



Nicolas Guichon

L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) - Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Nicolas Guichon, « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) - Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | 2012, mis en ligne le 15 novembre 2012, Consulté le 15 février 2013. URL : <http://alsic.revues.org/2539> ; DOI : 10.4000/alsic.2539

Éditeur : Adalsic

<http://alsic.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://alsic.revues.org/2539>

Document généré automatiquement le 15 février 2013.

CC-by-nc-nd

Nicolas Guichon

L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*

1. Introduction

- 1 Cet article vise à dresser le paysage d'un domaine de recherche en construction depuis une trentaine d'années et à examiner dans une perspective socio-historique critique la période la plus récente, de 1998 à 2010, à travers les articles publiés dans la rubrique Recherche de la revue *Alsic*. Ces articles constituent "le corps de textes admis comme référence à un moment donné du temps qui définit les frontières de l'objet et de la communauté qui lui est attachée" (Fabiani, 2006 : 16). Car un domaine de recherche n'existe pas dans un *vacuum*, sans une communauté de chercheurs qui l'anime et en infléchit les objets, et c'est aussi un des objectifs de cet article que de montrer comment une communauté s'est constituée autour de l'objet "Apprentissage des langues médiatisé par les technologies" (désormais ALMT).
- 2 Il est postulé que l'ALMT est un domaine de recherche émergent, semi-autonome, qui présente des perspectives et des caractéristiques qui le constituent comme unique (Levy & Stockwell, 2006 : 4-5). Au-delà de la distinction entre ALMT et sa version anglo-saxonne *Call (Computer Assisted Language Learning)*, l'affirmation de Levy et Stockwell pose la question d'un champ de recherche (1) qui présente des contours particuliers mais toujours mouvants, (2) qui est issu de disciplines tutélaires qui le modèlent, mais (3) dont une recomposition spécifique permet d'identifier une approche originale.
- 3 Cet article projette d'esquisser les contours de ce champ de recherche en examinant, dans une perspective socio-historique, de quelle façon il s'est peu à peu constitué. Il s'agira d'abord d'apporter quelques définitions de ce champ, puis dans un second temps d'examiner ce qui en constitue la spécificité en faisant une analyse critique des articles parus dans la revue *Alsic* depuis sa création en 1998.

2. L'ALMT selon une perspective historique et épistémologique

2.1. Quelques points de repère

- 4 L'inscription d'un chercheur dans un domaine de recherche particulier exige un exercice épistémologique essentiel car elle incite celui-ci à apprécier son propre parcours à l'aune des canons scientifiques existants, à déterminer ce qui constitue son apport, voire son originalité, et à situer ses propres travaux dans une tradition.
- 5 Le domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies est un domaine suffisamment nouveau pour nécessiter une présentation épistémologique et historique afin d'en dessiner les contours.
- 6 Le tableau 1 fournit un historique volontairement lacunaire¹ du champ de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies, l'objectif étant de faire apparaître d'un seul coup d'œil ce qui caractérise la constitution de ce champ de recherche d'un point de vue socio-historique.

Tableau 1 - Bref aperçu historique de l'histoire du domaine.

- Années 1960-1970 : premières expériences pédagogiques recourant à l'ordinateur conduites par quelques pionniers animés d'une passion pour la pédagogie des langues et l'informatique
- 1983 : lancement de la revue *Calico* aux USA
- 1986 : publication de l'ouvrage *Enseignement Assisté par Ordinateur* (F. Demaizière)
- 1988 : lois *Informatique pour tous* : l'état français décide de doter massivement les établissements scolaires d'ordinateurs
- 1989 : lancement de la revue *ReCall*

- 1990 : lancement de la revue *Computer Assisted Language Learning*
- 1993 : premier navigateur web permettant la consultation d'informations en ligne
- 1993 : constitution de l'association européenne Eurocall
- 1998 : constitution de l'équipe de recherche autour du multimédia et de l'apprentissage des langues (Multimédia et didactique Crédif)
- 1997 : parution de l'ouvrage *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias* (Ginet, dir.)
- 1997 : lancement de la revue en ligne *Language Learning and Technology*
- 1998 : lancement de la revue en ligne *Alsic*
- 2000 : publication de *Network-based language teaching: Concepts and practice* (Warschauer & Kern, dir.)
- 2001 : fondation de l'Association Cyber-Langues témoignant d'une reconnaissance de l'importance des outils technologiques par les enseignants français
- 2007 : premier colloque Épal (Échanger pour apprendre en ligne)

7 Défini, en première approximation, comme l'étude du développement et / ou de l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues, ce champ de recherche fut d'abord un champ de pratiques pédagogiques investi par des enseignants soucieux d'intégrer différentes technologies dans l'enseignement des langues aux différents niveaux de l'institution scolaire et au-delà de celle-ci. Cet intérêt remonte aux années 1960 au moment où l'informatique prit son essor et où quelques chercheurs commencèrent à s'interroger sur le potentiel de l'ordinateur pour l'apprentissage d'une langue. Quelques pionniers réalisèrent des expériences pédagogiques en développant des applications dédiées alors que l'informatique continuait de prendre une place grandissante. Au tournant des années 1980-90, certains praticiens se rassemblèrent dans des associations professionnelles, comme ce fut le cas pour les individus qui constituèrent l'association Eurocall (voir Davies, nd, sur les origines de l'association), et initièrent une communauté de pratique qui adopta progressivement une démarche scientifique.

8 Après une phase initiale dominée par des comptes-rendus de projets de conception d'outils ou de pratiques pédagogiques, s'ensuivit vers la fin des années 1990 une période de rationalisation de la démarche par les individus qui se reconnaissaient comme appartenant à ce domaine. En se référant aux travaux de Weber (1947), Debsky (2006) explique cette évolution, d'un domaine essentiellement pratique à un domaine alliant pratique et théorie, par la théorie de la rationalisation qui postule que, pour parvenir à leurs fins, les individus choisissent leurs moyens avec méthode et rationalité. Il semblerait donc que pour arriver à une meilleure compréhension des intuitions nées de leurs pratiques, les praticiens se soient tournés vers les théories de disciplines proches telles que l'acquisition d'une langue seconde (désormais ALS), la psychologie des apprentissages ou la recherche en information-communication. Pour Debsky, ces efforts de rationalisation d'une pratique ont été couronnés de succès et, selon lui, un domaine académique étayé par des fondements empiriques a émergé.

9 Les différentes thèses produites dans ce domaine reflètent généralement cette antériorité de la pratique sur la recherche, les chercheurs du domaine ayant été, dans la plupart des cas, des praticiens qui ont théorisé leur pratique dans un travail doctoral et ont socialisé leurs recherches dans leur communauté scientifique. Si les associations ont servi de relais pour peu à peu intégrer les visées scientifiques dans les préoccupations pédagogiques, la création de revues a amplifié cette circulation entre recherche et pratique. Les revues scientifiques anglo-saxonnes ont été les premières à être lancées mais la communauté francophone s'est emparée à son tour de cet objet en constituant des groupes de recherche tel le MD Crédif par exemple, divers colloques et la revue *Alsic* à laquelle est consacrée une large place dans la suite de cet article.

2.2. Recherche publiée en anglais et recherche française

10 Dans le domaine *Call* comme dans les autres domaines, la recherche publiée en anglais ne se confond pas avec la recherche anglo-saxonne. En effet, les chercheurs hors de la zone anglophone sont de plus en plus nombreux à publier dans les revues en anglais, la publication dans ces revues étant récemment devenue un critère d'évaluation au plan international. Il convient toutefois de reconnaître que les chercheurs de la zone anglophone occupent une place importante – voire prépondérante – au sein des comités de rédaction des revues de référence publiées en anglais (*Call*, *ReCall*, *Language Learning and Technology*, *The Calico Journal*)

ainsi que dans l'offre éditoriale de ces mêmes revues, ce qui contribue grandement à modeler les contours de ce domaine.

- 11 De plus, le pragmatisme des anglo-saxons et la puissance de feu de la langue anglaise ont joué à plein et l'acronyme *Call* s'est largement imposé pour délimiter un nouveau domaine de recherche. Bien que d'autres termes soient apparus et restent toujours en usage comme par exemple *NBLT* (*network-based language teaching*) ou *TELL* (*technology-enhanced language learning*), l'acronyme *Call* se retrouve à la fois dans le titre de journaux reconnus (*Call*, *ReCall*, *JALT- Call*) ou de colloques (Eurocall, WorldCall), ce qui témoigne de son adoption par la communauté des chercheurs de ce domaine. Si cette dénomination fédère cette communauté, les recherches normalement délimitées par *Computer Assisted Language Learning stricto sensu* débordent toutefois ce cadre en s'intéressant, par exemple, à d'autres technologies que celles qui sont assistées par ordinateur ou bien en couvrant le champ de l'enseignement et non seulement celui de l'apprentissage (cf. Levy, 1997 : 77-80, pour une revue des divers acronymes).
- 12 On constate à travers les définitions de *Call* apportées par des spécialistes du domaine que les perspectives sont plurielles. Egbert (2005 : 4) définit *Call* ainsi : "*Call means learners learning language in any context, with, through, and around computer technologies*"². Dans cette définition, l'accent est mis sur l'activité d'apprentissage d'une langue que la technologie assiste (*with*), médiatise (*through*) ou bien dont elle constitue un des éléments contextuels clés (*around*).
- 13 Levy et Stockwell (2006 : 3) proposent une définition plus restrictive de *Call*. Pour ces deux auteurs, *Call* recouvre le design, la conception et l'évaluation d'un artefact, de même que la recherche sur et l'utilisation pédagogique d'un produit existant ou d'une application générique, tels que le courrier électronique ou le traitement de texte. Même si la dimension pédagogique est présente dans leur définition, *Call* est d'abord défini comme un domaine de recherche où le processus de recherche-développement est le principal moyen de produire des connaissances. Ces deux auteurs précisent d'ailleurs leur perspective en avançant que la conception et l'évaluation de matériaux ou d'artefacts nouveaux constituent des caractéristiques uniques et définitoires de *Call* (2006 : 43).
- 14 De son côté, Kern (2006) a constaté la disparition graduelle de cet acronyme de la production scientifique, ce qui signalerait un tournant dans la recherche en faveur de l'apprentissage médiatisé d'une langue étrangère. Selon lui, les ordinateurs ne sont plus envisagés comme un ajout à l'apprentissage d'une langue ou comme créant un contexte particulier à la situation pédagogique mais comme un élément qui est devenu partie intégrante de la communication courante.
- 15 La recherche française semble avoir suivi la même évolution que celle identifiée par Debsky (cf. *supra*) au sujet du domaine *Call* : elle aussi a émané de praticiens isolés qui ont ensuite rationalisé leur pratique. Plusieurs chercheurs se sont assez tôt positionnés clairement dans le champ de l'enseignement assisté par ordinateur (Françoise Demaizière) ou de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao), lequel acronyme correspond à la traduction littérale de *Call*. Ainsi, dans sa note de synthèse, Chanier (1995) substitue acquisition à apprentissage dans sa propre définition de "l'acquisition des langues assistée par ordinateur". Il fournit une définition de l'Alao comme

un domaine de recherche et développement qui intéresse plusieurs disciplines intervenant dans le champ des sciences cognitives, à savoir la linguistique (dans son acceptation large comprenant la linguistique théorique, appliquée, la didactique des langues), la linguistique-informatique, l'informatique (en particulier l'intelligence artificielle, IA), et la psycholinguistique.

- 16 Se référant explicitement aux sciences du langage et de l'éducation, Mangenot (2000) parle, lui aussi, d'Alao pour qualifier son propre travail de recherche mais opte clairement pour le versant apprentissage de la didactique des langues.
- 17 Depuis le début des années 2000, le champ de recherche a connu un élargissement et de nombreuses thèses ont été conduites dans ce domaine sans toutefois la même unité

conceptuelle que l'on retrouve chez nos homologues étrangers. On peut d'ailleurs regretter l'absence d'un acronyme aussi éloquent et fédérateur en français que celui de *Call* (cf. Rézeau, 2001 : 224). Cette absence signale peut-être que cette spécialisation est envisagée, en France, selon des perspectives différentes rendant plus difficile un consensus autour d'une appellation unificatrice.

2.3. Pourquoi ALMT ?

- 18 L'acronyme ALMT, choisi pour délimiter ce domaine de recherche, reflète un certain nombre de réflexions sur un objet de recherche qui a évolué au cours des trente dernières années.
- 19 Tout d'abord, *médiatisé par les technologies* semble plus adapté qu'*assisté par ordinateur* car la première formulation permet de prendre en compte une évolution des objets de recherche. En effet, si l'ordinateur fut longtemps l'objet pivot de la réflexion scientifique, avec l'arrivée d'outils comme les MP3 ou les *smartphones*, puis l'avènement d'Internet et son développement, ce sont les technologies au sens large qui ont complexifié le paysage de la recherche, ce qui justifie de ne plus s'intéresser seulement à l'*ordinateur* mais à son hyperonyme *technologies*³. L'appellation *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies* revendiqué ici permet ainsi de ne plus se centrer sur le seul ordinateur en ce qu'il donne accès et organise l'information mais d'inclure les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer. Cela permet une distinction entre la technique et la technologie, celle-ci étant définie par Dieuzeide (1994 : 12) comme l'étude de l'emploi des outils, appareils, machines, matériaux en vue d'une action définie et l'étude de leurs effets. Il s'agit, dès lors, non plus seulement de considérer ce que l'outil offre comme possibilités à l'apprentissage d'une langue mais de prendre en compte les différents aspects qui reconfigurent, au moins en partie, les actes d'enseigner et d'apprendre une langue et en font des événements cognitifs mais aussi sociaux qui dépassent le simple fait de se dérouler par le biais d'ordinateurs.
- 20 Ce mouvement du cognitif vers le sociocognitif est parfaitement illustré par l'apparition du colloque Épal (Échanger pour apprendre en ligne) qui se tient tous les deux ans à Grenoble depuis 2007 et dont l'objectif est, selon ses organisateurs, "d'interroger, de façon systémique et pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, psychologie, sociologie, informatique), le lien entre les interactions pédagogiques en ligne et les outils qui les instrumentent" (équipe Épal, 2011).
- 21 D'autre part, le qualificatif *médiatisé* semble plus riche que *assisté* : les technologies utilisées ne sont pas seulement des outils au service de l'apprentissage mais elles transforment fondamentalement ces activités humaines que sont l'apprentissage, l'enseignement et les interactions afférentes, comme c'est le cas avec la visioconférence. Comme le souligne Warschauer (2005 : 42) en se référant à la théorie socioculturelle de Vygotsky :

l'incorporation d'outils ou de moyens de médiation ne facilite pas seulement une action qui aurait eu lieu sans eux mais, plutôt, en les incluant dans le processus comportemental, elle modifie en profondeur le déroulement et la structure des fonctions mentales (ma traduction).

- 22 Par ailleurs, le mot *médiatisé* qui est dérivé de l'anglais *mediated* peut être traduit par *médié* ou *par médiatisé*, un flottement terminologique rappelé par les auteurs d'un ouvrage récent sur la conversation en ligne (Develotte, Kern & Lamy, 2011 : 9-10). Contrairement à ces auteurs qui adoptent le terme parapluie de médiation, je préfère, selon une distinction plus classique émise par Jacquinet-Delaunay (2003 : 128), réserver médiation à ce qui a trait à l'accompagnement humain, par exemple celui du tuteur en ligne, et utiliser le concept de médiatisation pour faire référence à l'intermédiaire technologique, l'un ne pouvant se confondre complètement avec l'autre. Cette distinction reflète aussi un positionnement plus en lien avec le régime communicationnel et pédagogique que les technologies offrent aux enseignants de langue, bien résumé par Mœglin (2005 : 77).

Si la médiatisation continue la médiation, elle n'en a pas moins ses règles à elle, sa logique, ses impératifs. Elle n'est pas une médiation à distance ou retardée.

Elle substitue ou ajoute l'écrit à l'oral, le différé au direct. Là où, entre émetteur, message et destinataire, il y a coïncidence, elle réintroduit l'écart. Rompant l'unité de temps et de lieu propre à l'enseignement oral, la médiatisation est une médiation transformée, porteuse d'un autre régime communicationnel.

3. La revue *Alsic* : un observatoire de l'ALMT

- 23 Le choix de m'intéresser à la revue *Alsic* pour mener un travail socio-historique critique s'impose : c'est une revue qui a su démontrer son excellence scientifique et est reconnue comme une référence francophone dans ce champ ; c'est, en outre, la seule revue française dont l'objet scientifique est explicitement de nourrir la réflexion sur l'apprentissage des langues et les technologies⁴. C'est pourquoi il semble judicieux de prendre l'ensemble des articles publiés dans cette revue comme observatoire d'un champ en construction, d'en délimiter l'histoire, de mettre en évidence les convergences et les spécificités par rapport à la recherche publiée en anglais et de mener, enfin, une réflexion sur les méthodologies.
- 24 Pour mener à bien cette analyse, 79 articles publiés dans la rubrique Recherche d'*Alsic* ont été examinés en prenant en compte des critères variés afin d'étudier les cadres théoriques convoqués et les méthodologies employées. La grille d'analyse a été construite grâce à une lecture flottante des premiers textes publiés dans *Alsic* et des derniers articles, ce qui a permis de retenir un certain nombre d'attributs communs et de supprimer des critères qui n'étaient pertinents que pour une partie des articles. Cette phase exploratoire a également été nourrie par la lecture de synthèses identiques proposées par différents auteurs étrangers sur le domaine de l'ALMT (Blyth, 2008 ; Hubbard, 2003 ; Levy & Stockwell, 2006 ; Kern, 2010 ; Huh et Hu, 2005 ; Egbert, 2005). Une fois la grille d'analyse au point et figée, il a semblé important de mener l'analyse (1) dans l'ordre chronologique pour mieux apprécier les mouvements conceptuels et (2) sur un temps assez ramassé en prenant des notes pour tenter d'avoir une représentation dynamique du corpus.

3.1. La constitution d'une communauté

- 25 Le lancement d'une revue scientifique correspond à un geste scientifique et social déterminant : il s'agit à la fois de rassembler des chercheurs autour d'un objet, de délimiter un domaine et, enfin et surtout, de se donner les moyens éditoriaux de pouvoir disséminer des recherches menées au sein d'un domaine établi ou en construction. Celui de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies comptait en 1998, lors de la publication du premier numéro d'*Alsic*, quatre revues en langue anglaise (cf. tableau 1, *supra*). Avant cette date, il n'existait pas en France de communauté définie autour de cet objet, mais plutôt des individualités qui, à quelques exceptions près⁵, ne travaillaient pas encore en réseau. L'intention des chercheurs qui ont été à l'initiative d'*Alsic*⁶ apparaît clairement dans l'éditorial qui accompagne le premier numéro, dans lequel Chanier (1998) déclare :

cette nouvelle revue est le fruit d'un travail collectif, celui provenant d'un ensemble de chercheurs francophones jusqu'alors dispersés dans des travaux suivant des axes thématiques aussi distincts que l'acquisition des langues et du langage, l'apprentissage des langues, la didactique, les environnements informatiques d'aide à l'apprentissage, le traitement automatique du langage naturel, etc.

- 26 Constituer un comité scientifique, mettre en place un comité de rédaction, se doter d'une charte éditoriale et d'une fiche d'expertise sont autant de pratiques structurantes qui servent à dessiner une ligne de front, c'est-à-dire à délimiter ce qui appartient au domaine et ce qui est extérieur, et à faire reconnaître ce domaine par ceux qui n'y sont pas directement impliqués (d'autres communautés scientifiques dont les objets sont voisins, des instances d'évaluation qui reconnaissent sa valeur scientifique).
- 27 Dans la prochaine section liée à l'analyse des articles publiés dans *Alsic* de 1998 à 2010, il va s'agir d'identifier les contours de cette communauté en termes de provenance géographique, disciplinaire et dans son rapport à la langue d'enseignement.

3.1.1. Provenance géographique des auteurs

28 L'examen de l'origine géographique, c'est-à-dire le lieu de rattachement institutionnel des auteurs quelle que soit leur nationalité, révèle que, pour une écrasante majorité, environ quatre cinquièmes des chercheurs qui ont publié dans *Alsic* sont établis en France. Suivent ensuite comme provenances géographiques d'autres pays francophones comme le Canada (environ 10 %), puis la Belgique et la Suisse, chacune dans une moindre proportion. L'ambition initiale de fournir un débouché éditorial à une communauté francophone est donc amplement remplie. On peut toutefois s'interroger sur le manque d'attractivité de la revue pour les chercheurs étrangers, ceux provenant de pays non francophones étant quasiment absents, les quelques exceptions (Grande-Bretagne, Irlande, Japon, Italie, États-Unis) correspondant généralement à des collaborations avec des chercheurs français. Ce manque d'attractivité est-il dû au fait qu'une revue francophone tend à être moins consultée (et donc les travaux publiés moins cités) dans un monde scientifique où l'anglais s'est largement imposé et où les chercheurs sont de plus en plus évalués par rapport au facteur d'impact des revues dans lesquelles ils ont publié⁷ ? S'agit-il simplement du fait que les chercheurs étrangers ne sont pas assez compétents pour publier en français ou pour lire des articles publiés dans cette langue ? La question de la langue de publication scientifique est devenue un enjeu majeur dans la dissémination des recherches et cela ne peut qu'interroger sur les stratégies à déployer pour que les recherches publiées en français puissent dépasser le périmètre de la francophonie.

3.1.2. Provenance scientifique des auteurs

29 En ce qui concerne la provenance scientifique des auteurs, environ deux tiers de ceux-ci sont chercheurs en sciences du langage tandis que 15 sur 79 sont chercheurs dans le domaine des études anglaises et seulement une infime minorité (2 sur 79) en études germaniques. Outre la prédominance des enseignants-chercheurs appartenant à la communauté Français langue étrangère (FLE), on remarquera que les disciplines non linguistiques sont peu représentées avec seulement quelques chercheurs en informatique et en sciences de l'éducation (6 sur 79 dans les deux cas) et des apports extrêmement rares dans les domaines de la psychologie et de l'information-communication. Certes, en raison de découpages disciplinaires, d'autres revues françaises de référence peuvent être citées comme *Sticef*, une autre revue en ligne qui accueille plus particulièrement les recherches menées par les informaticiens, en particulier ceux du domaine des environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH), la revue *Réseaux* qui concerne davantage les scientifiques provenant d'information-communication et de sociologie, et *Distances et savoirs* qui s'adresse plus particulièrement à la communauté des sciences de l'éducation. L'interdisciplinarité revendiquée par l'équipe fondatrice d'*Alsic*, qui voit, par exemple, la collaboration de chercheurs en informatique et en sciences du langage, demeure un fait isolé. Cela illustre la difficulté de publier des travaux issus d'une approche scientifique mixte dans un système français qui, malgré les déclarations d'intention, reste compartimenté et retranché derrière des frontières disciplinaires. Toutefois, une étude états-unienne s'est interrogée sur ce que l'orientation d'une carrière dans le domaine de l'ALMT implique en termes de reconnaissance universitaire pour les chercheurs nord-américains. Elle conduit les auteurs Smith et Lafford (2009) à conclure ainsi.

(...) comme le domaine *Call* est, par définition, interdisciplinaire, les spécialistes en linguistique appliquée qui sont également des chercheurs du domaine *Call* peuvent se retrouver en poste dans une variété de départements universitaires, chacun ayant sa propre tradition académique et ses paradigmes scientifiques dominants. Bien que cette interdisciplinarité constitue une des forces du domaine, cela complique souvent un aspect clé de la vie d'un chercheur, à savoir l'évaluation de son activité de recherche et de ses postures scientifiques (ma traduction).

30 La question de la reconnaissance n'est donc pas liée seulement à une spécificité hexagonale. Sont en question les critères d'évaluation d'un domaine de recherche qui ne s'inscrit pas dans une tradition académique établie et qui se situe au point de rencontre entre linguistique, informatique, psychologie et sciences de l'éducation, ce qui contribue à brouiller les repères.

3.1.3. Langue d'enseignement

31 Étant donnée la forte présence de chercheurs en sciences du langage parmi les contributeurs d'*Alsic*, le français est sans surprise la langue d'enseignement sur laquelle porte la plupart des études, que ce soit le FLE (quasiment la moitié des études), le français langue maternelle (4 occurrences sur 79), le français langue seconde (3 occurrences), devançant largement l'anglais (moins d'un cinquième des études) et l'allemand (2 occurrences). On soulignera que certaines langues d'enseignement comme l'espagnol et l'italien sont virtuellement absentes hormis dans les études portant sur le projet *Galanet* relatif à l'intercompréhension en langues romanes (cf. Degache, 2006). D'ailleurs, quand les auteurs s'intéressent à un dispositif de formation ou à un projet télécollaboratif, ce sont naturellement plusieurs langues d'enseignement qui sont mentionnées. De manière assez surprenante pour une revue portant sur l'apprentissage des langues, il arrive dans 14 % des cas qu'aucune langue d'enseignement spécifique ne soit précisée, ou bien que cette mention ne soit pas pertinente car les auteurs s'intéressent à d'autres aspects périphériques comme la constitution et le partage de corpus multimodaux (Chanier & Ciekanski, 2010) ou les phénomènes liés à la collaboration en ligne (Quintin & Masperi, 2010).

3.2. Contextes, points de focalisation et temporalités

3.2.1. Une primauté pour l'enseignement supérieur

32 Il convient d'abord de constater qu'environ un cinquième des études présentées ne s'ancrent pas dans un contexte précis. Quand le contexte est mentionné, il concerne l'enseignement supérieur dans quasiment deux tiers des cas tandis que l'enseignement primaire (5 articles sur 79) et secondaire (6 articles) semblent finalement assez peu intéresser les chercheurs qui publient dans *Alsic*. Tout d'abord, il est sans doute plus facile pour un chercheur d'avoir accès au terrain dans lequel il est déjà professionnellement impliqué comme enseignant ou formateur, ce qui expliquerait que la majorité des études portent sur l'enseignement supérieur et sont menées par des chercheurs qui ont contribué à la conception de dispositifs recourant aux technologies. À de rares exceptions près, les quelques recherches qui se déroulent dans le primaire et le secondaire sont portées par des enseignants en poste dans ces environnements professionnels et qui sont engagés dans une recherche doctorale. La seconde raison a trait au caractère plus contraint et hiérarchisé de l'enseignement secondaire, ce qui pourrait en partie justifier que peu de recherches en didactique des langues se déroulent dans ce contexte car la marge de manœuvre pour expérimenter les technologies semble plus limitée que dans l'enseignement supérieur, comme j'ai pu le remarquer dans l'enquête sur l'intégration des TIC par les enseignants d'anglais de l'académie du Rhône (cf. Guichon, 2012).

33 La même focalisation sur des publics universitaires est également la règle pour les chercheurs étrangers, comme le remarque par exemple Ortega (2005) au sujet des études publiées aux États-Unis, qui concernent majoritairement un public d'adultes. Ortega ajoute :

il semble que nous sommes venus à nous convaincre que notre manque d'intérêt pour certaines populations d'apprenants de langue s'explique exclusivement par de simples questions de logistique et de méthode, en d'autres mots, que ce désintérêt pour ces populations est purement technique et dénué tout à la fois d'origines idéologiques et de conséquences éthiques (ma traduction).

3.2.2. Points de focalisation

3.2.2.1. Regard porté sur les utilisateurs des technologies

34 Un examen attentif de la méthodologie révèle qu'un quart des articles publiés ne mentionnent aucun sujet humain réellement en situation d'apprentissage ou d'enseignement d'une L2. De plus, les études de cas et les études exploratoires se basent sur un nombre limité de sujets. Ainsi, environ la moitié des études comprenant des sujets humains s'appuient sur des données comptant entre 1 et 15 sujets. En revanche, un cinquième des recherches présentées portent sur plus de 100 sujets.

35 Quand des sujets humains sont mentionnés dans les recherches, ce sont, en majorité, les apprenants qui en sont le point focal, que ceux-ci soient envisagés comme des apprenants d'une L2, comme des utilisateurs de technologies ou comme des sujets impliqués dans

des interactions médiatisées. On constate qu'en de plus rares occasions sont concernés des enseignants, des enseignants-tuteurs ou des concepteurs de dispositifs pédagogiques (moins d'un article sur dix). Dans une période récente, certains articles se sont penchés sur la catégorie des enseignants ou tuteurs en ligne en formation mais l'intérêt pour les enjeux de la formation professionnelle demeure toutefois limité. Très peu d'études abordent les deux catégories (apprenants et enseignants) de façon systémique, c'est-à-dire en prenant en compte tous les protagonistes de la situation éducative.

- 36 Pour les articles qui ne mentionnent pas de sujets humains dans les études présentées, deux tendances sont détectables : soit celles-ci ont une théorisation à portée généralisante et ne s'appuient pas sur une situation d'apprentissage précise, soit elles sont techno-centrées et elles envisagent des outils ou des dispositifs *in abstracto*, c'est-à-dire hors de toute utilisation réelle et située. Comme le rappellent Albero et Thibault (2009)

dans la perspective techno-centrée, l'analyse privilégie l'objet technique, ses caractéristiques et propriétés, ses fonctionnalités et potentiels d'évolution. Le sujet et son activité sont perçus comme des entités neutres répondant à un "effet" engendré par l'objet technique et produisant un "résultat", en réaction à l'intention matérialisée dans la programmation du concepteur.

- 37 Ainsi, dans beaucoup des études publiées dans *Alsic*, les apprenants n'apparaissent qu'en creux, comme des sujets fantômes, idéalisés, neutres, dont les auteurs ne précisent pas quels usages ils font des outils ni leurs motivations pour apprendre une L2. Cazade (1999) met, par exemple, au banc d'essai trois didacticiels comportant des courbes sonores qu'il fait expérimenter par "un apprenant d'un niveau faible mais attentif". Malgré l'intérêt de l'article, rien de systématique n'est effectué par ce même apprenant et l'utilisateur semble quasiment être un élément résiduel de ce type de recherche. Ce manque d'intérêt pour les utilisateurs pourrait signaler une tendance importante d'une partie des membres de cette communauté qui se concentrent sur (sont fascinés par ?) les technologies et omettent de décrire, d'analyser et d'évaluer l'activité des utilisateurs avec les technologies dans la situation d'enseignement-apprentissage. L'activité des utilisateurs semble réduite au prescrit (ce qui est prévu par l'outil), rejetant dans l'ombre leur activité réelle comme si le potentiel d'action ou d'interaction d'un outil suffisait à la compréhension de l'apprentissage médiatisé.

3.2.2.2. Expérience préalable des sujets avec les technologies étudiées

- 38 Quand il serait pertinent de mentionner l'expérience préalable des sujets avec un outil ou une application, en l'occurrence dans 42 des études sur 79, cette information n'est pas précisée par les auteurs, comme si la capacité à utiliser un outil efficacement pour apprendre une L2 allait de soi. Par exemple, dans une étude publiée par Durel (2006), les sujets utilisent un logiciel de correction pour la première fois, si bien que l'on peut légitimement se demander si les problèmes rencontrés lors de la réalisation de la tâche viennent de cette nouveauté ou d'autres processus cognitifs en jeu.

- 39 Seulement 14,5 % des recherches signalent qu'un outil donné est utilisé pour la première fois, ce qui limite *de facto* la portée de la recherche, étant donné que les sujets sont en situation de découverte et non en mode normal d'apprentissage. Ainsi, évaluant le logiciel *Camille*, Pothier, Iotz et Rodrigues (2000) soulignent que le dictionnaire inclus dans le didacticiel a été très peu utilisé malgré les incitations de l'assistant de recherche aux apprenants à se servir de cette fonctionnalité. Et ces auteurs de conclure que

la présentation du logiciel et son utilisation prévues au début de l'expérimentation ont généralement été très insuffisamment expliquées, avec l'inévitable conséquence que l'on a pu constater : la non-utilisation des fonctionnalités, non pas par manque d'intérêt, mais par ignorance de l'existant et focalisation unique sur l'activité elle-même.

- 40 Une minorité d'études (moins de 5 %) s'appuient sur des situations pédagogiques où un usage autour d'un outil ou d'un groupe d'outils est déjà construit par les apprenants. Cette rareté des recherches où l'outil est utilisé avec compétence signale sans doute une faiblesse des

recherches du domaine. En s'appuyant majoritairement sur des situations de prise en main et en ignorant la compétence à utiliser efficacement un outil pour des visées d'apprentissage ou d'enseignement, les recherches évacuent une donnée importante des situations pédagogiques médiatisées.

41 D'ailleurs, quand on examine l'empan temporel de l'interaction des sujets avec un outil donné dans les études où cela est pertinent, un quart des études s'appuient sur une utilisation ponctuelle, c'est-à-dire un outil ou un dispositif est utilisé une fois lors de la réalisation d'une tâche donnée, tandis qu'un autre quart s'appuient sur une utilisation s'étalant sur quelques semaines seulement. Seules 3 études sur 79 prennent en compte une utilisation sur une année entière. D'évidence, les études qui ont un empan temporel réduit sont plus économiques à mener en termes de l'implication du chercheur et du suivi impliqué par une enquête longitudinale. Toutefois, quand l'empan temporel est réduit, le risque est réel que les outils créent un effet de halo autour de l'apprentissage, provoquant des biais généralement liés à la motivation générée par l'utilisation d'outils nouveaux. Faisant une lecture critique des articles consacrés aux études des technologies sur l'apprentissage des langues à travers tous les articles publiés dans *The Modern Language Journal*, Salaberry (2001) enjoignait déjà les chercheurs de se méfier des biais introduits par l'effet de nouveauté.

3.2.2.3. Regard porté sur les technologies

42 Le tableau 2 présente, par ordre décroissant, les outils technologiques sur lesquels ont porté les études publiées dans *Alsic*. On remarquera que le nombre de supports (95) est supérieur à celui des articles car, dans plusieurs cas, les auteurs se sont intéressés à un assemblage d'outils plutôt que de se concentrer sur un seul. C'est le cas des plateformes d'apprentissage en ligne (appelées également dispositifs d'apprentissage en ligne ou, plus rarement, collecticiels) qui agrègent par exemple un forum et des fonctionnalités de clavardage ou d'échange visiophonique.

Tableau 2 - Technologies étudiées.

Technologies	Nbre	%
Didacticiel (dont cédérom)	28	29,5 %
Plateforme / environnement d'apprentissage en ligne	22	23,2 %
Forum	10	10,4 %
Logiciel	6	6,3 %
Site Internet	5	5,2 %
Courriel	3	3,1 %
Systèmes d'aide ou tuteurs intelligents	3	3,1 %
Visioconférence	2	2,1 %
Clavardage	2	2,1 %
Blogue	2	2,1 %
Système de traitement automatique du corpus	2	2,1 %
Concordancier	1	1,1 %
Micro-monde	1	1,1 %
Autre (dont MP3 et vidéo)	8	8,5 %
Total réponses	95	

43 On constate que certaines technologies ont capté l'attention des chercheurs au moment de leur apparition, puis l'intérêt pour certaines d'entre elles s'est amenuisé, chassées par d'autres outils, dispositifs ou applications qui apparaissent à leur tour et sont étudiées de manière exploratoire et descriptive afin de déterminer la plupart du temps leur potentiel pour l'apprentissage. D'autres au contraire, comme le forum, vont générer des recherches bien au-delà du moment de leur popularisation. Malgré le caractère descriptif de certaines de ces études et, parfois, leur manque de fondements théoriques, ces études exploratoires présentent tout de même l'avantage de faire connaître telle ou telle technologie aux enseignants et aux décideurs.

3.2.2.4. Trois principaux types d'outils peuvent être repérés

44 **(1) Les outils d'exercitation et de pratique**, destinés à faire travailler un aspect spécifique de la compétence langagière. C'est le cas des didacticiels et des cédéroms qui sont spécialement conçus pour des visées pédagogiques (par exemple, pour un travail sur la prononciation ou sur la compréhension de l'oral) ou des logiciels et des sites Internet qui sont détournés de leur emploi premier à des fins d'apprentissage (par exemple, pour une cyberenquête ou une recherche documentaire). Les études portant sur ces outils représentent en pourcentage cumulé 41 % de l'ensemble.

45 **(2) Les outils de communication médiatisée par ordinateur** (messageries électroniques et forums de discussion). Deux cas sont notables : soit ils permettent aux apprenants de manipuler l'input eux-mêmes et de produire en langue étrangère, soit ils sont utilisés dans des collaborations et / ou des interactions à distance. Cela représente, en pourcentage cumulé, l'équivalent de 44 % de l'ensemble.

46 **(3) Les outils de modélisation de l'apprenant, de traitement automatique du corpus ou d'aides intelligentes**, provenant la plupart du temps des recherches en traitement automatique des langues et qui représentent une proportion plus réduite des articles (6,5 %), certains outils ou applications ne correspondant pas à ces trois catégories.

47 Si on met de côté, pour l'heure, les études portant sur cette dernière catégorie, l'examen de la distribution des études portant sur les outils d'exercitation et celles portant sur les outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO) sur la période 1998-2010, on note que les premières sont plus nombreuses au début de la période analysée (approximativement de 1998 à 2005) et que se produit "un tournant CMO" à partir duquel le potentiel de collaboration et d'interaction est exploré de manière plus intense par les chercheurs. Ces évolutions ont également été remarquées par d'autres chercheurs comme Antoniadis et Chanier (2005) qui font le constat suivant.

Une fois passé le pic, très important, du développement des systèmes multimédias sur cédéroms à la fin des années 1990, une majorité des chercheurs et praticiens en Alao délaissent les didacticiels. Ce désintérêt qui touche les chercheurs-concepteurs peut s'expliquer par un mouvement combiné d'attraction pour ces nouvelles situations d'interactions en ligne et d'évitement des difficultés de la gestion des interactions apprenant-système intrinsèque à tout didacticiel. Ces concepteurs se confortent aussi à l'idée que les structures universitaires n'offrent décidément pas le cadre pour la maintenance de logiciels si laborieusement mis au point.

48 En outre, on voit bien, à travers les articles publiés dans *Alsic* à la suite du colloque Épal de 2007, comment la question du tutorat à distance fait évoluer le regard de la recherche de la médiatisation à la médiation. Les affordances des outils de CMO par rapport aux outils TIC provoquent un saut conceptuel : ce qui était potentiel d'action devient potentiel d'interaction comme le résume Paquelin (2002). De plus, la recherche portant sur l'enseignement à distance a grandement contribué à infléchir la réflexion en dépassant les seuls aspects liés au multimédia pour englober ceux relatifs à l'apprentissage en ligne (cf. Lamy et Hampel, 2007 ; Bertin *et al.*, 2010).

3.3. Théories, méthodes et références scientifiques

49 La perspective théorique est ce qui oriente le regard du chercheur, rend saillante l'étude de certains aspects au détriment d'autres qui passent au second plan, amène à sélectionner une unité d'analyse. Il a donc semblé important d'examiner les types de recherches conduites par les chercheurs du domaine ainsi que les cadres théoriques qu'ils convoquent pour mener leurs recherches.

3.3.1. Les types de recherche – Objectifs et démarches

50 Cette section s'attelle à établir une typologie des objectifs de recherche en partant de la formulation des auteurs et en proposant des catégories visant à rendre compte de l'ensemble des études comprises dans le corpus (cf. tableau 3) hormis trois articles qui ne sont pas en rapport direct avec les objectifs d'*Alsic* et qui ont donc été écartés.

Tableau 3 - Typologie des recherches publiées dans *Alsic* selon leurs objectifs.

(1). Étude non fondée sur des données empiriques s'intéressant à ...	(1.1). Explorer un aspect lié aux technologies ou à l'apprentissage médiatisé	5	14
	(1.2). Théoriser ou généraliser	9	
(2). Étude fondée sur des données empiriques et s'intéressant à ...	(2.1). Étudier un aspect lié au multimédia ou à la CMO	6	37
	(2.2). Étudier un aspect lié à l'enseignement / l'apprentissage médiatisé / la collaboration en ligne	25	
	(2.3). Faire une comparaison	6	
(3). Étude tournant autour d'un projet et dont la visée est de ...	(3.1). Décrire / présenter le projet pédagogique ou l'outil / le dispositif technologique	16	25
	(3.2). Évaluer l'utilisation d'un outil ou d'un dispositif	6	
	(3.3). Évaluer les apprentissages de la L2	3	
Total		76	76

51 Trois types d'approche peuvent ainsi être distingués.

52 (1). **Les recherches non fondées sur des données empiriques s'intéressant à explorer ou à théoriser un aspect lié aux technologies ou à l'apprentissage médiatisé.** Elles représentent un peu moins d'un cinquième de l'ensemble. Quand elles sont exploratoires, les auteurs s'intéressent généralement à une composante technologique (par exemple, la multimodalité, la correction automatique, l'hypertextualité) pour en dégager les attributs. Quand, au contraire, elles visent la théorisation, les auteurs cherchent soit à déterminer des invariants et à établir des typologies, soit encore à examiner des liens entre différentes théories, à proposer un état de l'art sur un aspect clé du domaine, soit enfin à tracer des perspectives de recherche. Se dessine, dans ce premier type de recherche, une distinction entre recherche analytique (un aspect est étudié) et recherche synthétique (plusieurs aspects sont mis en tension).

53 (2). **Les recherches fondées sur des données empiriques s'intéressant à étudier, décrire ou analyser un aspect lié aux technologies ou à l'enseignement-apprentissage médiatisé ou à établir, par le biais de comparaisons, l'effet d'outils ou de dispositifs sur l'enseignement-apprentissage.** Cette catégorie correspond à la moitié de l'ensemble des recherches. Trois sous-catégories sont identifiables.

54 (2.1). Certaines recherches ne vont s'intéresser à étudier qu'un aspect d'un outil ou d'un dispositif technologique (par exemple, l'interprétation de l'information présentée à l'écran, le fonctionnement des échanges écrits asynchrones, le fonctionnement des collocations, les différentes aides possibles dans un environnement multimédia) en s'appuyant sur des données généralement recueillies par le biais d'interactions d'un échantillon d'apprenants avec une application donnée.

55 (2.2). Une seconde sous-rubrique, la plus fournie dans cette typologie (25 sur 79), correspond aux études relatives à un aspect lié à l'enseignement-apprentissage médiatisé ou à la collaboration en ligne. Certaines portent sur les apprenants et vont analyser, par exemple, leurs représentations vis-à-vis des technologies, leur persévérance dans un dispositif de formation à distance, les processus d'autonomisation en jeu ou bien leurs stratégies. D'autres se concentrent sur les enseignants et se penchent sur leurs stratégies pour fournir des rétroactions et pour accompagner les apprentissages ou bien étudient les repositionnements identitaires que le recours aux TIC les amènent à négocier ainsi que les compétences professionnelles qui sont déployées. L'entrée est, dans ces deux premiers cas, par le sujet humain. D'autres études (8 sur 79) portent sur les phénomènes de collaboration autour de l'ordinateur ou par le biais de l'ordinateur, l'utilisation de la langue étant abordée cette fois sous l'angle des interactions.

- 56 (2.3). La troisième sous-rubrique correspond aux études comparatives, finalement assez peu nombreuses (6 sur 79) dans le corpus d'étude. Deux cas peuvent être distingués. Dans le premier, il s'agit de comparer une situation pédagogique avec ou sans les technologies (par exemple, la fabrication d'un journal traditionnel par rapport à un cyberjournal, la correction par des enseignants par rapport aux corrections fournies par un système, le tutorat en face-à-face comparé au tutorat par visiophonie) généralement afin de démontrer que l'alternative de l'enseignement-apprentissage médiatisé est supérieure à la situation non médiatisée. Les recherches comparatives de ce type sont parfois motivées par le souhait de justifier des investissements ou de nouvelles organisations pédagogiques.
- 57 Un deuxième type d'études comparatives consiste à apprécier, dans des conditions contrôlées, quel format d'une même tâche médiatisée est le plus propice à l'apprentissage ou quelles conditions sont les plus favorables à un apprentissage donné.
- 58 Les recherches entrant dans la première catégorie sont assez peu convaincantes car il est difficile de contrôler toutes les variables et la validité des résultats est sujette à caution. La seconde approche, en revanche, est plus prometteuse mais elle nécessite un contrôle des variables difficile à obtenir en situation écologique, ce qui a pour conséquence de restreindre la portée des résultats obtenus. Ainsi, Quintin et Masperi (2006) notent que

les études comparatives [... se heurtent] à de nombreux obstacles méthodologiques (tailles des échantillons, outils de mesure des variables dépendantes, taux d'abandon...) rendant les résultats peu généralisables.

- 59 Toutefois, la comparaison d'une même tâche par Dejean dans un article de 2003 (une version papier et une version ordinateur) est pertinente dans le sens où Dejean ne pose pas la question d'un mode qui serait plus approprié pour l'apprentissage que l'autre mais s'attache à décrire ce que chaque modalité apporte à l'interaction dans une tâche d'écrit collaboratif.
- 60 (3). **Les recherches tournant autour d'un projet** et dont la visée est de (3.1) décrire / présenter le projet pédagogique ou l'outil / le dispositif technologique, (3.2) évaluer les utilisations, (3.3) évaluer les apprentissages permis. Cette dernière catégorie rassemble un tiers des articles du corpus.
- 61 Les articles de cette catégorie correspondent à des études de cas qui se répartissent entre recherche-action (dont une partie relève de l'intégration ou de l'utilisation d'un outil ou d'un dispositif d'apprentissage médiatisé) et recherche-développement. Différents projets de conception d'outils ou de dispositifs forment, en effet, la matière première pour étudier des aspects relatifs à l'ALMT. Ces projets sont présentés à diverses étapes : de la réflexion préparatoire, en passant par le prototypage (majorité des cas), jusqu'à l'évaluation. On peut parfois être surpris à la lecture de certains articles de voir que les projets ne sont généralement pas problématisés, donnant ainsi l'impression que la présentation d'un outil ou d'un dispositif se suffit à elle-même comme si le produit de la conception effaçait le processus. En revanche, d'autres articles présentent soigneusement les fondements théoriques et pédagogiques d'un projet de conception mais restent à l'étape du cahier des charges ou du prototype. La mise à plat de tous ces projets procure un effet mosaïque sans qu'il soit possible d'identifier une ligne de force. De plus, les potentialités technologiques sont très souvent mises en avant au détriment d'utilisations pédagogiques réelles, les apprenants ou les enseignants étant vaguement évoqués dans les conclusions comme des intrus à qui il faudra éventuellement soumettre les merveilles technologiques. Par exemple, dans l'article de L'haire et Vandeventer-Faltin (2003), la technologie est si centrale que les apprenants (et les enseignants) semblent complètement évacués de la réflexion. C'est le système conçu et sa capacité à fournir des rétroactions adaptées qui priment. On voit bien que le souci, tel qu'il est exprimé dans la conclusion, d'enrôler les enseignants pour utiliser le logiciel est une sorte d'intention après coup. Cela est encore plus clair pour les approches qui se réclament du TAL où les productions des apprenants sont utilisées pour faire tourner le logiciel conçu et démontrer ses capacités plutôt que pour montrer l'utilité du logiciel pour l'apprentissage d'une L2.
- 62 Certaines de ces recherches dépassent la simple présentation et vont jusqu'à l'étape de l'évaluation. Cette nécessité d'évaluer est même mise en avant par plusieurs auteurs : ainsi,

selon Pothier, Iotz et Rodrigues (2000), "l'évaluation permet de confronter les intentions initiales et les représentations des concepteurs avec l'utilisation réelle effectuée par des apprenants". On remarquera que l'utilité perçue par les utilisateurs ou bien leur satisfaction ressentie vis-à-vis d'un outil demeurent davantage du côté des mesures subjectives que des mesures objectives (à savoir les savoirs construits ou les compétences développées dans une situation pédagogique donnée).

3.3.2. Cadres théoriques

63 Dans l'un des tout premiers articles publiés par *Alsic* en 1998, Anne-Laure Foucher construit un cadre théorique complexe en convoquant des points de vue et des outils explicatifs hétérogènes (en l'occurrence la linguistique, la sémiologie, la didactique des langues, la psychologie cognitive et les théories du cinéma, la filmologie et la sémiologie du cinéma) pour aborder un aspect encore peu connu, celui de l'image multimédia et de la multimodalité. Cet article passionnant est assez typique du travail de mecano conceptuel que les chercheurs vont devoir déployer à partir des références théoriques existantes pour aborder le domaine alors peu exploré de l'ALMT. Le tableau 4 établit une synthèse des différents cadres théoriques revendiqués par les auteurs.

Tableau 4 - Les cadres théoriques.

	Effectif	%
(Socio)constructivisme	18	23,1 %
Cognitivisme	17	21,8 %
Interactionnisme	8	10,3 %
TAL	7	9,0 %
Ingénierie de la formation	4	5,1 %
Linguistique de l'énonciation	3	3,8 %
Socioculturel	3	3,8 %
Interaction homme machine (IHM)	2	2,5 %
Une combinaison	4	5,1 %
Autre / non explicité	13	16,4 %
Total	79	

64 Si les recherches publiées dans *Alsic* mâtinent parfois plusieurs perspectives théoriques, on constate que le constructivisme et le socioconstructivisme constituent une perspective de référence pour environ un quart des auteurs (23,1 %), suivis de près par la perspective cognitive (21,8 %) tandis que la perspective interactionniste n'est revendiquée que dans environ 10 % des cas.

65 Parmi les théories sur l'apprentissage, l'approche cognitive met l'accent sur les processus cognitifs de l'individu tandis que les approches socioconstructivistes et interactionnistes se focalisent davantage sur les éléments sociaux de l'apprentissage d'une L2. Comme le rappellent Levy et Stockwell (2006 : 111), il ne s'agit pas tant d'avancer que les théories cognitives nient le rôle du social dans l'apprentissage ou que les théories socioconstructivistes ou interactionnistes délaissent les aspects individuels, il s'agit plutôt de déterminer où est placé le curseur et sur quel périmètre du fait "apprendre et enseigner une langue avec les technologies" porte la théorie convoquée.

66 Pour ce qui concerne le TAL, l'ingénierie de formation et l'approche socioculturelle (généralement en référence à Lantolf, 2000), ce sont des cadres théoriques plus marginalement convoqués. On notera enfin que l'acquisition d'une langue seconde (ALS) est quasiment absente, ce qui distingue *Alsic* des revues publiées en anglais où cette perspective continue à occuper une place de premier plan.

67 Chapelle (2009) rappelle que, depuis le début des travaux produits dans le domaine, les chercheurs ont adopté un point de vue pragmatique par rapport aux théories de référence et ont recours aux théories jugées adéquates par rapport à tel ou tel questionnement. Toutefois, elle insiste sur l'apport de la recherche en ALS dans le domaine de l'ALMT et suggère de s'intéresser particulièrement à des caractéristiques des technologies qui sont pertinentes par

rapport à des aspects importants de l'interaction tels que le temps alloué pour réaliser une tâche, les éléments qui orientent l'attention des apprenants, la multimodalité, les aides et les rétroactions fournies.

- 68 Dans les études parues depuis 2005, on peut déceler un "tournant socioculturel" dans les approches scientifiques (cf. Zourou, 2007 ; Blyth, 2008). Cela signale que les chercheurs sont progressivement amenés à prendre en compte non seulement les aspects individuels et cognitifs de l'apprentissage d'une langue mais également le processus d'apprentissage lui-même tel qu'il se construit en interaction avec les autres. Ce tournant social est largement inspiré des thèses socioculturelles de Vygotsky telles qu'elles ont été appliquées à l'apprentissage d'une langue (cf. par exemple l'ouvrage de Lantolf et Thorne, 2006). Cette
- 69 tendance est visible à la fois dans la production scientifique en France et à l'étranger. Enfin, on peut repérer que des chercheurs se réfèrent à plusieurs perspectives théoriques (cf. par exemple Caws, 2005). Sur ces références théoriques multiples et sur l'absence d'une théorie unique qui correspondrait à un cadre suffisamment robuste et pertinent aux recherches sur l'ALMT, on peut conclure avec Levy et Stockwell (2006 : 133).

Peut-être la multiplicité des perspectives théoriques est un moyen de reconnaître qu'aucune théorie ne prédomine pour décrire les processus à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue. Cela peut également indiquer qu'aucune théorie n'est suffisamment puissante pour fournir un ensemble de lignes directrices à même d'éclairer les nombreuses décisions qui se présentent lors de la conception d'outils pour l'enseignement-apprentissage d'une langue (ma traduction).

3.3.3. Méthodologies : recueil des données

- 70 Outre les perspectives théoriques adoptées par les chercheurs, l'analyse de la production scientifique du domaine peut être envisagée par le biais des méthodologies employées pour aborder la question de l'enseignement-apprentissage médiatisé d'une L2. Cette section va donc examiner de quelles façons les données sont recueillies et traitées et quelles approches (expérimentale, quantitative, qualitative) sont utilisées par les chercheurs.
- 71 Rappelons que plus d'un quart des recherches (27,8 %) ne s'appuient pas sur des données prélevées auprès de sujets humains en situation d'apprentissage, d'enseignement ou de formation professionnelle. Quand il y a des données provoquées, un large éventail de méthodologies est convoqué pour les recueillir selon une distribution présentée dans le tableau 5.

Tableau 5 - Techniques de recueil de données.

	Effectif
Traces d'interactions en ligne ou autour d'un ordinateur	11
Données obtenues par le biais de tâches expérimentales (avec pré-test et post-test)	8
Productions d'apprenants (hors interactions en ligne)	7
Questionnaires	6
Entretiens	5
Collections d'un échantillon de didacticiels ou d'environnements multimédias	4
Observations outillées ou participantes	4
Journaux tenus par les apprenants ou les apprentis	2
Logs (fichiers informatiques automatiques)	1
Une combinaison	10
Total	58

- 72 Quelle que soit la technique de recueil déployée, on constate que la moitié des recherches comportant une démarche empirique s'appuient sur des données provoquées par le biais d'une tâche ou sur des données suscitées (par exemple des traces d'interaction). Le recueil des traces d'interaction constitue d'ailleurs une méthodologie de plus en plus employée et qui semble

particulièrement prometteuse pour appréhender les apprentissages sans interférer sur l'écologie de la situation pédagogique.

- 73 Mais ce ne sont pas seulement les interactions pédagogiques en ligne qui intéressent les linguistes. Dès 1999, Mondada publie un article sur la communication médiatisée par ordinateur et souligne :

Internet est un immense réservoir de corpus discursifs pouvant renseigner sur les usages contemporains des langues et des formes communicatives, pouvant faire l'objet d'analyses et de descriptions, aussi bien que de sensibilisation à l'hétérogénéité des genres et des registres, au changement linguistique, aux rapports à la norme, à l'usage international de variétés d'anglais langue seconde.

3.3.4. Les méthodologies de production de résultats

3.3.4.1. Les démarches expérimentales

- 74 Les études expérimentales, qui s'appuient sur des données empiriques, ne constituent que 14 % des articles publiés malgré leur contribution essentielle au domaine de l'ALMT. Ainsi, l'article écrit par Roussel *et al.* (2008) renseigne utilement sur le potentiel d'un outil, en l'occurrence le MP3, et la possibilité qu'il offre de pouvoir séquencer l'écoute en situation de compréhension de l'oral. Dans la même veine mais de manière encore plus ambitieuse, Crinon *et al.* (2007) proposent, de leur côté, une série de recherches qui comportent non seulement la mise en place d'une série d'expérimentations contrôlées avant la conception mais également l'évaluation de l'outil conçu (en l'occurrence un logiciel d'aide à la compréhension de textes documentaires), d'abord en situation de laboratoire, puis en situation écologique. La rareté de ce type d'enquêtes peut s'expliquer par le temps qu'elles nécessitent, les différentes compétences méthodologiques qu'elles supposent de la part des chercheurs – d'où l'intérêt de constituer des équipes interdisciplinaires – et les impératifs de publication qui conduisent les chercheurs à répartir les résultats d'une même recherche dans plusieurs articles. Il semble pourtant que ce type de démarche soit particulièrement à même, comme le rappellent Crinon *et al.* (2007), "de fonder l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement sur une théorisation crédible et des résultats empiriques qui manquent encore trop souvent aujourd'hui".
- 75 De plus, la volonté de tester des hypothèses valables à la fois en situation expérimentale et en situation écologique amène quelques chercheurs à revendiquer une posture "quasi expérimentale" qui tente de contrôler le plus grand nombre de variables dans une étude menée en contexte naturel. L'objectif est alors pour ces chercheurs de parvenir à "un compromis expérimental (...) toujours préférable (...) à une expérimentation en laboratoire hors de tout contexte de formation" (Marquet & Nissen, 2003).
- 76 Plass et Jones (2005 : 478), qui situent leur approche scientifique dans le paradigme expérimental, reconnaissent la difficulté de mener des expérimentations contrôlées en situation écologique. Ces deux chercheurs listent les faiblesses méthodologiques typiques de ce genre d'approche en relevant, par exemple, que ces études ne comportent généralement pas de groupe de contrôle, n'assignent pas les participants à des groupes de façon aléatoire, ne contrôlent pas toutes les variables, ou ont recours à des échantillons trop restreints pour parvenir à des résultats significatifs. D'ailleurs, on ne peut que rejoindre Zourou (2007) quand elle souligne ceci.

il serait imprudent d'avancer que le paradigme expérimental (en termes d'outils d'analyse, d'objectifs de recherche, d'objet d'étude, de terrain privilégié, etc.) est plus présent que le paradigme écologique (ou exploratoire). Sans doute pouvons-nous affirmer que des orientations différentes se côtoient dans une tentative d'éclairer les processus cognitifs qui se distribuent entre des individus en interaction ayant recours à des artefacts.

3.3.4.2. Approches quantitatives ou approches qualitatives

- 77 Les articles du corpus ont été examinés afin de déterminer de quelle approche ils relevaient : quantitative (c'est-à-dire les articles impliquant un quelconque décompte sans égard au fait qu'une procédure statistique ait été utilisée), qualitative, ou présentant une combinaison. Dans

seulement 29 études sur 79, tout ou partie des résultats présentés sont d'ordre quantitatif. Parmi celles-ci, seules 14 études sur 79 emploient des méthodes statistiques (par exemple une analyse de la variance), ce qui tendrait à signaler un manque de maîtrise (et peut-être de formation) à ces méthodologies de la part des chercheurs français œuvrant dans le domaine de l'ALMT. On remarque d'ailleurs que, lorsque de tels outils statistiques sont employés, ce sont surtout des chercheurs émanant du champ de la psychologie et des sciences de l'éducation qui manient cette approche de manière convaincante.

78 Dans la plupart des cas, ces données quantitatives servent à donner une idée de la représentativité d'un échantillon, à indiquer des évolutions dans la performance des apprenants, à mesurer l'utilisation d'outils sur une période donnée ou à donner un ordre de fréquence pour des comportements observés. Ce faible recours aux procédures statistiques pourrait apparaître comme une faiblesse de la recherche en didactique des langues. Dans l'étude conduite par Hubbard (2003) sur 78 études menées dans le domaine de l'ALMT, les résultats indiquent une nette préférence des chercheurs ayant publié dans des revues en langue anglaise pour les procédures quantitatives (55 %) tandis que 10 études (13 %) étaient exclusivement qualitatives et 25 (32 %) utilisaient une combinaison. Si l'approche quantitative a les faveurs des publications anglophones, il semble que cette tendance soit inverse pour la recherche française, en tout cas pour ce qui concerne *Alsic*.

79 Toutefois, comme le notent Norris et Ortega (2006 : 23)

les tests de significativité statistique ont été surestimés (et continuent de l'être) au détriment de l'identification des effets réels associés aux variables des études, qui ne sont eux que rarement soumis à l'épreuve de la significativité statistique.

80 De plus, comme le remarque Dörnyei (2007 : 35), les méthodes quantitatives sont généralement des outils peu sensibles pour mettre au jour les dynamiques relatives à une situation ou à un phénomène. Enfin, les résultats obtenus par le biais de statistiques ne fournissent pas les explications en profondeur à même de faciliter la compréhension des comportements des sujets humains, ce qui en limite l'intérêt (cf. Huh et Hu, 2005 : 18).

81 Les démarches qualitatives, en revanche, tentent de saisir un phénomène dans sa complexité en adoptant généralement une démarche descriptive. Ainsi, Dejean-Thircuir (2008) montre, grâce à une approche qualitative, que, du forum au clavardage, les affordances varient et sont manifestes dans le contenu et les fonctions des interactions des participants à une tâche collaborative. C'est un des atouts de ce genre d'approche que de dire des choses précieuses sur les technologies en se fondant sur une analyse précise des interactions langagières médiatisées par ordinateur. Le risque de l'approche qualitative est de donner parfois une représentation impressionniste d'un phénomène, surtout quand les exemples illustrant le propos du chercheur semblent avoir été choisis dans le seul but d'appuyer sa démonstration sans que soit établie la fréquence à laquelle le phénomène étudié se retrouve dans le corpus ou bien si celui-ci correspond à une exception.

3.3.4.3. Les approches mixtes

82 Un quart des études (19 sur 79) ont recours à des approches mixtes permettant de croiser des données variées pour enrichir la précision des résultats et leur apporter une plus grande validité. Ces approches mixtes permettent de :

- confronter des données subjectives (obtenues, par exemple, par le biais d'entretiens ou de verbalisations lors de la réalisation d'une tâche) avec des données objectives (recueillies par le biais de systèmes de traces) ;
- préciser des données qualitatives avec d'autres données qualitatives (entretiens d'explicitation) ou quantitatives (résultats à des tests) ;
- apporter du relief à des données quantitatives grâce à des données qualitatives ;
- opérer des recoupements grâce à des données qualitatives provenant de différentes sources ;
- saisir des évolutions grâce à des prélèvements de données (qualitatives et / ou quantitatives) à plusieurs moments d'une recherche-action (ceci est typique de la démarche ethnographique).

83 D'évidence, les approches méthodologiques qui recourent à ces croisements sont utiles en didactique des langues car elles fournissent des regards multiples sur des situations complexes et mouvantes. Ainsî, Quintin et Masperi (2006) explicitent leur démarche de la façon suivante.

Au niveau quantitatif, la particularité de notre approche consistera non pas à considérer une session de formation prise isolément mais à les aborder globalement afin de les situer les unes par rapport aux autres. Ceci devrait nous permettre d'en déceler les invariants ainsi que d'envisager les améliorations susceptibles de dynamiser les échanges entre les étudiants. L'analyse qualitative quant à elle se focalisera plus particulièrement sur la nature des discours engagés dans les forums, et de là, sur l'identification des indices d'intercompréhension relevés dans les séquences interactionnelles plurilingues.

84 Cet exemple permet de voir que les différents éléments d'une approche mixte répondent à des impératifs différents mais complémentaires. De plus, les méthodologies mixtes permettent d'amoinrir une tension importante entre les approches qualitatives, nécessairement descriptives et fragmentaires car reposant sur des échantillons habituellement réduits, et des approches quantitatives qui produisent des résultats statistiquement fiables portant sur de larges échantillons d'apprenants mais répondent à des questions forcément pointues. Miles et Huberman (1994 : 310) parlent d'ailleurs de la vigueur de l'hybridation des méthodologies de recherche qui, au lieu de donner cours à des oppositions stériles, ont tout à gagner, quand cela est pertinent, à s'interpénétrer et à s'enrichir mutuellement.

3.3.5. Les références scientifiques

3.3.5.1. L'inscription des travaux présentés dans une lignée scientifique

85 L'examen des articles du corpus, en particulier le cadre théorique, la partie méthodologique et la discussion des résultats, visait à déterminer si les auteurs faisaient référence à des études semblables pour inscrire leurs travaux dans une lignée scientifique. L'étape de la revue de la littérature, qui constitue un passage obligé pour tout article de recherche publié dans une revue anglo-saxonne, correspond à ce que Seliger et Shohamy (1989) appellent la "contextualisation de la recherche". Dörnyei (2007 : 281-2) précise les fonctions de cette revue de la littérature :

- être une "carte du terrain" en fournissant une revue extensive et souvent historique des ouvrages, articles et autres documents pertinents pour le phénomène étudié ;
- fournir l'arrière-plan théorique d'une étude, en justifiant l'utilité de cette dernière, et en se concentrant donc sur des travaux semblables qui peuvent influencer les choix méthodologiques et l'interprétation des résultats ;
- servir d'une part à indiquer la posture épistémologique choisie par l'auteur et d'autre part à faire montre d'une connaissance approfondie d'une question afin de gagner la confiance des lecteurs.

86 L'examen du corpus révèle que seuls quatre articles sur dix font l'effort de mentionner des travaux semblables aux leurs de par la problématique travaillée, la méthodologie adoptée ou les résultats obtenus. Par rapport à ce qu'il est coutume de trouver dans les articles publiés dans les revues anglophones, qui proposent un état de l'art exhaustif d'une question (jusqu'à parfois étourdir le lecteur avec des listes interminables de références), il est frappant de voir que cette contextualisation de la réflexion et sa mise en tension par rapport à des travaux scientifiques semblent moins essentielles aux auteurs qui publient dans *Alsic*.

87 Cela révèle peut-être un manque de maturité de ce champ qui, en ignorant des travaux scientifiques proches, des expériences semblables, des résultats concordants ou divergents, se prive d'établir des comparaisons ou des associations potentiellement fructueuses et semble réinventer sans cesse une réflexion sans se donner la peine de lui donner une profondeur épistémologique renforçant parfois l'impression que "le monde des technologies est (...) frappé d'amnésie" selon l'expression de Demaizière (2001).

3.3.5.2. Les références bibliographiques selon les langues de publication

88 Dans l'analyse qui a été conduite, les références bibliographiques en français (incluant donc les traductions d'auteurs étrangers) et les références dans d'autres langues ont été comptabilisées,

l'objectif étant de donner une indication grossière quant à la circulation des travaux des chercheurs étrangers vers les chercheurs français. Il est intéressant de constater un équilibre entre les références en français (52,4 % de l'ensemble) et les références en anglais (47,1 %). Cet équilibre est toutefois à nuancer car 17 textes sur 79 rassemblent à eux seuls la majorité des références en anglais. Une minorité de chercheurs agiraient donc comme passeurs entre la recherche publiée en langue anglaise et la recherche francophone. Cela signale peut-être également un déficit dans ce domaine, certains chercheurs français citant exclusivement des travaux en langue française, générant ainsi une endogamie scientifique, de même que les chercheurs francophones sont largement ignorés par la communauté anglophone si l'on en croit les bibliographies qui accompagnent les articles publiés dans les revues en langue anglaise. Les autres sources scientifiques, hormis celles en français ou en anglais, sont marginales (trois en allemand et cinq en italien), ce qui indique qu'un pan énorme des recherches produites, par exemple en langue espagnole, est ignoré. Enfin, ces indications bibliographiques attirent de nouveau l'attention sur les enjeux scientifiques de la dissémination des recherches.

4. Discussion

4.1. Un domaine toujours en maturation

Le degré de maturité d'un domaine de recherche peut s'apprécier selon plusieurs critères. Par exemple pour Norris et Ortega (2006 : 8), ce degré s'apprécie au nombre de recherches qui reproduisent des études reprenant des résultats déjà publiés, les valident, les infirment ou les enrichissent. Un autre indicateur de maturité a trait au consensus auquel est arrivée une communauté par rapport aux termes employés, à leur définition et aux méthodologies pour produire des résultats dans un domaine de recherche donné.

La lecture de certains articles publiés sous la bannière de l'ALMT conduit à s'interroger sur l'homogénéité du champ et sur sa maturité scientifique : un certain bricolage épistémologique se fait jour, des cadres théoriques empruntent à des champs très divers, des citations convoquent telle ou telle notion, papillonnant d'un cadre théorique à un autre. Certains y verront peut-être un abâtardissement du champ de la didactique des langues, d'autres plus optimistes une fertilisation conceptuelle par le biais de l'interdisciplinarité, d'autres enfin dont je fais partie, la reconnaissance que le champ de la didactique des langues appliqué à l'ALMT est encore dans son adolescence et que les chercheurs sont réduits à des assemblages conceptuels afin de pouvoir faire progresser la réflexion.

La lecture assidue de revues scientifiques telles que *The Modern Language Journal* ou *ReCall* conduit à reconnaître que, malgré des différences paradigmatiques très affirmées, certaines sous-disciplines comme l'ALS ont su mieux s'organiser, favorisant une plus grande rigueur scientifique et construisant un champ de l'intérieur sans avoir à emprunter continuellement à l'extérieur de leur périmètre.

Toutefois, des articles initialement publiés par *Alsic* en 1998 à ceux qui parurent en 2010, un mouvement d'autonomisation et de spécification de la recherche sur l'ALMT est observable : les emprunts à l'extérieur du champ se raréfient et certains articles, certains chercheurs, certaines approches, certaines théories se retrouvent cités en référence, constituant par accumulation un corps de recherches de plus en plus homogène sur lequel les recherches peuvent désormais être adossées. Ainsi, pour reprendre une métaphore poppérienne bien connue, les pilotis sur lesquels repose le domaine de l'ALMT deviennent de plus en plus solides pour l'étayer de manière acceptable, même si la base de connaissances demeure fragile et fragmentaire.

Notons également que si *Alsic* a contribué à délimiter le périmètre des recherches, des colloques comme Épal ou Tidilem (organisé par le Laboratoire de recherche sur le langage de l'université de Clermont en 2006 et 2010) ont également joué à plein leur rôle d'amplificateur social et scientifique pour créer une communauté où des alliances conceptuelles se constituent.

L'analyse du corpus de textes de recherche publiés dans *Alsic* entre 1998 et 2010 révèle un certain nombre d'aspects (et de faiblesses) du domaine au sujet des chercheurs, des objets de recherche et des méthodes (cf. tableau 6).

Tableau 6 - Résumé des résultats saillants.

Catégories	Caractéristiques générales
Les chercheurs	- Prédominance de chercheurs en sciences du langage - Degré d'interdisciplinarité assez faible parmi les chercheurs
Les objets des recherches	- Sous-représentation des autres langues d'enseignement que le français - Intérêt écrasant pour le contexte universitaire au détriment des autres situations pédagogiques - Focalisation sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement et la formation - Manque d'attention pour l'activité réelle des apprenants
Les aspects méthodologiques	- Manque de précision dans la description des caractéristiques des sujets humains, en particulier leur expérience préalable des outils étudiés - Recherches empiriques généralement conduites sur un nombre réduit de sujets et dans des situations de découverte d'un outil - Empan temporel des recherches réduit - Manque de contextualisation scientifique des recherches - Concentration des références à des recherches publiées en anglais sur un nombre limité de chercheurs - Manque d'études expérimentales cumulant les connaissances sur un même public, un même outil / dispositif, un même phénomène

- 96 Les résultats concernant les aspects méthodologiques attirent l'attention sur certaines caractéristiques (et certaines faiblesses) d'une partie des recherches publiées dans *Alsic*. Étant données la récence des objets étudiés et la contextualisation nécessaire des études, la recherche en ALMT demeure éminemment descriptive, fragmentaire et exploratoire. Il semble crucial que les chercheurs apportent un soin particulier aux méthodes employées pour produire leurs résultats, la valeur scientifique du discours scientifique étant fortement corrélée, d'une part, à la qualité des faits observés, c'est-à-dire à la fidélité à la réalité, et, d'autre part, à la possibilité de détenir suffisamment d'informations pour qu'une expérimentation soit éventuellement reproductible dans un autre contexte.
- 97 Certaines des faiblesses méthodologiques mises au jour par cette analyse se retrouvent également pointées par des chercheurs étrangers qui se sont intéressés à la production scientifique du domaine. Ainsi, concernant le manque de précision dans la description des caractéristiques des sujets humains, le nombre réduit de sujets impliqués dans les recherches empiriques et l'empan temporel réduit des recherches, les résultats obtenus lors de l'examen des articles d'*Alsic* sont similaires à ceux de Hubbard (2003). Ce chercheur américain s'était livré à un examen de la production scientifique dans le domaine de l'ALMT en fondant son étude sur un corpus de textes scientifiques pendant la période de 2000 à 2003. Il concluait que la plupart des connaissances dans ce domaine sont probablement fondées sur des études impliquant des utilisateurs peu familiers avec les technologies qu'on leur demande d'utiliser. De son côté, Blyth (2008 : 55) reconnaît que la plupart des recherches menées dans le domaine s'appuient sur des temporalités courtes, allant de quelques séances d'apprentissage médiatisé à un semestre. Le manque d'études à long terme est aussi signalé par Salaberry (2001), mais cet auteur relève également des problèmes méthodologiques liés au recueil des données, à leur traitement et à leur analyse tels que l'absence d'un groupe de contrôle, la non-prise en compte des variables importantes, les contradictions entre les cadres théoriques, les méthodes employées et les conclusions tirées à partir des résultats.
- 98 Pour leur part, Huh et Hu (2005 : 10) émettent un regret par rapport au caractère souvent techno-centré des recherches du domaine :

certaines études se concentrent sur la technologie elle-même plutôt que ce qui se passe avec elle, par le biais ou autour d'un dispositif technologique, ce qui

rend les résultats techno-centrés et d'une utilité moindre pour les chercheurs et les praticiens (ma traduction).

- 99 Les faiblesses méthodologiques relevées dans l'étude du corpus des articles publiés dans *Alsic* semblent inhérentes au domaine et ne sont donc pas imputables aux seuls chercheurs français. Leur identification permet tout de même de dessiner un programme scientifique plus exigeant, prenant en compte ces limites récurrentes et permettant d'accroître la scientificité du domaine.

4.2. Propositions scientifiques pour des recherches futures

- 100 Riche de l'analyse critique des articles de *Alsic* et inspiré par la lecture de chercheurs du domaine de l'ALMT ou de domaines connexes, je propose une liste de huit critères de qualité (cf. tableau 7) en vue de synthétiser un certain nombre de propositions scientifiques.

Tableau 7 - Huit critères de qualité pour améliorer la recherche en ALMT.

Critères de qualité pour des recherches en ALMT	Objectifs visés
1. Ancrer les recherches menées par le biais d'une revue critique de la littérature existante 2. Mettre en tension les emprunts théoriques, les méthodologies déployées et les résultats obtenus avec ceux d'autres chercheurs du champ	Inscrire les recherches dans une tradition scientifique et augmenter la portée des résultats obtenus
3. Détailler précisément le contexte de l'étude et mentionner toutes les caractéristiques pertinentes relatives aux sujets, en particulier leur familiarité avec les outils étudiés	Augmenter la crédibilité des résultats
4. Mentionner tous les biais (ou résultats non statistiquement significatifs) qui limitent la portée des résultats	Augmenter la crédibilité et la validité des résultats
5. Préciser clairement quelles procédures ont été utilisées pour recueillir les données et les traiter	Augmenter les chances de rendre les résultats comparables et répliquables dans d'autres contextes
6. Déployer un appareil méthodologique, combinant idéalement une démarche qualitative et une démarche quantitative, permettant de rendre compte du phénomène observé selon des perspectives croisées 7. Mener, quand cela est possible et pertinent, des études sur le long terme permettant de démêler les effets de nouveauté et le développement des compétences langagières (ou autres)	Augmenter la validité des résultats
8. Préciser tout ce qui a trait à l'activité des sujets plutôt que de se focaliser sur les prouesses supposées des technologies	Adopter une approche anthropocentrée

- 101 Tous ces critères sont présents à des degrés variables dans les articles publiés par *Alsic* depuis 1998. Ils pourraient contribuer à dessiner un projet de recherche scientifique ambitieux dans le domaine de la recherche sur l'ALMT. Car, à l'instar du domaine de l'ALS, c'est à travers des études présentant des méthodologies soignées et concourant à cumuler des résultats sur la question des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues que la communauté des chercheurs peut être en mesure de contribuer à des connaissances significatives pour ce domaine.
- 102 Le défi qui se présente pour les chercheurs du domaine consiste donc à apprécier les options théoriques et méthodologiques de manière critique et rigoureuse, à s'appuyer sur le corps de recherche existant, et à choisir les directions de recherche avec soin.
- 103 La recherche du domaine n'a pas à se sentir complexée par rapport à la recherche publiée en anglais. Celle-ci a peut-être une longueur d'avance car, en plus de bénéficier de l'atout linguistique, elle a su s'organiser et se doter de procédures efficaces pour s'imposer sur la scène scientifique internationale, en témoignent le succès des conférences Eurocall et Calico et la diffusion des différentes revues comme *Call*, *ReCall* et *LLT*. Si *Alsic* a su répondre à un manque dans le domaine de la diffusion scientifique francophone, une réflexion doit peut-être s'engager pour qu'une association ayant le même périmètre de recherche que celui d'Eurocall soit fondée en France.

5. Conclusion – Un domaine de recherche plutôt qu'une discipline

- 104 À travers cet article qui adoptait une démarche socio-historique critique, j'ai tenté de montrer ce qui faisait l'originalité du domaine de l'ALMT, à savoir une forte interdisciplinarité qui amène les chercheurs du domaine à utiliser des notions et des outils venant en particulier de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation et de l'ingénieur et de l'informatique. Cette forte interdisciplinarité signale qu'aucune des disciplines prise isolément n'est en mesure de capturer l'ensemble des aspects pédagogiques, langagiers, technologiques, organisationnels, communicationnels, institutionnels, psychologiques qui entrent en ligne de compte dans ce domaine. Ce qui peut apparaître comme une limite constitue à mon sens la force de l'ALMT mettant les chercheurs en situation de renouveler leurs approches et de cerner le phénomène par différentes perspectives méthodologiques et théoriques.
- 105 Malgré son caractère interdisciplinaire, qui peut parfois apparaître disparate, ce domaine de recherche a tout de même réussi à élaborer un corps de connaissances qui lui est spécifique et il continue de dégager des directions de recherche (les médias sociaux, la constitution de corpus multimodaux, la formation des enseignants pour n'en citer que trois) qui témoignent de sa vitalité.
- 106 En outre, la recherche sur l'ALMT permet de revisiter un certain nombre de questions vives en didactique des langues et d'interroger certains construits tels que la classe de langue ou la médiation pédagogique ou bien d'enrichir les connaissances sur le développement des compétences langagières ou le traitement des messages en L2. Sa portée va donc au-delà de la simple médiatisation des apprentissages de la L2.
- 107 Le début des années 2000 a connu une inflation de travaux proposant de nouvelles directions de recherche. Les chercheurs impliqués dans ce domaine ont soit cherché à conceptualiser l'ALMT comme une sous-discipline de l'acquisition d'une langue seconde (Chapelle, 2001), soit ils ont insisté pour délimiter les contours d'une discipline autonome de plein droit (cf. par exemple Levy, 2000 ; Hubbard, 2003).
- 108 Le positionnement revendiqué ici est que l'ALMT constitue un domaine de recherche à l'intérieur de la didactique des langues. Le corps de connaissances auquel les chercheurs du domaine ont contribué est certes conséquent mais il ne semble pas que l'ensemble soit suffisamment stabilisé, circonscrit, homogène, reconnu de l'extérieur, et institutionnalisé pour se prévaloir du statut de discipline. Je souscris pleinement à la mise en garde d'Albero et Thibault (2009), pour qui la tendance pour un champ de recherche à viser l'autonomie et la disciplinarisation "constitue un obstacle au cumul indispensable à la constitution d'un véritable champ de recherche". Autant il semble crucial de stabiliser le corps de connaissances du domaine et d'adopter des méthodologies rigoureuses, autant le souhait de vouloir constituer une discipline autour de ce domaine ou de vouloir l'arrimer à une seule discipline contributive paraît peu pertinent.
- 109 En revanche, adopter une posture critique et réflexive sur l'apport de l'ALMT, rechercher les moyens de diffuser les résultats auprès de la communauté éducative, et entrer dans un dialogue scientifique avec des spécialistes d'autres disciplines paraissent constituer trois objectifs majeurs pour ce champ de recherche toujours en construction.

Références

- Albero, B. & Thibault, F. (2009). "La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation". *Revue française de pédagogie*, n° 169. pp. 53-66.
- Antoniadis, G. & Chanier, T. (2005). "Éditorial du numéro spécial Atala". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 8, n° 2. pp. 1-10. <http://alsic.revues.org/755>
- Bertin, J.-C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI.
- Blyth, C. S. (2008). "Research perspectives on online discourse and foreign language learning". In Sieloff Magnan, S. (dir.). *Mediating discourse online*. Amsterdam : John Benjamins. pp. 47-70.

- Cahiers de l'Acedle*. Revue de l'association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères. <http://acedle.org/spip.php?rubrique40>
- Cahiers de l'ApliuT – Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. <http://apliut.revues.org/>
- Caws, C. (2005). "Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 8, n° 1. pp. 147-166. <http://alsic.revues.org/343>. DOI : 10.4000/alsic.343
- Cazade, A. (1999). "De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 2, n° 2. pp. 3-31. <http://alsic.revues.org/1623>. DOI : 10.4000/alsic.1623
- Chanier, T. (1995). *Synthèse présentée pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches*. Université Blaise Pascal.
- Chanier, T. (1998). "Éditorial". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, (Alsic)*, vol. 1, n° 1. pp. 1-2. <http://alsic.revues.org/1410>
- Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). "Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 13. <http://alsic.revues.org/1666>. DOI : 10.4000/alsic.1666
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2009). "The Relationship between Second Language Acquisition theory and Computer-Assisted Language Learning". *The Modern Language Journal*, n° 93. pp. 741-753.
- Crinon, J., Legros, D., Marin, B. & Avel, P. (2007). "Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1. pp. 51-64. <http://alsic.revues.org/544>. DOI : 10.4000/alsic.544
- Davies, G. (nd). *The History of Eurocall*. <http://www.eurocall-languages.org/about/history.html>
- Debski, R. (2006). "Theory and practice in teaching project-oriented CALL". In Hubbard, P. & Levy, M. (dir.). *Teacher education in CALL*. Philadelphia, PA : John Benjamins Publishing Company. pp. 99-114.
- Degache, C. (2006), "Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*. pp. 58-74.
- Dejean, C. (2003). "Rédactions conversationnelles sur papier et sur ordinateur : une étude de cas". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 6, n° 1. pp. 5-17. <http://alsic.revues.org/2179>. DOI : 10.4000/alsic.2179
- Dejean-Thircuir, C. (2008). "Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. pp. 7-32. <http://alsic.revues.org/803>. DOI : 10.4000/alsic.803
- Demaizière, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris : Ophrys.
- Demaizière, F. (2001). "Outils : de l'amnésie au fantasme". *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 35. pp. 1-4. Paris : CNDP.
- Develotte, C. (2006). *De l'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia*. Document de synthèse pour soutenir une habilitation à diriger des recherches. Université Grenoble 3.
- Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon : ENS éditions.
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies*. Paris : Nathan.
- Distances et savoirs*. <http://ds.revuesonline.com/accueil.jsp>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Durel, P. (2006). "Utilisation de l'assistant grammatical *Antidote* dans le cadre d'activités de révision – Analyse exploratoire de protocoles d'observation". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 9. pp. 33-60. <http://alsic.revues.org/268>. DOI : 10.4000/alsic.268
- Egbert, J. L. (2005). "Conducting research on CALL". In Egbert, J. L. & Petrie, G. M. (dir.). pp. 3-21.
- Egbert, J. L. & Petrie, G. M. (dir.) (2005). *CALL research perspectives*. New York : Lawrence Erlbaum Associates.

- Équipe Épal (2011). Présentation du colloque Épal. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>
- Fabiani, J.-L. (2006). "À quoi sert la notion de discipline ?". In Boutier, J., Passeron, J.-C. & Revel, J. (dir.). *Qu'est-ce qu'une discipline ?*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. pp. 11-34.
- Foucher, A.-L. (1998). "Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 1, n° 1. pp. 3-25. <http://alsic.revues.org/1440> . DOI : 10.4000/alsic.1440
- Ginet, A. (dir.) (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses universitaires Paris Sorbonne.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Hubbard, P. (2003). "A review of subject characteristics in CALL research". *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18, n° 5. pp. 351-368.
- Huh, K & Hu, W. C. (2005). "Criteria for effective CALL research". In Egbert, J. L. & Petrie, G. M. (dir.). pp. 9-21.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). "Médiation, médiatisation, un entre-deux". In Barbot M.-J. & Lancien, T. (dir.). *Médiation, médiatisation et apprentissages – Notions en questions*, n° 6. pp. 127-135.
- Kern, R. (2006). "Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages". *Tesol Quarterly*, vol. 40, n° 1. pp. 183-210.
- Kern, R. (2010). "Technology and language learning". In Simpson, J. (dir.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York : Taylor & Francis. pp. 202-217.
- Lamy, M. N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. London : Palgrave Macmillan.
- Lantolf J. P. (dir.) (2000). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press.
- Le français dans le monde*. <http://nathan-cms.customers.artful.net/fdlm-v2/>
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford : Clarendon Paperbacks.
- Levy, M. (2000). "Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy". *ReCall*, vol. 12, n° 2. pp. 170-195.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions. Options and issues in Computer-Assisted Language learning*. New York : Lawrence Erlbaum Associates.
- L'haire, S. & Vandeventer-Faltin, A. (2003). "Diagnostic d'erreurs dans le projet *FreeText*", *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 6, n° 2. pp. 21-37. <http://alsic.revues.org/2219> . DOI : 10.4000/alsic.2219
- Lidil*. Revue de linguistique et de didactique des langues. <http://lidil.revues.org/>
- Mangenot, F. (2000). "L'intégration des TIC dans une perspective systémique". *Les Langues modernes*, n° 3. pp. 38-44.
- Marquet, P. & Nissen, E. (2003). "La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 6, n° 2. pp. 3-19. <http://alsic.revues.org/2205> . DOI : 10.4000/alsic.2205
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mœglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mondada, L. (1999). "Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 2, n° 1. pp. 3-25. <http://alsic.revues.org/1571> . DOI : 10.4000/alsic.1571
- Norris, J. M. & Ortega, L. (dir.). (2006). *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam : John Benjamins.

Ortega, L. (2005). "For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA". *The Modern Language Journal*, vol. 89, n° 3. pp. 427-443.

Paquelin, D. (2002). "Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 5, n° 1. pp. 3-32. URL : <http://alsic.revues.org/1917> . DOI : 10.4000/alsic.1917

Plass, J. L. & Jones, L. C. (2005). "Multimedia learning in second language acquisition". In Mayer, R. E. (dir.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 467-488.

Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). "Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 3, n° 1. pp. 137-153. <http://alsic.revues.org/1788> . DOI : 10.4000/alsic.1788

Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2006). "Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 9. pp. 5-31. <http://alsic.revues.org/1702>. DOI : 10.4000/alsic.154

Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2010). "Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relational de groupes restreints d'apprentissage en ligne". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 13. <http://alsic.revues.org/1702> . DOI : 10.4000/alsic.1702

ReCall. Revue de l'association Eurocall. Cambridge University Press. <http://www.eurocall-languages.org/recall/index.html>

Réseaux – Communication, technologie, société. <http://www.cairn.info/revue-reseaux.htm>

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia – Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux 2.

Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L. & Tricot, A. (2008). "Des baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 7-37. <http://alsic.revues.org/413>. DOI : 10.4000/alsic.413

Salaberry, M. R. (2001). "The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective". *The Modern Language Journal*, vol. 85, n° 1. pp. 39-56.

Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford : Oxford University Press.

Smith, B. & Lafford, B. A. (2009). "The Evaluation of Scholarly Activity in Computer-Assisted Language Learning". *The Modern Language Journal*, n° 93. pp. 868-883.

Sticef – Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation. <http://sticef.univ-lemans.fr/index.htm>

The Modern Language Journal (MLJ). <http://mlj.miis.edu/about.htm>

Warschauer, M. (2005). "Sociocultural perspectives on CALL". In Egbert, J. L. & Petrie, G. M. (dir.). pp. 41-51.

Warschauer, M. & Kern, R. (dir.) (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press

Zourou, K. (2007). "Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 2. pp. 3-26. <http://alsic.revues.org/688> . DOI : 10.4000/alsic.688

Notes

1 Pour une vision historique plus détaillée, se reporter à Grosbois (2012).

2 *Call* signifie que des apprenants apprennent une langue dans n'importe quel contexte, avec, par le biais et autour des technologies numériques (ma traduction).

3 Dans sa thèse (2001 : 219-236), Rézeau s'est attelé à examiner les différentes terminologies utilisées dans la recherche pour se référer à l'enseignement-apprentissage d'une langue médiatisé par ordinateur. S'appuyant sur des données bibliographiques (titres de colloques, de revues ou d'ouvrages) glanées sur la période allant de 1981 à 2001, Rézeau remarque que si le terme *technologie* a fait florès en apparaissant dans une variété de sigles (par exemple les nouvelles technologies éducatives ou NTE, ou les

technologies de l'information et de la communication), les termes *informatique* et *ordinateur* sont, eux, progressivement abandonnés au profit du terme *multimédia* qui émerge au tournant des années 1990 et se renforce tout au long de cette décennie. Ce terme a, lui aussi, eu tendance à disparaître des publications depuis quelques années.

4 Si *Alsic* est la seule revue spécialisée du domaine, d'autres revues (*Cahiers de l'Apliu*, *ASp*, *Cahiers de l'Acedle*, *Le français dans le monde*, *Lidil*, pour n'en citer que quelques-unes) ont contribué également à publier des travaux relatifs au domaine de l'ALMT. Le choix a été fait d'établir un corpus à partir des seuls textes publiés dans *Alsic* pour des raisons d'homogénéité et d'unité éditoriale afin de déterminer comment un domaine a évolué au sein d'une même revue. Ce corpus est donc à percevoir comme une partie représentative d'un tout, à savoir tous les travaux publiés par la communauté des chercheurs francophones travaillant sur l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies.

5 On pense, par exemple, au groupe de recherche animé par Christine Develotte, qui regroupait, entre autres, Thierry Lancien, François Mangenot, Marie-José Barbot (cf. Develotte, 2006).

6 Thierry Chanier, Françoise Demaizière, Maguy Pothier.

7 Pour mémoire, le facteur d'impact correspond au nombre de fois où un article publié dans une revue scientifique donnée est cité par d'autres revues.

Pour citer cet article

Référence

Nicolas Guichon, « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 3 | 2012, mis en ligne le 15 novembre 2012, Consulté le 15 février 2013. URL : <http://alsic.revues.org/2539> ; DOI : 10.4000/alsic.2539

À propos de l'auteur

Nicolas Guichon

Nicolas Guichon est professeur des universités en sciences du langage à l'université Lyon 2 et il appartient au laboratoire Icar (Interactions Corpus Apprentissage Représentations). Ses recherches portent sur l'apprentissage médiatisé et sur l'appropriation des Tice par les enseignants et les apprenants.

Affiliation : université Lyon 2, laboratoire Icar, UMR 5191.

Courriel : nicolas.guichon@univ-lyon2.fr

Adresse : faculté des lettres, sciences du langage et arts, département des sciences du langage, 5 avenue Pierre Mendès-France, 69676 Bron Cedex, France.

Droits d'auteur

CC-by-nc-nd

Résumés

Dans cette étude, il est postulé que l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) est un domaine de recherche qui s'intéresse au développement et à l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Ce domaine étant émergent, la présente recherche vise tout d'abord à comprendre comment s'est formée la communauté de chercheurs autour de cet objet. Puis, à travers l'analyse critique de 79 articles publiés dans la revue en ligne francophone *Alsic* entre 1998 et 2010, la présente contribution s'emploie à définir les contours épistémologiques de ce domaine en étudiant les moyens de production de connaissance.

Technology-mediated language learning: an emergent research domain under study through the review of a French scientific journal's publications

In this study, it is postulated that technology mediated language learning is a research domain that focuses on the design and integration of technologies for language learning and teaching. Because this domain is emergent, the present study first aims at understanding how a community of researchers has developed around this object. Then, thanks to the critical analysis of 79 articles published in *Alsic*, a French-speaking online journal, the present article endeavours to define the epistemological contours of this research domain by studying the means employed to produce knowledge.

Entrées d'index

Mots-clés : méthodologie de recherche, épistémologie

Keywords : research methods, epistemology

Thématiques : Épistémologie

Rubriques : Recherche