

PRATIQUE D'UNE LANGUE ETRANGERE EN AUTOFORMATION SUR UN SITE D'APPRENTISSAGE ET DE RESEAUTAGE EN LANGUES : ANALYSE DES INTERACTIONS MEDIATISEES PAR CHAT

Laure Chotel

**Université Grenoble Alpes, Laboratoire Lidilem,
Institut Mines-Télécom, Télécom Ecole de Management**

Résumé : Dans la mouvance du « web social », les réseaux socionumériques pour l'apprentissage des langues se développent et font l'objet de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur. La présente étude, issue d'un travail plus vaste (Chotel, 2012), porte sur l'analyse des interactions médiatisées par chat de trois apprenants chinois sur le site d'apprentissage et de réseautage social *Busuu*, ceci dans un contexte non formel. Pour ce faire, nous nous référons à l'approche instrumentale, à la communication médiatisée par ordinateur et à la perspective interactionniste. A partir d'enregistrements de captures d'écran dynamiques, de questionnaires, de journaux d'apprentissage et d'entretiens d'explicitation, nous décrivons ces interactions, montrons comment la communication s'établit entre les interlocuteurs et considérons le potentiel acquisitionnel de ces échanges. Nous suggérons que des liens soient tissés entre apprentissage formel et non formel afin de soutenir les apprenants dans leur autonomisation.

Mots clés : interactions en ligne, sites d'apprentissage et de réseautage en langues, apprentissage des langues assisté par ordinateur, communication médiatisée par ordinateur, acquisition.

1. Introduction

Avec la participation de plus en plus active des internautes à la création de contenus et au partage de ceux-ci sur Internet, l'exploitation du « web social » en didactique des langues fait l'objet de travaux de recherche depuis plusieurs années. Parmi les différentes applications du web social sont apparus des réseaux socionumériques dédiés à l'apprentissage des langues que nous avons nommés « sites d'apprentissage et de réseautage en langues »¹(Chotel & Mangenot, 2011). Ces sites reposent sur des contenus pédagogiques et des fonctionnalités techniques permettant aux utilisateurs/apprenants d'entrer en contact et d'échanger entre eux dans leurs langues cibles et/ou maternelle sur le principe de l'apprentissage mutuel, tel qu'il a été

¹ A titre d'exemples, nous pouvons citer *Busuu*, *Livemocha*, *Babbel*.

développé dans l'apprentissage en tandem (Helmling, 2007). Etant déconnecté de tout établissement d'enseignement, l'apprentissage des langues sur les sites d'apprentissage et de réseautage en langues relève de l'autoformation² dans un contexte d'apprentissage non formel.

Ces environnements d'apprentissage potentiel des langues, adossés à des outils du web social, nous interrogent quant à l'utilisation qu'en font les participants afin de développer leurs compétences en langues. Nous avons donc mené une étude sur le site *Busuu* dans le but d'analyser l'activité de trois apprenants chinois de Télécom SudParis³ et d'évaluer dans quelle mesure ce type de site pourrait être bénéfique pour l'apprentissage des langues étrangères.

Notre recherche se positionne dans la continuité des travaux effectués dans le cadre du projet européen LS6 consacré à l'apprentissage des langues et aux médias sociaux (entre autres, Loiseau & al., 2011), dans la lignée d'études anglophones portant sur l'analyse de réseaux sociaux dédiés à l'apprentissage des langues tels *Livemocha* ou *Babbel* (Harrison & Thomas, 2009 ; Stevenson & Liu, 2010 ; Clark & Gruba, 2010 ; Brick, 2011 ; Lloyd, 2012) et permet de répondre à certaines des questions que nous avons soulevées lors de notre communication à Epal 2011 (Chotel & Mangenot, 2011). Parmi nos interrogations finales, nous nous demandons notamment quels étaient les outils utilisés par les apprenants et dans quel but ; si, au vu des caractéristiques des outils, les apprenants n'étaient pas amenés à changer fréquemment d'interlocuteur au contraire des tandems ; et, enfin, quel était l'impact du degré d'autonomie des apprenants sur leurs choix d'apprentissage sur *Busuu*. D'une façon générale, les différentes études citées ci-dessus pointent toutes les limites des contenus pédagogiques de ces sites ainsi que leurs faiblesses ergonomiques tout en soulignant des apports potentiels en termes d'apprentissage réciproque.

La contribution de notre recherche aux travaux déjà effectués réside dans notre problématique et dans la méthodologie adoptée. Concernant la problématique, il convient de souligner que le présent article est issu d'une étude plus large (Chotel, 2012) portant sur les relations dynamiques entre les apprenants de FLE et les fonctionnalités interactives (exercices autocorrectifs) et interactionnelles de *Busuu*. Pour des raisons de format, nous avons fait le choix de nous intéresser plus spécifiquement ici aux interactions médiatisées par chat (les seules ayant eu lieu durant l'expérience) observées chez nos trois apprenants sur *Busuu* : quelles relations s'instaurent entre les apprenants et des membres de la communauté via les interactions par chat ? En quoi ces interactions sont-elles conditionnées par les artefacts ? Comment les participants de l'échange s'approprient-ils ces artefacts ? Etant dans un contexte d'apprentissage, observons-nous des traces d'acquisition de la langue chez les apprenants ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous présenterons tout d'abord le cadre théorique systémique choisi. Nous détaillerons ensuite notre méthodologie, basée sur une démarche descriptive et qualitative en situation écologique. Enfin, nous analyserons les interactions médiatisées par chat.

² Telle que définie par Carré, Moisan, Poisson (2010 : 1-2).

³ Ecole d'ingénieurs faisant partie de l'Institut Mines-Télécom et située à Evry. Nous y travaillons en tant que coordinatrice du Fle.

2. Approche systémique de l'activité d'apprentissage sur *Busuu* : approche instrumentale et analyse des interactions en ligne

Afin de décrire et comprendre l'activité d'apprentissage de trois sujets sur *Busuu*, nous adoptons une approche résolument anthropocentrée. Partant du constat que les relations à autrui et le rapport aux artefacts sont au cœur de la cognition humaine, il nous paraît judicieux de nous doter d'un cadre conceptuel qui prenne en considération l'ensemble des éléments sociaux, techniques, pédagogiques, sémiotiques de la situation d'apprentissage des langues sur *Busuu* ainsi que les relations entre ces différentes dimensions et leur évolution dans le temps. L'approche instrumentale de Rabardel (1995) répond à cette demande puisqu'elle permet de mieux cerner les situations d'activité instrumentées, qu'il s'agisse d'interactivité sujet-instruments ou d'interactions sujet-communauté médiatisées par des instruments.

Pour ce qui est ici plus spécifiquement des interactions médiatisées, les travaux menés dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) nous aident à « croiser les spécificités “techno-sémio-pragmatiques” [...] des systèmes technologiques avec une analyse des discours qu'ils véhiculent » (Mangenot, 2009 : 17). Ainsi, nous avons relevé parmi les caractéristiques du chat ayant un impact sur les interactions : l'augmentation de l'attention à la forme linguistique (noticing), la proximité de l'oralité, la quasi-synchronie, la multiactivité, des normes scripto-conversationnelles spécifiques (Anis, 2003), l'ancrage des participants dans la conversation, des marques logicielles contribuant au maintien des correspondants dans l'échange. Ces spécificités du chat ont des implications en termes pédagogiques et potentiellement acquisitionnel que nous aborderons dans notre analyse.

La perspective interactionniste vient également alimenter l'analyse des interactions médiatisées par chat en apportant un cadre et des outils pour, notamment, mieux comprendre la structuration des interactions, le positionnement des interactants, les stratégies de communication liées à la focalisation sur le code et les indices de contrats didactiques entre les interlocuteurs.

3. Méthodologie

Souhaitant décrire l'activité d'apprentissage de trois étudiants sur *Busuu*, il s'est avéré indispensable de recueillir des données empiriques en situation écologique. Afin de servir cet objectif, une démarche descriptive (Gagné & al, 1989 : 39), s'appuyant sur une approche qualitative, nous a semblé la plus adéquate.

Comme nous l'avons indiqué, l'expérience a eu lieu dans un contexte d'apprentissage non formel⁴ dans la mesure où elle s'est déroulée en dehors des cours de Fle, dans un environnement pédao-technique élaboré par les concepteurs de *Busuu* et n'a mené à aucune certification ou notation. Les trois participants étaient des volontaires et ont effectué ce travail en plus de leurs cours habituels, chez eux, au moment souhaité. L'expérience a consisté en quatre heures de connexion individuelle

⁴ Bien que les notions d'apprentissage formel, non formel et informel soient controversées, nous faisons le choix d'adopter les définitions proposées par la Commission européenne : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_fr.pdf.

sur *Busuu*, réparties sur une durée de six semaines environ, sans consignes pédagogiques particulières concernant l'utilisation des contenus et des fonctionnalités du site. En tant qu'organisatrice et observatrice de l'expérience, nous avons endossé une posture essentiellement réactive afin d'éviter de biaiser les résultats. Nous avons cependant brièvement présenté aux étudiants les fonctionnalités de *Busuu* avant le début de l'expérience et avons échangé avec eux lors des entretiens d'explicitation sur des aspects techno-sémio-pragmatiques de *Busuu* générant des questions ou des difficultés.

Les étudiants sélectionnés (deux garçons, Yang et Huilong, et une fille, Lin) avaient un niveau B1 en français, étaient en première année à Télécom SudParis et suivaient leurs cours scientifiques en français depuis environ 8 mois. Ils étaient familiers des outils du web social pour une utilisation personnelle et avaient suivi le même cursus universitaire en Chine.

Concernant les techniques de recueil de données, nous en avons croisé plusieurs afin de pouvoir réaliser une triangulation des données et ainsi asseoir la validité de nos résultats (Van der Maren, 1996). Nous avons demandé aux étudiants d'enregistrer leurs actions sur *Busuu* via un outil de captures d'écran dynamiques, ce qui nous a permis d'obtenir environ 12 heures d'enregistrement, pour lesquelles nous avons élaboré une grille d'analyse ad hoc. Nous avons également soumis aux étudiants un questionnaire de début et un questionnaire de fin d'expérience, composés tous deux de questions ouvertes, fermées et mixtes. Les étudiants ont par ailleurs chacun rempli un journal d'apprentissage à la suite de chaque séance sur *Busuu*, ce document constituant un soutien à l'autodirection (afin d'accompagner l'auto-apprentissage sur *Busuu*) et un outil pour la recherche. Enfin, des entretiens d'explicitation ont été menés à mi-parcours et à la fin de l'expérience.

4. Analyse des interactions médiatisées par chat écrit⁵

Nous allons tout d'abord clarifier le type de situations de communication observées et fournir quelques données générales sur les chats étudiés. Nous rendrons compte ensuite de l'analyse thématique des discussions et procéderons à l'analyse des interactions en fonction des axes définis dans le cadre théorique.

Le contexte de communication dans lequel ont eu lieu les chats entre les trois apprenants chinois et leurs interlocuteurs est celui de situations de communication exolingue/unilingue (De Pietro, 1988). En effet, que les interactants communiquent en français (toutes les conversations sauf une) ou en anglais, leurs compétences dans ces langues étaient distinctes. Par ailleurs, les conversations se sont essentiellement déroulées en français.

Concernant le nombre d'interlocuteurs avec lesquels les étudiants chinois ont été en interaction, nous remarquons que Lin, l'étudiante chinoise, n'a échangé qu'avec un interlocuteur, Yang, avec quatre interlocuteurs et Huilong, avec neuf interlocuteurs. Quant à la langue maternelle des interlocuteurs, pour deux personnes le français était une langue étrangère, pour six personnes, une langue seconde et pour cinq personnes,

⁵ Précisons que le chat de *Busuu* permet à deux interlocuteurs, qui se connaissent ou non, d'échanger par écrit et/ou audio/vidéo, de façon privée.

leur langue maternelle. Seul Huilong a interagi avec des partenaires de langue maternelle française. Voici un récapitulatif du nombre de TP par apprenant et par séance durant les quatre heures de connexion :

	Séance 1 ⁶	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Total
Lin	37					37 TP
Yang	2	18	14	44	26	104 TP
Huilong	5	2	130	108	122	367 TP

Tableau 1 : Nombre de TP par apprenant et par séance

Précisons que le reste du temps a été principalement passé dans des actions relevant de l'interactivité homme-machine, notamment dans le cas de Lin.

Au sujet des thèmes abordés dans les échanges, il convient tout d'abord de préciser que ceux-ci sont totalement libres dans la mesure où ils ne dépendent pas nécessairement des activités pédagogiques proposées par *Busuu*. Cela constitue d'ailleurs une des faiblesses majeures de *Busuu* et des sites similaires puisque les interactions ne sont pas liées aux contenus d'apprentissage (Chotel & Mangenot, 2011). Nous constatons que, dans les discussions courtes (exclusives chez Lin et Yang), la prise de contact et les présentations représentent près de la moitié de l'ensemble des TP. Yang s'en est plaint dans le questionnaire de fin d'expérimentation, en soulignant la difficulté de trouver des interlocuteurs et d'établir des conversations approfondies sur *Busuu*. Les autres thèmes présents dans ces courts échanges sont les langues parlées et apprises, les échanges et comparaisons concernant les pays respectifs, les centres d'intérêt. Un nombre non négligeable de TP est également destiné à la gestion de la relation dans l'interaction. Notons par ailleurs qu'une des raisons supposées pour lesquelles Lin ne s'est pas investie dans d'autres interactions est qu'elle a vécu un épisode de « drague » lors de son premier échange, qui s'est soldé par l'abandon rapide de la conversation par l'étudiante. Quant aux échanges plus longs, auxquels seul Huilong a participé, ils ont permis aux interactants de développer davantage de thèmes, notamment en ce qui concerne les dimensions culturelles et interculturelles, et d'aborder des aspects plus personnels.

TP	Temps	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat ⁷
88	52'	H	MII	Bon , on passe au ancetre mtn :p , mon ancetre est chinois aussi et toi

Tableau 2 : Aspects personnels et culturels

Nous avons formulé l'hypothèse que cette découverte progressive de l'autre avait permis de générer de nombreuses marques positives (expression de sentiments positifs, politesse, humour, connivence, ménagement des faces, etc.) qui étaient absentes dans les échanges plus courts.

⁶ Rappelons que la date et le nombre de séances relèvent des choix de chacun des apprenants pendant l'expérimentation.

⁷ Nous avons volontairement laissé les erreurs des apprenants afin de reproduire le plus fidèlement possible leurs propos.

Passons à présent à l'analyse des interactions dans une perspective interactionniste. Pour ce qui est de la structuration des interactions, un des points saillants est la difficulté rencontrée par les apprenants chinois à entrer en contact avec des interlocuteurs. Cela peut s'expliquer par le peu de personnes potentiellement disponibles pour un échange réciproque français-chinois, par des problèmes de genèse instrumentale sur *Busuu* (révélsés lors des enregistrements et des entretiens d'explicitation) mais aussi peut-être par les caractéristiques du chat : il est en effet plus facile de faire abstraction d'une demande de discussion par chat qu'en face-à-face. Dans la grande majorité des cas, les échanges ont eu lieu à l'initiative des apprenants chinois. Un autre point à souligner est l'existence d'une dynamique discursive questions/réponses bien partagée entre les interlocuteurs, ce qui traduit une coopération et une co-construction de l'interaction dans la plupart des échanges. Concernant la longueur des TP, nous observons que ceux-ci sont relativement courts (une ligne maximum dans la fenêtre de composition du message), ce qui est dû à la fois à la taille de la fenêtre et à la quasi-synchronie. Le caractère quasi-synchrone du chat influe également sur d'autres aspects des interactions. En effet, devant attendre que l'interlocuteur écrive son message dans sa fenêtre de saisie, le locuteur est tenté de s'impliquer dans des actions parallèle : discussions par chat en français, actions sur *Busuu*, actions sans lien avec la pratique du français.

Le positionnement des interactants constitue par ailleurs une autre dimension de notre analyse des interactions médiatisées par chat. Les interlocuteurs ont relativement peu négocié la langue d'interaction. Lorsqu'elle a été négociée, cela a permis le maintien de l'interaction quand Yang a accepté d'interagir en anglais et a coupé court à l'échange dans le cas contraire. A propos des relations qui se sont instaurées entre les interlocuteurs, une certaine proximité transparaît dans les échanges à travers l'utilisation des termes d'adresse (tu/vous) : le tutoiement est majoritaire, que la conversation soit initiée par un apprenant chinois ou par un partenaire. Le registre de langue employé est, quant à lui, principalement standard, même si quelques marques familières ou émanant au contraire du registre soutenu sont présentes.

TP	Temps	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat
37		H	PET	comment ça roule?

Tableau 3 : Exemple d'énoncé relevant du registre familier

TP	Temps	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat
4		JUG	L	a qui jai l'honneur ?

Tableau 4 : Exemple d'énoncé relevant du registre soutenu

Par ailleurs, comme nous l'avons relevé dans l'analyse thématique, les traits de connivence, l'expression de sentiments positifs et des marques de ménagement de la face d'autrui sont d'autant plus présents que les échanges sont longs. Nous avons cependant repéré des indices d'atteinte à la face de l'autre à trois occasions ; en voici un exemple dont Huilong s'extrait en changeant de sujet :

TP	Temps	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat
55	37'03	PET	H	j'apprends seulement à parler Anglais et Espagnol comme tout le monde =>
56		H	PET	hum... tu est au lycée ou école?

Tableau 5 : Mise en danger de la face d'autrui

Le dernier élément que nous souhaitons aborder concernant le positionnement des interactants concerne le recours à la « norme scripto-conversationnelle », qui permet de réagir rapidement aux messages et de transmettre des émotions. Nous retrouvons dans le corpus au moins un exemple de chacun (ou presque) des types recensés par Anis (2003)⁸. Parmi les apprenants chinois, seul Huilong a eu recours à ces marques, la majorité des énoncés produits par les étudiants visant davantage la norme standard, hors contexte de communication par chat. Ceci peut s'expliquer par deux facteurs : l'utilisation d'un logiciel de saisie automatique par les étudiants chinois et la nécessité d'apprendre ces autres normes.

Terminons cette analyse par un dernier axe traitant des stratégies de résolution des problèmes de communication, des locuteurs faibles tout d'abord puis des locuteurs forts, en nous basant notamment sur les travaux de Bange (1992). Les apprenants chinois ont principalement utilisé des stratégies de réalisation des buts de la communication, même si quelques stratégies de substitution et d'abandon de la communication ont été identifiées. Nous expliquons cette réalité par le caractère quasi-synchrone écrit du chat, qui permet aux apprenants de bénéficier de temps pour comprendre le message de l'interlocuteur et pour produire le leur, tout en s'aidant d'artefacts spécifiques : les dictionnaires bilingues en ligne et un outil de saisie automatique en français avec traduction en chinois, comme le montre la copie d'écran ci-dessous. De plus, Yang et Huilong ont parfois consigné par écrit, sur un document papier ou numérique, le vocabulaire recherché en ajoutant également des exemples en contexte et des explications en français.

⁸ Voir en annexe.



Figure 1 : Outil de saisie intuitive chinois/français pour la production écrite en français

Nous supposons que les apprenants ont préféré recourir à des artefacts (dictionnaire, outil de saisie et de traduction) plutôt qu'à leurs interlocuteurs pour plusieurs raisons : aucun des partenaires ne maîtrisait le chinois ; cela confère aux apprenants une certaine autonomie ; les apprenants manquaient de confiance dans leur interlocuteur pour leur demander de l'aide. Malgré tout, quelques demandes d'aide de la part du locuteur faible ont été repérées dans le corpus de Huilong. Ainsi, après avoir fait une recherche de vocabulaire à partir du chinois, Huilong produit un énoncé dont il n'est pas certain et demande à son interlocutrice de le valider :

TP	Temps	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat
53		H	NIR	je pense nous sommes dans la même zone
54		H	NIR	zone de temps oui? c'est appelé comme ça je pense

Tableau 6 : Exemple de sollicitation de l'aide de l'interlocuteur

Quelques séquences de négociation du sens apparaissent également chez Huilong :

TP	Temps	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat
117		MEI	H	je suis feire de toi!
120		H	MEI	feire?
121		MEI	H	content!
122		H	MEI	ok moi aussi , au revoir

Tableau 7 : Exemple de négociation du sens

Toujours parmi les stratégies de réalisation de la communication, les locuteurs faibles procèdent à des autocorrections auto déclenchées de deux types : dans la

fenêtre de composition du message en ajustant les propositions faites par leur outil de saisie automatique, et lors de l'interaction, dans un TP suivant l'erreur commise. Voici un exemple du premier cas chez Lin, où nos commentaires explicitent les actions de la locutrice. Cet exemple montre que l'apprenante sélectionne et adapte les propositions de l'outil en fonction de ses connaissances linguistiques :

TP	Auteur	Destinataire	Interactions dans le chat	Écriture dans la fenêtre de saisie du message
14	L	JUG	je suis étudiante t'as déjà travaillé	L : je suis étudiante [choisit et corrige en ajoutant un « e » à la proposition de l'outil] t'as déjà travaillé [choisit la bonne proposition entre nom/verbe infinitif et ajuste le participe passé]

Tableau 8 : Exemple d'autocorrection auto déclenchée

Parallèlement à ces stratégies de réalisation des buts de la communication, une stratégie de substitution avec le recours à une langue tierce (l'anglais) apparaît dans une conversation impliquant Huilong. Enfin, nous avons relevé un abandon de la communication de la part de Huilong face à un terme mal orthographié dont il n'a pas trouvé la traduction sur « Google traduction ».

Du côté des locuteurs forts, nous constatons que ceux-ci ne font guère d'efforts de modulation de leur discours pour s'efforcer de se faire comprendre par leurs partenaires chinois. Ainsi, l'usage d'abréviations, de graphies phonétisantes, de syllabogrammes, etc. peut s'avérer difficile à assimiler pour les apprenants. En ce qui concerne les réponses des locuteurs forts aux sollicitations des locuteurs faibles, elles s'avèrent soit inexistantes soit décourageantes pour les apprenants (« laisse tomber ☺ »). Il ne ressort donc de ces sollicitations/réponses aucune séquence potentiellement acquisitionnelle pour les locuteurs faibles. Nous considérons ainsi que les stratégies de communication des locuteurs forts coïncident très peu avec la notion d'étayage telle qu'elle est définie par Matthey (2003 : 68) : « L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives ». Ceci est certainement imputable à l'implication avant tout sociale des locuteurs forts et peu centrée sur la dimension exolingue des échanges. Pour ce qui est du contrat didactique, dans lequel le locuteur fort s'engage à transmettre ses connaissances et le locuteur faible à les prendre en compte (via la répétition de l'énoncé), nos analyses en montrent bien l'absence. Celle-ci se conçoit d'autant mieux que les interactions en vue d'un apprentissage mutuel sont mal intégrées dans le scénario pédagogique de *Busuu* (Chotel & Mangenot, 2011).

5. Conclusion

Pour conclure sur les apports de ces interactions médiatisées par chat sur le site d'apprentissage et de réseautage social *Busuu*, il résulte que ces échanges ont permis aux apprenants de travailler sur l'aisance communicative (comme l'attestent les questionnaires de fin d'expérience, les journaux de bord et l'entretien d'explicitation final) et de porter une certaine attention à la forme, certes plutôt via des aides logicielles qu'humaines. Quelques épisodes de négociation du sens ont également été

décelés mais ont été peu nombreux, entre autres en raison du manque de collaboration des locuteurs forts. L'absence de mise en place de contrat didactique n'a pas favorisé la focalisation sur la forme. Les trois apprenants ont été en contact avec des inputs spécifiques à la communication écrite quasi-synchrone et avec des registres de langue divers. Enfin, nous avons observé des échanges interculturels et interpersonnels.

Toutefois, ces éléments nous semblent insuffisants pour faire état de réelles stratégies d'apprentissage en autoformation sur *Busuu*. Les apprenants eux-mêmes ont d'ailleurs le sentiment d'avoir peu appris via les interactions (questionnaires de fin d'expérience et entretien d'explicitation final). En nous appuyant sur les travaux de Bange (1992 : 63), nous faisons en effet une différence entre, d'une part, « les activités de résolution des problèmes de communication réalisées par l'emploi des « stratégies de communication », [...] actions à court terme, orientées vers des buts locaux » et, d'autre part, des activités d'apprentissage définies comme « les actions d'un acteur, l'apprenant, qui se donne pour but de disposer de manière durable de savoir-faire de communication en L2 aussi étendus et sûrs que possible ». Même si nous avons remarqué que Huilong (et Yang dans une moindre mesure) alliaient des stratégies de communication immédiates et des stratégies d'apprentissage (en consignait des éléments de vocabulaire), l'ensemble des stratégies déployées nous semble limité en comparaison, par exemple, que celles qui peuvent être mises en place dans le cadre d'un tandem accompagné (Otto, 2007).

Nous estimons cependant que les sites d'apprentissage et de réseautage en langues pourraient constituer un complément à l'apprentissage en contexte formel, en s'appuyant notamment sur des compétences travaillées en classe, en lien avec l'expérience des apprenants dans un contexte non formel sur un site comme *Busuu*. Il s'agirait d'un accompagnement à l'autonomisation des apprenants dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie. Parmi les propositions envisagées figurent un soutien à la négociation d'un réel contrat didactique, l'appui sur une démarche de type tandem -grâce à la possibilité de trouver facilement un locuteur natif de nombreuses langues différentes sur ces sites- avec la définition d'objectifs d'apprentissage dans le temps, le choix de tâches permettant d'atteindre ces objectifs ainsi que la définition de stratégies d'évaluation par le pair et d'auto-évaluation.

6. Bibliographie

- Anis, J. (2003). « Communication électronique scripturale et formes langagières », *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, Poitiers, 31 mai et 1^{er} juin 2002.
- Bange, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1.
- Brick, B. (2011). « Social Networking Sites and Language Learning », *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, vol.2, n°3, p.18-31, July-September 2011.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation, perspectives de recherche*, Paris, PUF.
- 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. & Mangenot, F. (2011). « Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage social en langues », dans C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (coord.), *Actes du colloque Epal 2011* (Échanger pour apprendre en ligne), Université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011.
- Clark, C. & Gruba, P. (2010). « The use of social networking sites for foreign language learning : an autoethographic study of Livemocha », dans C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010*, p.164-173.
- De Pietro, J.-F. (1988). « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société*, n°43, p. 65-89.
- Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, Paris, Montréal, De Boeck-Université, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Harrison, R. & Thomas, M. (2009). « Identity in online communities : social networking sites and language learning », *International journal of emerging technologies and society*, vol. 7, n°2, p. 109-124.
- Helmling, B. (coord.) (2007). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection CREDIF Essais, Paris, Didier.
- Lloyd, E. (2012). « Language Learners' "Willingness to Communicate" through Livemocha.com », *Alsic*, vol. 15, n°1 / 2012.
- Loiseau, M., Potolia, A. & Zourou, K. (2011). « Communautés Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu », *Conférence EIAH 2011 : À la recherche des convergences entre les acteurs des EIAH*.
- Mangenot, F. (2009). « Introduction, Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne », dans E. Nissen, F. Poyet & T. Soubrié (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble, ELLUG.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang, 2^{ème} édition revue et complétée.
- Otto, E. (2007). Stratégies d'apprentissage : comment apprendre de manière efficace, dans B. Helmling (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection CREDIF Essais, Paris, Didier.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- 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*, vol. 27, n°2, p. 233-259.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal/Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

7. Sitographie

Babbel : <http://fr.babbel.com/>.

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

Livemocha : <http://livemocha.com/>.

8. Annexe : exemples relevant de la « norme scripto-conversationnelle » (Anis, 2003)

Graphies phonétisantes et tronctions : (Huilong, S3)

68	40'23	MII	H	j'en et pas tros a par regardé la télé ou etre sur mon odi et sortir avec mes amis
----	-------	-----	---	--

Squelettes consonantiques : (Huilong, S3 et S4)

69		H	MII	j'ai l'impression que en France on fait bcp de soires ? Vrai pour toi?
49		H	NIR	mtn , je fais pas d'exercice sur busuu, je l'ai trouvé nul

Syllabogramme et logogramme : (Huilong, S3)

64		H	MEI	c un peu compleque
70	41'40	MEI	H	nn 2 heur marco vers orly

Anglicismes : (Huilong, S3)

31	23'56	MEI	H	Ah oki!
59	37'	H	MII	I see :p, quel est ton loisir?

Onomatopées : (Yang, S5)

12	55'14	LEO	Y	Nothing.... Jajajajaja!!!!
----	-------	-----	---	----------------------------