

ATELIER GR NUMÉRIQUE, ARDAA

Numérique et construction de nouveaux lieux et contextes d'apprentissage - Conséquences pour la didactique des langues

Christian Ollivier, Laboratoire Icare, Université de La Réunion

Elisabeth Schneider, Laboratoire ESO, Université de Caen

Introduction

Cette contribution se veut une réflexion sur quelques-unes des conséquences que la construction de nouveaux lieux et contextes d'apprentissage peut avoir sur la didactique de l'anglais. En effet, les évolutions rapides et multiples, pour beaucoup liées au numérique conduisent à déstabiliser les conceptions de l'enseignement-apprentissage en particulier concernant les espaces dans lesquels cela se passe. Dans un premier temps, nous poserons donc une définition des deux concepts qui nous intéressent ici – le lieu et le contexte d'apprentissage – à partir de nos ancrages disciplinaires : didactique, géographique et info-communicationnel. Nous montrerons que ce sont des constructions du ou des sujets impliqués et que leur prise en compte permet de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage des langues aujourd'hui. Cette réflexion sera illustrée d'exemples concrets issus de la recherche et de notre expérience en lien avec l'apprentissage des langues, notamment de l'anglais, en France et au-delà.

1 Lieu et contexte - Des concepts à préciser dans le domaine de l'apprentissage

Les concepts de lieu, espace, contexte, situation sont parfois utilisés de façon interchangeable dans les publications en didactique des langues (Castellotti, 2014). Le terme de contexte est polysémique, résultat d'une production de significations ancrées dans des champs disciplinaires variés mais aussi d'une sédimentation d'usages qui fait que le contexte peut être autant perçu comme une donnée qui détermine les activités et le rapport au monde des individus (les liens traditionnellement faits entre le contexte socio-économique et la réussite scolaire par exemple) qu'une reconstruction a posteriori à partir d'indices du réel, agrégés, parfois imaginés par un enseignant pour faire ses choix pédagogiques et didactiques (le contexte familial des apprenants à partir de leurs traces d'activités). A cela s'ajoutent des évolutions sociales,

culturelles, économiques, techniques rapides et à des échelles variées (du local au mondial) qui rendent très incertaines les prises d'indices de ce qui fait « contexte » aujourd'hui pour chacun des apprenants. Cela signifie-t-il que l'approche contextuelle n'a plus de pertinence si elle est sans cesse démultipliée à la manière d'une galerie des miroirs ? Au contraire, pour ceux et celles qui cherchent à comprendre les manières d'apprendre les langues aujourd'hui, la prise en compte des contextes et des lieux est essentielle à condition d'en penser la complexité contemporaine (Ollivier & Schneider, 2023, à paraître).

Tout d'abord, il faut poser que le contexte et le lieu de l'apprentissage sont bien deux manières différentes et complémentaires de s'intéresser aux apprentissages. En effet, le contexte renvoie à l'ensemble des dimensions qui vont interagir pour organiser le cadre de l'activité humaine. Alors que le lieu précise bien plutôt le « là » où se passe l'apprentissage et demande de déplier précisément la dimension spatiale des apprentissages. Les sciences humaines ont largement mobilisé le potentiel du tournant social pour prendre en compte pleinement l'individu sujet social et culturel, en revanche le tournant spatial des années 90 n'est encore que partiellement exploité (Soja, 1989 et voir pour un état sous forme de discussion : « Qu'est-ce que le spatial turn ?, Editions de la Sorbonne, 2017). Pour le dire autrement, l'histoire récente de la didactique articulée à celle de l'ergonomie cognitive nous a appris que tout apprentissage est situé et s'inscrit dans un environnement technique, symbolique, matériel. Pour autant, la dimension spatiale tout en étant souvent mentionnée, reste pourtant hors champ des analyses.

Afin de mieux préciser ce que nous entendons par contexte et lieu, nous poserons rapidement ce que signifie « apprendre » aujourd'hui. Alors que les institutions éducatives avaient progressivement normalisé dans une forme scolaire les modalités de l'apprentissage en assignant à certains lieux les activités formelles et à d'autres celles informelles, hiérarchisant ainsi les savoirs, la définition de ce qu'est apprendre et des lieux où on apprend a été remise en cause par la mobilisation et la reconnaissance des pratiques informelles depuis trois décennies, ainsi que l'évolution des moyens et des formes de production, de circulation, de stockage, de transformation, d'organisation de l'information et du savoir, en particulier liée au développement des technologies de l'information. Tout cela a été enrichi par la pluralité des échelles possibles d'interaction – individuelle ou groupale, locale dans une classe ou mondialisée dans des échanges langagiers par un dispositif asynchrone ou non.

Ainsi, apprendre est un processus continu, possible pour chacun.e en situation formelle et informelle, en interaction avec une diversité de dispositifs sociaux et techniques, numériques ou non dans un continuum au fil de nos journées et de nos déplacements. L'ensemble indissociable localisation/moment/activité n'est plus que rarement pertinent. Les

environnements médiatiques opèrent des modalités d'interaction variées qui configurent nos situations d'enseignement-apprentissage (Couldry & Hepp, 2016). Nos vies sont devenues apprenantes, perspective qui soulève des enjeux identitaires dans la mesure où les contours de nos compétences, nos affinités, nos affiliations et notre rapport au savoir et au monde sont appréhendés comme des processus (Erstad, 2013). La mobilité est ainsi devenue un attribut de la vie contemporaine, qu'elle soit géographique ou sociale (Schneider, 2020). Par ailleurs, être compétent aujourd'hui signifie être conscient de ce que l'on a pu apprendre dans cette diversité, être capable de le mobiliser, et d'adopter une posture réflexive, tout en ayant les compétences de littératie numérique permettant d'interagir avec ces dispositifs.

Dans cette perspective, s'intéresser précisément aux lieux de l'apprentissage conduit à repérer et examiner les agencements matériels et temporels qui vont actualiser ce processus continu et le stabiliser même provisoirement en une situation d'enseignement-apprentissage, tout en le mettant en relation à ce qui le précède ou le suit et à ce qui interagit avec lui. Il s'agit d'une part de permettre la prise de conscience par l'apprenant de ce qu'il fait, d'autre part de rendre possible l'analyse pour l'enseignant. Si nous prenons l'exemple d'une situation où un apprenant va consulter une vidéo *Youtube* en langue étrangère, recommandée par un enseignant dans un cours en ligne, le lieu de l'apprentissage est au cœur de ces espaces enchâssés : le cours en ligne (dispositif technique en ligne formel et académique, la consigne de l'enseignant, la didactisation des contenus de cours), l'espace d'individuation de l'étudiant (production de son rapport à la langue cible en lien avec ses acquis, sa situation personnelle et ses conditions de vie, y compris là où il se trouve pour apprendre : sa table de travail, son téléphone, etc.), l'espace numérique de *Youtube* (dispositif technique mondialisé non formel quant à l'apprentissage) et possiblement l'espace social des commentaires qui fabrique une proximité pour favoriser les interactions. Le lieu de l'apprentissage est « là » au plus près de l'apprenant dans cette configuration spatiale, sociale et technique complexe. Le contexte d'apprentissage est l'ensemble de ce qui est mobilisé et produit dans ces interactions sociales, techniques multiples, comme autant de causalités et d'opportunités, et qui va se reconfigurer autrement pour un autre étudiant. Quand bien même l'apprenant serait dans un espace classe qui semble traditionnel, ce qu'il apprend, ce qu'il mobilise, son rapport à la langue sera nourri de ces contextes et de ces lieux traversés.

La question des ressources permet aussi de mettre en évidence l'importance d'une approche interactionniste et spatiale du contexte et des lieux. Un des enjeux actuels pour les individus aujourd'hui est double : identifier les opportunités d'apprentissage et les transformer en ressources pour eux-mêmes alors que l'offre de formation et les occasions d'apprendre semblent infinies, au risque d'épuiser les individus dans une course perdue d'avance. Ces

opportunités sont multiples : en ligne et hors ligne, parfois en mobilité, formelles ou informelles, techniques et sociales, ancrées dans le quotidien (Brougère, 2009). On minore l'importance du lieu d'accès quand il est numérique parce qu'il semble qu'il suffit d'accéder par le moteur de recherche mais savoir « où » est la ressource permet d'en évaluer la qualité. C'est souvent à la charge de l'apprenant de s'y retrouver, de les hiérarchiser au risque parfois que soient valorisées implicitement par les enseignants des ressources informelles, de grande qualité, accessibles techniquement mais distantes culturellement pour bon nombre d'apprenants. Ainsi, les productions sonores de certaines radios (podcasts) que les apprenants n'identifient pas comme des ressources car elles ne sont pas visibles dans l'espace scolaire alors que dans la culture enseignante, elles sont pertinentes. A contrario, les apprenants mobilisent bon nombre de ressources qui n'apparaissent pas légitimes, qu'ils ne peuvent pas valoriser parce qu'elles sont hors des gisements reconnus, pourtant leurs acquis s'enrichissent (par exemple, actuellement les vidéos *Tiktok*). Le lieu d'apprentissage est alors l'espace où sont les ressources accessibles matériellement, intellectuellement, auxquelles l'apprenant donne du sens durablement mais dont la valeur même de lieu d'apprentissage peut être en divergence entre apprenant et enseignant.

Ainsi, le contexte d'apprentissage et le lieu où il se passe sont des constructions sociales et culturelles dont les configurations spatiales et communicationnelles sont essentielles à comprendre pour saisir l'apprentissage aujourd'hui dans toutes ses facettes.

Nous illustrerons ce travail définitionnel par des exemples permettant de mieux comprendre les distinctions faites et leur intérêt pour aborder la didactique de l'anglais/des langues dans une perspective différente au regard de la diffusion des outils et ressources numériques.

2 De nouveaux lieux d'appropriation des langues par les apprenants-usagers

La recherche (voir à titre indicatif, Black, 2005, 2008 ; Hanna & de Nooy, 2003 ; Kramsch et al., 2000 ; Lam, 2004 ; Lam & Rosario-Ramos, 2009 ; Sundqvist, 2009, 2019 ; Thorne et al., 2009) a montré, depuis une vingtaine d'années, que de nombreux espaces participatifs en ligne (fandom, jeux et espaces de discussion autour des jeux, etc.) sont investis par les apprenants de langues, notamment d'anglais. Les chercheurs ont fait ressortir comment les actions des apprenants dans ces espaces leur permettent d'en faire - consciemment ou inconsciemment - des lieux d'appropriation voire d'apprentissage des langues « *in the wild* » (Hutchins, 1995 ; Sauro & Zourou, 2019 ; Thorne et al., 2021).

Sur les plateformes investies, les apprenants développent différentes compétences et littératies à travers leur expérience d'un usage authentique et significatif (*meaningful*) des

langues en contexte écologique avec d'autres usages souvent très nombreux et « natifs » (Hannibal Jensen, 2019 ; Pasfield-Neofitou, 2011 ; Sauro, 2017 ; Thorne et al., 2009). Les publications ont notamment mis en lumière le développement de la confiance des apprenants dans leur capacité à utiliser leurs compétences langagières (Black, 2009 ; Lam & Kramersch, 2003) et le renforcement de compétences en langues par l'observation (LeVelle & Levis, 2017) et la pratique (Shafirova & Cassany, 2019 ; Sundqvist, 2009 ; Vazquez-Calvo et al., 2019). Ces résultats recourent ceux de Peters (2020) ou de De Wilde et al. (2020) sur les effets de l'exposition à la langue cible en dehors du contexte éducatif.

A côté des aspects langagiers, la construction d'une identité (souvent transculturelle) dans la langue cible a été observée (Lam, 2004 ; Lam & Kramersch, 2003 ; Thorne & Black, 2011 ; Yi, 2007, 2008) accompagnée du passage d'une identité d'apprenants à une identité d'usagers de la langue pratiquée (Black, 2005, 2009 ; Hanna & de Nooy, 2003 ; Sundqvist, 2009 ; Thorne & Black, 2011) disposant des mêmes droits et responsabilités que les autres membres de la communauté dans laquelle ils (inter)agissent. Les usagers-apprenants sont alors amenés à agir en citoyens usagers des langues et du numérique (Ollivier et al., 2021, 2023) et à développer leur capacité de socialisation ainsi que de multiples littératies (Black, 2009) à dimension créative, artistique et numérique, se familiarisant notamment avec des nouveaux genres et formats et divers processus info-communicationnels.

Deux éléments nous semblent importants à souligner. Le premier est que ces compétences et littératies se développent habituellement de façon non intentionnelle. L'objectif premier des sujets qui s'engagent dans les « *digital wilds* » (Sauro & Zourou, 2019), autrement dit sur des espaces en ligne ni créés ni administrés par des instances éducatives et dont la finalité n'est pas l'apprentissage des langues, n'est pas d'apprendre les langues, mais de participer aux projets des communautés qui habitent ces espaces. Hanna et de Nooy (2003) ont d'ailleurs bien montré l'importance de s'inscrire dans les finalités de la communauté pour y être accepté : deux étudiants anglophones sur les quatre étudiés ont été bien accueillis sur des forums du journal *Le Monde* car désireux d'échanger sur des sujets touchant notamment à leur pays d'origine alors que les deux autres indiquant, dans leur présentation, qu'elles souhaitaient améliorer leur français n'ont pas réussi leur intégration. Les bénéfices en termes d'appropriation (notamment langagière) ne sont donc pas forcément ce qui est recherché par les usagers-apprenants, mais ce que la recherche ou les apprenants eux-mêmes identifient a posteriori prenant ainsi compte que les espaces investis peuvent être des lieux d'appropriation voire d'apprentissage des langues. C'est après expérience de la participation en ligne que des étudiants de Master 2 FLE de l'université de La Réunion invités à contribuer à des sites participatifs ont pris conscience du

potentiel d'appropriation que recelaient les tâches proposées (cf. article Ollivier, Jeanneau, Révauger dans ce même volume).

Le second point est le possible écart entre les usages (notamment sociaux et langagiers) et les littératies convoquées sur les plateformes en ligne et ceux que l'École met en avant. Kramersch et al. (2000, p. 73) s'interrogeaient déjà sur ce qui se passerait si les « literacy skills are taught in a deschooled environment, that has different rhetorical norms and conventions ». L'un des résultats de leur étude est formulé ainsi et montre bien que l'écart entre les pratiques langagières (voire la variété d'anglais) en cours au sein de certaines communautés et l'usage de l'anglais (voire la variété de cette langue) promu et enseigné par l'institution éducative peut poser.

The kind of English that Almon acquired through his Internet involvement is the "global English" of adolescent pop culture, not the standard English taught in ESL classes. Whereas classroom English contributed to Almon's sense of exclusion or marginalization (his inability to speak like a native), which paradoxically contradicts the school's mandate to prepare students for the workplace and civic involvement, the English he acquired on the Internet enabled him to develop a sense of belonging and connectedness to a global English-speaking community. Almon is not only learning more English, but more relevant and appropriate English for the World Wide Web community of which he sought to become part.

3 Pratiques dans les « digital wilds » et nécessité de revisiter la notion de contexte d'enseignement-apprentissage

Certes, tous les apprenants n'(inter)agissent pas dans les « digital wilds », mais beaucoup tout de même sont, dès le primaire parfois, actifs dans des espaces anglophones, ne serait-ce que dans les nombreux jeux en ligne dont les interfaces sont en anglais et où les échanges entre joueurs ont majoritairement lieu également dans cette langue. Les pratiques et appropriations que nous avons mentionnées ci-dessus invitent à revisiter - entre autres - la notion de contexte d'enseignement-apprentissage et les notions de contextes homoglotte et hétéroglotte (Dabène, 1994) (sans parler des objectifs et contenus d'enseignement).

En effet, certains sujets considérés comme apprenant l'anglais en contexte hétéroglotte peuvent, en réalité, s'avérer être des apprenants en contexte partiellement homoglotte du fait de leur investissement fort dans des communautés dans lesquelles ils (inter)agissent en anglais. Le contexte n'étant pas une donnée, mais une co-construction issue des pratiques, l'homoglotte peut se construire au sein d'un espace apparemment hétéroglotte et ne pas être nécessairement perçue par les enseignants.

En outre, les contextes individuels générés par différentes pratiques notamment de littératie et de socialisation ainsi que les appropriations qui en découlent peuvent entrer en conflit avec le contexte que la forme scolaire contribue à fixer - il suffit de comparer par exemple les pratiques scripturales des Chroniques adolescentes (Bigot et al., 2020) avec les pratiques scolaires. Les identités liées aux différents lieux de pratique et appropriation peuvent également se télescoper : d'une part, les identités d'usagers construites au sein des communautés et les identités d'apprenants imposées par la forme scolaire.

Les enseignants de langues - tout particulièrement d'anglais - sont, en effet, confrontés à des apprenants qui disposent, en fonction de leurs pratiques en ligne, dès le primaire parfois (souvent ?), de compétences et littératies diverses, proches ou éloignées de ce que l'École promeut. A la superdiversité culturelle (Blommaert, 2013 ; Vertovec, 2007) s'ajoute donc une diversité des lieux d'appropriation et d'apprentissage, des profils de compétences et littératies et de possibles conflits entre forme scolaire et règles sociales régissant explicitement ou implicitement les usages (notamment langagiers) des communautés en ligne, complexifiant encore plus le contexte d'enseignement-apprentissage.

4 Perspectives

La complexité augmentée par le numérique et les pratiques des apprenants, la démultiplication des dimensions du contexte d'enseignement-apprentissage ne facilitent pas la construction par les enseignants d'une image claire et fondée de ce contexte et pourrait conduire à une forme de découragement devant l'ampleur de la tâche. Pourtant, des pistes nous semblent pouvoir être ouvertes pour construire avec pertinence une représentation aussi fine que possible du contexte. Il est ainsi possible d'impliquer les apprenants dans la co-construction d'une culture partagée et, partant, du contexte. Pour cela, on pourra les amener, d'une part, à rendre compte de leurs apprentissages dans toute leur diversité ainsi que de leurs pratiques et expériences et, d'autre part, à se définir en tant qu'apprenants. Cela peut contribuer, pour l'enseignant, à une meilleure connaissance des contextes et lieux d'appropriation de la langue cible et peut aider les apprenants à développer réflexivité et autonomie face aux apprentissages requis par l'école.

D'un autre côté, l'évolution des pratiques et la multiplication des lieux d'appropriation devraient inciter l'institution éducative, pensons-nous, à modifier ses objectifs et faire évoluer la forme scolaire pour intégrer d'autres lieux d'apprentissage.

Au niveau des objectifs, la variété de langue et les pratiques langagières au cœur de l'enseignement n'étant pas toujours adaptées aux pratiques et variétés effectives dans les espaces numériques investis par les usagers-apprenants, l'institution éducative pourrait

résolument s'ouvrir à ces dernières et, non seulement les valoriser quand elles émergent, mais également les intégrer dans les objectifs d'enseignement-apprentissage. Il serait ainsi possible d'aider les apprenants à participer aux espaces numériques en les soutenant dans le développement d'une trans-littératie qui leur permettrait d'agir en usagers des langues et du numérique responsables, critiques, compétents et conscients de leurs usages de dispositifs sociotechniques et de pratiques d'appropriation des langues variés et donc de leurs mobilités d'apprenants et d'usagers des langues. Une redéfinition des objectifs d'enseignement-apprentissage semble ainsi incontournable car, pour agir dans les espaces numériques, les compétences et savoirs langagiers traditionnels ne suffisent plus, il faut disposer de compétences sémiotologiques (permettant de construire du sens grâce à l'usage des technologies, par exemple mobiliser sa compréhension de l'architecture d'un site pour adapter le repérage d'informations pertinentes) et socio-interactionnelles spécifiques que l'institution pourrait aider les apprenants à développer.

Finalement, pour tenir compte voire intégrer les diverses pratiques d'usage et d'apprentissage dont les apprenants disposent déjà ou auxquelles ils seront confrontés, c'est une réflexion sur la forme scolaire et la posture enseignante qui nous semble nécessaire pour lui donner plus de souplesse et de capacité d'adaptation aux apprenants et à ce qu'ils apportent avec eux.

Références bibliographiques

- Bigot, V., Maillard-De La Corte Gomez, N., & Noûs, C. (2020). Contacts de langue dans les espaces discursifs numériques des chroniques : La diversité linguistique en partage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4772>
- 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. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. Peter Lang.
- Black, R. W. (2009). Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes : Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Brogère, G. (Ed.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses Universitaires de France
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390208>
- Couldry, N. & Hepp, A. (2016), *The Mediated Construction of Reality*, Cambridge, Polity.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Hachette F.L.E.

- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171-185. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives, Trajectories, Literacies, and Schooling*. 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://www.lltjournal.org/item/10125-25188/>
- Hannibal Jensen, S. (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning and Technology*, 23(1), 72-86.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Kramsch, C., A'Ness, F., & Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning and Technology*, 4(2), 78-104. <http://www.lltjournal.org/item/2330>
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning and Technology*, 8(3), 44-65. <https://www.lltjournal.org/item/10125-43994/>
- Lam, W. S. E., & Kramsch, C. (2003). The ecology of an SLA community in computer-mediated environments. Dans J. Leather & J. van Dam (Éds.), *Ecology of language acquisition*. Kluwer Academic Publishers ; <https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>.
- Lam, W. S. E., & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171-190.
- LeVelle, K., & Levis, J. (2017). Understanding the impact of social factors on L2 pronunciation: Insights from learners. Dans J. Levis & A. Moyer (Éds.), *Social dynamics in second language accent* (p. 97-118). De Gruyter Mouton.
- Ollivier, C., Jeanneau, C., Hamel, M.-J., & Caws, C. (2021). Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9204>
- Ollivier, C., Jeanneau, C., & Projet e-lang citoyen. (2023). *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Ollivier, C. & Schneider, E. (2023, à paraître). Numérique, évolution de la notion de contexte et pertinence en didactique. Dans S. Dufour, & C. Parpette (Éds.). *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde*. Artois Presses Université.
- 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://www.lltjournal.org/item/10125-44253/>
- Peters, E. (2020). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. In S. Webb (Éd.), *Approaches to learning, Testing and researching L2 vocabulary* (p. 143-167). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/bct.109.itl.00010.pet>
- Éditions de la Sorbonne. (2017, 3 avril). Qu'est-ce que le « spatial turn », <https://journals.openedition.org/rhsh/674>. <https://doi.org/10.4000/rhsh.674>
- Sauro, S. (2017). Online Fan Practices and CALL. *CALICO Journal*, 34(2). <https://doi.org/10.1558/cj.33077>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1-7. <https://doi.org/10125/44666>
- Schneider, E. (2020). « Mobilité, littératie et numérique », *Communication* [En ligne], vol. 37/1 | 2020. URL : <http://journals.openedition.org/communication/11046> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/communication.11046>

- Shafirova, L., & Cassany, D. (2019). Bronies learning English in the digital wild. *Language Learning and Technology*, 23(1), 127-144.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Londres/New York, Verso Books.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters : Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [PhD Thesis]. Karlstad University.
- Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning and Technology*, 23(1), 87-113. <https://www.lltjournal.org/item/10125-44674/>
- Thorne, S. L., & Black, R. (2011). Chapter 12. Identity and interaction in internet-mediated contexts. Dans C. Higgins (Éd.), *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., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The modern language journal*, 93(s1), 802-821.
- 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>
- 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://www.lltjournal.org/item/10125-44672/>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Yi, Y. (2007). Engaging literacy : A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 23-39.
- Yi, Y. (2008). Voluntary writing in the heritage language : A study of biliterate Korean-heritage adolescents in the US. *Heritage Language Journal*, 6(2), 72-93.