

# Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère

---

www.adjectif.net/spip/spip.php



## Pour citer cet article :

Grassin Jean-François (2016). Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne. *Adjectif.net* [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article395>

## Résumé :

Cette contribution rend compte d'un travail de doctorat étudiant les pratiques qui se mettent en place sur un réseau social en ligne dans le cadre d'une formation en Français Langue Étrangère (FLE).

## Mots clés :

Apprentissage des langues, Affordances, FLE, Réseaux sociaux, Interactions en ligne, Enseignement supérieur

---



par J.-F. Grassin Laboratoire ICAR et Centre International d'Études Françaises de l'Université Lyon 2

## Introduction

Dans notre travail de thèse (Grassin, 2015), nous avons étudié les usages d'un réseau social dans le cadre d'une formation en présentiel en FLE dans le contexte de l'université française. Nous avons interrogé la façon dont les acteurs du dispositif de formation intégraient ce réseau social à leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Notre but était d'étudier les types de discours et d'interactions qu'il permet dans un cadre socio-pédagogique, pour en déduire les conditions de leurs réalisations, les opportunités et les limites de cette participation.

Dans cet article, nous commencerons par présenter le contexte pédagogique et le cadre méthodologique de la recherche, puis notre cadre théorique. Ensuite, nous proposerons une synthèse de nos analyses dont nous discuterons les limites et les conséquences pour un design pédagogique propice à l'apprentissage de la langue.

## Contexte, problématique et méthodologie

Le réseau social observé, appelé *RezoLumière*, est un environnement *Ning* constituant un espace collectif de communication et de publication en ligne et proposant différents outils de web social. Pendant un semestre universitaire, nous avons recueilli les traces de la participation sur le réseau socio-pédagogique du groupe de 59 étudiants inscrits à un diplôme de français de niveau B1 du CECRL au Centre International d'Études Françaises (CIEF) de l'Université Lumière Lyon 2 et nous avons mené une analyse des interactions pour déterminer des modes variés de participation et d'interactions en ligne. Nous avons, ensuite, dans une démarche compréhensive, recueilli les discours des acteurs sur leur participation au réseau, par une série d'entretiens semi-directifs auprès de quatorze étudiants et treize enseignants.

Ce travail s'est proposé d'élaborer des outils pertinents pour l'analyse des activités sociales et pédagogiques

des participants au réseau et une meilleure compréhension de ce qui se construit dans l'interaction sociale. Nous avons ainsi cherché à savoir comment les différents acteurs de la situation se saisissent des *affordances* (Gibson, 1979 ; van Lier, 2000), que nous pouvons définir ici comme des opportunités pour l'action langagière, et quels sont les buts qu'ils fixent à ces interactions. La recherche avait également un objectif d'intervention didactique : identifier certaines conditions pouvant expliquer les bienfaits et les limites du dispositif et de l'artefact, dans le but d'améliorer les pratiques existantes.

## Cadre théorique

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, le réseau social présente des opportunités pour communiquer et écrire qui émerge de la participation et de l'usage et que nous analysons en termes d'affordances socio-numériques (Allaire, 2006) des réseaux socio-pédagogiques. En tant que média social, un réseau socio-numérique incite à laisser des traces de sa présence et de son cheminement, traces dont les autres usagers vont tenir compte ultérieurement pour agir et laisser les leurs. Les contributions visibles à l'écran construisent la présence socio-affective des acteurs de la situation. Elles témoignent de « polarités perceptives » (Simondon, 1958) qui orientent de manière différente l'attention, la participation et l'engagement relationnel dans l'espace en ligne.

Les affordances sociales d'un réseau socio-pédagogique reposent sur une sociabilité numérique qu'il convient d'analyser avec plus de détails. Pour les acteurs étudiants de notre recherche, se socialiser est aussi une stratégie d'apprentissage déterminante qui implique des appuis sociaux sur des « appareils de conversation » - environnement social, personnes ressources, institution - (Soulet, 2009, p. 285) qui vont apporter ressources et opportunités d'action.

Les échanges en ligne traduisent ce que nous appelons des styles interactionnels, selon que l'interaction sociale est orientée par l'activité commune, par l'attention au réseau ou par la relation interpersonnelle. On peut ainsi déterminer, avec Fribourg et al., 2009, trois types de régimes relationnels : (1) un *régime d'association* où la relation est liée à l'activité, à un « faire-ensemble » ; (2) un *régime attentionnel*, c'est-à-dire une orientation relationnelle faiblement focalisée, du côté du réseau ; enfin, (3) un *régime relationnel*, c'est-à-dire focalisé sur l'individu et la relation dyadique. Ces trois registres sont des cadres participatifs qui forment une texture interactionnelle propre au réseau socio-pédagogique.

Un autre de nos objectifs dans ce travail est d'étudier l'« inscription sémiotique de la pratique communicative » (Thorne et Lantolf, 2007, p. 189) dans ces dispositifs de communication en ligne. Les médias numériques proposent une hybridation intéressante des propriétés du langage oral et du langage écrit. Cette hybridité prend la forme, dans certains cas, d'une « conversationnalisation » de l'écrit numérique. Il s'agit de formes ouvertes, discontinues et persistantes de conversation.

Par ailleurs, les réseaux sociaux sont des espaces semi-publics où les échanges oscillent entre communication publique et communication privée. Dans les processus de publicisation des médias sociaux, on voit mise en avant une « intimité à distance » conversationnelle (Hutchby, 2001), qui impose de prendre des décisions en matière de style, de choix langagiers et de sujet de conversation. Les médias sociaux et les littératies qu'ils médiatisent façonnent des pratiques participatives beaucoup plus conversationnelles que celles typiques de la classe de langue. Il y a, dans les usages pédagogiques des réseaux sociaux, cohabitation des forces configurantes de deux cadres participatifs *a priori* différents : celui de l'interaction de classe et celui, plus libre et ouvert, des réseaux sociaux.

## Analyses

Nous synthétisons dans cette section les résultats saillants de notre travail. Nous récapitulons dans un premier temps la participation des acteurs au réseau social numérique, ses caractéristiques et ses limites. Dans un deuxième temps, nous récapitulons les affordances du réseau socio-pédagogique et leur actualisation lors de notre observation. Nous proposons ensuite quelques éléments de discussion.

## Participation

Nous avons analysé tout d'abord ce que nous appelons la *participation contributive*, c'est-à-dire des usages du réseau social qui débouchent sur des traces de participation qui restent visibles sur le site aux yeux des autres membres. En ce qui concerne les apprenants, nous avons pu déterminer trois profils-types selon leurs traces contributives.

- Sur le réseau socio-pédagogique, la participation contributive consiste essentiellement en une participation liée à des activités pédagogiques. Elle est orientée vers la tâche à accomplir et il s'agit de contribution réactive à des sollicitations de l'enseignant. Dans cette mesure, l'activité observée sur le réseau social n'est pas différente de la majorité des plateformes de cours en ligne, les contributions apparaissant sur le site sont rythmées par les sollicitations des enseignants et par le calendrier institutionnel.
- Un deuxième profil participatif est un profil que nous avons appelé socio-pédagogique. L'orientation participative de ces apprenants combine des contributions tournées vers la réalisation d'une tâche pédagogique et des contributions tournées vers la relation sociale. Ce profil, tout en montrant une participation fortement liée à l'activité pédagogique, se saisit des affordances sociales du réseau pour entretenir des échanges en ligne sur le réseau qui mettent en jeu une sociabilité.
- Enfin, le troisième profil est un profil social. Celui-ci est quantitativement marginal. Quelques étudiants font usage du site uniquement à titre de réseau social. Leurs contributions sont uniquement tournées vers la relation sociale, soit sous formes de partage d'informations personnelles – photographies et statuts –, soit sous formes de réactions à des publications d'autres membres du réseau.

Ces trois types de participation correspondent aux trois représentations à l'égard du réseau social institutionnel qui ont été verbalisées lors des entretiens et qui traduisent également les affordances perçues. Les étudiants définissent le site comme : (1) un réseau social, (2) une plateforme de cours et (3) un espace hybride fonctionnant comme un réseau social mais permettant de travailler ses cours.

Nous avons ensuite discerné des modes d'engagement relationnel différents, en nous appuyant sur les traces de la présence socio-affective. Nous avons repéré trois modes d'engagement relationnel qui apparaissent au travers des différents types de contributions :

- Un régime d'*association*, où la contribution est orientée vers l'activité pédagogique à accomplir.
- Un régime *relationnel*, où la contribution est orientée vers la relation dyadique ; il s'agit alors d'un échange focalisé et adressé de manière plus ou moins explicite à une personne en particulier.
- Un régime *attentionnel*, où la contribution est orientée vers la relation au réseau ; il s'agit d'un échange non focalisé.

Ces trois types d'adressage montrent des modes d'engagement différents dans le réseau, marqués par une prise en compte différente du site comme espace public. Dans notre corpus, la majorité des contributions ne traduit aucune orientation explicite et donc, nous aurions tendance à penser que, dans ces cas-là, la contribution a valeur de « devoir » électronique. À l'inverse, lorsque la participation en ligne se fait sur des bases non pédagogiques, elle repose sur la présence socio-affective. Elle s'appuie essentiellement sur des relations interpersonnelles de type dyadique, l'attention aux relations de réseau étant plus marginale. Ces deux types de contributions relèvent d'un fort engagement et d'un fort dévoilement de soi, mais selon deux orientations de la relation différente. Certaines publications contribuent à construire du lien social de personne à personne et une histoire interactionnelle en ligne qui fait apparaître un entrelacement de la sphère privée et de la sphère publique, d'une part, et un entrelacement d'échanges en présentiel et en ligne d'autre part.

Quant aux enseignants, seuls quatre des treize enseignants interrogés avaient une activité régulière sur le réseau et une présence suffisamment visible pour qu'ils puissent être qualifiés de participants occasionnels. Nous avons alors étudié les craintes et les freins à l'utilisation du réseau social qui reposent essentiellement sur des interrogations liées à la sociabilité en ligne.

La plupart des enseignants ne contribue pas au réseau parce que cette communication en ligne paraît leur imposer un engagement personnel fort, intime, incompatible avec l'ethos professionnel qu'ils se sont construit.

La communication sur le réseau leur paraît favoriser des interactions semi-privées qui rompent le contrat didactique, en misant sur l'intimité et les liens forts. L'imaginaire social lié au réseau est bien celui du réseau amical, un espace dans lequel l'enseignant craint de se laisser entraîner à son corps défendant hors des limites de son travail. Les échanges par l'intermédiaire du réseau social sont associés aux liens d'amitié informels, à une proximité de l'ordre de l'intimité. La symétrie des échanges, c'est-à-dire le fait que l'initiative de l'échange puisse venir de tout membre en présence sur le réseau, donne le sentiment d'imposer une hyper-disponibilité et une perte de contrôle dans l'interaction. Lorsque le lien social est évoqué pour construire la confiance et le respect mutuels, les échanges en ligne sont mis en concurrence avec les échanges en face-à-face qui sont qualifiés comme plus efficaces, de meilleure qualité et plus authentiques.

Dans le cadre de notre observation, le réseau social n'apparaît pas comme un territoire communicatif et relationnel que les enseignants s'approprient. La présence enseignante sur le réseau est conçue presque exclusivement comme une présence cognitive qui prend la forme de consignes et de scénarios prescriptifs, et par le partage de documents pour le cours. C'est la plupart du temps une présence réifiée médiatisée de manière impersonnelle, sans dévoilement de soi et qui n'implique pas de participation visible et contributive au réseau. L'enseignant est alors perçu comme totalement absent du réseau par les apprenants. Les modes d'engagement et de participation de chacun paraissent ainsi trop éloignés pour construire un lieu sociopète [1] (Cefai, 2013).

## Affordances

Les traces effectives de participation et les discours sur ces activités nous ont permis de dresser un tableau récapitulatif des affordances du réseau socio-pédagogique. Nous avons classé ces affordances selon qu'elles orientent plutôt vers (1a) la réalisation d'une activité d'apprentissage ou (1b) la socialisation et qu'elles donnent une dimension (2a) individualisante ou (2b) mutualisante au design pédagogique.

Les affordances tournées vers l'activité pédagogique peuvent avoir une dimension individualisante : permettre à l'étudiant de travailler de manière autonome et l'inciter à le faire. La relation d'entraide et les ressources s'envisagent de pair à pair ou entre étudiant et enseignant. Le dispositif et les activités qui s'y déroulent visent alors une autonomisation de l'étudiant et une individualisation de l'enseignement. Les affordances tournées vers l'activité pédagogique peuvent aussi avoir une dimension mutualisante. Il s'agit alors d'apprendre à communiquer à l'écrit, de publier un écrit que le réseau social socialise. Les contributions guident la participation et l'apprentissage. Le partage des ressources est tourné vers la communauté.

Concernant les affordances sociales, elles peuvent avoir une dimension individualisante et sont tournées alors vers la relation dyadique. Le réseau social incite à nouer des contacts et à les entretenir ; cela suppose le dévoilement de soi, l'engagement individuel par le partage d'informations personnelles et la réaction aux contenus publiés par les autres. Dans leur dimension mutualisante, les affordances sociales permettent la construction d'une dimension communautaire aux échanges. Ces affordances s'appuient sur les relations de groupes et de réseau. Dans les deux cas, il s'agit de développer une présence sociale (socio-affective et socio-cognitive) favorable aux situations d'apprentissage.

On remarque un investissement différent des participants selon les dimensions de ces affordances. Du côté des apprenants, les affordances actualisées se placent essentiellement du côté de l'activité pédagogique dans la dimension mutualisante : il s'agit de participer à des activités sur le réseau prescrites par l'enseignant. Ensuite, la participation socialisante au réseau est reconnue dans sa dimension individualisante : certains profitent du réseau pour entretenir des contacts et s'engager personnellement au travers de partage d'informations personnelles. La relation dyadique interpersonnelle est privilégiée à la dimension communautaire. Les profils participatifs des étudiants sont cependant plus variés que ceux des enseignants.

En effet, les affordances sociales sont peu actualisées par les enseignants. Dans leur dimension individualisante, nous avons vu qu'elles faisaient craindre un dévoilement de soi et des liens de proximité trop importants. Dans leur dimension mutualisante, les affordances sont reconnues mais ne sont actualisées que par des activités de *lurking* [2]. Les enseignants participent au réseau en concevant des tâches et des activités qui y apparaissent sous forme de consignes et qui sont médiatisées essentiellement dans des forums de discussion.

La mutualisation se fait à l'échelle du groupe, dans un espace dédié qui permet de cibler des destinataires précis et non à l'échelle du réseau, en se servant des espaces et des outils qui soutiennent la dimension réticulaire. Pour les enseignants, les affordances du réseau socio-pédagogique sont dirigées vers la participation de l'apprenant, plus que vers la facilitation de l'enseignement ; le réseau pose un problème de design pédagogique que la plupart des enseignants, dans le cadre de notre observation, n'arrive pas à résoudre.

## **Discussion**

Notre étude montre une difficile intégration du réseau socio-pédagogique aux pratiques des acteurs. Le réseau est peu utilisé et les usages principalement mis en place profitent peu des caractéristiques conversationnelles et sociales du réseau. Si nous avons pu voir qu'un certain nombre d'affordances étaient perçues par les participants, elles restent relativement peu actualisées dans le cadre de notre étude. Les limitations d'usage du côté des enseignants s'expliquent notamment par des représentations qui dissocient de manière nette la communication sociale et l'activité pédagogique. D'autre part, les activités pédagogiques sont configurées d'une manière relativement traditionnelle qui s'écarte de littératies numériques en émergence. Nous avons vu que ces configurations pédagogiques mal adaptées induisaient des formes prescrites de participation monologale. Du côté des apprenants, si la majorité se plie à une utilisation du réseau socio-pédagogique qui l'apparente à une plateforme de cours plus classique et peu interactive, un certain nombre d'entre eux utilisent les affordances sociales du réseau. Les usages du réseau socio-pédagogique restent ainsi des usages à la marge et ne contribuent pas à changer des pratiques institutionnelles.

Or, catégoriser ces espaces comme profitables à l'enseignement / apprentissage de la langue est une activité collective et individuelle qui se co-construit et qui est permise si le cadre didactique est suffisamment ouvert à la flexibilité et à l'exploration. Nous montrerons deux exemples de reconfiguration de l'activité pédagogique qui nous paraissent nécessaires.

### *Design pédagogique*

Le design pédagogique interactionnel et participatif demeure flou. L'enseignant est absent des flux participatifs. Il n'y a quasiment pas d'intervention pédagogique émergeant de la contingence des interactions et inscrivant un discours facilitant la participation. Le façonnement des échanges est conçu en amont de la participation. L'interaction pédagogique n'est pas réifiée sur le réseau (et passe par d'autres canaux de communication). Ainsi, le design des activités est plus orientée-produit que orientée-processus : l'espace en ligne est conçu comme un espace de dépôt d'un travail, plutôt que comme espace de travail qui a ses particularités. Dans le design des activités, les contrats didactiques semblent peu changer par rapport à ceux de la classe en présentiel. Mais les contrats de parole sont bouleversés par la médiatisation de la communication. Les enseignants souhaitant peu apparaître sur le réseau, la parole enseignante relance et étaye peu la participation ; cette parole est beaucoup moins présente que dans la classe. Concernant ainsi le design pédagogique des activités sur le réseau, les enseignants expriment leurs difficultés à concevoir une activité propre au réseau qui ne duplique pas simplement ce qu'ils font déjà dans la classe, et à mettre en place une activité sur le réseau faisant profit du design participatif du réseau.

Or, dans un cadre pédagogique, nous avons vu que le réseau social associe deux flux participatifs : (1) un flux centrifuge de pratiques textuelles qui commencent par des cadrages institutionnels et (2) un flux centripète de pratiques de communication en ligne exogène au champ de l'éducation, qui produit des textes exotiques ou étrangers à la situation pédagogique (Thorne, 2009). Le réseau socio-pédagogique doit pouvoir articuler ces deux flux, de manière instrumentée par un scénario pédagogique ou de manière aléatoire par les relations sociales permises par le réseau (Bourdet et Teutsch, 2012).

### *Miser sur la conversation*

Par ailleurs, le design participatif des réseaux sociaux favorise un genre communicatif qui relève de la conversation. Cette pratique de littératie numérique peut servir un design pédagogique. Cependant, le réseau socio-pédagogique produit des formes de participation qui ne sont pas incontestées et ratifiées immédiatement par et dans les répertoires discursifs des interlocuteurs. L'analyse de notre corpus montre que la conversation sociale en ligne recueille peu d'attention de la part des acteurs. L'aspect social des conversations et leur

fragmentation, peuvent être des facteurs positifs en faveur de la participation tout autant que des freins à l'engagement.

Miser sur la conversation implique de changer la conception de ce qu'il est possible de faire en ligne. Cela demande de revoir les contrats didactiques et de parole en pensant les différentes formes des contributions permises par le réseau. Nous proposons une typologie d'événements de littératie basée sur les aspects de contingence et d'imprévisibilité qui nous paraît pouvoir formaliser les liens possibles entre les deux flux d'activité orientée vers la tâche ou vers le lien social.

	<b>Moment prévu</b>	<b>Moment imprévu</b>
<b>Issue prévisible</b>	Tâches scolaires : discussions, écrit argumenté...	Partage d'objets sociaux
<b>Issue imprévisible</b>	Conversation pédagogique	Conversation a-pédagogique

Tableau 1 : activités sur le réseau et prévisibilité

Ce qui arrive sur le réseau peut être artificiellement découpé en deux types d'événements : des actions prévues, c'est-à-dire organisées par un scénario pédagogique, et des actions imprévues qui n'ont donc pas été planifiées. Ces événements peuvent eux-mêmes se partager entre deux types :

- Des actions dont l'issue est prévisible, le produit de l'événement est attendu, il est façonné et/ou déterminé par la situation construite ou par l'artefact.
- Des actions dont l'issue n'est pas prévisible : ce qui intéresse dans ces événements est le processus et non le produit de l'interaction.

Le réseau socio-pédagogique permet d'associer les activités prévues et imprévues dans un flux d'activités que l'on peut qualifier de polycontextuel : toutes ces publications étant visibles au même endroit, il permet des glissements contextuels plus faciles et des glissements d'un attachement contextuel à un autre (la relation interpersonnelle, la classe, les groupes d'intérêt, la communauté éducative, etc.). Le réseau socio-pédagogique permet de faire entrer dans les répertoires de la classe de FLE ces nouvelles littératies numériques multimodales qui correspondent aux activités ordinaires des réseaux (Vasalou et al., 2010 ; Zappavigna, 2013).

## Conclusion

Nous pensons, au terme de ce travail, que le réseau socio-pédagogique reste encore un objet de discussion entre les acteurs et dont le statut au sein d'une institution comme le CIEF est mal défini. Les usages du réseau socio-pédagogique que nous avons observés restent à la périphérie du dispositif de formation. Pour autant, cela ne signifie pas que le réseau soit anecdotique. Les pratiques sur le réseau socio-pédagogique peuvent être perçues comme attractives, dans le cadre d'une appropriation individuelle et collective par les acteurs de la situation pédagogique, mais notre étude montre qu'elles peuvent également être perçues comme menaçantes, envahissant la situation pédagogique de textes étrangers et exotiques, d'outils techno-socio-pédagogiques et de nouveaux discours dont l'enseignant ne sait que faire.

Nous avons pu réaliser, en sollicitant les discours des acteurs, que le réseau socio-pédagogique est un objet qui amène à se positionner sur des problématiques telle que l'apprentissage, les interactions en ligne, le travail collectif, la communauté de pratiques que forme l'institution. Du fait d'un positionnement ouvert de la direction de l'institution à l'égard de tels pratiques, le réseau sociopédagogique est un espace de travail qui peut être perçu par les participants de manières différentes, comme injonction ou incitation à des changements de pratiques, ou comme simple terrain d'expérimentations. Cela dépend des projets institutionnels qui y sont engagés, mais aussi des enseignants, de leur identité professionnelle et de leur statut. Il s'agirait alors de faire de ce lieu un « laboratoire de pratiques » (Rivens Mompean, 2013) au sens d'un lieu qui permet l'articulation entre niveau institutionnel et niveau pédagogique, entre pratique et recherche.

## Références bibliographiques

- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybrides en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire*. Université Laval, Montréal.
- Bourdet, J.-F., & Teutsch, P. (2012). « Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage : quelle transférabilité ? » *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 15, n° 2). Repéré à <http://alsic.revues.org/2500>
- Cefaï, D. (2013). « Postface. L'ordre public. Micropolitique de Goffman ». Dans *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. pp. 209-290.
- Fribourg, B., Licoppe, C., & Denis, J. (2009). « Carrières des relations interpersonnelles équipées. Éléments de réflexion sur les bifurcations ». Dans M. Grossetti, M. Bessin, & C. Bidart (éds), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, pp. 239-253.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Grassin, J.-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne*. Lumière Lyon 2, Lyon. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01249215>
- Hutchby, I. (2001). « Technologies, Texts and Affordances ». *Sociology*, 35(2), 441-456.
- Proulx, S. (2012). « L'irruption des médias sociaux. Enjeux éthiques et politiques ». Dans S. Proulx, M. Millette, & L. Heaton (éds), *Médias sociaux. Enjeux pour la communication*. pp. 9-31.
- Rivens-Mompean, A. (2013). *Le Centre de ressources en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Soulet, M.-H., Grossetti, M., Bessin, M., & Bidart, C. (2009). « Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés ». Dans *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, pp. 273-288.
- Thorne, S. L. (2009). « « Community », semiotic flows, and mediated contribution to activity ». *Language Teaching*, 42(1), pp.81-94.
- Thorne, S. L., & Lantolf, J. P. (2007). « A linguistics of communicative activity ». Dans S. Makoni & A. Pennycook (éds), *Disinventing and reconstituting languages*, pp.170-195.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance : social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning : recent advances*, pp. 245-259.
- Vasalou, A., Joinson, A. N., & Courvoisier, D. (2010). « Cultural differences, experience with social networks and the nature of « true commitment » in Facebook ». *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(10), pp.719-728.
- Zappavigna, M. (2013). *Discourse of twitter and social media*. London ; New York : Bloomsbury Academic.

[1] c'est-à-dire qui favorise le contact

[2] le mot désigne l'action de consultation sans intervention visible (de l'anglais to lurk, épier, se cacher).