

Open Research Online

The Open University's repository of research publications and other research outputs

Apprentissage des langues médié par ordinateur: discours critiques sur l'outil

Journal Item

How to cite:

Lamy, M. N. (2010). Apprentissage des langues médié par ordinateur: discours critiques sur l'outil. *Le Français dans le monde*, 48, pp. 135–149.

For guidance on citations see [FAQs](#).

© Not known

Version: Accepted Manuscript

Link(s) to article on publisher's website:
<http://www.cle-inter.com>

Copyright and Moral Rights for the articles on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. For more information on Open Research Online's data [policy](#) on reuse of materials please consult the policies page.

oro.open.ac.uk

Apprentissage des langues médié par ordinateur : discours critiques sur l'outil

Marie-Noëlle Lamy, The Open University

Introduction

Le questionnement épistémologique en didactique des langues, rappellent Demaizière et Narcy-Combes (2005), balance entre trois pôles : savoir si (a) la production langagière est systémique ou sociolinguistique ; (b) la connaissance du sens est explicite ou implicite ; (c) l'apprentissage relève de l'explicite ou de l'implicite.» (2005 : 46). Ce cadre posé, la situation de l'apprentissage des langues médié par la technologie (ci-après ALMT) modifie ce projet épistémologique. Il s'agit alors de construire un savoir qui circonscrive un nouvel objet. La machine elle-même, périphériques et logiciels compris, est l'élément le plus visible de cette nouvelle donne, mais elle n'est pas l'objet à construire. Dans ce chapitre c'est la nature de cet objet qui va nous intéresser. Cet 'objet ALMT' inclura le processus instrumenté d'apprentissage et le dispositif sur lequel il repose, soit : la machine, l'acteur humain et le projet éducatif. Voici comment Brodin (2002) décrit ce dernier :

Depuis l'orientation communicationnelle des années 70 sont prônés, en langues, des éléments de théorisation constructivistes comme la création d'environnements d'apprentissage favorisant le travail collaboratif et la communication, l'apprentissage actif, [], la contextualisation de l'apprentissage, le développement de l'autonomie, la mise à disposition d'environnements langagiers et de dispositifs riches et variés, les tâches et documents à caractère « authentique », l'implication dans des situations et des tâches d'apprentissage diversifiées, la compréhension interculturelle. (2002 : 157).

Devant ce mini-historique de la discipline, on imagine aisément que la technologie, avec sa panoplie d'outils de partage du savoir et du savoir-faire (forums, chats, plateformes de tutorat ou sites de réseaux sociaux) puisse encourager une forme de pensée syncrétique qui lui attribuerait une affinité particulière avec les pédagogies socio-centrées recensées plus haut. De fait c'est par une déclaration d'allégeance aux orientations socio-constructivistes que commencent fréquemment les compte-rendus de travaux en ALMT, du moins depuis le 'tournant social' (Block, 2003) qui caractérise l'ensemble des sciences humaines depuis les années 1970.

Néanmoins la convergence entre l'outil et l'orientation constructiviste n'est qu'apparente, soulignent des chercheurs en communication comme Petraglia (1998) ou Hargittai et Walejko (2008). L'hypertexte par exemple, selon Petraglia, séduit les constructivistes car il semble entraîner l'apprenant dans un dialogue avec les contenus au cours duquel il ne se contente pas d'accéder à l'information mais il la crée. Or selon Petraglia le recours aux hypermedia ne permet pas de parler de centration sur l'apprenant, puisque le contenu et la disposition des informations auxquelles les hypermedia donnent accès sont déterminés en amont par les concepteurs qui suivent leur propre idée des besoins conceptuels des apprenants sans qu'elle corresponde forcément aux besoins réels de ceux-ci (1998 : 60). Pareillement, Hargittai *et alii* démystifient la réputation d'outil de création collaborative qui est faite au « Web 2.0 ». A travers leurs travaux sur les usages d'étudiants nord-américains dans les réseaux sociaux, elles montrent que tous les « digital natives » n'y évoluent pas à compétences égales : la co-création de contenus multimodaux (musique, vidéo, photographie) y est l'apanage des garçons de milieux aisés, les filles et les enfants de milieux défavorisés intervenant plutôt individuellement via les modalités textuelles (Hargittai *et alii*, 2008).

Ce détour par deux disciplines voisines de l'ALMT illustre la pérennité de la tentation du technocentrisme. Il ouvre aussi les yeux sur la pertinence de certains éléments comme les conditions de production (Petraglia) et de diffusion (Hargittai *et alii*) de l'artefact pour une bonne compréhension des phénomènes d'appropriation de l'outil. Technicisme, cognitivisme et socio-constructivisme, tels sont bien les paradigmes constitutifs du domaine, à prendre en compte pour construire l'objet d'une épistémologie de la didactique des langues, sachant néanmoins qu'en les nommant, on risque de leur conférer des qualités de finitude qu'ils n'ont pas : dans les sphères pertinentes à notre propos (pratique éducative, instances de financement de la recherche, politique de publication scientifique)

la réalité est touffue, évoquant plutôt des entrelacs, chevauchements et retours en arrière qu'une avancée en ligne droite, ainsi qu'on va le voir dans les deux sections qui suivent à travers les travaux de Levy au début de l'ère de l'ALMT, en 1997, et l'état des lieux réalisé une décennie plus tard par Lamy et Hampel (2007).

Regards critiques sur l'outil en didactique des langues

Levy (1997) fut le premier à modéliser le rôle de la machine en ALMT. Il distinguait l'ordinateur comme 'outil', qui permet l'accès aux stimuli pour la classe, en quelque sorte un adjoint pour l'enseignant, de l'ordinateur comme 'tuteur', qui héberge les exercices destinés à déclencher et évaluer la production. Inévitablement, l'ouvrage date puisqu'il ne pouvait refléter les possibilités communicatives du travail en réseau, apparues depuis. Cependant Levy a posé trois points qu'il est important de rappeler car ils délimitent les conditions de la symbiose entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'ALMT.

Premièrement, dit Levy, pour que la théorie contribue à la pratique en ALMT il faut qu'elle en épouse le contexte. Or « [e]n général, les théories qui ont été appliquées [à ce] contexte sont exogènesⁱ » (1997 : 218). Selon lui, par exemple, « les technologies immatures qui ne permettent que d'infimes avancées en matière de synthèse vocale et de reconnaissance de la parole » (ibid.) exemplifient l'inefficacité d'une recherche informatique monoculturelle qui n'a pas intégré les apports théoriques venus de la phonétique, de la phonologie, de la psycholinguistique et de la socio-linguistique. Cette observation de Levy reste vraie de ces outils aujourd'hui (indépendamment du progrès spectaculaire des technologies d'audition, qui, elles, répondent à d'autres besoins).

Deuxièmement, une théorie de l'ALMT doit induire des méthodologies de recherche qui soient en phase avec l'objet d'analyse. Un scénario de recherche de type pré-test/ post-test, par exemple, est incapable de capturer les progrès linguistiques accomplis sur le long terme, encore moins d'évaluer les adaptations réalisées par des apprenants dont les techniques scripturales se seraient pliées aux caractéristiques de l'outil (par exemple qui auraient appris à manier le langage SMS en L2).

Troisièmement, il faut que la théorie corresponde aux schèmes d'utilisation. Comme exemple d'outil 'adaptatif' réussi sur ce plan, on peut citer le programme d'auto-évaluation linguistique en ligne créé par le projet européen DIALANGⁱⁱ. Celui-ci s'appuie en effet sur une théorie cognitive du développement individuel de l'interlangue, et fait directement appel à l'interlangue de l'utilisateur. Ainsi le logiciel lui présente initialement une sélection d'items appropriés à son niveau (auto-diagnostiqué) ; puis la machine modifiera sa sélection de chaque item successif selon la qualité des réponses fournies par l'individu, en augmentant ou diminuant la difficulté récursivement tout au long du test.

Les trois principes de Levy participent d'une réflexion sur la méthodologie de la recherche en ALMT et parlent donc de 'l'objet ALMT' idéal. Pour bâtir une conceptualisation qui prenne aussi en compte l'objet réel, Lamy et Hampel se demandent comment peut s'interpréter le rapport à l'outil dans les expériences de terrain au cours la décennie qui a vu mûrir l'ALMT. Les auteures examinent six technologies, en les regroupant par dyades selon la méthodologie contrastive de Neergaard and Uihøi (2007). Pour des raisons de place, seules trois des dyades sont évoquées dans ce qui suit.

La première dyade concerne deux études de forums, respectivement d'orientation socio-culturelle (Weasenforth, Biesenbach-Lucas et Meloni, 2002) et plus strictement cognitive (Savignon et Roithmeyer, 2004). Tous ces chercheurs cherchent à identifier les facteurs nécessaires à la maintenance d'un dialogue collaboratif mais au vu de résultats incertains, ils devront se borner à préconiser l'organisation de répliques de plus grande envergure. Ces deux travaux ont beau mobiliser des cadres théoriques très différents, selon Lamy *et alii* ils souffrent tous deux d'avoir sous-problématisé - dans sa dimension instrumentée - la notion (collaboration) qui les intéresse, traitant l'outil comme s'il était transparent.

La dyade suivante regroupe deux projets de visioconférence (Goodfellow *et alii* 1996 et O'Dowd 2006), choisis pour la décennie qui les sépare et parce qu'ils ont un objectif interculturel en commun. Malgré la 'normalisation technologique' (Bax 2003) survenue entre temps, dont on pouvait par hypothèse attendre qu'elle produise des changements qui seraient pris en compte dans l'étude postérieure, les résultats de 2006 réitérent ceux de 1996 : (a) il faut intégrer les activités de visioconférence dans le scénario pédagogique global ; (b) les étudiants ont des sentiments ambivalents concernant l'utilisation de leur image ; (c) les étudiants comme les formateurs ont besoin d'une formation spécifique à ce media. Doit-on s'inquiéter d'une telle convergence de conclusions ? Ne peut-on l'interpréter comme un gage de fiabilité des résultats ? Peut-être, mais reste qu'il est difficile d'ignorer la différence de performance entre des outils de visioconférence de 1996 et en 2006 . Sans une théorie qui englobe dans un même mouvement l'objectif visé (interculturel) et la matérialité de l'outil (primitif en 1996, plus perfectionné en 2006) il est permis de douter que les résultats de 2006 soient suffisamment affinés.

Deux études sur le 'chat', Blake (2000) et Thorne (2003), figurent aussi dans l'analyse de Lamy *et alii*. Choisis pour les distances théorique et temporelle qui les séparent, ces deux travaux cherchent à documenter la négociation de sens dans des sessions de chat. Cependant tandis que l'étude de Blake, d'inspiration cognitiviste, se concentre sur les productions étudiantes, celle de Thorne adopte « une perspective historico-culturelle sur la communication et la cognition humaines » (2003 : 39) qui lui permet de s'ouvrir sur le domaine plus vaste de l'environnement physique, ordinateur et périphériques inclus, dans lequel se développe la recherche du sens. Le travail de Blake peaufine la typologie des tâches (dont cet auteur est par ailleurs un spécialiste reconnu) s'inscrivant dans une continuité dont à notre avis la base est toutefois discutable sachant qu'il applique à l'analyse des conversations 'chattées' des méthodes élaborées pour les conversations de classe présentes. Au contraire chez Thorne les questions épistémologiques associées à l'usage de l'outil sont explicitement soulevées, concernant le niveau communicatif (« les propriétés structurelles des outils de communication associés à Internet ont un effet sur la prise de parole et sur les structures de l'échange » (2003 : 61), aussi bien que le niveau culturel (« la matérialité d'un artefact [...] a un fonctionnement informé par les usages culturels qui sont venus s'associer à lui au cours de son histoire » (2003 : 63).

A quelques exceptions près, la boucle de rétroaction en ALMT ne fonctionne pas, constatent Lamy *et alii* à l'issue de leur méta-étude. Hubbard (2005) dénonce ce même dysfonctionnement en montrant comment, peu soucieux de valider des travaux antérieurs, les chercheurs des sciences de l'éducation et les didacticiens de la communauté ALMT travaillent en majorité avec des apprenants qui réalisent de façon ponctuelle une tâche nouvelle pour eux à l'aide d'un outil qu'ils n'ont jamais rencontré auparavant, sous la conduite d'enseignants qui le manipulent aussi pour la première fois. Le regard de ces chercheurs sur l'objet ALMT serait donc invalidé par la légèreté de leur projet pédagogique, réduit comme le dit Brodin à des « activités mosaïques dont le sens réel serait à questionner » (2002 : 151), et brouillé par la myopie technocentriste de leur trop grande précipitation à tester les jouets qui arrivent sur le marché éducatif.

Apport de disciplines voisines

Plusieurs disciplines voisines de l'ALMT (la psychologie cognitive, la sociologie des usages, la recherche en 'littéracie'ⁱⁱⁱ et la sémiotique sociale) sont convoquées dans le reste de ce chapitre afin de fournir sur la notion de processus instrumenté des perspectives que nous considérons plus utiles pour la réflexion épistémologique en ALMT.

La psychologie cognitive (dans une version anglo-saxonne) a développé la notion d'*affordance*, qui présente un intérêt pour la compréhension des processus d'instrumentation en ALMT. Les affordances qui entrent en jeu au cours d'une activité instrumentée se définissent comme l'ensemble des possibilités et contraintes de l'environnement, qui donnent aux agents différentes options pour agir. L'affordance se comprend comme une

relation de réciprocité entre les acteurs et l'environnement, comme le souligne Gibson (1979), dont les recherches sur la perception visuelle de l'animal sont à l'origine du concept.

Il est important de noter que les affordances de l'environnement sont objectives, réelles et physiques, contrairement aux valeurs et significations, que l'on suppose fréquemment subjectives, phénoménales et mentales. A vrai dire une affordance n'est ni une propriété objective ni une propriété subjective ; ou si l'on préfère elle est les deux ... L'affordance tient à la fois de l'environnement et de l'observateur.
(1979 :129)

Pour revenir à un domaine proche du nôtre on peut citer comme exemple de cette dualité la culture de la blogosphère. Les premiers blogueurs parsemaient leurs pages de liens. Cette activité s'avérant productive, un site comme Technoratiiv a vu le jour, qui s'est ensuite servi des liens des blogueurs pour structurer l'information qu'il dispensait, avant qu'à leur tour les blogueurs ne se servent de lui pour créer de nouveaux liens, inaugurant une pratique récursive. Cette double orientation environnement-observateur prend différentes formes. Les utilisateurs peuvent avoir un retour sur le développement de l'artefact (dans des cas de recherche-développement, ou en contexte Open Source). Mais cette réciprocité peut aussi se manifester par une re-sémiotisation de la part de l'usager: par exemple sur une plateforme vocale dont la fenêtre de *chat* a été conçue pour l'assistance technique en cas de coupure du son, on peut observer que les usagers réassignent cet outil à des fonctions socio-affectives (Lamy, 2006 : 134).

Hutchby (2001) réexamine la notion d'affordance dans des conversations humain-robot, des visioconférences collaboratives et des chats. Mais surtout, cet auteur propose, pour la recherche sur les conversations technologisées, la notion d' 'affordance communicative', soit « les multiples possibilités actionnelles que l'artefact s'avère capable d'ouvrir à l'utilisateur ». (2001 : 123). La technologie, selon lui, « doit se comprendre comme un ensemble d'affordances, qui se dévoilent dans et par les efforts que déploient les acteurs pour interagir avec l'artefact» (ibid. : 146). Prenons l'exemple des silences entre tours de parole dans les interactions en ligne. Dans la classe de langues « communicative », le silence s'interprète souvent comme un dysfonctionnement. Hutchby montre que les pauses silencieuses en ligne – celles du système qui 'repousse' de quelques instants une action, ou celles de l'interlocuteur tapant sa réponse, sont interprétables différemment. Les contraintes de l'outil peuvent être acceptées ou méconnues. Dans le premier cas, la communication pédagogique attendue s'infléchit pour répondre aux besoins de la situation de médiation : une signification positive est attribuée aux silences (ex : « attendons qu'il ait fini de taper son message/de dessiner son schéma/d'afficher son image»). Dans le second cas, le participant (souvent l'enseignant) tente de 'remplir' le silence par une réparation qui n'est pas en réalité conversationnellement pertinente puisqu'il n'y a pas eu rupture de séquentialité. Dans ces deux cas les affordances communicatives des systèmes se révèlent à travers les comportements discursifs des individus. En même temps, les pratiques culturelles de la classe de langues présentielle se reconfigurent pour cadrer avec les données matérielles et systémiques de la nouvelle situation.

La sociologie des usages (de tradition plutôt française) apporte un autre éclairage : Rabardel (1995) a donné une description détaillée de l'activité humaine instrumentée en milieu de travail. Avec l'exemple du peintre qui « utilise la décolleuse [de papiers peints] pour réaliser des tâches non prévues par les concepteurs » de cet outil (1995 : 52) pour fragiliser à la chaleur un enduit qu'il souhaite éliminer, Rabardel présente la notion de catachrèse (ou détournement de l'instrument). En comptabilisant les occurrences d'utilisation catachrétique ainsi que leur durée, il cerne la notion d'appropriation progressive de l'instrument par les usagers (ou de 'genèse expérimentale'). Dans quelle mesure, se demande alors Rabardel, « est-il légitime de parler de détournement alors que les recherches dans le domaine de la sémiologie et de la psycho-sémiologie mettent en évidence [] que l'élaboration et la restructuration de ses instruments sémiotiques par le sujet est une constante ? » (ibid. : 108)

Dans l'activité instrumentée en milieu éducatif comme dans les situations de travail décrites par Rabardel, on observe ce phénomène de catachrèse. Lamy (2006) en recense quelques occurrences. On peut évoquer l'exemple d'une plateforme tutorielle à laquelle il manquait – selon ses utilisateurs – un moyen de féliciter les individus pour

une bonne réponse et donc de créer la convivialité dans le groupe. En cliquant répétitivement sur l'icône de prise de parole qui figurait une main, les utilisateurs ont créé un simulacre visuel d'applaudissement, sur la signification duquel ils se sont mis d'accord. Dans un autre groupe, l'imprécision d'une image sur certains des écrans des participants a fait échouer le scénario descriptif planifié car ils ne 'voyaient' pas les mêmes objets, mais en revanche a inspiré au groupe une improvisation –devinette qui s'est avérée linguistiquement productive. De la sociologie des usages il ressort donc que les conditions matérielles de production et de diffusion de l'information via l'artefact sont centrales et non périphériques. Ces constatations convergent avec certaines conclusions déjà évoquées dans l'introduction de ce chapitre. Elles convergent aussi avec les observations de Jeannerey (2000 : 183) et se verront confirmées plus bas.

Pour le chercheur en littéracie Lankshear, le décalage est tel entre les conceptions traditionnelles du savoir et les possibilités ouvertes par l'Internet et la Toile, qu'il propose pour les désigner le néologisme 'épistémologies numériques' dont les trois dimensions sont la nature du savoir, la nature des modalités du savoir et la nature de ceux qui savent (Lankshear 2003). Précisons les contours de ce nouveau paysage.

La nature du savoir aurait selon ce chercheur radicalement changé : comment sait-on qu'on sait, quand on est à distance ? Par exemple un chirurgien qui a recours à la robotique pour opérer son patient à des milliers de kilomètres de distance possède de l'activité dans laquelle il est engagé une connaissance à la fois amoindrie (il lui manque le contact avec le corps vivant du patient) mais aussi augmentée : il co-orchestre des éléments 'techno-sémio-pragmatique'^v, dont ses homologues présents ne pourraient guère deviner la complexité. L'analogie avec la situation d'un tuteur de langue et 15 étudiants connectés depuis leurs domiciles respectifs à une plateforme audio-synchrone permet de transférer à la sphère éducative cette même question : comment chaque participant sait-il qu'il sait ? Allons plus loin, et peuplons cette classe virtuelle d'avatars, comme certains l'ont fait dans les mondes virtuels Second Life^{vi} ou Traveler^{vii} : que devons-nous maintenant savoir sur la manipulation de notre avatar, sur sa façon d'habiter son environnement, et sur la négociation du sens avec les avatars des autres participants ?

Ce qui nous amène à 'ceux qui savent'. Jusqu'ici, soutient Lankshear, le savoir appartenait à l'individu. Avec l'émergence de la culture des réseaux se sont élaborées les notions de 'cognition distribuée' et 'd'intelligence en réseau'. Un glissement s'est effectué, de 'l'individu qui possède le savoir' à celle du 'groupe au sein duquel circule le savoir'. Le 'pouvoir de la foule'^{viii}, pour lui donner le nom inventé par Jeff Howe dans une contribution au magazine américain de décryptage des média en ligne, *Wired*, s'incarne ainsi dans une gamme d'objets collectivement construits, de Wikipédia aux sites d'information participatifs de la Toile en passant par e-Bay. Il est d'autant moins difficile d'envisager pour ces objets des applications en didactique des langues que certains ont déjà donné l'exemple, comme l'on s'en persuade aisément en consultant les livraisons récentes de revues comme *Language Learning and Technology*, *The CALICO Journal*, *ReCALL* ou *ALSIC*. Cependant, prévient Lankshear, pour productives que soient ces notions au niveau de la théorie, et attrayantes pour les enthousiastes de la recherche-action, elles restent largement inappliquées dans la pratique éducative, du moins celle qui 'compte', comme on s'en aperçoit rapidement quand on regarde ces indicateurs de littéracie que sont les examens nationaux dans le secteur secondaire et supérieur. Pour des raisons économiques liées à 'l'employabilité' du futur diplômé, ceux-ci restent implacablement individuels (individuellement vécus et individuellement notés).

La troisième dimension du changement selon Lankshear est celle des modalités du savoir. Comment créer du sens à partir de signes qui ne sont plus exclusivement linguistiques mais multimodaux, c'est à dire qui complètent le sens textuel par d'autres modes sémiotiques comme l'aural, le visuel (interprétation d'icônes ou de photos), et le tactile (manipulation de la souris, du pavé tactile, de l'écran tactile) ? Comment rendre compte de la confrontation entre l'apprenant et les diverses modalités sémiotiques auxquels le convie l'environnement d'apprentissage, sachant que ces modalités sont simultanément présentes et qu'il doit les maîtriser en interaction synchrone avec ses co-apprenants ? Une conversation en visioconférence poste à poste, par exemple (disons MSN Messenger

avec webcam) implique divers « espaces de perception » dont les méthodologies de recherche communément appliquées en ALMT (analyse du discours, analyse conversationnelle) ne nous disent rien. Pour structurer ce champ, certains (Jones 2004, Marcoccia 2008, Lamy à paraître) ont fait appel à la sémiotique sociale.

Sémiotique sociale et ALMT : espaces physiques et espaces perçus

L'environnement matériel de l'apprentissage en ligne, dans sa dimension spatiale et située, est le plus souvent nié par les travaux consacrés à la communication médiatisée par ordinateur : la non-co-présence des interactants dans un espace physique y est implicitement traitée comme une absence d'espace physique. Contre ce point de vue, Jones (2004) insiste sur la pertinence de l'espace physique *réel* pour l'analyse des interactions en chat, et Marcoccia (à paraître) actualise cette réflexion par une étude de visioconférence qui lui permet de s'opposer à la notion de « déspatialisation » pour montrer « l'importance qu'ont les contextes spatiaux réels (et non pas abstraits) sur les échanges visiophoniques en ligne », en particulier dans trois types de situations, lorsque

les contextes spatiaux deviennent les enjeux des échanges, par exemple lors de demandes de localisation ; les contextes spatiaux concurrencent et parasitent les échanges en ligne ; les contextes spatiaux sont les éléments à partir desquels se construit un cadre de l'activité de communication en ligne. (à paraître)

Dans la classe de langue, présentielle ou virtuelle, l'objectif des scénarios constructivistes est de stimuler la négociation du sens. Dans un environnement médié par ordinateur, l'orchestration du sens est une entreprise complexe. Elle implique des interactions entre l'apprenant et l'enseignant, les co-apprenants, le scénario pédagogique, et comme ci-dessus, l'environnement hors ligne. Cependant la liste n'est complète que si l'on y ajoute aussi les espaces perçus par l'individu, par exemple l'espace auditif (intime pour le porteur de casque, public pour l'utilisateur de haut-parleur), l'espace visuel (co-présence à l'écran de visuels appartenant à la situation d'apprentissage et de visuels parasites, par exemple de la publicité qui surgit inopinément) ou encore l'espace tactile (par la seule caresse de ses doigts, ouvrir ou fermer un canal sonore). Tous ces espaces perceptuels contribuent à créer ce que Block (ce volume) appelle l'incarnation ou « embodiment » de l'apprenant. C'est donc aussi par le corps que passe la construction du sens dans ces environnements de forte densité multimodale (Norris 2004). Enfin, si la description ci-dessus évoque l'image d'un individu assailli par la sollicitation incessante du signe sous toutes ses formes, il est bon de se souvenir néanmoins que chaque apprenant détermine à sa façon et selon sa culture d'apprentissage le rapport qu'il va entretenir avec l'outil (Goodfellow et Lamy, 2009). La construction épistémologique de l'objet ALMT passe aussi par la reconnaissance de ce fait.

Il ressort des perspectives disciplinaires exogènes esquissées ci-dessus que la 'matérialité' (« the material stuff » comme le dit Kress, 2003) et la culture sont étroitement impliqués dans notre rapport à l'outil, ce que confirme le philosophe nord-américain spécialiste des TICE, Charles Ess, en établissant une distinction entre instrumentalisme et déterminisme technologiques. D'un côté, dit-il les technologies de la globalisation,

sont censées n'incarner ni n'induire de valeurs éthiques ou culturelles particulières : comme elles sont moralement neutres, la seule question pertinente est celle des buts ou objectifs auxquels ces technologies permettent d'accéder. Cette conception de la technologie est connue au sein de la philosophie des technologies sous le nom d' instrumentalisme technologique. D'un autre côté, il s'est popularisé dans le domaine de la Communication Médiée par Ordinateur une conception des technologies qui présuppose le déterminisme technologique. De ce point de vue la technologie et les effets qu'elle induit, quels qu'ils soient, possèdent un pouvoir autonome. Individuellement ou collectivement, les hommes ne peuvent par leurs décisions résister à ce pouvoir ni le contourner (2000 : 4)

Le déterminisme technologique induit deux croyances contradictoires, qu'Ess résume ainsi : d'une part « que l'introduction de ces technologies véhiculera et confortera inévitablement certaines valeurs culturelles – disons

des préférences spécifiques pour la liberté d'expression et l'individualisme, surtout concernant l'Internet et la Toile, puisqu'il est très difficile de contrôler l'information qui passe par ces technologies. » (ibid.), et d'autre part la croyance selon laquelle « un McWorld homogène s'apprête à prendre le pas, pour les éliminer, sur les choix locaux et les valeurs culturelles distinctives » (ibid. : 3). Dans le déterminisme technologique, même si comme le dit Rabardel, « l'opérateur perd la main » (1995 : 56), il ne la perd qu'en tant qu'individu. En tant que membre d'une culture, il maintient sa mainmise sur l'évolution de l'instrument. Ainsi sont favorisées les avancées du 'McWorld' de Ess, autrement dit des philosophies techno-éducatives du monde occidental emmené par les Etats-Unis.

Conclusion

Demaizière et Narcy (2005) supposent que la linguistique systémique fonctionnelle peut fournir un apport intéressant pour l'approche de l'objet ALMT, car elle essaie de créer le lien entre l'emploi, l'outil et le système, mais ils notent que

« [c]ontrairement aux descriptions énonciatives, elle part de l'acte social et décrit les formes qui le réalisent. Cette description n'a pas le degré de conceptualisation des travaux énonciativistes et rend donc moins justice à l'intention de l'énonciateur. » (2005 : 47).

En retravaillant les principes de la linguistique systémique fonctionnelle pour construire ce qu'ils ont appelé la sémiotique sociale les sémioticiens Kress et van Leeuwen (2001) ont déplacé les priorités : l'écologie d'apprentissage dans laquelle se construisent les positions des co-énonciateurs est pour eux plus importante que l'intention de l'énonciateur. Dans la problématique qui nous a occupée tout au long de ce chapitre, cette écologie comporte une composante - la technologie - dont la matérialité est primordiale, qu'il s'agisse comme pour Kress et van Leeuwen, de la matérialité des technologies de l'image, ou comme pour nous, de celle des technologies de l'information et de la communication. Concluant avec Jeannerey (2000) que « la production de connaissance n'est pas neutre puisque comprendre ce que peuvent les médias est un moyen de les configurer » (2000 : 193) nous aboutissons à une proposition pour orienter la réflexion épistémologique en ALMT, qui serait d'encourager au sein de notre communauté une indispensable réflexion sur l'outil, en évitant les pièges d'un technocentrisme 'commercial' primaire, sans pour autant faire l'économie d'une interrogation critique sur les rapports entre le technocentrisme 'culturel' et les effets qu'il induit dans les diverses cultures d'apprentissage, qu'elles soient mondiales, c'est-à-dire, de fait, nord-américaines, ou locales – et c'est de ce dernier contexte actuellement quasi-invisible dans notre domaine que pourraient être attendus les développements les plus intéressants.

Bibliographie

BAX, S. (2003) "CALL – Past, Present and Future", *System* Vol. 31, n° 1, pp.13–28.

BLAKE, R. (2000) "Computer-mediated Communication: A window on L2 Spanish interlanguage", *Language Learning and Technology* Vol. 4, n° 1, pp.120–136.

BLOCK, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Edimbourg : Edinburgh University Press

BRODIN, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", *Apprentissage des Langues et Systèmes*

d'Information et de Communication (ALSIC), vol. 5, n° 2, pp 149-181

CUQ, J.-P. (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : CLE International.

DEMAIZIERE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2005) « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *ALSIC* Vol. 8, n° 1, pp. 45-64.

ESS, C. (2000) We are the Borg : the Web as agent of assimilation or cultural Renaissance ? Document en ligne
<http://www.scribd.com/doc/13632613/We-Are-the-Borg-Charles-Ess>, pp. 1-16.

GIBSON, J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perceptions*, Boston: Houghton Mifflin.

GOODFELLOW, R., JEFFERYS, I., MILES, T. et SHIRRA, T. (1996) “Face-to-face Language Learning at a Distance? A study of a videoconference try-out”, *ReCALL* Vol. 8, n° 2, pp. 5–16.

GOODFELLOW, R. et LAMY, M.-N. (dirs.) (2009) *Learning Cultures in Online Education*, Londres : Continuum Books.

HARGITTAI, E. et WALEJKO, G. (2008) “The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age”, *Information, Communication and Society*, Vol. 11, n° 2 , pp. 239 – 256.

HUBBARD, P. (2005) “A Review of Characteristics in CALL Research”, *Computer Assisted Language Learning* Vol. 18, n° 5, pp. 351–368.

HUTCHBY, I. (2001) *Conversation and Technology: From the telephone to the Internet*, Cambridge : Polity Press

JEANNEREY, Y. (2000) *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

JONES, R. H. (2004) “The Problem of Context in Computer-Mediated Communication”, in P. Levine and R. Scollon (dirs.) *Discourse and Technology: Multimodal discourse analysis*, Washington DC : Georgetown University Press, pp. 20–33.

KRESS, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*, Londres : Routledge

KRESS, G. et van LEEUWEN, T. (2001) *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*, Londres : Arnold.

- LAMY, M.-N. (2006) « Usages, contre-usages : nouvelles cultures des formations virtuelles » In Barbot, M.-J., Debon, C. and Gluckmann, V. (dirs.) *Pédagogie et numérique. contradictions ? convergences ?* Numéro Spécial d' *Education permanente* Vol. 169, n° 4, pp.79-88.
- LAMY, M.-N. (à paraître) “Multimodality in Online Language Learning Environments : Looking for a methodology”, In Baldry, A. et Montagna, E., (dirs) *Interdisciplinary perspectives on multimodality: theory and practice*. Campobasso : Palladino Editore
- LAMY, M.-N. et HAMPEL, R. (2007) *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Londres : Palgrave MacMillan.
- LANKSHEAR, C. (2003) “The Challenge of digital epistemologies”, *Education, Communication and Information* Vol. 3, n° 2, pp. 167-186.
- LEVY, M. (1997) *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- MARCOCCIA, M., ATIFI, H. et GAUDUCHEAU, N. (2008), “Text-centered versus multimodal analysis of Instant Messaging conversation”, *Language@Internet*, vol. 5, article n° 7. Document en ligne
http://www.languageatinternet.de/articles/2008/1621/index_html/
- (Consulté le 20/10/09)
- MARCOCCIA, M. (à paraître) « T'es où maintenant ? : les espaces de la conversation visiophonique en ligne », In Develotte, C., Kern, R. et Lamy, M.-N. (dirs.) *Décrire la conversation en ligne*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- NEERGAARD, H. et ULHØI, J.P. (2007) *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship*, Cheltenham : Edward Elgar Publishing.
- NORRIS, S. (2004) *Analyzing multimodal interaction : a methodological framework*, Londres, Routledge, Taylor et Francis.
- O'DOWD, R. (2006) “The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography”, in J. Belz and S. Thorne (dirs.) *AAUSC 2005 – Internet-mediated Intercultural Foreign Language education*, Boston: Thomson Heinle and Heinle.
- PETRAGLIA, J. (1998). « The real world on a short leash: The (mis)application of constructivism to the design of educational technology”. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 46, n° 3, pp. 53-65.

RABARDEL, P. (1995) *Les hommes et les technologies : Une approche cognitive du monde contemporain*. Paris : A. Colin.

SAVIGNON, S. J. et ROITHMEIER, W. (2004) “Computer-mediated Communication: Texts and strategies”, *The CALICO Journal* Vol. 21 , n° 2, pp. 265–290.

THORNE, S. L. (2003) “Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication”, *Language Learning and Technology* Vol. 7, n° 2, pp.38–67.

WEASENFORTH, D., BIESENBACH-LUCAS, S. et MELONI, C. (2002) “Realizing Constructivist Objectives through Collaborative Technologies: Threaded discussions”, *Language Learning and Technology*, Vol. 6 n° 3, pp. 58-86.

ⁱ Dans le chapitre, toutes les citations de textes en anglais sont traduites par nous-mêmes.

ⁱⁱ DIALANG <http://www.dialang.org/intro.htm> (Consulté le 20/10/09)

ⁱⁱⁱ Discipline d’investigation des phénomènes liés au ‘savoir-lire’ et au savoir-écrire (Cuq, 2003).

^{iv} www.technorati.com (Consulté le 14/10/09)

^v Pour reprendre le mot-valise de Daniel Peraya.

^{vi} Site européen ICT4LT, Module 5, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-5.htm#secondlife (Consulté le 20/10/09)

^{vii} *Traveler* : cet environnement est accessible par <http://www.digitalspace.com/avatars/traveler.html>

(Consulté le 14/10/09).

^{viii} En anglais « crowdsourcing ». Voir <http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html> (Consulté le 14/10/09).