériques dits sociaux », p. 9-17.
- TANG W. J. (2012), « Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions », dans *Alsic*, vol. 15, n° 2, <http://alsic.revues.org/2521> (12/12/2012).
- THORNE, S.L. (2010). « The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media », dans F. Helm et S. Guth (eds.), *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning*, Bern, Peter Lang, p.139-164.
- THORNE S. L. et FISCHER I. (2012), « Online gaming as sociable media », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, <http://alsic.revues.org/2450> (12/12/2012).
- THORNE S. et RHEINHARDT J. (2008), « "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency », dans *CALICO Journal*, vol. 25, n° 3, p. 558-572, http://www.u.arizona.edu/~jonrein/pubs/thorne_reinhardt2008.pdf (01/10/2012).

Sitographie⁷

Babelweb, <http://www.babel-web.eu>

Busuu, <http://www.busuu.com/fr>

Facebook, <http://www.facebook.com>

Languagelab, <http://www.languagelab.com/>

Le français en (première) ligne, <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

Le Journal des femmes,

<http://sante.journaldesfemmes.com/psychologie/temoignage/>

Lingopass, <http://lingopass.com/>

Livemocha, <http://livemocha.com/pages/methodology/>

Live my food, <http://www.livemyfood.com>

Témoignages :

⁷ Toutes adresses vérifiées en novembre 2012.

Mixi, <http://mixi.jp/>, page Wikipedia sur ce RS : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mixi>

Second Life, <http://secondlife.com/?lang=fr-FR>

Tripadvisor, Restaurants : <http://www.tripadvisor.fr/Restaurants>

Twitter (Guidelines and best practices), http://support.twitter.com/groups/31-twitter-basics#topic_114

Wikipédia (en français), <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>

World of Warcraft, <http://eu.battle.net/wow/fr/>