



# Analyse de English Language Learning and Technology

Jean-Paul Narcy-Combes

## ► To cite this version:

Jean-Paul Narcy-Combes. Analyse de English Language Learning and Technology. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2004, 07 (1), pp.163-173. edutice-00001468

**HAL Id: edutice-00001468**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00001468>**

Submitted on 19 Apr 2006

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Analyse de *English Language Learning and Technology***

Carol A. Chapelle

*English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology*

Language Learning and Language Teaching, 7

Amsterdam : John Benjamins Publishing, 2003

ISBN : 90 272 1704 1

213 pages

33 €

Analyse par Jean-Paul NARCY-COMBES

Université de La Rochelle, France

- 1. Introduction
- 2. Les mutations du monde de l'enseignement de l'anglais
- 3. Le potentiel des TIC pour l'apprentissage des langues
- 4. Une évaluation empirique pour l'apprentissage des langues
- 5. L'observation des pratiques des TIC que suivent les apprenants
- 6. Aller plus loin en linguistique appliquée : les tâches d'apprentissage de L2
- 7. Aller plus loin en linguistique appliquée : l'évaluation
- 8. La linguistique appliquée et les TIC : un lien incontournable
- 9. Conclusion : un livre à ne pas négliger
- Références

### **1. Introduction**

 L'éditeur qui publie ce livre est peu diffusé en France, et en ce qui concerne de nombreux titres, c'est bien regrettable. Il est à souhaiter que celui-ci connaîtra la diffusion qu'il mérite.

Il s'agit, en fait, de la réorganisation en livre d'une série de conférences, avec les avantages et les inconvénients que présente ce type d'ouvrage. La lecture en est agréable, mais le passage d'un chapitre à l'autre est moins fluide parfois que dans un ouvrage écrit d'une pièce. Néanmoins, la préface compense cet inconvénient et favorise efficacement le repérage du lecteur dans l'ensemble. Ce qui est particulièrement intéressant pour notre domaine, c'est le lien constant qui est établi entre la théorie (les théories), la pratique et la méthodologie de recherche. Une telle rigueur n'est pas très fréquente en France, tant au niveau de la recherche

qu'à celui des pratiques ou des publications professionnelles. La réflexion est accompagnée d'une prise en compte du lecteur qui lui facilite la tâche ; en particulier, chaque sous-partie complexe comprend des résumés sous forme de tableaux qui guident la compréhension du lecteur. Par contre, il manque un numérotage des différentes parties des chapitres... Le présent compte rendu décrira le livre chapitre par chapitre dans le souci de faciliter le repérage d'un lecteur qui voudrait le lire avec un objectif bien spécifique.

## 2. Les mutations du monde de l'enseignement de l'anglais

Ce chapitre est consacré au monde changeant de l'enseignement de la langue anglaise. L'idée directrice est que les technologies sont maintenant si présentes qu'elles en échappent à notre perception si bien que nous les utilisons sans même y penser. La première sous-partie décrit les visions de l'invisible, pour reprendre les mots de l'auteure qui en présente trois. Elle souhaite montrer l'apport de ces visions à un "*pragmatisme critique au fait de la technologie*" (*a critical, technologically-informed pragmatism*). Ces visions sont :

- celle du technologue qui voit le potentiel des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) avec des risques d'enthousiasme débordant ;
- celle du sociologue pragmatique (*social pragmatist*) qui s'intéresse à la réalité située ce qui tempère son point de vue par rapport à celui du technologue ;
- et enfin, celle de l'observateur critique (*critical analyst*) pour qui les TIC ne sont ni neutres, ni naturelles, ce qui impose de mettre en évidence les valeurs qui sous-tendent leurs emplois.

Le tableau 1.1. (p. 10) synthétise ces trois visions et dégage leurs implications dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. Enseignants et chercheurs voient ainsi la possibilité de mener une authentique réflexion critique sur les TIC qui rejoint celles sur la responsabilité et sur le concept d'*accountability* (fait de devoir rendre compte), et que l'on retrouve sous une forme plus éthique dans les écrits de Develay par exemple [Develay01], et qui est loin de déplaire à l'auteur de ce compte rendu de lecture.

On aborde ensuite les apprenants d'anglais. Disons que, dans cet ouvrage, il s'agit d'apprenants de langue seconde, parfois de langue étrangère, dans des contextes nord-américains ou occidentaux. Les études sur la motivation pour l'emploi de l'anglais avec des pairs montrent que le développement d'Internet a augmenté leur emploi de l'anglais, leur confiance, et a réduit le sentiment d'étrangeté qu'ils ressentaient. En ce qui concerne les registres spécifiques aux TIC, il reste à approfondir la compréhension que l'on en a, d'autant que *Netspeak*, la langue de la toile, pour autant qu'elle existe sous une forme unique, n'est pas encore très étudiée. En ce qui concerne la compétence de communication "électronique" du 21<sup>ème</sup> siècle, il existe un cadre d'étude qu'il convient d'approfondir afin que les apprenants parviennent à l'acquérir.

Une réflexion sur les enseignants d'anglais suit logiquement celle sur les apprenants. L'anglais, déjà, a changé. Certes, l'anglais standard est toujours d'actualité, mais il a été rejoint par des variétés hybrides qu'il sera nécessaire d'étudier. En particulier la technologie

permet le développement de descriptions spécifiques des divers registres et ne nous limite plus à une grammaire unique de la langue. La grammaire est d'ailleurs rejointe par le lexique dans l'importance relative qui lui est allouée. Quant à la notion de correction, elle a cédé le pas à celle de conditions appropriées d'emploi. Voilà diverses positions qui sont pédagogiquement intéressantes et on aimerait que de telles conceptions gagnent les pratiques enseignantes afin de signifier aux apprenants que les priorités ont lentement changé et que leurs productions ne correspondent pas aux conditions de production des communautés où ils souhaitent communiquer.

Tout ceci explique les changements dans la conception des tâches, reprise dans le tableau 1.3 (p. 24) qui met en exergue l'apport des TIC sur les tâches traditionnelles sur le plan des thèmes, des participants et du mode. L'enrichissement est ainsi évident.

L'évaluation en est tout naturellement modifiée : son rôle est accru malgré des réactions mitigées sur l'appel aux TIC sur ce point. Enfin, la technologie permet de recueillir et de traiter de nouvelles données sur les processus (la manière dont les apprenants "fonctionnent"), aussi bien que sur les produits (les productions). Ces données quantifiées et facilement relevables font avancer les recherches sur l'apprentissage.

Le sous-chapitre suivant s'arrête sur le lien entre la formation des enseignants et la linguistique appliquée. Lien, qui selon l'auteure, et on ne peut qu'être d'accord avec elle, n'est pas encore bien défini. En ce qui concerne la linguistique appliquée, l'arrivée des TIC se fait dans la continuité et non la rupture. Quant à la technologie et aux emplois souples et créatifs qui peuvent s'en faire, il importe de voir ce qui est spécifique à l'enseignement de l'anglais. Cela ira de pair avec la mise en place de méthodes rigoureuses de recherche afin de favoriser une analyse critique des emplois des TIC dans ces domaines. Cette analyse critique se fera en termes généraux, mais également spécifiques à l'enseignement de l'anglais.

Une citation de M. Warschauer résume la conclusion de ce chapitre :

*Les TIC sont à la fois apport et résultat lorsqu'on prend en compte les changements socio-économiques qui affectent le contexte entier et l'écologie de l'enseignement des langues d'aujourd'hui ([Warsch00] : 520).*

On pense souvent à leur apport, mais peu au fait qu'elles sont le résultat d'une profonde mutation qu'il serait difficile d'ignorer.

### **3. Le potentiel des TIC pour l'apprentissage des langues**

Le chapitre 2 se consacre au potentiel de la technologie en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Son introduction nous rappelle qu'affirmer n'est pas prouver, même s'il arrive qu'on essaie de le faire dans le domaine...

Dans le premier sous-chapitre, consacré à l'apprentissage des langues et à l'enseignement (*instruction*), le débat est lancé principalement autour du concept d'immersion sur Internet et de celui d'input compréhensible.

Il semble qu'il existe une connaissance professionnelle concernant l'enseignement en classe, ce qui n'est pas le cas pour l'élaboration des matériaux pédagogiques. Il serait souhaitable que la Recherche en Acquisition des Langues (RAL) soit prise en compte pour cette élaboration, ce qui n'est pas souvent le cas. Certains de ses apports sont mentionnés, ce qui justifie le sous-chapitre suivant qui décrit la réflexion sur l'input en décrivant de manière théorique, pratique et technique, tout ce qui peut se faire en EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur). C. Chapelle procède de la même manière pour l'interaction et la production (*output*), puis elle propose une façon d'intégrer ces trois paramètres dans les tâches. Le tableau 2.5 (p. 66) synthétise l'ensemble et met en relief le lien entre les caractéristiques des tâches et l'acquisition.

La conclusion du chapitre souligne que cette réflexion est utile non seulement pour les praticiens mais que les apprenants doivent également être sensibilisés à ce qui facilitera authentiquement leur réussite dans la mesure où ils sont appelés à travailler de plus en plus par eux-mêmes. On ne peut qu'espérer que C. Chapelle sera entendue, car, en effet, si les apprenants ne sont pas responsabilisés de cette façon, on peut s'inquiéter des effets d'un accès universel à l'information sans que chacun ait développé un sens critique.

## **4. Une évaluation empirique pour l'apprentissage des langues**

Dans le chapitre 3, C. Chapelle aborde un point crucial dans le domaine où elle travaille : la mesure de l'efficacité des TIC sur l'apprentissage de la langue. Elle rappelle qu'il est nécessaire de mettre en place une réflexion épistémologique et méthodologique qui permette de résoudre des données théoriques et pratiques encore bien incertaines.

Pour cela, un nouveau regard sur la recherche s'impose ; en particulier, il convient d'aller au-delà des comparaisons entre les enseignements mis en place avec et sans recours aux TIC.

Les enseignants, les administrateurs, comme les éditeurs qui emploient les TIC, cherchent à convaincre. Mais leurs arguments ne sont pas exempts de contradictions, et ces contradictions relevées dans le tableau 3.1 (p. 76) ne peuvent qu'inciter à valider l'efficacité du recours aux TIC d'une autre manière. Il importerait plutôt d'augmenter la connaissance professionnelle sur le potentiel validé des TIC afin que celles-ci soient utilisées au mieux. La façon de le faire sera l'objet de la suite.

Le domaine a été étudié et C. Chapelle dresse la liste des institutions et des chercheurs qui ont le plus marqué le champ. Reconnaissons que la réflexion européenne est peu représentée en dehors d'une référence à Eurocall !

Une réflexion sur la recherche l'amène à situer le type de réflexion auquel elle s'arrêtera : celle qui mesure les effets des TIC sur l'acquisition. Une telle recherche, selon elle, peut conduire à des connaissances générales, tout autant qu'à des connaissances contextualisées. C'est là un point où elle est consciente qu'il existe d'autres positions, le fait qu'elle le dise évite d'avoir à critiquer sa position !

En poursuivant sur la méthodologie de la recherche, C. Chapelle prend, par contre, une position plus nuancée. Les méthodes de recherche sont liées aux questions de recherche que

le chercheur se pose. Il n'y a pas une méthode unique. Le lien entre la théorie et la recherche dans le domaine est loin d'être clairement déterminé pour tous, et pour elle les théories de la recherche en acquisition des langues doivent jouer un rôle informatif dans la mise en place de ces recherches, et il est difficile de ne pas la suivre sur ces points. Le sous-chapitre suivant lui permet de décrire comment elle conçoit cela en donnant des exemples de recherches utiles sur les TIC.

Elles sont classées en trois catégories :

- focalisation sur les logiciels ;
- focalisation sur l'apprenant ;
- focalisation sur la tâche.

Le reste du sous-chapitre détaille chacune des catégories et donne des exemples :

- logiciels (sous-titrage, correction intelligente des erreurs, concordancier) ;
- apprenants (recherche lexicale, demandes d'aide, participation à du travail collaboratif en ligne, etc.) ;
- tâche : écoute en ligne, tâches de communication, clavardage (*chat*) comme pratique.

Il est alors logique d'aborder les méthodes de recherche, dans le sous-chapitre suivant. Le tableau 3.6 (pp. 91-92) reprend les exemples du sous-chapitre précédent point par point en détaillant la question de recherche, la méthode, et l'interprétation des résultats obtenus. Ce tableau est particulièrement intéressant, tant pour les résultats qu'il donne, qu'en tant que modèle de pratique de la recherche. Il laisse néanmoins toute référence théorique de côté. Ce sera le rôle du sous-chapitre suivant de compléter cette absence en montrant que la théorie est à la fois une ressource et une limite.

Le tableau 3.7 (p. 94) complète le précédent en ajoutant à chacune des recherches le cadre théorique de référence et le rôle qui a été attribué à la théorie. L'ensemble des deux tableaux mériterait d'être étudié dans tous les masters de notre domaine !

Mais les théories ont des limites, elles biaisent nécessairement les recherches, et C. Chapelle cite l'approche écologique de Van Lier ([VanLier00] : 250) pour nous sensibiliser à ce problème. Elle nous propose, en quelque sorte, d'accepter nos limites, ce qui est très raisonnable !

La conclusion du chapitre 3 suggère de mener plus de recherches de ce type avec un éventail plus grand de critères.

## **5. L'observation des pratiques des TIC que suivent les apprenants**

Ce chapitre est consacré aux façons dont les apprenants emploient les technologies.

Pour ce type d'étude, il est d'autant plus facile d'observer les apprenants que les outils qu'ils emploient le permettent. C. Chapelle le confirme quand elle cite des exemples de données sur les processus à partir d'enregistrements par la machine (enregistrement d'un oral en face à face issu d'une tâche de simulation, clavardage par écrit, transcription d'une tâche de compréhension de l'oral).

Elle aborde ensuite la mise en place du processus de recherche, tant au niveau des problèmes pratiques que des problèmes éthiques. Le mode de recueil et d'annotation des données est détaillé dans les tableaux 4.1 (p. 101), et cette façon de procéder servira utilement à d'éventuels chercheurs. Mais, selon l'auteure, il est clair qu'il est difficile de rendre toute la complexité des choix de l'observateur. À nouveau, convenons que nous avons des limites, et croisons les recherches !

Le sous-chapitre suivant mérite une lecture approfondie ; il est consacré à la recherche descriptive. C. Chapelle passe en revue les techniques de l'analyse des interactions et du discours. Elle s'arrête sur les analyses de conversations qui sont des études plus micro-ethnographiques. Elle étudie ensuite les points clés de l'analyse descriptive : il est très important de déterminer clairement comment mener cette analyse et quels choix faire. Enfin, elle montre en quoi ces analyses sont utiles, tant pour les praticiens que pour les chercheurs. Un second tableau 4.1 (p. 110) complète le premier ensemble de tableaux 4.1, déjà mentionné, pour montrer comment fonctionnent ces analyses selon les tâches analysées et les divers sens que l'on considère (expérientiel, interpersonnel et textuel).

Quand les analyses descriptives sont réalisées, il reste à les interpréter, ce qui fait l'objet du sous-chapitre suivant. Avant de décrire ces phénomènes, C. Chapelle nous rappelle, ce qui est très pertinent, qu'aucune interprétation n'est faite sans qu'il y ait des inférences ou des interprétations, ne serait-ce qu'implicitement.

Il y a des inférences :

- sur les capacités, sous forme d'hypothèses qui affirment que les apprenants ont des capacités qui expliquent les données obtenues sur les processus ;
- sur les tâches, sur la manière dont celles-ci influencent les interactions des apprenants, ce qui permet d'avancer que les caractéristiques de la tâche expliquent les données sur les processus ;
- sur les deux : car la combinaison des deux catégories d'inférences permet de mieux percevoir les facteurs qui affectent les données ;
- enfin, l'analyse critique du discours permet d'aller au-delà de l'observable afin d'aller aux causes qui expliquent les données ; ce type d'analyse est inférentiel et rappelle ce qu'en France on appelle l'analyse de contenu ;
- les inférences ne sont pas sans soulever des problèmes de validité ; elles doivent être justifiées et seul un croisement des données permet de corroborer l'inférence.

Un dernier sous-chapitre va couronner tout le travail de recherche, il est consacré à

l'évaluation des résultats de la recherche. Celle-ci doit révéler dans quelle mesure les données valident le fait que les buts des activités multimédias ont été atteints, et aller au-delà des résultats descriptifs ou interprétatifs.

Rendre cette évaluation convaincante est un problème majeur. Tant de décisions échappent à l'enseignant ou au chercheur qu'une évaluation de type pré-test, post-test ne paraît pas appropriée. En fait, toute méthodologie axée sur le produit de l'apprentissage ne saurait donner de données fiables dans un tel contexte, et cet avis est très pertinent. C'est ce qui explique que C. Chapelle se tourne vers des approches orientées-processus (*process-based approaches*).

Elle présente trois exemples de recherches de ce type :

- un premier sur la négociation du sens ;
- un second sur le repérage des écarts ;
- enfin, un troisième sur la gestion stratégique du discours (*strategic discourse management*).

Ce sous-chapitre se termine par une rapide présentation d'autres façons d'appréhender cette évaluation fondée sur les processus, en particulier par l'étude des Situations Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) de l'école francophone [RenieCha95]. Elle se réfère également aux recherches de M-N. Lamy et R. Goodfellow [LamyGood99] et de P. Skehan [Skehan98], pour rester dans un contexte européen.

Ce chapitre se conclut naturellement par un rappel de la supériorité d'une recherche axée sur les processus plus que sur le produit de l'apprentissage, et il y a là des pistes qui méritent d'être explorées.

## **6. Aller plus loin en linguistique appliquée : les tâches d'apprentissage de L2**

C'est un chapitre plus court que les précédents ; il aborde les façons dont les tâches d'apprentissage peuvent faire avancer la réflexion en linguistique appliquée.

Depuis les années 1980, l'étude des tâches d'apprentissage de L2 a pris une place importante dans la recherche en linguistique appliquée. En ce qui concerne l'évaluation, ou la validation de ces tâches, on peut distinguer trois types de recherches : celles qui se consacrent à la mesure des résultats, celles qui recherchent les situations où il y a négociation du sens, et finalement celles qui considèrent ce qui se passe selon les critères de fluidité, correction et complexité. Ces trois types se rattachent à des théories différentes de l'acquisition des langues. Les références à plusieurs théories d'acquisition ne sont pas fréquentes dans une recherche à la française où, en général, on adhère, plus ou moins explicitement à une théorie donnée ; la lecture d'un tel ouvrage peut ainsi modifier notre regard sur l'orthodoxie théorique.

C'est à la description des tâches que C. Chapelle s'arrête ensuite, tout particulièrement sur ce



qu'elle appelle l'approche par traits caractéristiques (*feature approach*), qui permet d'aller au-delà de la tâche et d'essayer de voir ce qui se passe quand on agit ainsi. Cette approche donne des outils repris dans deux tableaux qui clarifient le propos (tableaux 5.2 et 5.3, pp. 132-133).

Dans le sous-chapitre suivant, l'auteure poursuit sa réflexion en abordant les tâches sur support technologique (*technology-mediated tasks*). Les différentes interactions y sont plus complexes qu'en classe. Elle donne des exemples qu'elle étudie à la lumière des concepts proposés soit par T. Pica et al. [Pica93], soit par P. Skehan [Skehan01], soit par la recherche sur les tâches sur support TIC. Ses exemples proviennent soit de salons de discussion (*chat room*), soit de tâches spécifiquement créées pour les TIC. Comme toujours, un tableau organise l'ensemble (5.4, pp. 138-139). Les commentaires suivent ce tableau de façon précise et détaillée. Il apparaît que toute activité concrète est liée à des opérations cognitives sous-jacentes, ou des phénomènes, qui sont décrits et / ou analysés dans la théorie (les théories), et il importe de ne pas l'oublier, pourrait-on ajouter.

Voilà qui justifie le sous-chapitre suivant qui expose ce qui est attirant dans la technologie : elle accroît nos moyens d'explorer le domaine des tâches en L2.

La technologie fournit des outils pour mesurer la validité des hypothèses faites sur les performances des apprenants en fonction du jeu des configurations des caractéristiques des tâches dans un environnement contrôlé (expérimentalement).

Théoriser sur les tâches est plus efficace, rappelle C. Chapelle, si l'on s'appuie sur les caractéristiques de celles-ci que sur des typologies.

Le lecteur trouve ainsi des critères pour mesurer les caractéristiques, une étude du lien entre les caractéristiques et la théorie du registre (*register theory*). C. Chapelle le dirige vers les théories systémiques-fonctionnelles de M.A.K. Halliday, entre autres. Un lecteur francophone aurait envie de lier cette réflexion aux réflexions de la linguistique de l'énonciation (E. Benveniste, A. Culioli et al.), qui reste une grande absente dans le monde anglo-américain. L'auteure suggère d'aller plus loin dans la réflexion combinant la théorie des tâches et celle du registre, et donne quelques pistes.

Le chapitre se termine par une réflexion sur la mesure de la validité des hypothèses, et C. Chapelle réaffirme sa position qui suggère d'aller au-delà de la simple amélioration des pratiques pour approfondir nos connaissances théoriques et trouver de nouveaux outils de recherche. Une fois de plus, comment ne pas être d'accord avec elle ?

## **7. Aller plus loin en linguistique appliquée : l'évaluation**

Encore un chapitre qui n'est pas très long. Il est consacré à l'évaluation (*assessment*). Son intérêt réside dans la vision très nord-américaine qu'il donne. Cette vision est très éloignée des conceptions actuelles en Europe et en France même (cf. le Diplôme de Compétences en Langues (DCL), ou les débuts du Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES). Ce qui est remarquable c'est que les positionnements épistémologiques et méthodologiques sont tout à fait dans le positionnement dominant en Europe et conduisent

néanmoins à des propositions différentes.

L'efficacité est présentée comme un tunnel qui permet de voir où l'on va mais pas ce qui se passe sur les côtés, ce qui est une image remarquablement parlante de ce que fournissent certains tests.

C. Chapelle présente ensuite un panorama théorique, qui l'amène à redéfinir le concept de *construct* (cadre théorique de référence, problématique, pourrions nous dire, "*interprétation pertinente d'une performance*", écrit C. Chapelle). Elle souhaite montrer comment l'évaluation assistée par ordinateur soulève des questions sur les effets que les choix dans l'élaboration des tests ont sur cette problématique théorique (*construct*) que l'on souhaite valider, en raison des décisions spécifiques que le concepteur du test doit faire au niveau de la conception de l'interface.

La validité des tests soulève nombre de questions au niveau de la conceptualisation de ce qu'est la validation, à celui des inférences que le chercheur fait sur les performances des apprenants, et enfin au niveau des effets négatifs qu'une telle évaluation pourrait avoir sur les apprenants. Ce que C. Chapelle écrit mérite que l'on s'y arrête, même si au niveau des *constructs* qu'elle met en avant, d'autres choix pourraient être faits.

Le sous-chapitre suivant, qui étudie la définition de la problématique théorique (*construct*), est extrêmement révélateur du contexte nord-américain, il mérite une lecture attentive. Il semble difficile de ne pas être en accord avec l'étude qui est faite du lien entre la conception du test et cette problématique (*construct*), en particulier dans la mise en parallèle que l'on trouve entre l'analyse du trait que le test est conçu pour mesurer et celle des contextes d'emploi de l'anglais pour la population d'apprenants. Les appels aux sciences de fondements ne sont pas ceux que l'on ferait de notre côté de l'Atlantique. Pour nous, la validité "sociale" (*face validity*) est clairement plus importante que celle de la problématique théorique (*construct*). Voilà pourquoi les tests étudiés (dictée, test de vocabulaire, etc.) et le lien qui est fait entre la problématique théorique et la notation (*scoring*) ne correspondent pas aux choix habituels en Europe, comme le résume le tableau 6.4. (p. 168). On retrouve, sous forme scientifique, les débats professionnels que nous connaissons entre les tenants de tests tels que le *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) et le *Test of English for International Communication* (TOEIC) pour l'anglais, et ceux qui ont une vision différente. Il est néanmoins regrettable que les effets de la validité sociale, qui est souvent mise en avant en Europe, ne soient pas mesurés avec la même rigueur que ce qui est proposé dans cet ouvrage, et avec une problématique théorique aussi bien construite !

La conclusion du chapitre revient sur le concept de validation et souligne l'importance du lien entre théorie et problématique (*construct*) qui doit prédominer sur tout objectif d'efficacité. Elle est clairement synthétisée dans le tableau 6.6 (p. 172).

## **8. La linguistique appliquée et les TIC : un lien incontournable**

Le dernier chapitre est, en fait, une courte conclusion qui revient sur ce qui interpelle impérativement la linguistique appliquée au niveau de la technologie.

À propos de l'emploi de l'anglais, on trouve dans le tableau 7.1 (p. 175) une synthèse des hypothèses émises sur les technologies et les résultats de quatre approches de recours à celle-ci pour l'emploi de la langue. Il s'agit d'un retour à ce qui a été énoncé au début du livre, avec des réponses issues de la recherche qui augmentent nos connaissances sur l'acquisition de L2. Pour mieux comprendre celle-ci, C. Chapelle revient sur ses propositions de mettre en place des recherches qui puissent remplacer celles qui restent purement comparatives, et elle montre comment améliorer les alternatives (tableau 7.3, p. 179). La conclusion du chapitre est précédée d'un rapide retour sur l'évaluation qui confirme le positionnement du chapitre 6.

Enfin, la conclusion est très convaincante sur le plan épistémologique ; C. Chapelle rappelle qu'il importe d'aller au-delà du sens commun dans notre réflexion, et bien entendu de dépasser tout intérêt commercial. Elle souligne ainsi combien elle a le sens de la responsabilité de chacun dans sa pratique, qu'elle soit enseignante, ou apprenante, et en cela son livre est vraiment un apport important à la réflexion de notre domaine.

L'ouvrage est accompagné d'une riche bibliographie complétée par un index des auteurs et un index des sujets abordés.

## 9. Conclusion : un livre à ne pas négliger

L'enseignant-chercheur bien au fait des pratiques de son milieu universitaire, qui a rédigé ce rapport est impressionné par le fait qu'alors que la réputation de C. Chapelle n'est plus à faire, elle garde une remarquable modestie dans ses propos. C'est la rigueur méthodologique de l'ensemble qui assure cette modestie et conduit à une légitimité incontestable. C'est peut-être la grande leçon d'un tel livre, dont la maturité épistémologique et méthodologique est encore plus convaincante que dans le précédent ouvrage majeur publié par *Cambridge University Press* en 2001 [Chapelle01]. Le compliment est d'autant plus sincère que le positionnement théorique de celui qui le fait n'est pas exactement le même que celui de C. Chapelle.

## Références

### Bibliographie

[Chapelle01]

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

[Develay01]

Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

[LamyGood99]

Lamy, M.-N., Goodfellow, R. (1999). "Reflective conversation" in the virtual language classroom". *Language Learning and Technology*, 2 (2), pp. 43-61.

[Pica93]

Pica, T., Kanagy, R., Falodun, J. (1993). "Choosing and using communication tasks for second language instruction". In Crookes, G., Gass, S. (dir.). *Tasks and language learning*:

*Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 9-34.

[RenieCha95]

Renié, D., Chanier, T. (1995). "Collaboration and computer-assisted acquisition of a second language ?". *Computer Assisted Language Learning*, 8 (1), pp. 3-29.

[Skehan98]

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

[Skehan01]

Skehan, P., Foster, P. (2001). "Cognition and tasks". In Robinson, P. (dir.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.

[VanLier00]

Van Lier, L. 2000. "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In Lantolf, J.P. (dir.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 254-259

[Warsch00]

Warschauer, M. (2000). "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching". *TESOL Quaterly*, 34 (3), pp. 511-535.

## À propos de l'auteur de l'analyse

**Jean-Paul NARCY-COMBES** est professeur à l'université de La Rochelle. Ses recherches portent sur les problèmes épistémologiques que soulève la didactique de L2 à l'heure de la circulation universelle de l'information. Il a publié et communiqué dans le domaine depuis bientôt trente ans, tant en France qu'à l'étranger. Il est plus particulièrement actif depuis quelques années dans le secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines et plus spécifiquement anglais pour les non-spécialistes de cette langue).

**Courriel :** mariejean@wanadoo.fr

**Adresse :** Université de La Rochelle, 23 Avenue A Einstein, 17071 La Rochelle  
Équipe de recherche CERCI, université de Nantes

### Référence de l'article :

Narcy-Combes J-P. (2004). "Analyse de *English Language Learning and Technology*". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, 1, novembre 2004, pp. 163-173. [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/narcy/alsic\\_v07\\_03-liv2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/narcy/alsic_v07_03-liv2.htm), mis en ligne le 15/11/20004.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, novembre 2004