



**HAL**  
open science

## Sites de réseautage social pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère : quel potentiel pédagogique ?

Hyeon Yun

### ► To cite this version:

Hyeon Yun. Sites de réseautage social pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère : quel potentiel pédagogique ?. Ouvrage collectif du GRIP-TIC (Groupe de Recherche sur l'Intégration pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication), xxx, pp.xxx-xxx, 2012. hal-00620089

**HAL Id: hal-00620089**

**<https://hal.science/hal-00620089>**

Submitted on 7 Mar 2012

**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.

# Sites de réseautage social pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère : quel potentiel pédagogique ?

Hyeon YUN  
CRIFPE, Université de Montréal

## Résumé

L'intégration des TIC dans les approches pédagogiques attire et stimule les acteurs sociaux en contexte d'enseignement / apprentissage. Nous nous intéressons ici à l'usage des sites de réseautage social (SRS) dans le domaine de la didactique des langues à l'heure du Web 2.0, l'objectif étant de concrétiser le potentiel pédagogique des SRS pour l'apprentissage des langues étrangères. Nous allons d'abord aborder le potentiel du réseautage social pour l'apprentissage d'une langue. Ensuite, nous montrerons différents exemples de SRS : un bref descriptif du site est suivi d'exemples d'utilisation pour l'apprentissage des langues. Enfin, nous discuterons des apports pédagogiques dans le domaine de la didactique des langues.

## Mots-clés

apprentissage, communauté en ligne, didactique des langues, langue étrangère, réseautage social, web 2.0

## Sommaire

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>RÉSEAUTAGE SOCIAL, WEB 2.0 ET APPRENTISSAGE DES LANGUES EN LIGNE</b>	<b>3</b>
2.1	Le réseautage social à l'heure du Web 2.0	3
2.2	L'apprentissage des langues sur les SRS	4
<b>3</b>	<b>EXEMPLES DE SITES DE RÉSEAUTAGE SOCIAL POUR L'APPRENTISSAGE DES LE</b>	<b>5</b>
3.1	Groupes d'apprentissage des langues sur <i>Facebook</i>	5
3.2	Construction de son propre réseau linguistique sur <i>Livemocha</i> et <i>Lang-8</i>	7
3.2.1	<i>Livemocha</i>	7
3.2.2	<i>Lang-8</i>	8
<b>4</b>	<b>APPORTS PÉDAGOGIQUES DES SITES DE RÉSEAUTAGE SOCIAL</b>	<b>9</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>10</b>

# 1 Introduction

De nos jours, les technologies de l'information et de la communication sont de plus en plus innovantes et efficaces pour favoriser et renforcer la socialisation des internautes dans le monde entier. Grâce à l'essor des outils du Web 2.0, le réseautage social sur Internet se développe rapidement dans divers contextes d'utilisation. Il est évident que, pour les jeunes adultes qui ont grandi avec les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), la communication quotidienne ou académique est de plus en plus médiée par le recours au Web 2.0 ou à divers environnements numériques utilisés comme sites de réseautage social (Thorne & Reinhardt, 2008 ; Forlano, 2009). Selon Statistique Canada, 94 % des personnes âgées de 15 à 24 ans utilisaient Internet en 2007. Par ailleurs, 34 % des Canadiens âgés de 16 à 34 ans ont contribué à un contenu Internet en participant à des blogues, à des groupes de discussion ou en téléchargeant des photos. En juin 2009, une étude de Ipsos Reid (citée par Dewing, 2010) montre une augmentation importante du nombre de Canadiens qui ont un profil sur les sites de réseautage social (désormais SRS) : en 18 mois, le pourcentage des personnes qui ont un profil sur les SRS est passé de 39 % à 56 %. Il a également été constaté que 86 % des internautes canadiens âgés de 18 à 34 ans avaient un profil sur un SRS (Dewing, 2010). Cette vague de réseautage social a pour effet de lier plus étroitement les internautes à leurs de pairs.

Nous nous intéressons ici à l'usage des SRS dans le domaine de la didactique des langues. Plus particulièrement, nous avons pour objectif de cerner leur potentiel pédagogique pour l'apprentissage des langues étrangères (LE). Enseignants et formateurs de langue tentent régulièrement d'améliorer leur enseignement en utilisant des dispositifs appuyés sur les TIC et Internet. En parallèle, nombre d'apprenants recherchent des supports nouveaux hors de l'institution pour leurs apprentissages. Les SRS sont ainsi considérés par certains comme une plateforme d'apprentissage des langues, le principe étant la construction des savoirs entre pairs ou en groupe. L'interface Web 2.0 facilite les interactions entre utilisateurs (apprenants de langue) dans un contexte d'apprentissage qui est proche de celui des autres réseaux sociaux utilisés par ailleurs dans la vie quotidienne.

Pour envisager le potentiel du réseautage social pour l'apprentissage d'une LE, il convient d'abord d'expliquer ce qu'est le réseautage social à l'heure du Web 2.0 et les principes sur lesquels l'apprentissage des langues y repose. Nous montrerons ensuite différents exemples de SRS pour l'apprentissage des LE : le défi que lancent les utilisateurs de *Facebook*<sup>1</sup> pour l'apprentissage des langues, les plateformes de *Livemocha*<sup>2</sup> et de *Lang-8*<sup>3</sup> qui sont des sites spécialisés pour l'apprentissage en tandem ou en groupe reposant sur les principes fondamentaux de *Facebook*. Enfin, nous relèverons des apports pédagogiques de ces SRS pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

---

<sup>1</sup> <http://www.Facebook.com>

<sup>2</sup> <http://www.Livemocha.com>

<sup>3</sup> <http://Lang-8.com>

## 2 Réseautage social, Web 2.0 et apprentissage des langues en ligne

Avant l'avènement du Web 2.0, il était difficile de susciter une collaboration dynamique par des activités à distance. Dans la société d'aujourd'hui, le web 2.0 et les réseaux sociaux conduisent à un degré supérieur d'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans la vie quotidienne de tout un chacun. Sortant les TIC d'une image d'"espace professionnel", les sites de réseautage social génèrent un espace ouvert au "grand public" : simple d'accès, ouvert à tous ceux qui veulent rejoindre un groupe, riche et varié en contenu. Ils facilitent l'échange, le partage et la diffusion d'informations publiées entre individus qui n'ont pas à tenir compte de la "valeur" de ces informations et peuvent ainsi garder leur spontanéité (avec, évidemment, en contrepoint, des risques de dérapage).

Nous allons d'abord examiner le réseautage à l'heure du Web 2.0. Ensuite, nous parlerons d'apprentissage des langues utilisant les sites de réseautage social.

### 2.1 Le réseautage social à l'heure du Web 2.0

Le terme Web 2.0, diffusé et consolidé par O'Reilly en 2007, désigne les interfaces sur Internet permettant aux internautes non spécialistes en informatique de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du web.

*Web 2.0 is the network as platform, spanning all connected devices; Web 2.0 applications are those that make the most of the intrinsic advantages of that platform: delivering software as a continually-updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating network effects through an "architecture of participation," and going beyond the page metaphor of Web 1.0 to deliver rich user experiences. (O'Reilly, 2007)*

Contrairement à l'interface du Web 1.0, celle du Web 2.0 soutient l'échange d'informations, le partage et les interactions entre internautes de façon plus simple. Les outils emblématiques du Web 2.0, qui multiplient les échanges possibles entre internautes et favorisent donc l'aspect social du Web, sont le blogue, le *wiki*, le *tagging* et le *social bookmarking*, le partage multimédia, le fil RSS et la syndication (Cych, 2006 ; Anderson, 2007 ; Depover *et al.*, 2007). Horizontalité, contenu généré par l'utilisateur et ouverture (Musser *et al.*, 2007) caractérisent le web 2.0.

Parmi les divers types d'utilisation des outils du Web 2.0, nous nous focaliserons plus particulièrement sur la construction du réseau social, représenté fréquemment par le dynamisme de l'échange et du partage. Le réseau social signifie une communauté construite en ligne qui peut connecter à l'interface du Web 2.0 jusqu'à des milliers d'internautes par l'intermédiaire des personnes reliées aux uns et aux autres (on parle, en général d'"amis"). Chaque membre a sa propre page de présentation, son album de photos, la liste de ses "amis" et des communautés auxquelles il appartient. Un membre X peut demander à ajouter un autre membre Y à sa liste

d'amis, mais ce n'est normalement qu'après l'acceptation par Y que la communication peut avoir lieu. La communication se fait, en général, par écrit et est asynchrone. Le discours se tient dans un espace public. L'application offre cependant la possibilité d'échanger aussi des messages en privé ou de dialoguer par clavardage (*Facebook* par exemple). En parallèle de la gestion de la page de son profil, l'internaute peut créer un groupe d'échange ou participer à un groupe déjà créé par d'autres internautes qui ont le même centre d'intérêt. Une étude réalisée par des chercheurs en technologies de l'éducation à l'Université du Minnesota montre que les outils du web 2.0 peuvent être un formidable support éducatif pour les adolescents entre 16 et 18 ans (citée par Pinte, 2010). Près de la totalité d'entre eux déclarent utiliser Internet et 90% des jeunes ont leur compte sur des sites de réseautage social comme MySpace, *Facebook* ou autres. À ce propos, Pinte (2010) souligne que la fréquentation de ces sites peut apporter aux jeunes étudiants l'acquisition de compétences technologiques, la créativité, le fait d'être ouvert à la nouveauté et à des opinions différentes. Par ailleurs, les réseaux sociaux donnent l'occasion d'apprendre à veiller sur l'information, de développer une intelligence informationnelle collaborative, de créer de nouvelles connaissances et d'élaborer des savoirs collectifs co-construits. On peut percevoir, ici, l'intérêt des SRS pour l'apprentissage des langues.

## 2.2 L'apprentissage des langues sur les SRS

Le potentiel d'apprentissage et de partage d'informations entre acteurs sociaux en contexte éducatif sous la conduite ou à l'initiative d'un enseignant aussi bien que dans un espace non institutionnel doit être examiné (Ferdig, 2007 ; Pence, 2007 ; Dohn, 2009 ; Gouseti, 2010).

Le Web 2.0 est profondément marqué par une structure en réseau. Les outils du Web 2.0 contribuent ainsi à faciliter des tâches collaboratives ou des échanges d'informations entre utilisateurs sur Internet. Ces outils peuvent également être adaptés dans différents contextes pour promouvoir le développement de la pratique ou de l'apprentissage des langues. Pour parler l'apprentissage des langues en utilisant les SRS, nous nous inscrivons dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage qui fait ressortir les trois principes suivants : co-construction du savoir et transformation des savoir en savoir-faire. L'apprentissage conçu comme un acte social se développant dans les interactions de l'individu avec son entourage humain (Vygotsky, 1962) on voit bien avec Motteram (2007), par exemple, que les outils du Web 2.0 peuvent fournir une piste pour "glocaliser"<sup>4</sup> l'apprentissage en ligne. Il constate que les apprenants peuvent se sentir plus engagés dans leur tâche parce qu'ils construisent un "monde" qui représente leur propre identité. Ils utiliseront par la suite l'outil qu'ils ont choisi pour accomplir leur activité sociale virtuelle. Le Web 2.0 pourrait permettre de connecter la classe au monde extérieur, à travers des interactions authentiques écrites ou orales entre apprenants ou entre apprenants et locuteurs natifs.

De ce point de vue, la notion de communauté en ligne doit être prise en compte pour parler de l'usage des SRS dans l'enseignement / apprentissage des langues. Lorsque l'enseignant et

---

<sup>4</sup> La "glocalisation" (Robertson, 1995) est un néologisme de "globalisation" et de "localisation". Avec le développement de nouvelles technologies, notamment avec celui du réseau Internet, ce terme se sert à signifier des idées et des structures qui circulent d'une manière globale mais qui sont adaptées et modifiées au niveau local.

l'apprenant font appel aux sites de réseautage social, on met en contexte les pratiques pédagogiques et les communautés en ligne, appelées également communautés numériques par certains chercheurs. La langue étant considérée comme un outil de transaction entre les individus et comme un vecteur culturel (Guichon, 2006), on tiendra compte de la langue que l'apprenant tente d'apprendre et de la culture de la communauté dans laquelle il s'inscrit. Dejean-Thircuir (2008) dégage différents indicateurs qui permettent de constituer une communauté en ligne en mettant l'accent sur les traces socio-affectives : dévoilement de soi, humour, gestion des conflits et constitution d'un code commun. Dans ce cas, les SRS sont considérés comme des plateformes interactives incitant à la participation des apprenants à leur communauté. Cela peut faciliter l'amélioration du niveau de langue, de la connaissance sur la langue, l'usage d'expressions familières et la rencontre du vocabulaire et de la culture d'autrui.

Sur le terrain d'apprentissage du Web 2.0, en général, l'apprenant se crée un profil comprenant des informations personnelles et éventuellement une photo. Ce profil lui sert à entrer en contact avec d'autres apprenants avec qui il deviendra potentiellement "ami". Il pourra alors suivre leurs activités. Là réside la force de ces sites sociaux pédagogiques l'apprenant peut, en fonction de ses affinités, se constituer un réseau de partenaires au sein duquel il va pratiquer une langue étrangère et parfois même aider ses "amis" à apprendre sa langue première (langue maternelle) : apprentissage en tandem voire mutuel. Les apprenants se placent au sein d'un groupe d'individus. Les groupes d'apprenants se trouvent alors interconnectés entre eux. S'opère alors un apprentissage en réseau (Lafférière, 2000 ; Kop & Hill, 2008 ; Degache & Mangenot, 2009 ; Pinte, 2010) qui favorise l'apprentissage collaboratif, l'échange des uns avec les autres. Les échanges qui en découlent peuvent être très riches et permettent aux apprenants d'avoir des retours et donc de revenir sur leurs apprentissages (de prendre la distance réflexive si souvent recherchée).

### **3 Exemples de sites de réseautage social pour l'apprentissage des LE**

Nous allons ici montrer trois SRS qui servent à l'apprentissage d'une LE. L'apprentissage des langues en réseau utilisant les sites de réseautage social s'est en général réparti en deux types : 1) l'apprenant construit un groupe ou participe au groupe qui existe déjà sur le SRS auquel il s'est inscrit (le cas de *Facebook*), et 2) l'apprenant s'inscrit à un SRS qui est conçu pour l'apprentissage d'une LE (*Livemocha* et *Lang-8*). Un bref descriptif du site est suivi d'exemples d'utilisation pour l'apprentissage des langues.

#### **3.1 Groupes d'apprentissage des langues sur *Facebook***

*Facebook* permet à ses utilisateurs d'entrer des informations personnelles, d'échanger et d'interagir avec d'autres utilisateurs. Un "mur" permet aux "ami(e)s" de l'utilisateur de laisser des messages que ce dernier peut commenter (Figure 1).



Figure 1 Fil d'actualité qui sert à la page d'accueil de Facebook

Comme il est possible d'utiliser *Facebook* à titre privé ou professionnel, le message peut être publié publiquement ou non selon le choix de l'auteur. L'utilisateur peut construire une liste des réseaux auxquels lui et ses amis appartiennent, une liste de ses groupes, un lien pour accéder à ses photos, etc. Les informations susceptibles d'être mises à disposition du réseau concernent l'état civil, les études et les centres d'intérêt. Ces informations permettent de trouver des utilisateurs partageant les mêmes centres d'intérêt. Ces derniers peuvent former des groupes et y inviter d'autres personnes. Les interactions entre membres incluent le partage de correspondance et de documents multimédias. Par ailleurs, une fonction de messagerie instantanée permet de discuter en temps réel dans une petite fenêtre de clavardage.

Voici des exemples de groupes d'apprentissage des langues étrangères sur le site (Figure 2).



Figure 2 Groupes d'apprentissage des langues sur Facebook (anglais, français, chinois et japonais respectivement)

Les sites de réseautage social du type de *Facebook* offrent deux possibilités pour l'apprentissage.

En premier lieu, les groupes à objectifs linguistiques et interculturels sur *Facebook* se présentent sous la forme de sites communautaires ayant la même interface que *Facebook*. Les apprenants y construisent leur propre communauté d'apprentissage en s'exprimant en langue cible, en échangeant et en partageant leurs savoirs et savoir-faire.

En second lieu, *Facebook* facilite l'accès aux groupes d'apprenants en présentiel qui souhaitent bénéficier d'un environnement d'apprentissage numérique. L'étude menée par Wells (2008) avec des étudiants du département d'études anglophones de l'Université de Limoges (France) montre les possibilités d'apprentissage de la langue anglaise par la communauté numérique de *Facebook* et d'exploiter ce travail en réseau différent de la "classe" traditionnelle pour faire évoluer leurs compétences en langue étrangère.

### 3.2 Construction de son propre réseau linguistique sur *Livemocha* et *Lang-8*

#### 3.2.1 *Livemocha*

*Livemocha* est une communauté en ligne d'apprentissage des langues qui a plus de 8,5 millions d'utilisateurs dans plus de 195 pays. Voici ci-dessous la page d'accueil de *Livemocha*, de présentation très similaire à *Facebook* (Figure 3). Cependant, ici, lors de son inscription, à la différence de *Facebook* l'utilisateur doit préciser sa langue maternelle, ses langues de pratique et une langue qu'il veut apprendre dans cette communauté.



Figure 3 Page d'accueil de *Livemocha* (<http://www.Livemocha.com>)

*Livemocha* propose 38 langues étrangères à tous les niveaux (débutant, intermédiaire et avancé), notamment en allemand, anglais, espagnol, français et italien. Des exercices de grammaire, de compréhension de l'écrit et des jeux de rôle interactifs sont proposés (Harrison & Thomas, 2009). Il est également possible d'y faire des échanges synchrones par clavardage (messagerie instantanée) et des échanges asynchrones avec des locuteurs natifs. Un utilisateur peut aider les autres dans l'apprentissage de sa propre langue tout en apprenant d'eux leur langue (apprentissage mutuel). Lorsque l'apprenant soumet un travail pour révision, les locuteurs natifs de la langue peuvent lui offrir un *feedback*.

### 3.2.2 Lang-8

Lang-8 est également un site de réseautage social pour les échanges linguistiques (Figure 4).



Figure 4 Page d'accueil de Lang-8

Comme *Livemocha*, l'utilisateur crée un profil en précisant sa langue maternelle et une langue étrangère qu'il veut apprendre ou à laquelle il s'intéresse. Pour faciliter son accès par le plus grand nombre, *Lang-8* offre son interface en quinze langues différentes. Ce site comprend non seulement les aspects des autres sites de réseautage social typiques tels que *Facebook* et *Twitter*<sup>5</sup>, mais il offre aussi la possibilité d'écrire un journal de bord en langue étrangère et de le faire corriger par un locuteur natif. Ceci permet à l'apprenant de développer ses compétences écrites dans la langue étrangère. Pour continuer son apprentissage, il est fortement incité à vérifier en échange les journaux de bord des autres participants qui sont écrits dans sa langue maternelle. Récemment, *Lang-8* a ajouté une section de révision où les membres peuvent pratiquer leur écrit.

On peut remarquer que, comme le décrit Gerbault (2010), les contextes de communication sur les sites sociaux que nous venons de présenter peuvent combiner une aide pro-active, sous forme d'aide à la demande en amont de la tâche d'écriture, et rétroactive, déclenchée par les lecteurs interlocuteurs. En mettant l'accent sur le plan socio-affectif, les critères à examiner dans ce type d'apprentissage sont les éléments favorisant l'acquisition de la compétence communicative à l'écrit. Ceci inclut la possibilité de faire des échanges écrits qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de la manière appropriée d'écrire de façon concise sur un sujet ou dans un genre donné. Par la suite, l'interaction entre pairs dans des situations d'échange pour la correction peut avoir un effet motivant et aider à la prise de recul. On sort ainsi des exercices plus traditionnels évoqués ci-dessus.

L'utilisation des SRS pour l'apprentissage des LE peut également présenter des inconvénients. Par exemple, certains chercheurs constatent que *Livemocha* peut avoir des effets contre-productifs pour l'apprentissage des langues (Clark & Gruba, 2010 ; Robert, 2010). En effet, la conception du contenu n'est pas suffisamment adaptée. On y parle de cours, d'exercices de grammaire et on voit là percer une approche de l'apprentissage des langues correspondant aux représentations de la plupart des locuteurs : apprendre une langue c'est faire de la grammaire et des exercices dans le sens le plus traditionnel, sinon éculé. Le spécialiste de didactique des langues ne s'en étonnera

<sup>5</sup> <http://twitter.com>

pas. Il sait que les représentations spontanées de l'apprentissage d'une langue ne correspondent pas toujours, loin s'en faut, à ce que la recherche préconise. Se pose alors, une fois de plus, le problème du lien à faire entre une activité spontanée et donc motivante *a priori* (quoique s'agissant d'exercices de grammaire...) et ce que l'on sait être le plus efficace dans sa posture de spécialiste. L'enseignant devra voir s'il souhaite guider ou non les apprenants dont il a la charge dans leur utilisation des SRS. Lorsque ceux-ci se rendent sur ces sites de leur propre initiative et sans le consulter il n'est de fait pas concerné.

On remarque, par ailleurs, que le niveau des interactions n'est pas flexible. Le site ne contient pas de menu d'aide ou d'articles qui peuvent aider les apprenants à pratiquer la langue. Seul un "*translation button* (bouton pour la traduction)" est fourni. Par ailleurs, selon Stevenson et Liu (2009), il est difficile d'identifier le vrai profil de l'apprenant car certains d'entre eux préfèrent séparer leur identité sociale numérique de leur vie réelle. Pour cette raison, les utilisateurs de *Livemocha* peuvent se méfier des demandes d'informations personnelles, alors qu'ils n'auraient pas hésité à les fournir sur d'autres sites de réseautage social connus.

Rappelons que la plupart des SRS ne sont pas conçus à l'origine dans un objectif linguistique et éducatif. Certains considèrent donc que ce genre de site ne deviendra un véritable environnement numérique d'apprentissage efficace que si les enseignants l'intègrent dans leur enseignement en tant que projet pédagogique minutieusement construit (Wells, 2008 ; Kabilan *et al.*, 2010). Mais alors attention au risque de perdre l'apport de l'ouverture et de l'horizontalité du web 2.0 !

#### **4 Apports pédagogiques des sites de réseautage social**

Nous avons montré quelques exemples d'utilisation de sites de réseautage social en contexte d'apprentissage des langues. Malgré certains défauts techniques et conceptuels, il nous semble évident que les SRS sont une piste prometteuse pour l'enseignement / apprentissage des langues.

La relation tuteur-novice entre apprenants inclut la dimension sociale de l'interaction. Nous considérons que cette situation peut conduire les apprenants à l'apprentissage procédural qui est l'aboutissement d'un processus long et complexe et non une acquisition immédiate, "*qui se fait seulement par l'exécution réussie du savoir-faire et par le contrôle de cette réussite*" (Bange, 2005). Durant les échanges, l'utilisateur peut jouer un rôle de tuteur quand il s'agit de sa langue maternelle ou d'apprenant pour la langue qu'il apprend. Lorsqu'il est en place de tuteur, il devra donner du *feedback* et corriger les productions de ses pairs. Cependant, si l'apprenant n'apprécie pas les propositions suggérées par son tuteur, il peut s'adresser à d'autres "amis/tuteurs". Ici, l'interaction intervient à deux niveaux. Il y a, d'une part, l'étayage qui concerne la facilitation de l'apprentissage de la langue dans la communication par le processus de réflexion en interaction. Il y a, d'autre part, le jeu de langage dans lequel les acteurs sociaux, qui sont par ailleurs tuteur et apprenant, sont engagés conjointement en vue de la réalisation d'un but commun. Tandis que cette situation peut provoquer un certain conflit cognitif comme mentionné dans la partie 2.2, elle peut tendre à responsabiliser l'apprenant en le mettant en contact avec des destinataires "réels". Par ailleurs, comme le souligne Brassac (2004), l'intercompréhension doit, bien sûr, être entendue comme une catégorie large incluant la négociation de sens et la gestion de conflits cognitifs.

Si un enseignant veut intervenir sur le site, il est nécessaire de réfléchir à la manière dont il veut (ou peut) gérer cet espace sans bornes physiques et où tous les participants jouissent *a priori* d'un statut égal. Bien que la familiarisation avec les outils du Web 2.0 ne soit plus une barrière pour l'apprentissage chez les apprenants de LE, il semble encore difficile d'obtenir un regard critique sur les stratégies d'apprentissage utilisées (Vie, 2008). Il est également important de savoir si l'on veut / peut tirer parti d'échanges informels en classe, ou bien si l'on veut détourner des outils de la vie quotidienne, non créés pour la classe et en faire des outils pédagogiques.

Afin que les SRS fonctionnent de manière plus efficace en tant que plateforme pédagogique pour les langues étrangères, il faudrait que l'enseignant réfléchisse suffisamment sur l'environnement de la communauté en ligne qu'il conçoit ou souhaite utiliser ou faire utiliser : la mise en contexte pour un niveau d'apprentissage approprié au groupe d'apprenants concernés, les pratiques pédagogiques "technologiques" les mieux appropriées. Certains vont jusqu'à suggérer une "didactique invisible" dans ce type d'environnement afin de ne pas les dénaturer (Ollivier & Puren, 2011).

## 5 Conclusion

L'intégration des TIC dans les approches pédagogiques attire et stimule les acteurs sociaux en contexte d'enseignement / apprentissage. Grâce aux évolutions technologiques, les caractères des plateformes du Web 2.0 les rendent utilisables pour l'apprentissage des langues étrangères. Les outils du Web 2.0 permettent de développer chez l'apprenant des compétences transversales favorisant l'apprentissage en général : une certaine capacité d'autoévaluation et par conséquent d'autonomie, la motivation et la planification nécessaire à la réalisation satisfaisante de tâches, ainsi que l'aptitude à la coopération et à la collaboration (Gerbault, 2010). Par ailleurs, la curiosité envers ce nouvel environnement, son aspect spontané et l'absence d'anxiété aident à relever le défi de l'apprentissage. On peut considérer que de plus en plus de facteurs sont présents de nos jours pour faire des réseaux sociaux de véritables atouts pour l'apprentissage. Il serait intéressant pour l'avenir d'examiner la manière dont les SRS encouragent les interactions, la collaboration et la rétroaction entre pairs avec des données recueillies par expérimentation et de proposer des contextes d'interaction socialement significatifs.

## Référence

Anderson, P. (2007, février). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. Rapport préparé pour The Joint Information Systems Committee. Récupéré de : <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 251-268. Récupéré de : <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=83>

- Clark, C. & Gruba, P. (2010). The use of social networking sites for foreign language learning: An autoethnographic study of *Livemocha*. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.). *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010. 164-173. Récupéré de : <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Cclark-full.pdf>
- Cych, L. (2006). *Social networks*. In *Emerging technologies for learning*. Coventry, UK : Becta.
- Degache, C. & Mangenot, F, (2007). Les échanges exolingues via Internet. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 36. Récupéré de : <http://lidil.revues.org/index2373.html>
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 11(1), 7-32. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/index803.html>
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dewing, M. (2010). *Les médias sociaux – 2. Qui les utilise ? Étude générale* (Publication no 2010-05-F). Récupéré de : <http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/2010-05-f.pdf>
- Dohn, N.B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and évident challenges for education. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 343-363.
- Ferdig, R. (2007). Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 5–10.
- Forlano, D. (2009). Social networking for language learning. *The Language Educator*, 4(1), 41–44.
- Gerbault, J. (2010). TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 37-52. Récupéré de : [www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-37.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-37.htm)
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education: not just another case of hype, hope and disappointment? *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351-356.
- Guichon, N. (2006). *Analyse de Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Harrison, R., & Thomas, M. (2009). Identity in online communities: Social networking sites and language learning. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2), 109–124.

Ipsos Reid. (2009). *What ? You don't have a social network profile? You are now in the minority.* Calgary, AB : Ipsos Reid.

Kabilan, M.K., Ahmad, N. & Abidin, M.J.Z. (2010). *Facebook: An online environment for Learning of English in institutions of higher education? The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.

Kop, R. & Hill, A. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). Récupéré de : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>

Laferrière, T. (2000). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Des communautés d'apprentissage en réseau : la vision qui nous branche !* Récupéré de : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/tact2/publi/foruc00.html>

Motteram, G. (2007, novembre). *Glocalizing Online Learning: Will Web 2.0 be the Answer?* Rapport préparé pour le colloque international KAMALL (Korea Association of Multimedia-Assisted Language Learning) & KSET (Korean Society for Educational Technology) - "Expanding Breadth and Depth of Educational Technology and Multimedia-Assisted Language Learning in the Glocalized World", Séoul. Récupéré de : [http://www.kamall.or.kr/bbs/download.php?id=conference&page=1&sn1=&divpage=1&sn=off&ss=on&sc=on&eng=0&select\\_arrange=headnum&desc=asc&no=5&filenum=1&PHPSESSID=d94c3c3ad7eb66bdeac110a81105a5e](http://www.kamall.or.kr/bbs/download.php?id=conference&page=1&sn1=&divpage=1&sn=off&ss=on&sc=on&eng=0&select_arrange=headnum&desc=asc&no=5&filenum=1&PHPSESSID=d94c3c3ad7eb66bdeac110a81105a5e)

Musser, J., O'Reilley, T. & O'Reilley Radar Team. (2007). *Web 2.0 principles and best practices.* O'Reilley Radar. Récupéré de : [http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20\\_report\\_excerpt.pdf](http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf)

O'Reilly, T. (2007). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Communications & Strategies*, 1(17).

Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en classe de langues.* Paris : Éditions Maison des Langues.

Pence, H. E. (2007). *Preparing for the real web generation. Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 347-356.

Pinte, J.-P. (2010). *Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation. Les Cahiers Dynamiques*, 3(47), 82-86.

Robert, G.-J. (2010). *Emerging technologies literacies and technologies revisited. Language Learning & Technology*, 14(3), 2-9. Récupéré de : <http://lt.msu.edu/vol14num3/emerging.pdf>

Robertson, R. (Ed.). (1995). *Glocalization: Time Space and Homogeneity Heterogeneity*. London: Sage.

Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *Calico Journal*, 27(2) , 233-259.

Thorne, S.L. & Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities", New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572. Récupéré de :  
<https://calico.org/a-717-Bridging%20Activities%20New%20Media%20Literacies%20and%20Advanced%20Foreign%20Language%20Proficiency.html>

Vie, S. (2008). Digital Divide 2.0: "génération M", and online social networking sites in the composition classroom. *Computers and Composition*, 25, 9-23.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.

Wells, A. (2008, octobre). *Tchater avec le prof : l'apprentissage d'une langue étrangère par les communautés numériques*. Acte du colloque international "Recherches et terrains. Langues, espaces, numériques et diversité". Récupéré de :  
<http://www.flsh.unilim.fr/recherche/PDFcolloque/Wells.pdf>