

ATELIER GR NUMÉRIQUE, ARDAA

Des tâches ancrées dans la vie réelle pour apprivoiser les « *digital wilds* »

Christian Ollivier, Laboratoire Icare, Université de La Réunion

Catherine Jeanneau, Laboratoire Icare, University of Limerick

Guilène Révauger, Laboratoire DIRE, Université de La Réunion

Introduction

Les recherches contemporaines en didactique de l'anglais révèlent aujourd'hui un décloisonnement des didactiques des langues qui favorise le développement de nouvelles synergies. Ce décloisonnement fait écho à une transformation générale des lieux d'apprentissage et à l'émergence de pratiques d'apprenants dans des espaces participatifs en ligne non prévus pour l'apprentissage des langues, ce que certains appellent les « *digital wilds* » (Sauro & Zourou, 2019), ou encore les « *user-generated content affinity spaces* » (Lammers et al., 2012 ; Magnifico et al., 2018). La recherche sur ce type d'activités mises en œuvre par des apprenants (essentiellement d'anglais) a mis en lumière des limites, mais aussi de nombreux atouts.

Ces résultats invitent donc à s'interroger sur la possible exploitation de ce type d'expériences d'apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues en situation formelle. Nous présentons ici une piste ouverte dans le cadre de deux projets, *e-lang citoyen* mené au Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe et *Lingu@num* conduit dans le cadre des partenariats stratégiques pour l'éducation numérique du programme Erasmus+. Nous analyserons ensuite le ressenti d'enseignants de FLE en formation initiale qui ont été amenés à tester l'approche proposée en langue étrangère (essentiellement l'anglais).

1 Participer et apprendre les langues « in the wild ». Que dit la recherche ?

1.1 Atouts de la participation aux « *digital wilds* »

À travers l'étude de l'expérience de jeunes apprenants de langues (d'anglais dans la majorité des cas), la recherche a mis en évidence de nombreux atouts à la participation à des

sites participatifs tels que des Fandoms, des forums, des encyclopédies en ligne, des jeux en ligne et leurs sites de discussion, etc. En voici quelques exemples :

- une identité dépassant celle d'apprenant pour atteindre celle d'utilisateur des langues (Black, 2005, 2006, 2009 ; Hanna & de Nooy, 2003 ; Sundqvist, 2009 ; Thorne & Black, 2011) voire d'expert et de médiateur culturel dont les connaissances (supposées ou réelles) sont recherchées et valorisées par la communauté en ligne (Shafirova & Cassany, 2019),
- une utilisation « naturelle », empreinte de sens et authentique (Hannibal Jensen, 2019) de la langue en cours d'apprentissage dans un environnement écologique comme facteur de motivation puissant (Black, 2009 ; Pasfield-Neofitou, 2011 ; Sauro, 2017 ; Vazquez-Calvo et al., 2019),
- des effets positifs sur l'apprentissage langagier (Vazquez-Calvo et al., 2019), la confiance en soi pour utiliser la langue cible (Lam & Kramersch, 2003) et en termes de littératie numérique (Black, 2009).

Ces résultats de recherche positifs peuvent inciter à vouloir transposer les usages dans les *digital wilds* dans la classe de langue. Il nous semble cependant opportun d'être également conscient des limites et risques liés à la mise en œuvre de telles pratiques en situation formelle d'apprentissage.

1.2 Limites de la participation aux « digital wilds »

Magnifico et al. (2018) listent divers biais et risques. Ils font remarquer que la majorité des recherches portant sur des contributions à des sites participatifs étudient des expériences réussies. En outre, du côté des apprenants, une transposition en situation éducative qui les obligerait à participer à certaines plateformes peut les confronter à des communautés dont ils ne partagent pas forcément les valeurs. Cela peut aussi les mettre en situation de vulnérabilité - surtout si leurs compétences langagières, interculturelles et/ou leur littératie numérique sont encore peu développées. Sockett & Toffoli (2012 ; voir aussi Toffoli & Sockett, 2010) soulignent, quant à eux, le risque que les apprenants réalisent les activités proposées comme des tâches purement scolaires et passent ainsi à côté de leur véritable enjeu.

Godwin-Jones (2015) évoque, quant à elle, les réserves que les enseignants peuvent avoir. Ceux-ci peuvent en effet être insécurisés parce qu'il peut s'avérer difficile d'identifier les contributions de leurs apprenants sur les sites participatifs et parce que l'apprentissage lié à ces participations est « *unforeseeable and unstructured* »¹ (p. 10).

Nous rejoignons donc Sauro (2017, p. 143) quand elle déclare que l'on est en présence

¹ Imprévisible et non structuré (notre traduction).

d'une « *potentially rich but contentious area* »².

1.3 Des pratiques des « *digital wilds* » en classe de langue

On peut classer en deux grandes orientations les propositions que les didacticiens ont fait ces dernières années pour donner une place aux pratiques numériques écologiques dans la classe de langue.

- La première piste consiste à transposer des pratiques numériques des « *digital wilds* » en classe de langues en proposant des tâches qui reflètent ces pratiques (Brunel, 2018 ; Petitjean & Brunel, 2018 ; Sauro, 2017 ; Sauro & Sundmark, 2016 ; Vazquez-Calvo et al., 2019). Cela répond largement au risque de vulnérabilité et de confrontation à des valeurs différentes évoqué ci-dessus, puisque l'ensemble des activités se déroulent dans l'espace protégé - ou du moins censé l'être - de l'institution éducative.
- La seconde voie vise à proposer aux apprenants des tâches à réaliser sur des plateformes participatives et, comme le disent Thorne et al. (2021) à « *dynamically augment and integrate formal learning settings with the vibrancy of linguistically and experientially rich engagement occurring elsewhere in the social-material world* »³, avec les risques potentiels évoqués par Magnifico et al. (2018).

Afin de limiter ces risques et de permettre aux apprenants de participer et apprendre à participer à des communautés en ligne actives dans diverses langues (dont la langue cible), nous proposons ce que nous nommons des « tâches ancrées dans la vie réelle ».

1.4 Des tâches ancrées dans la vie réelle pour apprivoiser les « *digital wilds* »

Nous nous inscrivons dans la seconde mouvance et prônons l'extension de la typologie habituelle des tâches en y intégrant des tâches ancrées dans la vie réelle⁴. Celles-ci viennent ainsi s'ajouter aux tâches définies par le CECRL ou encore Nunan : tâches cibles ou de répétition / *rehearsal tasks* (Conseil de l'Europe, 2001 ; Nunan, 2001) et aux tâches pédagogiques (Conseil de l'Europe, 2001) ou *activation tasks* (Nunan, 2001), ainsi qu'aux tâches actionnelles sociales promues par Pakdel et Springer (Pakdel, 2011 ; Pakdel & Springer, 2010).

Ces tâches sont proposées (et non imposées pour éviter les risques évoqués par Magnifico

² Un champ riche mais également controversé (notre traduction).

³ « enrichir de façon dynamique les dispositifs formels d'apprentissage en y intégrant une implication intense et vivante dans des espaces autres du monde socio-matériel, implication riche au niveau langagier et expérientiel » (notre traduction).

⁴ En anglais, nous reprenons à Nunan (2001) le terme de « *real world tasks* » que nous intégrons dans la taxonomie des tâches réalisables en classe alors que Nunan, à un moment où le numérique n'était pas aussi développé que maintenant, ne les considérait possibles que dans le monde extérieur.

et al. et par Sockett et Toffoli, cf. supra). Elles proviennent directement de plateformes ni créées ni administrées par une quelconque instance éducative et qui correspondent à des pratiques écologiques. L'enseignant ne fait que les formuler de façon explicite en apportant quelques précisions quand cela est nécessaire. Il peut s'agir de contribuer, dans l'esprit du site et en s'inscrivant dans le contrat social de la communauté correspondante, à une encyclopédie en ligne, à un forum sur un thème particulier ou encore à un site de partage de contenus, d'avis, d'informations, pour ne citer que quelques exemples⁵.

Ces tâches s'inscrivent dans une approche de type socio-interactionnelle, posant que toute action et communication humaines est socialement située et que les interactions sociales sont le premier facteur qui influence l'action et la communication (Culioli, 1990 ; Grillo, 2000 ; Jacques, 1985, 2000). Partir d'une telle conception invite à proposer aux apprenants de langues des situations variées dans lesquelles ils pourront faire l'expérience authentique des interactions sociales et de leur importance dans toute activité humaine. Cela invite à dépasser le cadre des interactions sociales simulées inhérentes à de nombreuses tâches proposées aux apprenants et que ceux-ci réalisent au final essentiellement pour l'enseignant qui, dans le cas de production écrite par exemple, est leur seul véritable lecteur.

Rappelons que l'utilisation ponctuelle de la langue cible dans le cadre d'une tâche ne saurait suffire à garantir un apprentissage effectif de la langue (Hilton, 2022). Par ailleurs, le rôle de l'enseignant se révèle être davantage celui d'un ingénieur que d'un technicien (Gentaz, 2022). Il s'agit bien d'accompagner la planification des tâches ancrées dans la vie réelle ainsi que le travail sur les formes linguistiques pertinentes, mais aussi de proposer des activités de métacompréhension et métaproduction (Hilton, 2022) répondant aux besoins individuels des apprenants.

Réaliser des tâches ancrées dans la vie réelle, c'est bien avoir la possibilité de faire l'expérience d'interactions sociales variées et authentiques (i.e. non simulées), d'agir et interagir socialement et langagièrement avec d'autres usagers du site choisi et d'être un usager des langues plutôt que seulement un apprenant (Caws et al., 2021 ; Ollivier & Projet e-lang, 2018). Ainsi, il devrait pouvoir se réaliser ce que les précurseurs de l'utilisation d'Internet pour l'enseignement-apprentissage des langues espéraient de celle-ci, à savoir une ouverture sur le monde et des possibilités de communication « authentique » (Rüschhoff, 1997).

⁵ On trouvera de nombreux exemples de telles tâches sur le site des projets *e-lang citizen* (<https://www.ecml.at/elangcitizen>) et *Lingu@num* (<https://www.linguanum.eu>).

2 Question de recherche et méthodologie

Nous avons voulu connaître la façon dont des étudiants en formation de niveau Master, pour devenir professeurs de FLE ou acquérir un diplôme complétant leur expérience d'enseignants de langue déjà en activité, perçoivent les tâches ancrées dans la vie réelle. Pour cela, dans le cadre d'un cours entièrement en ligne centré sur l'approche socio-interactionnelle et ce type de tâche, nous avons, avant même d'aborder les contenus du cours, invité les étudiants à choisir (parmi deux) une tâche ancrée dans la vie réelle à réaliser dans une langue qu'ils ont apprise en tant que langue additionnelle. Il est important de noter, d'une part, qu'il s'agissait d'une invitation à faire l'expérience de la participation en ligne et non d'une obligation et, d'autre part, qu'aucun accompagnement n'était proposé afin de mettre les étudiants dans la situation d'une participation en ligne hors cours de langue.

La première tâche proposée consistait à partager, sur un forum spécialisé, une recette de cuisine qu'ils connaissent et « qui pourrait intéresser les visiteurs du site ». La seconde invitait à apporter une contribution à un guide de voyage participatif sur un lieu qu'ils connaissent et qui « présente un intérêt touristique ».

À l'issue de la tâche, les étudiants étaient conviés à partager leur ressenti sur un forum du cours. Il leur était notamment demandé de préciser « ce qu'[ils] av[aient] ressenti en écrivant et postant [leur] contribution, ce que cela change par rapport par exemple à un devoir qu'[ils] aur[aient] dû rendre à un enseignant ». Ils pouvaient, en outre, ajouter une « réflexion en tant que (futur·e) enseignant·e » en indiquant ce qu'ils pensaient de ce genre de tâches pour des apprenants de langue et ce qu'elles peuvent apporter (ou non).

Nous présentons ici les résultats de l'analyse des réponses des étudiants inscrits dans le cours en 2019-2020. Les réponses ont été extraites manuellement du forum puis reportées dans un tableur avec les métadonnées : nom de l'auteur, titre du fil de discussion et horodatage. Les étudiants ayant répondu (13 sur 15 étudiants effectivement actifs dans le cours⁶) ont été codés E1 à E13. Les contributions des étudiants ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenus. Une lecture flottante a permis d'identifier les « thèmes » abordés, ceux-ci ont ensuite été regroupés dans des rubriques plus larges : ressenti / perception de la tâche, causes de ce ressenti, citoyenneté, limites, nécessités pour la mise en œuvre dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Le codage des réponses dans le tableur a permis un comptage automatisé afin d'allier qualitatif et quantitatif.

⁶ 21 étudiants étaient inscrits en M2 cette année-là, mais cinq étaient redoublants et avaient déjà validé cette UE. Un étudiant n'a pas du tout participé au cours et n'a réalisé aucune évaluation dans l'ensemble du M2.

3 Résultats et discussion

Nous présentons ci-après les résultats portant sur les atouts et limites identifiés par les étudiants et sur ce qu'ils estiment nécessaires à la mise en œuvre des tâches ancrées dans la vie réelle.

3.1 Atouts identifiés par les étudiants

Les étudiants mettent en avant trois grands types d'avantages. Ils estiment que les tâches ancrées dans la vie réelle suscitent de la motivation (8 étudiants sur 13), contribuent à une prise de confiance en soi (4 évocations) et génèrent une envie de bien faire (3). Parmi les raisons données pour ces effets positifs, les deux éléments les plus souvent cités (5 fois chacun) sont l'intérêt que représentent ces tâches et l'utilité pour les autres.

Les étudiants prennent bien la mesure de la spécificité socio-interactionnelle des tâches ancrées dans la vie réelle par rapport à une tâche de répétition, qui ne ferait que refléter la vie réelle (la version anglaise du CECRL parle de tâches « *reflecting 'real life' use* » (Council of Europe, 2001, p. 158) et dont le destinataire final réel du produit serait l'enseignant et la finalité première l'apprentissage de la langue cible. E4 précise ainsi explicitement : « Si c'était un devoir à rendre à un enseignant, je n'aurais pas cette impression de rendre service », opposant ainsi une obligation d'apprenant à une activité d'utilisateur pour d'autres usagers. Les réponses d'autres étudiants permettent de mieux appréhender la façon dont ces tâches ont été perçues.

- « il ne s'agit pas uniquement de montrer de quoi ils sont capables en termes de production de la langue cible mais de le faire tout en partageant des éléments dont ils ont connaissance » (E3).
- « Il y a un réel enjeu, celui de partager ce que l'on sait en tentant de ne pas faire de "fautes" afin de donner au lecteur l'envie de lire son article. En publiant un article on se met également à la place du futur lecteur qui pourrait être n'importe qui » (E9).
- « A la différence d'un devoir à rendre à un professeur qui n'implique que deux individus, on a ici la possibilité de toucher d'autres personnes, de les pousser à agir (en essayant notre recette) et d'initier de véritables échanges (conseils, remerciements, variantes, etc.). La tâche prend dès lors tout son sens puisqu'un des buts de la communication est d'avoir une prise sur le réel » (E7).
- « j'ai d'abord rédigé ma contribution au brouillon en prenant soin d'être compréhensible, ce qui apparaît encore plus important lorsque l'on sait que l'on s'adresse à des lecteurs réels » (E13).

On remarque que les étudiants ont pris conscience de l'importance du cadre socio-interactionnel et de la différence que celui-ci induit entre, d'une part, les tâches dont le produit

s'adresse au final à l'enseignant et, d'autre part, les tâches ancrées dans la vie réelle. Les réponses montrent que ces étudiants ont gardé en tête le public cible « réel » et ont tenu compte de ses besoins, de réception par exemple, mais aussi de fiabilité des informations comme le précise E13 : « [d]ans un souci de fiabilité, je n'ai choisi d'ajouter que des éléments dont j'étais absolument certaine ».

Les déclarations des étudiants soulignent également l'ancrage dans l'action et l'usage de la langue plus que dans l'apprentissage, même si celui-ci reste présent : huit étudiants évoquent le fait qu'il s'agit principalement de partager un savoir, l'apprenant étant valorisé en tant que personne « sachante ». Pour les participants, l'enjeu est de faire quelque chose de concret et utile sur la base de leurs connaissances et d'inciter à faire (donner envie de lire la contribution, pousser à réaliser la recette partagée). E12 déclare explicitement : « [l']orientation du travail a alors un autre objectif que l'examen (ne pas faire de faute) et révèle l'intérêt premier de cette (sic) apprentissage (communiquer) ».

La « réalité » est également un des points saillants. Comme le dit E3, il ne s'agit pas seulement de montrer ce dont on est capable, mais d'utiliser ses connaissances dans une interaction sociale réelle, le fait que la « production ne va pas juste être vue par un enseignant mais par un grand nombre de personnes » pouvant « représenter un élément moteur de motivation ». La variété des situations fournit aussi, selon E8, des « chances d'échanger avec des individus tous différents les uns que les autres (différences de culture, de points de vue [...]) ».

3.2 Limites évoquées par les étudiants

Certaines limites sont également évoquées, mais il convient de préciser qu'aucune limite n'est évoquée par plus d'un étudiant. Sont évoquées la complexité de la tâche (E9), un risque qui existe, quand on dispose d'un « niveau modeste », de « se perdre et se décourager » (E7), la difficulté de contribuer en langue cible (E4), le fait que cela soit « intimidant » (E9), la tentation de traduire « mot à mot » une recette écrite dans sa L1 (E7), le fait de contribuer avec des erreurs de langues qui pourraient être préjudiciables aux lecteurs (E12) (on remarquera une nouvelle fois la prise en compte du cadre socio-interactionnel) et l'absence de feedback dont on puisse être sûr de la qualité (E13).

3.3 Pour la mise en œuvre en situation d'enseignement-apprentissage

Sur la base de leur expérience (non accompagnée) et des limites identifiées, les étudiants signalent des points de vigilance pour la mise en œuvre des tâches ancrées dans la vie réelle en situation formelle d'enseignement-apprentissage.

Ils sont huit (sur 13) à souligner l'importance de proposer aux apprenants des tâches en

lien avec des sujets dont ils sont familiers pour renforcer leur légitimité à poster des contributions. Quatre étudiants mentionnent, pour leur part, la nécessité pour l'enseignant d'encadrer la réalisation de la tâche.

Le rôle de l'enseignant est parfois précisé. E9 y voit une « personne ressource » et estime que s'il se positionne ainsi cela peut conduire à ce que « les apprenants changent de comportement vis-à-vis de lui », celui-ci devenant pour eux un « allié ». E13 souligne l'importance de créer « une réelle situation d'apprentissage, encadrée par un enseignant, qui permettra à l'apprenant de progresser dans sa maîtrise de la langue française ».

4 Conclusion

Les premières analyses des retours des étudiants présentées ici restent à approfondir qualitativement et quantitativement puisque nous disposons des retours d'étudiants depuis 2015. Les premiers résultats montrent en tout cas que les étudiants, (futurs) enseignants de FLE, perçoivent l'intérêt multiple des tâches ancrées dans la vie réelle du fait de leur ancrage fort dans la réalité et, dirons-nous de l'authenticité des (inter)actions sociales et langagières dans des espaces numériques qui peuvent être investis par les apprenants pour en faire des lieux de pratiques informelles et d'apprentissage. Les résultats font également ressortir l'importance de fournir un accompagnement pour aider les apprenants à faire face aux risques et difficultés liés à une participation en ligne en langue cible s'adressant à un très large public. Les (futurs) enseignants reconnaissent ainsi la pertinence de ce que nous nommons un « double ancrage » (Caws et al., 2021 ; Ollivier et al., 2023 ; Ollivier & Projet e-lang, 2018) des tâches ancrées dans la vie réelle dans les grands espaces du web et dans l'espace plus limité d'enseignement-apprentissage afin d'aider les apprenants à apprivoiser ces grands espaces qui peuvent parfois sembler intimidants car farouches, spontanés et imprévisibles.

Références bibliographiques

- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128. <https://pdfs.semanticscholar.org/627f/9be6258a692fa4f9bd5c4103839287e6c360.pdf>
- Black, R. W. (2006). *Access and affiliation: Adolescent English-language learners learning to be writers in an online fanfiction space* [Thèse de curriculum et formation]. University of Wisconsin-Madison. <https://www.proquest.com/openview/ce3572551144d808878621ddef8cb1fb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Black, R. W. (2009). Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425. <https://www.jstor.org/stable/27784341>
- Brunel, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 200, 31-42. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031>
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littérature*

- numérique en contextes ouverts : Une approche socio-interactionnelle. Éditions des Archives Contemporaines.
<https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Ophrys.
- Gentaz, E. (2022). Les neurosciences à l'école : leur véritable apport. Odile Jacob.
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, creating, curating: Digital literacies for language learners. *Language Learning and Technology*, 19(3), 8-20. <https://doi.org/10.125/44427>
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*. Peter Lang.
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(1), 71-85. <https://doi.org/10.125/25188>
- Hannibal Jensen, S. (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning and Technology*, 23(1), 72-86. <https://doi.org/10.125/44673>
- Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette éducation.
- Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2. L'espace logique de l'interlocution*. Presses Universitaires de France.
- Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques : Philosophie de l'esprit et cognition*. L'Harmattan.
- Lam, W. S. E., & Kramsch, C. (2003). The ecology of an SLA community in computer-mediated environments. In J. Leather & J. van Dam (Eds.), *Ecology of language acquisition*. Kluwer Academic Publishers; <https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>.
- Lammers, J. C., Curwood, J. S., & Magnifico, A. M. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 44-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ973940>
- Magnifico, A. M., Lammers, J. C., & Fields, D. A. (2018). Affinity spaces, literacies and classrooms: Tensions and opportunities. *Literacy*, 52(3), 145-152. <https://doi.org/10.1111/lit.12133>
- Nunan, D. (2001). *Aspects of Task-Based Syllabus Design*. Karen's Linguistics Issues. http://www.seasite.niu.edu/tagalog/teachers_page/language_learning_articles/aspects_of_taskbased_syllabus.htm
- Ollivier, C., Jeanneau, C., & Projet e-lang citoyen. (à paraître, 2023). *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ollivier, C., & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- Pakdel, A. (2011). De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel [Thèse de Sciences du Langage]. Université Aix-Marseille. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>
- Pakdel, A., & Springer, C. (2010). De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne : Exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue. *Proceedings of Eurocall 2010*. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/63/71/37/PDF/Pakdel-2011.pdf>
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online domains of language use: Second language learners' experiences of virtual community and foreignness. *Language Learning and Technology*, 15(2), 92-108. <https://doi.org/10.125/44253>
- Petitjean, A.-M., & Brunel, M. (2018). Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : Quel enseignement de l'écriture littéraire? *Le français aujourd'hui*, 200,

- 11-18. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-11.htm>
- Rüschhoff, B. (1997). Neue Medien als Mittel der Förderung authentischer Lerninhalte und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht. In F.-J. Meißner (Ed.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (p. 107-117). Gunter Narr.
- Sauro, S. (2017). Online fan practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2), 131-146. <https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Sauro, S., & Sundmark, B. (2016). Report from Middle-Earth: Fan fiction tasks in the EFL classroom. *ELT Journal*, 70(4), 414-423. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv075>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10125/44666>
- Shafirova, L., & Cassany, D. (2019). Bronies learning English in the digital wild. *Language Learning and Technology*, 23(1), 127-144. <https://doi.org/10125/44676>
- Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138-151. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031>
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. [Thèse en Arts et Éducation]. Karlstad University. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:275141/FULLTEXT03>
- Thorne, S. L., & Black, R. (2011). Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated contexts. In C. Higgins (Ed.), *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the New Millennium* (p. 257-277). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110267280.257>
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASP*, 58, 125-144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Vazquez-Calvo, B., Tian Zhang, L., Pascual, M., & Cassany, D. (2019). Fan translation of games, anime, and fanfiction. *Language Learning and Technology*, 23(1), 49-71. <https://doi.org/10125/44672>