

# Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies

Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur



Canadian Association of Second Language Teachers  
Association canadienne des professeurs de langues secondes

## **Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)**

1-877-727-0994 | admin@caslt.org | www.caslt.org

L'ACPLS favorise l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et additionnelles partout au Canada en offrant des occasions de perfectionnement professionnel, en encourageant la recherche et en facilitant l'échange d'informations et d'idées parmi les enseignants de langues secondes.

Toute reproduction de ce document par quiconque est interdite sans l'autorisation écrite préalable de l'ACPLS.

## **Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies : Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur**

© CASLT/ACPLS 2020

ISBN : 978-1-988198-25-5 (imprimé)

ISBN : 978-1-988198-59-0 (numérique)

Also available in English under the title: *Facilitating Language Learning Through Technology: A Literature Review on Computer-Assisted Language Learning*

Cette revue de la littérature a été effectuée dans le but de fournir de l'information pour orienter les décisions relatives à l'usage des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de langues secondes. Bien que des directives aient été données aux chercheurs pour déterminer des paramètres en vue de la réalisation de la tâche, le contenu de ce document reflète les perspectives des auteurs sur les thèmes ainsi que les sujets traités et ne traduit pas nécessairement la position de l'ACPLS.

### **Préparé par**

Language Research Centre (LRC), Université de Calgary

### **Chercheure principale**

Dre Mary G. O'Brien

### **Chercheures associées**

Caitlin Ryan

Anne-Marie Sénécal

Harriet Haggerty

### **Remerciements**

L'ACPLS reconnaît les généreuses contributions des personnes suivantes dans la préparation de cette publication.

### **Comité du projet**

Enrica Piccardo

Joanne Robertson

### **Résumé et rétroaction**

Marie-Josée Hamel

**Traduit de l'anglais par :** Marie-Claude Rochon

# Table des matières



- Introduction . . . . . 1**
- Résumé de recherche . . . . . 2**
- L'intégration efficace des ressources en ALAO . . . . . 5**
  - Les principes de base sous-jacents aux ressources efficaces en ALAO . . . . . 5
  - Le développement des compétences des enseignants pour travailler avec la technologie . . . . . 6
  - Revue de la littérature . . . . . 7
    - Les principes de base sous-jacents aux ressources efficaces en ALAO . . . . . 7
    - Le développement des compétences des enseignants pour travailler avec la technologie . . . . . 12
  - Références . . . . . 14
- Le ciblage des multilittératies avec l'ALAO . . . . . 17**
  - Revue de la littérature . . . . . 18
  - Références . . . . . 21
- La production et l'ALAO . . . . . 22**
  - L'expression orale . . . . . 22
  - La prononciation . . . . . 23
  - L'écriture . . . . . 23
  - La compétence interactionnelle . . . . . 24
  - Revue de la littérature . . . . . 25
    - L'expression orale . . . . . 25
    - La prononciation . . . . . 28
    - L'écriture . . . . . 30



La compétence interactionnelle . . . . .	33
Références . . . . .	36
<b>Les compétences de réception et l'ALAO . . . . .</b>	<b>39</b>
L'écoute . . . . .	39
La lecture . . . . .	41
Revue de la littérature . . . . .	41
L'écoute . . . . .	41
La lecture . . . . .	45
Références . . . . .	48
<b>La grammaire, le vocabulaire et l'ALAO . . . . .</b>	<b>50</b>
La grammaire . . . . .	50
Le vocabulaire . . . . .	50
Revue de la littérature . . . . .	51
La grammaire . . . . .	51
Le vocabulaire . . . . .	54
Références . . . . .	57
<b>La culture et l'ALAO . . . . .</b>	<b>59</b>
Revue de la littérature . . . . .	60
Références . . . . .	62
<b>L'évaluation de l'apprentissage et l'apport d'une rétroaction en ALAO . . . . .</b>	<b>63</b>
L'évaluation de l'apprentissage . . . . .	63
L'apport d'une rétroaction . . . . .	64
Revue de la littérature . . . . .	65
L'évaluation de l'apprentissage . . . . .	65
L'apport d'une rétroaction . . . . .	68
Références . . . . .	71

# Introduction



L'ALAO, qui signifie « apprentissage des langues assisté par ordinateur », est un terme générique qui englobe tout usage de la technologie pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les résultats de près de 40 ans de recherche sur l'ALAO indiquent que les ordinateurs, les tablettes et les téléphones intelligents peuvent s'avérer des outils efficaces pour permettre aux apprenants de travailler de manière autonome, de recevoir des rétroactions individualisées et de bénéficier d'une exposition à la langue telle qu'utilisée dans le monde réel dans toute une gamme de variétés et de voix. La technologie peut être utilisée comme complément pour rehausser l'enseignement des langues dans les classes, et elle peut être utilisée comme unique médium pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. L'abondance apparemment inépuisable de progiciels, de sites Web et d'applications dans une vaste gamme de prix est porteuse de la promesse d'un enseignement efficace d'une diversité de langues. Les récents développements en apprentissage des langues assisté par des appareils mobiles (ALAM) offrent désormais aux apprenants un accès à des technologies d'apprentissage des langues partout où ils se trouvent.

Déterminer quel type de technologie utiliser et ensuite apprendre comment l'utiliser représentent des tâches lourdes pour les enseignants. L'écart peut s'avérer grand entre la familiarisation avec les détails pratiques pour assurer un bon fonctionnement d'une technologie donnée dans un contexte de classe et son usage à des fins personnelles. Plus important encore, les enseignants ont besoin de savoir que la technologie qu'ils ont choisie offre des moyens efficaces pour atteindre les objectifs d'apprentissage et qu'elle est ainsi appropriée pour leur groupe d'apprenants.

L'ACPLS a été à l'écoute des préoccupations exprimées par les enseignants de langues au sujet de l'utilisation efficace

de la technologie. Dans ce contexte, elle a demandé à des chercheurs du Language Research Centre (LRC) de l'Université de Calgary d'examiner et de résumer une sélection de recherches sur la mise en œuvre efficace de l'ALAO au sein et au-delà de la classe de langues. L'objectif était de focaliser sur les aspects suivants : les principes de base sous-jacents aux ressources efficaces en ALAO; les moyens s'appuyant sur la recherche pour cibler les compétences relatives à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture, à l'écriture, à la grammaire, au vocabulaire et à la prononciation à l'aide de l'ALAO; les techniques efficaces pour favoriser le contact des apprenants avec les cultures de la langue cible à l'aide de la technologie; et enfin une appréciation des systèmes permettant d'évaluer l'apprentissage et de fournir une rétroaction en ALAO.

Cette revue de la littérature de posture théorique neutre fournit aux lectrices et lecteurs un survol de la recherche dans chacun de ces grands domaines. Elle est structurée selon les sections suivantes :

- L'intégration efficace des ressources en ALAO
- Le ciblage des multilittératies avec l'ALAO
- La production et l'ALAO
- Les compétences de réception et l'ALAO
- La grammaire, le vocabulaire et l'ALAO
- La culture et l'ALAO
- L'évaluation de l'apprentissage et l'apport d'une rétroaction en ALAO

Alors qu'il serait impossible de fournir une revue exhaustive de la recherche dans chacun de ces domaines, la revue qui suit présente des résumés de la littérature majeure et récente parue dans des publications scientifiques de renom dans chacun de ces domaines. Elle souligne également les incidences de cette recherche dans le contexte canadien des classes de langues<sup>1</sup>.

---

1 Tout au long de cette revue, nous utilisons le terme générique « langue seconde » ou L2 pour désigner toute langue apprise après l'âge de trois ans. Dans ce contexte, il s'applique aussi aux troisième et quatrième langues. Il ne s'applique pas aux langues parlées à la maison, incluant celles acquises simultanément durant l'enfance. Le terme « langue première » (L1) renvoie à la langue maternelle de la personne.

# Résumé de recherche

## L'intégration efficace des ressources en ALAO

- Afin de mesurer l'efficacité d'une technologie donnée pour atteindre un objectif d'apprentissage, il est important de déterminer une relation causale entre l'utilisation de la technologie et les résultats d'apprentissage.
- Les avantages potentiels de l'ALAO sont nombreux, incluant le fait qu'il permet d'apporter aux apprenants un intrant (ou input) langagier riche et authentique, de les inciter à produire un extrant (ou output) langagier et de fournir un enseignement personnalisé, en plus de les encourager à travailler de manière autonome/à leur propre rythme et de façon collaborative. Par ailleurs, la nature multimodale de l'ALAO permet de répondre à tous les styles d'apprentissage des étudiants.
- Lorsqu'il s'agit de décider du type de ressources en ALAO qui seront utilisées dans leurs classes, les enseignants devraient considérer les types de tâches et d'outils requis, l'objectif d'une tâche donnée, le lieu où les objectifs devront être réalisés, les niveaux de littératie numérique des étudiants et les modalités relatives à l'évaluation.
- En outre, les enseignants devraient considérer ce qui suit : le degré de rigueur pédagogique d'une technologie, d'une application, d'un site Web ou d'un logiciel; la pertinence des caractéristiques linguistiques cibles; l'authenticité du matériel; les occasions dont bénéficient les apprenants pour la production; et la possibilité pour les apprenants de recevoir une rétroaction à l'égard de leurs erreurs.
- Les technologies choisies devraient donner accès à des médias culturels (incluant des textes écrits et oraux, des images et des vidéos) qui dépeignent la langue

et la culture cibles comme étant uniques, diversifiées et dynamiques.

- Le développement de ressources en ALAO devrait reposer sur une collaboration entre les enseignants en classe, les chercheurs et les spécialistes en technologie.
- L'intégration efficace de la technologie dans leur pratique en classe exige des enseignants un certain nombre de compétences. Celles-ci incluent, de manière non limitative, une compétence de base en TIC, une compétence technique spécifique relative au logiciel, une connaissance pour composer avec les contraintes et exploiter les possibilités d'un logiciel particulier, des aptitudes pour susciter un esprit de communauté dans la classe à l'aide de la technologie, ainsi que des techniques pour favoriser la compétence en communication.

## Le ciblage des multilittératies avec l'ALAO

- La prolifération de médias numériques a transformé nos conceptions de la littératie et de la communication. Cela inclut maintenant, par exemple, les textes essentiellement lus sur des appareils numériques, les hypermédias interactifs, la communication assistée par ordinateur (CAO), l'écriture collaborative et multimodale, ainsi que les groupes d'affinités en ligne dans lesquels se réunissent des personnes aux antécédents culturels et linguistiques diversifiés ayant des intérêts communs.
- L'exploitation des diverses possibilités de relier les apprenants à l'aide de ressources authentiques et d'espaces sociaux en ligne pourrait favoriser un environnement d'apprentissage dynamique et la pensée critique, offrir des occasions authentiques d'apprentissage de la L2 et encourager les liens plus étroits avec la ou les cultures cibles.



- Les apprenants d'une langue doivent développer de nouvelles littératies, incluant celles relatives à l'informatique, à l'information et aux médias en L2.
- Encourager les apprenants à interagir au sein de communautés en ligne requiert une planification quant à la préparation de tâches pour les apprenants et à la résolution des incompréhensions potentielles.

## La production et l'ALAO

- L'ALAO peut être efficace pour cibler une diversité de compétences en production : l'expression orale (incluant la prononciation), l'écriture et la compétence interactionnelle.
- Le fait de fournir aux apprenants des modèles linguistiques authentiques joue un rôle important dans le développement des compétences en production.
- L'utilisation de l'ALAO pour des tâches d'expression orale pourrait permettre d'améliorer l'aisance d'élocution, la confiance et la volonté de communiquer oralement en face-à-face dans la langue cible.
- Une prononciation compréhensible est un objectif réalisable pour les apprenants d'une langue. Des tâches incluant un entraînement phonologique à degré de variabilité élevé, un entraînement audiovisuel qui combine un enseignement sur l'écoute avec une image du visage et des lèvres d'un locuteur, des systèmes de synthèse texte-parole ainsi que le *shadowing* (mimétisme ou imitation, en français) peuvent être particulièrement bénéfiques pour le développement d'une prononciation compréhensible.
- La nature de l'écriture a changé en raison des nouvelles technologies et des plateformes d'écriture collaborative comme les wikis, les blogues et Google Docs, ainsi que des sites de réseautage social comme Twitter.
- La compétence interactionnelle, qui implique une interaction (écrite ou orale) pragmatiquement correcte

et compréhensible avec son interlocuteur, peut être ciblée avec succès à l'aide de la communication assistée par ordinateur et des systèmes d'ALAO axés sur le dialogue.

## Les compétences de réception et l'ALAO

- Les textes écrits et oraux choisis pour cibler les compétences de réception en lecture et en écoute devraient : a) être ciblés au niveau de compétence approprié; b) contenir un sujet pertinent; et c) comporter des types d'activités appropriées pour un groupe d'étudiants donné.
- Les tâches de réception en ALAO devraient être orientées sur le développement chez les apprenants des processus de traitement ascendant (sons, vocabulaire, structures grammaticales) et descendant (connaissances antérieures, contexte) du langage.
- Ce qui suit devrait être considéré lors de l'utilisation ou du développement de tâches d'écoute en ALAO : l'objectif de la tâche, les caractéristiques de l'audio, les caractéristiques des éléments visuels d'appui, le sujet et l'envergure de l'enseignement requis par les apprenants pour accomplir la tâche.
- La technologie offre une gamme d'avantages potentiels pour le ciblage des compétences en écoute : elle fournit aux apprenants une diversité de voix, la possibilité d'écouter à plusieurs reprises un segment oral, des options pour ralentir le débit du discours, ainsi que des images et des vidéos accompagnant les pistes audio.
- La lecture d'un texte en ligne diffère de la lecture d'un texte imprimé, et les tâches d'accompagnement que les apprenants réalisent devraient aussi être différentes. La technologie offre une gamme d'avantages potentiels pour le ciblage des compétences en lecture : elle met en

relief le vocabulaire ou les formes grammaticales cibles (p. ex., par l'usage du gras ou de l'italique), et elle fournit des gloses et des liens multimédias intégrés permettant d'accéder à du vocabulaire, à des notions de grammaire ou à de l'information culturelle.

## La grammaire, le vocabulaire et l'ALAO

- Lorsqu'il s'agit de choisir des ressources en ALAO pour cibler la grammaire et le vocabulaire, les formateurs devraient considérer la difficulté des formes grammaticales et des éléments de vocabulaire, la mesure dans laquelle les étudiants seront appelés à produire ces formes et ces éléments, ainsi que le niveau d'explicitation des explications grammaticales et des tâches liées au vocabulaire.
- Des tâches qui encouragent la collaboration et l'apprentissage de la grammaire en contexte de même que celles qui intègrent une diversité de sources multimédias comptent parmi les plus efficaces.
- Les activités en ALAO pour le vocabulaire qui ont démontré leur efficacité incluent les cartes-éclair, la messagerie texte (SMS), les gloses, les environnements de jeu/virtuels et le sous-titrage.
- Les apprenants qui consacrent du temps à l'apprentissage des éléments de vocabulaire (c.-à-d. les parties du discours, les définitions dans la L2, les traductions de la L1, les exemples de phrases et les collocations) – par exemple, en les écrivant dans un cahier de notes, en les répertoriant dans leur propre dictionnaire ou en apprenant les mots à l'aide de la technologie (p. ex., par l'exploration active de leur usage dans des situations authentiques ou des corpus en ligne) – peuvent améliorer leur connaissance de ces mots.

## La culture et l'ALAO

- L'ALAO offre des occasions de promouvoir la diversité et la complexité des cultures en fournissant aux apprenants un accès à des ressources authentiques dans une variété de types de médias.
- Les enseignants sont encouragés à utiliser l'ALAO pour favoriser le développement de la compétence en communication interculturelle. Des exemples incluent la mise en relation des apprenants avec des colocuteurs de la langue (p. ex., des locuteurs natifs ou des apprenants de la langue seconde habitant dans un pays où la langue est parlée, des locuteurs de langues d'origine, des coapprenants de la langue) grâce à des

outils comme la messagerie électronique, les sites de réseautage social et les applications qui permettent la communication multimodale.

- Les tâches dans lesquelles les apprenants et leurs interlocuteurs créent un produit (p. ex., un blogue, une vidéo ou une balado) peuvent permettre aux apprenants d'approfondir leur compréhension de la ou des cultures cibles et de leurs cultures respectives.
- Le succès ultime de tâches qui encouragent les étudiants à s'engager auprès de la ou des cultures et à entreprendre une réflexion à leur sujet repose grandement sur une planification et un séquençement appropriés.

## L'évaluation de l'apprentissage et l'apport d'une rétroaction en ALAO

- L'ALAO permet d'effectuer une évaluation et de donner une rétroaction de façon rapide et efficace. Les examens adaptatifs informatisés et les évaluations automatisées s'avèrent très prometteurs pour l'évaluation de l'apprentissage en L2.
- Bien que l'évaluation en ligne permette un meilleur accès pour les étudiants, les enseignants et les concepteurs d'examen, se soumettre à une évaluation numérique peut présenter des défis particuliers pour les apprenants (p. ex., le niveau d'aisance avec la technologie, les problèmes de connectivité et la qualité des enregistrements) et soulever des enjeux pratiques et éthiques (p. ex., le plagiat).
- Dans le processus de création d'évaluations numériques – à la fois sommatives et formatives –, les enseignants devraient s'assurer que l'évaluation est alignée sur la tâche et ultimement sur les résultats d'apprentissage.
- Les systèmes d'ALAO intelligents permettent d'obtenir un diagnostic immédiat des erreurs et de fournir davantage de rétroactions personnalisées sur une variété de tâches adaptatives et ouvertes.
- Une rétroaction détaillée (c.-à-d. offrir aux apprenants des éclairages sur leurs erreurs incluant une explication, la bonne réponse et des suggestions d'actions correctrices) peut être plus efficace qu'une rétroaction qui indique simplement « correct » ou « incorrect ».
- Les apprenants pourraient bénéficier davantage d'une rétroaction immédiate – plutôt que différée – sur les tâches moins complexes (p. ex., l'orthographe et l'usage des majuscules). Les rétroactions différée et automatique sont toutes deux bénéfiques pour le développement des apprentissages d'ordre supérieur (p. ex., élaborer un argument).

# L'intégration efficace des ressources en ALAO



Youngs (2019) nous rappelle l'importance de prendre des décisions éclairées au sujet de l'usage des ressources en ALAO, notant que les enseignants devraient déterminer quelle technologie conviendrait mieux à une tâche donnée et quand son usage devrait être totalement évité (p. 8). Les bénéfices potentiels de la technologie dans l'enseignement des langues sont nombreux : ses capacités permettant **de fournir aux apprenants un intrant (ou input) langagier riche et authentique, de les inciter à produire un extrant (ou output) langagier et de fournir un enseignement personnalisé, en plus de favoriser le travail à leur propre rythme et de façon collaborative** n'en sont que quelques-uns. Youngs (2019) note que les enseignants devraient considérer les éléments suivants lorsqu'il s'agit de déterminer si une technologie devrait être utilisée ou non dans leurs classes : les types de tâches et les outils dont les étudiants ont besoin, l'objectif de la tâche, le lieu où les objectifs devront être réalisés, les niveaux de littératie numérique des étudiants et les modalités de l'évaluation (p. 33-34).

## Les principes de base sous-jacents aux ressources efficaces en ALAO

Les ressources en ALAO sont de plus en plus populaires depuis les années 1980. Le développement de l'Internet et la quantité de ressources disponibles en ALAO signifient que les enseignants doivent adopter « une approche critique dans la sélection et l'analyse des ressources » (Guth et Helm, 2019, p. 99). Les auteurs soumettent les questions suivantes pour les aider dans le processus de sélection (p. 115) :

- Qui a produit la ressource, et à quelle fin et/ou pour quelle audience était-elle initialement prévue?
- Comment la ressource représente-t-elle la langue ainsi que ses cultures et sous-cultures – multiples, diversifiées, dynamiques, évolutives ou monolithiques et statiques?
- La ressource permet-elle aux apprenants de faire des liens entre leurs vies et celles représentées?
- Quelles possibilités d'exploration la ressource fournit-elle aux apprenants?
- La ressource est-elle appropriée pour les apprenants visés?

Avec la récente explosion des technologies mobiles, de nombreuses ressources pour l'apprentissage des langues actuellement disponibles permettent l'apprentissage mobile, que Duman, Orhon et Gedik (2015) définissent comme étant « l'enseignement et l'apprentissage à l'aide de technologies mobiles comme les téléphones mobiles, les lecteurs multimédias, les ANP [assistants numériques personnels], les téléphones intelligents et les tablettes électroniques, qui sont potentiellement disponibles en tout temps et partout » (p. 198). L'apprentissage des langues assisté par des appareils mobiles (ALAM) se distingue de l'ALAO en ce qu'il s'appuie sur les appareils électroniques portables. **Les chercheurs ont découvert que l'usage des appareils mobiles peut favoriser une plus grande autonomie de l'apprenant et pourrait aussi encourager la collaboration entre les apprenants d'une langue** (p. ex., Pellerin, 2014). Dans les environnements de classe, la perception des enseignants selon laquelle les appareils mobiles sont une distraction pour les apprenants ainsi que le manque de formation des enseignants en général sur leur utilisation efficace peuvent faire obstacle à l'usage de l'ALAM (Van Praag et

Sanchez, 2015). Bien que les chercheurs distinguaient jadis l'ALAO et l'apprentissage des langues à l'aide d'appareils mobiles, étant donné l'omniprésence de la technologie de l'ALAM, la revue qui suit ne fait pas de distinction entre les deux.

Il est possible d'évaluer un certain nombre d'aspects d'une technologie particulière en ALAO. Lorsque nous parlons d'« **évaluation** », nous pouvons citer Hémard (2004), qui note qu'elle « **renvoie aux méthodes, qui sont employées dans le but d'évaluer comment un système se comporte et est utilisé pour accomplir certaines tâches dans un environnement donné** » (p. 503). Pour déterminer l'efficacité d'une technologie particulière, il est important de définir ce que nous entendons par « efficace ». Felix (2005) note que nous pouvons définir **l'efficacité comme étant « une forte relation causale entre une intervention, telle que l'usage d'un élément de technologie particulier dans une situation d'apprentissage, et un changement perceptible dans le processus d'apprentissage, le climat d'apprentissage ou les résultats d'apprentissage »** (p. 271-272). Lorsque des chercheurs évaluent l'efficacité du point de vue de l'utilisateur, il est possible de mesurer, par exemple, le degré d'atteinte des objectifs par les apprenants et leur niveau de satisfaction à l'égard d'une technologie donnée.

Un élément central de l'évaluation de l'efficacité des technologies en ALAO réside dans la référence à des modèles théoriques et/ou pédagogiques pertinents. Reeves (2000) note que le problème majeur dans la plupart des recherches sur les technologies d'enseignement est le manque de « lien avec les fondements théoriques » (p. 4), et Shaughnessy (2003) soutient que la majorité des logiciels commerciaux se sont pas fondés sur de solides principes pédagogiques ou résultats de recherche. Les chercheurs soulignent l'importance d'une collaboration entre les spécialistes en technologie, les experts linguistiques, les pédagogues et les chercheurs dans le développement de technologies efficaces en ALAO (p. ex., Shaughnessy, 2003; O'Brien *et al.*, 2019).

La revue qui suit est divisée selon trois principaux axes : les constats généraux sur l'efficacité de l'ALAO, le développement et l'évaluation.

## **Le développement des compétences des enseignants pour travailler avec la technologie**

Les résultats d'une récente revue de la littérature démontrent que les enseignants de langues sont nombreux à considérer l'ALAO comme un « outil pédagogique supplémentaire » (Alsuhaibani, 2019). Une analyse plus pointue des données révèle le fait que les attitudes des enseignants à l'égard de l'ALAO pourraient découler d'un manque de connaissances, de formation et d'expérience. Lorsque des ressources en ALAO sont utilisées dans la classe, il est important de fournir une formation tant aux enseignants qu'aux étudiants sur le choix et l'usage approprié des technologies (Levy, 2009). En outre, les enseignants et les étudiants qui sont conscients des bénéfices potentiels de la technologie sont plus susceptibles de l'adopter et de l'utiliser (Hong, 2010; Levy, 2009; Sydorenko, Hsieh, Ahn et Arnold, 2017). **Hampel et Stickler (2005) définissent les compétences que requièrent les enseignants pour intégrer la technologie avec succès dans leur pratique d'enseignement. Celles-ci incluent les suivantes :**

1. Compétences de base en TIC
2. Compétences techniques spécifiques relatives au logiciel
3. Connaissances permettant de composer avec les contraintes et les possibilités d'un logiciel particulier
4. Compétences pour susciter un esprit de communauté
5. Facilitation des compétences en communication
6. Créativité et choix
7. Habileté à développer son propre style d'enseignement

La recherche a démontré que la formation en ALAO devrait commencer dans les programmes de formation des enseignants (Hampel, 2009) et que le développement d'une communauté de pratique – par exemple, par l'usage des blogues et des plateformes virtuelles courants – pourrait exposer les enseignants aux outils pédagogiques dont ils ont besoin pour intégrer la technologie dans leurs classes avec efficacité (Murugaiah, Azman, Ya'acob et Thang, 2010). Reinders et Benson (2017) soulignent le rôle important que joue l'apprentissage amélioré par la technologie dans l'enseignement et l'apprentissage des

langues en dehors des classes, et ils mettent en évidence le rôle important que jouent les enseignants dans le soutien des activités langagières des étudiants en dehors de la classe.

## Revue de la littérature

### Les principes de base sous-jacents aux ressources efficaces en ALAO

#### L'efficacité de l'ALAO

**Burston, J. (2014). A survey of MALL curriculum integration: What the published research doesn't tell. *CALICO Journal*, 31(3), 303-322.**

- Cet article examine l'inclusion des applications de l'ALAM (apprentissage des langues à l'aide d'appareils mobiles), développées dans le cadre de projets de recherche, dans le curriculum à la suite d'un projet initial. Au cours des 20 dernières années, plus de 345 projets d'ALAM expérimentaux ont été entrepris, mais ces projets sont souvent éphémères avec peu de mesures de suivi ou de mises en œuvre à plus large échelle. L'étude a investigué la mesure dans laquelle l'ALAM a été intégré dans les curriculums ainsi que les facteurs ayant facilité ou entravé son intégration. Un sondage a été mené auprès de praticiens de l'ALAM durant une période de six semaines pour évaluer l'intégration curriculaire des projets en ALAM. Un total de 138 auteurs de projets réalisés entre 1994 et 2012 ont été contactés, et 70 chercheurs ont répondu au sondage. Le sondage comprenait 5 questions ouvertes sur l'auteur et le projet, ainsi que 20 questions de type échelle de Likert sur la facilitation et l'inhibition de l'intégration curriculaire du projet. Les données recueillies à l'aide du sondage ont révélé que 60 % des projets ont été intégrés au curriculum, avec la moitié des intégrations réalisées au niveau de la classe individuelle. Un quart des intégrations ont été faites au niveau du cours, et un quart, au niveau du programme. **Les facteurs déterminants ayant influé sur l'intégration des applications en ALAM dans les curriculums incluaient les résultats/succès pédagogiques et les réactions des étudiants et des enseignants. La plus grande entrave à l'intégration curriculaire était le manque de soutien financier, et la deuxième plus grande était le manque de flexibilité curriculaire.**

**Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from**

**2000 to 2012. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 27(2), 197-216.**

- Cet article présente un résumé de la recherche (c.-à-d. un total de 69 articles) sur l'apprentissage des langues assisté par des appareils mobiles (ALAM) publiée durant une période de 12 ans, soit de 2000 à 2012. La revue porte sur différents aspects de la recherche en ALAM incluant les tendances, les types de technologie utilisés et les méthodologies. Les auteures notent que la plupart des études réalisées sur l'ALAM étaient axées sur l'enseignement de vocabulaire et que les études investiguant l'utilisabilité et les attitudes des apprenants à l'égard de l'ALAO sont aussi assez courantes. Bien qu'un nombre relativement élevé des études examinées ( $n = 26$  ou 38 %) n'étaient pas fondées sur un cadre théorique ou une approche particulière en matière d'enseignement et d'apprentissage, le plus grand nombre ( $n = 33$  ou 47 %) mettaient l'accent sur les approches d'apprentissage, incluant l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage interactif, l'apprentissage omniprésent, l'apprentissage informel, l'apprentissage centré sur les tâches et l'apprentissage assisté par les pairs. Les auteures notent que le peu de liens avec la théorie et/ou la pédagogie « suggère de possibles faiblesses méthodologiques » (p. 203). La majorité des études examinées ( $n = 38$  ou 55 %) ont utilisé un environnement d'apprentissage à l'aide d'appareils mobiles uniquement, et d'autres environnements incluaient une combinaison de l'apprentissage à l'aide d'appareils mobiles et les cours en présentiel ou à distance. Les chercheuses ont aussi noté que de nombreuses études investiguant l'efficacité des technologies en ALAM ont été réalisées sans groupes témoins. **Les développeurs en ALAM sont encouragés à s'assurer que leur technologie s'aligne sur la théorie et s'appuie sur les meilleures pratiques en pédagogie linguistique. Les chercheurs ayant investigué l'efficacité de l'ALAM sont encouragés à utiliser un groupe témoin afin que les gains d'apprentissage puissent être attribués à l'usage de l'ALAM comparativement à l'apprentissage normal qui se fait au fil du temps.**

**Felix, U. (2005). What do meta-analyses tell us about CALL effectiveness? *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 17(2), 269-288.**

- Dans cet article, l'auteure présente une méta-analyse de plusieurs centaines d'études en ALAO publiées depuis 1991 avec un total de plus de 20 000 participants à la recherche. Les objectifs ultimes de la contribution incluent de faire la démonstration des avantages et des

limites de la recherche en ALAO ainsi que la synthèse des résultats. L'auteure rapporte que la plupart des études sur l'efficacité de l'ALAO sont réalisées à petite échelle et sont expérimentales, quasi expérimentales ou non expérimentales, et qu'elles examinent l'efficacité d'une intervention unique sans rendre compte dans quelle mesure des améliorations sont obtenues au fil du temps. Alors que les résultats concluants (c.-à-d. statistiquement significatifs) mettent en évidence l'incidence positive de l'ALAO, l'auteure note que la majorité des études ne sont pas concluantes. **Dans l'ensemble, la synthèse de la recherche démontre que l'ALAO est généralement efficace pour cibler l'orthographe dans la langue première (L1), la qualité et la fluidité en écriture dans la L1, ainsi que la lecture dans la L1.** En outre, la recherche en ALAO révèle de façon générale que les étudiants qui utilisent l'ALAO ont tendance à s'investir, que la nature multimodale de l'ALAO rejoint les étudiants ayant une diversité de styles d'apprentissage, et que l'usage de l'ALAO peut avoir une incidence positive sur les attitudes des étudiants et leur volonté de participer.

Shaughnessy, M. (2003). CALL, commercialism and culture: Inherent software design conflicts and their results. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 15(2), 251-268.

- L'objectif de cet article est d'investiguer la mesure dans laquelle les pratiques en matière de conception de logiciels commerciaux s'alignent sur les résultats de la recherche. L'auteur soutient que **bien que la majorité des logiciels en ALAO soient conçus par des entreprises commerciales et tendent à suivre certains principes de conception uniformes et à inclure des composantes communes, les résultats de la recherche ne sont pas pris en compte.** L'auteur examine particulièrement la représentation des cultures de la L2 et avance que bien que le contenu linguistique du logiciel fasse souvent l'objet d'un examen par un expert de la langue, la conception même est assurée par des experts en technologie plutôt que par des experts dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Par conséquent, des inexactitudes linguistiques peuvent être introduites, incluant des erreurs commises par les programmeurs (p. ex., l'omission de caractères spéciaux dans la forme écrite de la langue). Des inexactitudes culturelles sont souvent introduites, résultant de contenus partagés. Par exemple, lorsque des décisions sont prises concernant les éléments visuels à inclure, peu d'attention est portée à l'authenticité culturelle des images. Par ailleurs, un logiciel est souvent copié, ce qui signifie qu'une interface unique est rapidement adaptée pour une variété de langues sans que soient

considérées la structure propre à une langue ou la ou les culture(s) où elle est parlée. L'auteur note, plus loin, que **les apprenants qui utilisent des logiciels développés commercialement se voient proposer une « irréalité », qu'il définit comme « la représentation incorrecte de la culture cible, résultant d'informations incorrectes ou incomplètes sur un sujet »** (p. 259). En outre, l'auteur note que **les concepteurs de logiciels recyclent souvent de vieux textes, générant ainsi des problèmes liés à la diversité (p. ex., des préjugés linguistiques reposant sur des représentations sexistes ou stéréotypiques des hommes et des femmes ou des représentations racistes d'individus issus de groupes particuliers).** Comme solution, l'auteur appelle à une amélioration de l'évaluation (tant formative que sommative) des ressources en ALAO – incluant le contenu technologique et culturel – tout au long du processus de développement.

## Le développement

Chapelle, C. A. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 2(1), 22-34.

- Dans cet article fondateur, Chapelle présente **sept hypothèses pertinentes pour le développement de l'ALAO multimédia.** Celles-ci incluent les suivantes (p. 23-25) :
  1. Les caractéristiques linguistiques de l'intrant dans la langue cible doivent être mises en relief.
  2. Les apprenants devraient recevoir de l'aide pour comprendre les aspects sémantiques et syntaxique de l'intrant langagier.
  3. Les apprenants doivent disposer d'occasions pour produire un extrant dans la langue cible.
  4. Les apprenants doivent être en mesure de constater les erreurs dans leur propre extrant.
  5. Les apprenants doivent pouvoir corriger leur extrant langagier.
  6. Les apprenants doivent pouvoir s'engager dans une interaction dans la langue cible dont la structure peut être modifiée pour la négociation d'un sens.
  7. Les apprenants devraient pouvoir s'investir dans des tâches en L2 conçues pour maximiser les occasions de bonnes interactions.

Pour ce qui est du développement de ressources en ALAO multimédia, Chapelle note ensuite qu'« il est utile de considérer la conception multimédia sous l'angle de l'intrant qu'elle peut fournir aux apprenants, de l'extrait qu'elle leur permet de produire, des interactions dans

lesquelles ils peuvent s'engager et des tâches en L2 qu'elle soutient (p. 26). Ainsi, les développeurs devraient utiliser les critères suivants lorsqu'ils développent des ressources en ALAO multimédia (p. 27-28) :

1. Mettre en relief les caractéristiques linguistiques clés, par exemple, en les soulignant à l'aide d'une couleur différente.
2. Proposer des modifications de l'intrant langagier. Cela peut se faire au moyen de la répétition, de la simplification par les reformulations, d'indices non verbaux, d'une réduction de la vitesse, de matériel de référence et d'un changement du mode d'intrant.
3. Fournir des occasions de produire un « extrait compréhensible ». Cela signifie que les logiciels devraient être programmés de manière à inclure des réponses bien formulées sur le plan syntaxique et appropriées du point de vue pragmatique.
4. Fournir aux apprenants des occasions de constater leurs propres erreurs.
5. Fournir aux apprenants des occasions de corriger leur propre extrait langagier.
6. Soutenir l'interaction modifiée entre l'apprenant et l'ordinateur.
7. Agir comme un participant dans des tâches en L2.

Les évaluateurs des ressources en ALAO multimédia devraient utiliser ces critères dans leur évaluation de celles-ci.

**Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 18(1), 105-121.**

- L'objectif de cet article est de comprendre comment les tâches ayant une assise théorique, utilisées pour l'enseignement linguistique dans un environnement de classe en présentiel, peuvent être transposées dans un environnement de communication assistée par ordinateur (CAO) en ligne. L'article présente un cadre balisant la création de tâches inspirées par la pédagogie et adaptées pour un environnement en ligne. Les travaux dirigés (ou séances de tutorat) à l'Open University (Université ouverte) pour les apprenants de l'allemand langue seconde ont été facilités grâce à l'usage de Lyceum, une plateforme de diffusion de contenus en ligne. Cette plateforme a été mise à l'essai en 2001 et a été complétée par l'ajout de fonctionnalités d'échange tels que l'audio, la vidéo, les images et le tableau blanc. À l'Open University, deux niveaux de cours d'allemand, avec des locuteurs natifs anglophones, ont été étudiés. Chaque cours est un cours d'enseignement à distance d'une durée de neuf

mois qui combine l'étude de la langue et de la culture. En plus de l'enseignement régulier, les étudiants ont l'option de participer à 21 heures de travaux dirigés durant le trimestre. L'objectif des travaux dirigés était de permettre aux étudiants d'avoir un temps pour pratiquer l'usage de la langue à des fins de communication, avec une focalisation sur le sens. Les données ont été recueillies à l'aide de mesures qualitatives à partir d'observations et d'enregistrements des travaux dirigés, ainsi que de registres des tuteurs, de questionnaires et d'entrevues. Toutes les tâches étaient conçues pour l'usage des fonctionnalités interactives de Lyceum, telles que l'échange d'images/ éléments graphiques, l'échange audio et l'échange de textes écrits. **Les résultats ont démontré que les enseignants-tuteurs ont généralement vécu des expériences positives dans l'usage de tâches de CAO basées sur celles utilisées dans des environnements en présentiel. La majorité des tâches devaient être modifiées d'une façon quelconque, en raison d'un faible taux de présence dans les travaux dirigés, des contraintes de temps ou des intérêts fluctuants des étudiants. Certains des inconvénients de l'environnement incluait les moments de « silence total », les difficultés relatives aux tours de parole ainsi que la communication ralentie avec moins de matière abordée durant la séance.**

**Son, J. B. (dir.). (2014). *Computer-assisted language learning: Learners, teachers and tools*. Newcastle upon Tyne, UK : Cambridge Scholars Publishing.**

- Cette étude examine les attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues assisté par des appareils mobiles (ALAM) et propose **une ressource complète pour le développement de tâches en ALAM et de leçons basées sur les tâches**. L'objectif de l'étude était de déterminer des tâches en ALAM destinées aux étudiants en ALS et de classer les types de tâches selon quatre compétences : lecture, écriture, expression orale et écoute. Un total de 35 participants d'une grande université américaine ont rempli un questionnaire en ligne et 8 de ces participants ont passé une entrevue semi-structurée qualitative. Parmi les participants au questionnaire, 22 étaient des étudiants iraniens en ALS, 10 étaient des formateurs en ALS et 3 étaient des administrateurs d'un programme d'ALS. Un total de quatre étudiants et de quatre formateurs ont participé aux entrevues. Dans les entrevues, les participants ont souligné le potentiel de l'apprentissage par des appareils mobiles basé sur la portabilité, l'aspect pratique et l'accessibilité des appareils mobiles. Les participants ont mentionné leur recours antérieur à l'ALAM pour l'apprentissage de vocabulaire et le

visionnement de vidéos. Quatre catégories de défis ont été relevées concernant l'ALAM : a) les limites technologiques (p. ex., la petite taille de l'écran); b) les facteurs reliés aux coûts (p. ex., les coûts des téléphones intelligents); c) les facteurs environnementaux (p. ex., utiliser un PC plutôt qu'un téléphone mobile); et d) les facteurs psychologiques (p. ex., les appareils mobiles étant principalement considérés comme des appareils de divertissement). **Les tâches en lecture souhaitées en ALAM incluaient celles-ci : lire des textes en/hors ligne, rechercher du vocabulaire et naviguer sur le Web. Les tâches en expression orale souhaitées incluaient les suivantes : faire des appels téléphoniques officiels et informels, pratiquer l'enregistrement vocal, utiliser le clavardage vidéo/CAO. Les tâches en écriture souhaitées incluaient la prise de notes, l'envoi de messages textes, la publication sur les médias sociaux et la rédaction de courriels. Les tâches en écoute souhaitées incluaient l'écoute de musique et de balados, la pratique de la prononciation et le visionnement de vidéos. Lire du vocabulaire spécifique au cours et des manuels scolaires, répondre à des questions en situation d'écoute, écouter des messages vocaux, rédiger des courriels ou des entrées de journal figuraient parmi les tâches spécifiques d'apprentissage de la langue.** Ces résultats peuvent éclairer le processus de développement d'applications d'ALAO ou d'ALAM, pour permettre aux utilisateurs de faire usage des applications de manière souhaitable et signifiante.

## L'évaluation

**Hémard, D. (2004). Enhancing online CALL design: The case for evaluation. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 16(2), 502-519.**

- L'auteure présente une étude investiguant l'incidence de la conception en ALAO sur l'utilisateur. Particulièrement, elle s'intéresse à l'évaluation d'une interface interactive particulière en ligne dans le but ultime d'améliorer l'utilisabilité en raffinant la conception, la mise en œuvre et l'intégration de l'interface. Elle souligne deux principaux types d'évaluation : a) formative (c.-à-d. l'évaluation durant la conception d'une technologie particulière en mettant l'accent sur son comportement et sa fonctionnalité); et b) sommative (c.-à-d. l'évaluation de l'utilisabilité du système, de l'expérience de l'utilisateur et de l'incidence de la technologie). L'auteure offre un certain nombre d'exemples d'évaluation incluant les questionnaires, la rétroaction informelle, les observations en situation

réelle, les listes de contrôle, les évaluations guidées, les groupes de discussion, l'analyse des traces et les tests d'utilisabilité. Était aussi incluse une étude de cas investiguant la notion de l'utilisabilité dans le contexte d'une interaction avec l'étudiant à l'aide d'un outil en ligne axé sur la grammaire française. Bien que l'évaluation de cette technologie spécifique ne soit pas pertinente pour cette revue, la démonstration de la chercheuse que les diverses méthodes d'évaluation sont avantageuses pour le développement de la technologie en ALAO dans son ensemble est pertinente. **L'emploi de méthodes d'évaluation complémentaires dans la conception peut mener au développement de ressources en ALAO plus efficaces. En fin de compte, les analyses des utilisateurs à volets multiples – particulièrement lorsqu'elles sont partagées entre les chercheurs – peuvent conduire à des pratiques et à des recherches en ALAO plus efficaces.**

**Hubbard, P. (2019). Evaluating CALL software. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 390-430). Sheffield, UK : Equinox.**

- Ce chapitre discute des finalités de l'évaluation logicielle en ALAO et de certaines approches majeures en matière d'évaluation, et propose un nouveau cadre qui peut être utilisé pour évaluer les logiciels en ALAO. **Le processus d'évaluation inclut les trois phases suivantes : la sélection, la mise en œuvre et l'évaluation proprement dite.** La sélection implique l'examen d'un logiciel dans un contexte donné (c.-à-d. une classe ou un programme). Cette phase commence par l'analyse des aspects techniques du logiciel, de l'adaptation à l'enseignant, de l'adaptation à l'apprenant, de la mise en œuvre dans le cours ainsi que des avis sur son caractère approprié dans le contexte. La phase de mise en œuvre consiste à déterminer les modalités d'utilisation et de mise en œuvre du logiciel dans le contexte. Un évaluateur doit considérer les aspects relatifs à l'usage, comme l'accessibilité du logiciel, les activités de préparation et de suivi, la surveillance du site, les contrôles et réglages du programme, l'accès aux dossiers des étudiants et la capacité de téléverser du contenu préparé par l'enseignant. Un aspect secondaire de la phase de mise en œuvre est l'évaluation de la formation requise pour les étudiants et les enseignants sur l'utilisation du logiciel. Durant la phase finale, soit l'évaluation proprement dite, l'efficacité de la mise en œuvre du logiciel est déterminée, et une décision est prise au sujet du maintien ou non de l'utilisation du logiciel et de la nécessité d'apporter des ajustements. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour mesurer l'adaptation et le succès du logiciel dans une

classe donnée. Les enseignants peuvent procéder à des observations, utiliser des systèmes de traçage, demander aux étudiants de répondre à un sondage, inviter les étudiants à tenir un journal et effectuer des pré-tests ainsi que des post-tests. **Ce cadre peut être utilisé pour évaluer des logiciels existants ou à venir en ALAO et pour orienter le développement de logiciels de qualité sur le plan pédagogique.**

**Jamieson, J., & Chapelle, C. A. (2010). Evaluating CALL use across multiple contexts. *System*, 38(3), 357-369.**

- Le but de cet article est de tracer les grandes lignes d'un processus permettant d'obtenir des résultats d'évaluation stables et fiables pour les évaluations d'applications en ALAO. Le cadre d'évaluation proposé, le Unit Reflection Survey (Sondage de réflexion sur l'unité), comporte des questions conçues pour évaluer les critères suivants : **le potentiel pour l'apprentissage des langues, la focalisation sur le sens, l'adaptation à l'apprenant, l'authenticité, l'incidence positive et l'aspect pratique.** L'enquête a été menée auprès de 12 classes dans 6 universités de 4 pays. Les données quantitatives ont été recueillies dans chaque classe sur leurs perceptions concernant l'application en ALAO utilisée, et une analyse statistique a été effectuée pour déterminer le caractère approprié du cadre dans de multiples contextes. Un total de 221 apprenants de l'anglais langue étrangère (ALE) dans des universités aux États-Unis, au Japon, en Thaïlande et au Chili ont tous utilisé le programme en ALAO Longman English Interactive – un logiciel multimédia basé sur la vidéo. Chaque étudiant a participé à un sondage de réflexion sur l'unité après chaque module dans le logiciel. À l'aide de l'échelle de Likert en quatre points, le logiciel a été évalué sur la base a) du potentiel pour l'apprentissage des langues, b) de la focalisation sur le sens, c) de l'adaptation à l'apprenant, d) de l'authenticité, e) de l'incidence positive et f) de l'aspect pratique. **La conduite de l'enquête et la cohérence des résultats démontrent la robustesse des sondages de réflexion sur l'unité.**

**McMurry, B. L., West, R. E., Rich, P. J., Williams, D. D., Anderson, N. J., & Hartshorn, K. J. (2016). An evaluation framework for CALL. *TESL-EJ*, 20(2), 1-31.**

- Les auteurs de cet article ont examiné deux principaux cadres existants pour l'évaluation de ressources en ALAO (c.-à-d. Hubbard, 1987, 1988, 1996, 2006, 2011; et Chapelle, 2001). Les auteurs ont incorporé les aspects positifs des cadres existants dans le développement d'un nouveau cadre, qui incluent les suivants :

- ↗ **Déterminer les sujets évalués :** Ceux-ci peuvent inclure des sites Web et des didacticiels comme l'a noté Hubbard (2011), des cours complets, la composante technologique d'un cours ou la pédagogie en matière de technologie comme suggéré par Chapelle (2001, 2007), ou des plateformes, des programmes et la pédagogie comme suggéré par Leakey (2011). Les auteurs ont aussi noté qu'il est possible d'évaluer les technologies et les activités qui ne sont pas des composantes de cours et que nous ne devrions pas restreindre nos évaluations aux logiciels. L'expérience de l'utilisateur (p. ex., un étudiant, un enseignant ou une classe qui utilise l'ALAO) mérite aussi d'être étudiée.
- ↗ **Identifier les parties prenantes :** Hubbard (1996) désigne les enseignants et les apprenants comme étant les parties prenantes principales. Chapelle (2001) nomme une variété de groupes susceptibles d'être des parties prenantes potentielles. Les auteurs note que les administrateurs scolaires, les parents et les développeurs devraient tous être considérés dans l'évaluation.
- ↗ **Établir les critères d'évaluation :** Hubbard (2011) inclut les critères suivants dans l'évaluation : les considérations techniques, la description fonctionnelle, l'adaptation à l'enseignant ainsi que l'adaptation à l'apprenant, et Chapelle (2001) inclut le potentiel pour l'apprentissage des langues, l'adaptation à l'apprenant, la focalisation sur le sens, l'authenticité, l'incidence positive et l'aspect pratique. Les auteurs notent que les critères varieront selon les évaluateurs.
- ↗ **Définir un objectif :** D'après le cadre proposé par Hubbard, cela peut inclure la sélection pour un cours, la sélection pour une utilisation par soi-même ou par d'autres formateurs, les revues et l'apport de rétroactions pour le développement. D'autres peuvent inclure l'attrait d'une technologie donnée pour les apprenants, la crédibilité et la fiabilité du matériel, la capacité d'intéresser et de motiver les apprenants et les enseignants, la valeur pour l'apprentissage, la valeur perçue et la flexibilité (Tomlinson, 2003).
- ↗ **Sélectionner un type d'évaluation :** D'après le cadre de Chapelle (2001), cela peut inclure les avis des enseignants, les données de performance ainsi que la synthèse des avis et des données de performance. Les auteurs résumant aussi un certain nombre d'autres types d'évaluation (c.-à-d. sensible, éclairante, axée sur l'utilisation et développementale).
- ↗ **Élaborer les questions d'évaluation :** Les auteurs soulignent qu'il est essentiel de travailler avec des évaluateurs dans l'élaboration des questions.

En outre, les auteurs soulignent la nécessité de recueillir et d'analyser des données, de diffuser les conclusions et d'évaluer l'évaluation. Dans l'ensemble, **cet article fournit une base solide pour les questions à considérer dans le développement et l'évaluation du matériel efficace en ALAO.**

**Rosell-Aguilar, F. (2017). State of the app: A taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications. *CALICO Journal*, 34(2), 243-258.**

- L'objectif de cet article est de présenter un cadre pour l'évaluation des applications d'apprentissage des langues. Le cadre proposé permet l'évaluation des applications dans quatre domaines : **la technologie, la pédagogie, l'expérience de l'utilisateur et l'apprentissage langagier.** Le cadre proposé fournit un ensemble de questions pour faciliter la compréhension de l'application et guider une évaluation des besoins. Pour évaluer **le potentiel d'une application pour l'apprentissage des langues, le cadre cherche à déterminer s'il existe une possibilité de développement des quatre compétences langagières (c.-à-d. l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture), en plus de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation et de l'information culturelle. Dans le domaine de la pédagogie, le cadre évalue une application sur la base du modèle d'enseignement de l'application, des modalités de suivi des progrès d'un utilisateur, de la possibilité de soutien, de rétroaction et de différenciation selon le niveau de langue, ainsi que des modalités de maintien de l'engagement des utilisateurs. Pour ce qui est de l'évaluation de l'expérience de l'utilisateur, le cadre propose que l'application soit évaluée sur la base de son interactivité, des possibilités de partage de contenus, d'attribution de badges et de reconnaissance des progrès, du prix, des conditions d'inscription et de l'absence de publicités. Enfin, concernant la technologie, une application est évaluée sur la base de son interface, de la navigation, des instructions disponibles, de la stabilité entre les plateformes, de la ludification du contenu, du soutien technologique et des possibilités hors ligne. Le cadre a été évalué à deux reprises par deux groupes de formateurs (pour un total de 44 formateurs). Les deux groupes ont formulé des appréciations positives sur le cadre. **Ce cadre n'est pas seulement instructif pour l'évaluation d'applications, mais aussi pour le développement d'applications.****

**Villada, E. G. (2009). CALL evaluation for early foreign language learning: A review of the literature and a framework for evaluation. *CALICO Journal*, 26(2), 363-389.**

- Cet article présente à la fois une revue de la littérature sur l'évaluation en ALAO et un cadre pour l'évaluation en ALAO. L'auteur a examiné 24 cadres d'évaluation en ALAO proposés entre 1983 et 2003. Dans l'ensemble, **la majorité des cadres ont été développés aux fins suivantes :**
  - ↳ Choisir du matériel.
  - ↳ Définir des critères pour la conception ou la sélection de matériel.
  - ↳ Déterminer l'efficacité de matériel existant.
  - ↳ Évaluer la conception de matériel.

L'auteur note que les précédents modèles d'évaluation ont tendance à refléter la perspective de l'enseignant ou du développeur. Il mentionne qu'il est important de considérer un certain nombre d'aspects spécifiques relatifs à la langue dans l'évaluation de ressources en ALAO. Ceux-ci incluent, par exemple, le contexte de l'apprentissage langagier, les théories sur l'apprentissage langagier et la conception pédagogique. Il souligne les avantages de modèles tels que Perspectives Interactions Paradigm (Le paradigme des perspectives d'interaction) de Squires et McDougall (1994) et **met en évidence la nécessité pour les enseignants, les concepteurs et les étudiants d'entreprendre une conversation à trois au sujet de l'efficacité de divers outils. L'évaluation interprétativiste pour les ressources en ALAO proposée par l'auteur permet de répondre aux besoins des enseignants et des étudiants grâce à un dialogue continu avec les concepteurs en ALAO.**

## **Le développement des compétences des enseignants pour travailler avec la technologie**

**Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.**

- Cet article décrit les compétences requises des tuteurs en langues dans un environnement en ligne. Ces compétences sont présentées sous forme d'une pyramide, d'où le nom « pyramide des compétences ». Cette étude s'appuie sur une autre étude ayant examiné la mise en œuvre pratique de la formation de tuteurs en ligne à l'Open University (Université ouverte) du

Royaume-Uni. **Les chercheurs soutiennent que pour remplir leur rôle, les formateurs en ligne ne doivent pas seulement aider les étudiants à développer leurs compétences techniques associées à l'usage d'un environnement virtuel, mais aussi ils doivent constamment garder à l'esprit les avantages et les défis de l'apprentissage en ligne.**

En fait, **les formateurs doivent être familiers avec la technologie et connaître les incidences du médium dans le contexte de l'enseignement des langues.** Elles avancent aussi que « les compétences dans l'enseignement des langues en ligne s'acquièrent en faisant fond sur celles déjà acquises selon une sorte de pyramide, avec les compétences les plus générales formant une base relativement large et les styles d'enseignement individuels et personnels au sommet. » Ces sept niveaux de compétences incluent tant l'expertise technique que pédagogique dans l'usage de la technologie :

1. **Compétences de base en TIC** (compétences dans l'utilisation d'ordinateurs en réseau, incluant l'usage d'un clavier et d'une souris, et une familiarité avec les commandes et les applications, p. ex., le traitement de textes, l'Internet)
2. **Compétences techniques spécifiques liées au logiciel** (compétences nécessaires pour utiliser l'application logicielle spécifique à des fins d'enseignement, p. ex., Blackboard, Lyceum)
3. **Gestion des contraintes et des possibilités du médium** (connaissances pour gérer les contraintes et les fonctionnalités d'un logiciel particulier utilisé dans l'enseignement)
4. **Socialisation en ligne** (compétences pour susciter un esprit de communauté dans la classe)
5. **Facilitation des compétences en communication** (peut être réalisée par la conception de tâches)
6. **Créativité et choix** (s'expriment dans la conception d'activités en ligne avec à l'esprit les principes de la communication)
7. **Style propre à l'enseignant** (habileté à développer son style d'enseignement personnel, pour favoriser l'usage de la langue active et communicative à l'aide du médium et du matériel)

La pyramide des compétences a été révisée par Stickler et Hampel (2015). Elles ont suggéré l'ajout d'une compétence transversale (recouvrant l'ensemble des niveaux) pour se concentrer sur la « négociation des espaces d'apprentissage en ligne ». **L'étude soutient que les tuteurs en ligne doivent être préparés à modifier et à adapter leur style pédagogique en fonction des**

**nouveaux développements dans la pédagogie de l'enseignement des langues en ligne.**

**Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: Developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), 35-50.**

- Cet article fait état de deux études réalisées pour guider une nouvelle génération de cours de langue mixtes à l'Open University (Université ouverte) du Royaume-Uni. La première étude portait sur les compétences que requièrent les enseignants pour enseigner dans un environnement en ligne complexe afin de favoriser l'interaction et la collaboration dans l'apprentissage des langues en ligne. La deuxième étude examine le programme de formation des futurs enseignants et des enseignants en exercice que suivent les enseignants en formation à distance à l'Université ouverte dans le contexte de l'enseignement des langues. L'étude avait pour prémisse que les enseignants doivent prendre en compte différents aspects (p. ex., l'utilisation des fonctionnalités des technologies multimodales, le renforcement de l'autonomie de l'apprenant, la conception de tâches adaptées à l'environnement en ligne) lorsqu'ils utilisent les technologies en ligne pour soutenir l'interaction et la collaboration. La chercheuse note que les compétences requises des tuteurs en ligne sont celles décrites dans la pyramide des compétences (voir ci-dessus) de Hampel et Stickler (2005), qui s'appuie sur l'idée que les enseignants de langues en ligne requièrent un ensemble de compétences faisant fond sur celles déjà acquises, qui incluent tant l'expertise technique que pédagogique dans l'usage de la technologie. L'étude a révélé que la nouvelle génération de cours de langue à cette université était caractérisée par une approche mixte combinant les éléments traditionnels de l'apprentissage à distance (p. ex., des manuels imprimés avec DVD interactifs) et un environnement d'apprentissage virtuel (EAV), incluant une diversité d'activités et d'outils variant des questionnaires pour l'étude par soi-même et des recherches individuelles sur le Web aux blogues favorisant l'autoréflexivité et aux vidéoconférences interactives. Les résultats révèlent que les étudiants trouvaient qu'il était très difficile de collaborer en dépit de tâches bien conçues. Ce manque de collaboration chez les étudiants a mis en évidence le besoin de formation des enseignants. À cette fin, un projet de formation de tuteurs d'une durée de six semaines a été créé. Le projet de formation a été réalisé dans deux universités : une établie à Barcelone, en

Espagne, et l'autre au Royaume-Uni. Les participants au projet incluait 8 chercheurs (spécialistes dans l'apprentissage et l'enseignement des langues en ligne et à distance), 20 enseignants de français, d'allemand et d'espagnol, ainsi que 14 enseignants d'anglais. Le projet visait à former des tuteurs sur l'usage des outils en ligne, le développement d'un esprit de communauté, la conception de tâches collaboratives et la modération. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire soumis après le cours, d'entrevues auprès de huit enseignants, ainsi que du relevé d'activités sur Moodle et des registres de Moodle. Les résultats ont révélé que les lignes directrices, les séances de formation et l'utilisation pratique des outils ont aidé les enseignants à en apprendre davantage au sujet des possibilités et des contraintes du médium. En plus, la formation leur a permis d'intégrer des tâches collaboratives (p. ex., des activités en petits groupes, l'utilisation d'outils particuliers à des fins particulières) dans les activités qu'ils ont conçues. Par ailleurs, les résultats ont démontré que les enseignants accordaient une importance à la formation et soulignaient leur disposition à mettre en pratique leurs nouvelles compétences et connaissances dans leur propre enseignement. **L'étude met en évidence l'importance d'adapter la formation en ALAO en fonction des besoins institutionnels et des approches pédagogiques spécifiques. En outre, elle démontre la nécessité de réglementer et de surveiller la charge de travail des tuteurs.**

**Murugaiah, P., Azman, H., Ya'acob, A., & Thang, S. M. (2010). Blogging in teacher professional development: Its role in building computer-assisted language teaching skills. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 6(3), 73-87.**

- Cette étude explore les compétences techniques et les connaissances pédagogiques chez des enseignants d'anglais dans des écoles intelligentes (c.-à-d. qui utilisent les technologies) qui sont nécessaires pour enseigner dans un environnement enrichi sur le plan technologique. L'étude a été menée auprès de 20 enseignants malaisiens de 5 écoles intelligentes au moyen du blogage au sujet de leurs expériences. Ils ont été divisés en trois cohortes : anglais, mathématiques et sciences. Trois blogues ont été créés, un pour chacune des cohortes, dans lesquels les enseignants collaboraient. Les enseignants ont collaboré en utilisant deux outils en ligne : des blogues et une plateforme interactive virtuelle (PIV) qui ont permis d'avoir des discussions sur des sujets liés à leur pratique

d'enseignement. Bien qu'il y avait trois cohortes dans le projet, les résultats présentés dans cet article proviennent uniquement de la cohorte d'anglais, qui comprenait cinq enseignantes dont l'expérience dans l'enseignement variait de 5 à 18 ans. L'analyse était basée sur l'activité de blogage menée sur une période de cinq mois. Les chercheuses ont effectué une analyse textuelle des billets de blogue pour mettre en évidence les niveaux de compétences en ALAO actuelles des enseignantes tels que définis par Hampel et Stickler (2005) dans la pyramide des compétences. Elles ont aussi examiné les interactions entre les enseignantes pour découvrir comment le blogage les exposait aux compétences techniques et pédagogiques nécessaires pour enseigner dans un environnement d'enseignement axé sur la technologie. Les résultats ont révélé que l'activité de blogage avait exposé les enseignantes aux compétences proposées par Hampel et Stickler (2005) et les avait aidées à améliorer leurs compétences existantes. Par ailleurs, les blogues ont démontré comment les nouveaux modes d'utilisation des TI dans l'enseignement ont été partagés et appris par les participants. **L'étude suggère que les activités en ligne, comme le blogage, peut aider les enseignants à se doter des compétences en TIC pertinentes utiles dans leur pratique quotidienne.**

**Pour une étude additionnelle qui illustre l'incidence positive du blogage sur le développement des compétences des enseignants, voir Wang and Hsua (2008).**

## Références

- Alsuhaibani, Z. (2019). Using computer-assisted language learning in classrooms: What does research say about teachers' beliefs and practices? *Theory and Practice in Language Studies*, 9(6), 723-728. <https://doi.org/10.17507/tpls.0906.17>
- Burston, J. (2014). A survey of MALL curriculum integration: What the published research doesn't tell. *CALICO Journal*, 31(3), 303-322. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.31.3.303>
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Chapelle, C. (2007). Challenges in evaluation of innovation: Observations from technology research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 30-45.

- Chapelle, C. A. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2(1), 22-34. <https://www.lltjournal.org/item/2260>
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 27(2), 197-216. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000287>
- Felix, U. (2005). What do meta-analyses tell us about CALL effectiveness? *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 17(2), 269-288. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000923>
- Guth, S., & Helm, F. (2019). Culture and CALL. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 93-140). Sheffield, UK : Equinox.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.1017/S0958344006000711>
- Hampel, R. (2009). Training teachers for the multimedia age: Developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/17501220802655425>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
- Hémard, D. (2004). Enhancing online CALL design: The case for evaluation. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 16(2), 502-519. <https://doi.org/10.1017/S0958344004001727>
- Hong, K. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 22(1), 53-69. <https://doi.org/10.1017/S095834400999019X>
- Hubbard, P. (1987). Language teaching approaches, the evaluation of CALL software and design implications. Dans W. F. Smith (dir.), *Modern media in foreign language education: Theory and implementation* (p. 227-254). Lincolnwood, IL : National Textbook Company.
- Hubbard, P. (1988). An integrated framework for CALL courseware evaluation. *CALICO Journal*, 6(2), 51-72. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23540>
- Hubbard, P. (1996). Elements of CALL methodology: Development, evaluation, and implementation. Dans M. Pennington (dir.), *The power of CALL* (p. 15-33). Bolsover, TX : Athelstan.
- Hubbard, P. (2006). Evaluating CALL software. Dans L. Ducate & N. Arnold (dir.), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (p. 313-318). San Marcos, TX : CALICO.
- Hubbard, P. (2011). Evaluation of courseware and websites. Dans L. Ducate & N. Arnold (dir.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (p. 407-440). San Marcos, TX : CALICO.
- Hubbard, P. (2019). Evaluating CALL software. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 390-430). Sheffield, UK : Equinox.
- Jamieson, J., & Chapelle, C. A. (2010). Evaluating CALL use across multiple contexts. *System*, 38(3), 357-369. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.014>
- Leakey, J. (2011). *Evaluating computer-assisted language learning: An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Bern, Switzerland : Peter Lang Publishing.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x>
- McMurry, B. L., West, R. E., Rich, P. J., Williams, D. D., Anderson, N. J., & Hartshorn, K. J. (2016). An evaluation framework for CALL. *TESL-EJ*, 20(2), 1-31. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume20/ej78/ej78a1/>
- Murugaiah, P., Azman, H., Ya'acob, A., & Thang, S. M. (2010). Blogging in teacher professional development: Its role in building computer-assisted language teaching skills. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 6(3), 73-87. <https://www.learntechlib.org/p/42384/>

- O'Brien, M. G., Derwing, T. M., Cucchiaroni, C., Hardison, D. M., Mixdorff, H., Thomson, R., Strik, H., Levis, J. M., Munro, M. J., Foote, J. A., & Muller Levis, G. (2019). Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 182-207. <https://doi.org/10.1075/jslp.17001.obr>
- Pellerin, M. (2014). Language tasks using touch screen and mobile technologies: Reconceptualizing task-based CALL for young language learners. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030429.pdf>
- Reeves, T. C. (2000) Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and other development research strategies. Rapport présenté à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA. <http://treeves.coe.uga.edu/AERA2000Reeves.pdf>
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561-578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Rosell-Aguilar, F. (2017). State of the app: A taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications. *CALICO Journal*, 34(2), 243-258. <https://doi.org/10.1558/cj.27623>
- Shaughnessy, M. (2003). CALL, commercialism and culture: Inherent software design conflicts and their results. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 15(2), 251-268. <https://doi.org/10.1017/S0958344003000922>
- Son, J. B. (dir.). (2014). *Computer-assisted language learning: Learners, teachers and tools*. Newcastle upon Tyne, UK : Cambridge Scholars Publishing.
- Stickler, U., & Hampel, R. (2015). Transforming teaching: New skills for online language spaces. Dans R. Hampel & U. Stickler (dir.), *Developing online language teaching: New language learning and teaching environments* (p. 63-77). London : Palgrave Macmillan.
- Squires, D., & McDougall, A. (1994). *Choosing and using educational software: A teachers' guide*. London : The Falmer Press.
- Sydorenko, T., Hsieh, C.-N., Ahn, S., & Arnold, N. (2017). Foreign language learners' beliefs about CALL: The case of a U.S. midwestern university. *CALICO Journal*, 34(2), 196-218. <https://doi.org/10.1558/cj.28226>
- Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. Dans B. Tomlinson (dir.), *Developing materials for language teaching* (p. 15-36). Trowbridge, Wiltshire, UK : Cromwell Press.
- Van Praag, B., & Sanchez, H. S. (2015). Mobile technology in second language classrooms: Insights into its uses, pedagogical implications, and teacher beliefs. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 27(3), 288-303. <https://doi.org/10.1017/S0958344015000075>
- Villada, E. G. (2009). CALL evaluation for early foreign language learning: A review of the literature and a framework for evaluation. *CALICO Journal*, 26(2), 363-389. [journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/22924/18945](http://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/22924/18945)
- Wang, S.-K., & Hsua, H.-Y. (2008). Reflections on using blogs to expand in-class discussion. *TechTrends*, 52(3), 81-85. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0160-y>
- Youngs, B. L. (2019). SLA theories and practices in CALL. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 7-50). Sheffield, UK : Equinox.

# Le ciblage des multilittératies avec l'ALAO

Les **multilittératies** (ou littératies multiples), qui sont incluses dans les littératies numériques, sont définies par Hafner, Chik et Jones (2015) comme étant « les pratiques de lecture, d'écriture et de communication rendues possibles grâce aux médias numériques » (p. 1). Celles-ci ont transformé nos conceptions de la littératie et de la communication. Certains des changements incluent les hypermédias interactifs, la communication assistée par ordinateur (CAO), l'écriture collaborative ainsi que les « groupes d'affinités en ligne mondialisés » dans lesquels peuvent se réunir des personnes aux antécédents culturels et linguistiques diversifiés ayant des intérêts communs (Hafner *et al.*, 2015, p. 1). Reinhardt et Thorne (2019) notent que nous ne consomons plus uniquement des textes « en lecture seule », mais que nous devenons des participants lorsque des textes sont « copiés, remixés et partagés » (p. 211). La littératie s'est donc transformée en une pratique sociale, interactive, participative (Reinhardt et Thorne, 2019, p. 211). Ainsi, **les conceptions de ce que cela signifie d'enseigner et d'apprendre des langues ont changé, particulièrement au niveau des besoins des apprenants d'une langue et du contexte de l'apprentissage langagier** (Hafner *et al.*, 2015). Dans sa revue sur le rôle de la technologie dans la recherche en L2, Chun (2016) prédit une intégration pleine et entière de la technologie dans l'enseignement, l'apprentissage et la recherche en L2. Elle souligne les bénéfices comme suit :

Les technologies numériques rendent possibles de nouveaux types de textes, permettant une écriture qui peut être combinée avec des éléments audio, des images, de la musique et du contenu vidéo dans un seul document. La langue est maintenant simplement un mode pour créer du sens parmi de nombreux autres, et les apprenants en L2 doivent pouvoir établir des connexions codées culturellement entre des

formes, des contextes et le sens dans une variété de médiums. (p. 105-106)

Étant donné l'omniprésence d'une diversité de médias provenant d'une pléthore de sources plus ou moins fiables, Reinhardt et Thorne (2019) notent qu'il est essentiel que les enseignants conçoivent des activités permettant de développer les littératies numériques des étudiants. Ils affirment que les apprenants requièrent **une littératie en informatique, puisqu'ils ont souvent besoin d'apprendre comment utiliser une technologie donnée correctement** (p. 220). Les apprenants requièrent aussi **une littératie relative à l'information, ou une conscience critique, une curiosité et un scepticisme à propos de l'information qu'ils reçoivent** (p. 220-221). Puisque de nombreux outils utilisés dans leurs classes sont issus de contextes non scolaires, les apprenants pourraient ne pas être disposés à les traiter avec un esprit critique (p. ex., Facebook, les jeux). Dès lors, les apprenants de nos jours requièrent aussi **des littératies relatives aux médias en L2, ou « une conscience critique des médias dans la société et des origines idéologiques des discours dans les médias »** (p. 222).

Hafner *et al.* (2015) exposent une variété de dimensions des littératies numériques de même que les possibilités offertes par les outils numériques. Ils notent que **nos façons de faire se sont modifiées en raison de l'utilisation des outils numériques**. Par exemple, les modes de partage de photographies ou de recherche d'une adresse sont maintenant totalement différents. Cela signifie que les enseignants de langues doivent considérer leur façon de gérer efficacement ce type d'information à l'aide des outils numériques. D'autres pratiques qui ont été transformées par les outils numériques incluent, par exemple : lire des sites Web en ligne, publier sur des

sites de réseautage social, écrire des fanfictions, écrire et commenter des billets de blogues, échanger grâce à la CAO, être membre d'un site de réseautage social et adopter des rôles dans d'autres communautés en ligne (p. ex., fan, utilisateur de jeux). **Nos façons d'être en relation ont aussi changé, ce qui a transformé nos modes d'interaction.** Ainsi, Hamel (2019) suggère que les apprenants d'une langue devraient développer une littératie « interactionnelle » en plus des littératies « multimodale et médiatique ». Cela signifie donc que les enseignants devraient examiner dans quelle mesure les outils numériques peuvent être utilisés pour gérer les relations, attirer des audiences en ligne et collaborer avec des pairs. **Un autre exemple d'une dimension transformée est notre identité sociale.** Par conséquent, les enseignants devraient considérer la mesure dans laquelle les outils numériques peuvent être utilisés pour gérer les impressions ainsi que pour créer et préserver les identités en ligne dans la classe (Hafner *et al.*, 2015, p. 2-3).

## Revue de la littérature

**Blattner, G., & Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO Journal*, 29(1), 24-43.**

- Cette étude examine l'utilisation d'une communauté de réseautage social (CRS) – Facebook – dans le contexte d'une classe de langue pour favoriser la conscience sociopragmatique et les compétences en multilittératies. Elle se penche sur l'importance du développement des connaissances sociopragmatiques (l'habileté à utiliser une langue, comme les formules de salutation, dans une variété de situations de communication) tout en apprenant une L2. En outre, les chercheuses ont voulu déterminer comment l'intégration de Facebook dans la classe a permis aux enseignants de langues de disposer d'un outil facilement accessible favorisant l'amélioration des habiletés des apprenants à interagir dans un environnement électronique spécifique. L'étude avait pour but : a) de suggérer des moyens d'encourager le développement sociopragmatique grâce à des applications technologiques d'une façon qui favorise l'interprétation et la collaboration, et b) de traiter du développement des compétences en multilittératies. Treize étudiants de premier cycle (19-24 ans) dans un collège privé ont pris part à l'étude; ceux-ci étaient inscrits dans un cours sur la culture espagnole de niveau intermédiaire durant le trimestre de l'automne 2008. Les étudiants devaient créer un compte Facebook,

après quoi ils devaient adhérer au groupe scolaire créé par leur professeur. Ils avaient pour tâche de trouver trois différents groupes sur Facebook – dont le contenu était thématiquement lié à chacune des trois unités couvertes dans le cours – et publier sur leur page. Ils devaient identifier, examiner, étudier et analyser la langue des commentaires publiés dans les groupes Facebook sélectionnés pour une unité spécifique quant aux façons de saluer, de se présenter et de prendre congé ainsi qu'au vocabulaire utilisé. Les données ont été recueillies à partir des travaux écrits des étudiants et des discussions de suivi en classe. Les résultats ont révélé que les étudiants utilisaient des formules de salutation selon les normes en contexte de forum de discussion sur Facebook, qui est « la première étape dans la reconnaissance de ce discours électronique en tant que genre » (Hanna et de Nooy, 2003). Par ailleurs, les chercheuses soulignent que les étudiants ont démontré un développement en multilittératies en ce qu'ils ont associé des salutations particulières au contexte de communication approprié. De plus, les résultats révèlent que la participation à ce type d'activité de CRS fournit de l'information culturelle qui stimule les apprenants d'une langue à explorer de manière autonome une culture cible et de ce fait à s'engager activement dans l'utilisation de matériel de source authentique. **L'étude suggère que les enseignants de langues peuvent montrer aux apprenants comment exploiter les sites de réseautage social comme Facebook à des fins scolaires pour créer un environnement d'apprentissage dynamique, favoriser la pensée critique, offrir des occasions authentiques d'apprentissage en L2 et établir des liens profonds avec la ou les cultures cibles.**

**Hepple, E., Sockhill, M., Tan, A., & Alford, J. (2014). Multiliteracies pedagogy: Creation of claymations with adolescent, post-beginner English language learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), 219-229.**

- Cet article examine les bénéfices qu'ont retirés trois apprenants de l'anglais adolescents de leur participation à des projets de modelage animé, de même que les réflexions des enseignants sur l'utilisation du modelage animé (c.-à-d. le processus de filmer en arrêt sur image des personnages fabriqués en argile) comme moyen de répondre aux besoins variés des étudiants en matière de langue et de littératie dans les limites des contraintes de leur contexte d'enseignement. Le projet a été réalisé dans une école secondaire en Australie auprès de 11 étudiants post-débutants en anglais ayant différents antécédents culturels et linguistiques. La plupart d'entre eux parlaient plus de trois langues et ont été scolarisés

dans des camps de réfugiés. L'analyse des données est principalement basée sur trois étudiants qui représentaient une gamme de niveaux de compétences langagières dans la classe. Ils manifestaient un engagement remarquable dans le processus de modelage animé. Les résultats présentés dans cet article proviennent de deux projets de modelage animé qui reposaient sur l'adaptation du scénario de deux films. Les constatations ont révélé que la pédagogie utilisée favorisait l'agentivité de l'apprenant, qui présuppose « la construction d'un savoir et d'une compréhension dans laquelle tous les membres jouent un rôle actif » (Wallace, 2001). En outre, l'approche multimodale encourage l'appropriation du travail par l'étudiant, suscitant l'engagement et une collaboration soutenue. Travailler de manière collaborative pour produire des textes multimodaux a permis la mise en place d'un environnement d'apprentissage instauré par les étudiants. Par ailleurs, l'étude a démontré que **les élèves investis dans un projet de modelage animé ont utilisé une gamme de modes de création linguistique, visuel, auditif, spatial, tactile et gestuel** : créer le contenu du scénario, concevoir et photographier les personnages en argile, construire le texte narratif et créer les effets spéciaux pour leur film d'animation. Les chercheuses reconnaissent que le modelage animé n'est qu'un exemple du potentiel de la pédagogie des multilittératies pour stimuler le développement linguistique et renforcer les capacités en littératie des étudiants. **L'étude suggère que la pédagogie des multilittératies peut aider les enseignants à composer avec la complexité des classes de littératie régulières qui accueillent des étudiants ayant un bagage culturel et linguistique diversifié.**

Lee, Y., Ardeshiri, M., & Cummins, J. (2016). A computer-assisted multiliteracies programme as an alternative approach to EFL instruction. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 595-612.

- L'étude se penche sur un programme de multilittératies assisté par ordinateur (PMAO; *computer-assisted multiliteracies program* [CaMP]), une approche interactive de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais langue étrangère (ALE) basée sur le concept de multilittératies. Un PMAO d'une durée de trois semaines a été mis en place dans un cours de communication en anglais dans une école intermédiaire publique koréenne. Son objectif était de mettre en liaison deux classes d'ALE dans différents contextes culturels afin de fournir aux élèves une série d'occasions interculturelles d'utiliser l'anglais. Une classe était composée d'élèves

koréens de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année ( $n = 23$ ) qui étaient pour la plupart des débutants en anglais. La classe partenaire comprenait des élèves iraniens ( $n = 22$ ) qui fréquentaient différentes écoles dans le même quartier. Les deux classes ont été connectées à l'aide d'outils de communication assistée par ordinateur (CAO), et chaque élève était jumelé à un élève de l'autre classe. Le PMAO comportait cinq étapes d'apprentissage (introduction, lecture individuelle, écriture collective, communication interculturelle et réflexion), ainsi que sept tâches en multilittératies (écriture d'un profil électronique, lecture d'un texte électronique, projet de médias collaboratif, communication entre les deux classes, communication à deux, conférence électronique et blogage électronique). Les résultats ont indiqué que les élèves étaient capables d'utiliser des espaces personnels pour pratiquer leur écriture, lancer des idées et rassembler des ressources. Les élèves ont aussi témoigné que le projet les avait aidés à changer leurs perspectives sur la langue anglaise et avait éveillé leur désir d'en apprendre davantage sur différentes cultures. Cependant, ils ont aussi souligné les lacunes de leurs expériences d'apprentissage dans le PMAO, comme le fait que leur niveau d'anglais avait limité leur conversation à un niveau plutôt superficiel et que la lourde charge de travail du programme pouvait être trop demandante durant les trimestres scolaires réguliers. **L'étude suggère que l'application efficace de différents outils de CAO basée sur un modèle pédagogique bien conçu pourrait stimuler la motivation et accroître les compétences langagières des apprenants d'une langue.**

Ming, S. T., Sim, Y. L., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, A. N., & Ismail, K. (2013). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia*, 118, 489-494.

- L'étude explore comment la narration numérique a été utilisée pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de langues dans un milieu tertiaire. Elle s'est principalement penchée sur l'usage de la narration numérique dans l'enseignement de l'anglais à des fins scolaires en Malaisie. Le projet utilisait Photo Story 3 comme application logicielle pour la création de récits numériques. Une approche par groupe a été utilisée pour réaliser l'activité, chaque groupe étant composé de quatre ou cinq élèves. L'enseignant a évalué les récits numériques des élèves à la fin du trimestre. On a utilisé un questionnaire pour répertorier les attitudes des élèves et les bénéfices du projet, ainsi qu'une entrevue avec les enseignants de ce cours particulier. Les résultats ont révélé une amélioration chez les élèves

des compétences en TIC, en langue, en apprentissage collaboratif et en apprentissage autonome. Les enseignants, de leur côté, ont observé que la narration numérique avait amélioré la communication et la pensée créative chez les apprenants. **L'étude suggère que les enseignants devraient recevoir une formation sur l'usage des nouvelles technologies et devraient adopter les innovations technologiques efficaces, alors qu'ils accompagnent les élèves dans l'acquisition de compétences conceptuelles et en multilittératies.**

**Pirbhai-Ilich, F. (2010). Aboriginal students engaging and struggling with critical multiliteracies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(4), 257-266.**

- L'étude fait état de la tentative de l'enseignant participant et de la chercheuse de créer un environnement propice à l'apprentissage dans un cadre scolaire adapté en donnant accès à la technologie grâce à une approche critique en matière de multilittératies. La recherche a été réalisée dans une école privée à but non lucratif. Les élèves qui avaient été reconnus comme ayant d'importantes lacunes dans les écoles régulières ont été inscrits dans cette école dont l'objectif principal était de leur enseigner des habiletés scolaires et sociales afin de leur permettre de réintégrer les écoles régulières. L'étude a été menée dans une classe à deux niveaux – 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années. Les niveaux de littératie des participants (trois filles et cinq garçons) variaient de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Aucun d'entre eux ne parlait une langue autochtone et tous n'avaient qu'une exposition limitée aux traditions (p. ex., les loges de sudation, la fumigation, les pow-pow, la danse et la musique). En outre, les élèves – provenant tous de familles à faibles revenus et monoparentales – avaient fréquenté entre trois et huit écoles avant d'intégrer l'école faisant l'objet de l'étude. Il s'agissait ici d'un projet de recherche actionnelle en classe réalisé avec un enseignant participant et ses élèves sur une période de trois ans et deux cycles de recherche. Le cycle 1 impliquait des modalités d'étayage des littératies et multilittératies traditionnelles axées sur les supports imprimés à l'aide d'une approche fondée sur le genre, où les élèves ont été invités à réaliser une tâche en littératie critique sur le thème de l'identité autochtone. Les résultats du cycle 1 ont démontré que les élèves manifestaient des signes de désengagement et de résistance à l'égard de la pédagogie traditionnelle. Ils ont aussi révélé le besoin de repenser les concepts sur lesquels s'appuie l'enseignement en littératie critique lorsqu'on travaille avec une jeunesse marginalisée. Le cycle 2 du projet portait sur l'utilisation des médias numériques. Il faisait

appel aux connaissances culturelles des élèves pour leur permettre d'utiliser leurs connaissances technologiques et tablait sur leur intérêt pour les ordinateurs et l'Internet afin de communiquer leurs idées. Les résultats du cycle 2 ont indiqué un accroissement de l'assiduité des élèves et de leurs niveaux de littératie. En outre, les élèves ont utilisé les technologies informatiques et leurs connaissances pour raconter des histoires et préparer des messages signifiants susceptibles d'aider les autres. **L'étude suggère qu'il est possible de favoriser l'engagement chez les élèves ayant des besoins variés en exploitant leur intérêt pour l'usage des médias numériques, en acceptant leur vécu et en les invitant à utiliser leur bagage de connaissances en multilittératies.**

**Yelland, J. N. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-858.**

- L'étude explore et documente les contextes pédagogiques pour l'usage de la technologie des tablettes numériques (iPad, Surface Pro, Asus) dans des scénarios d'apprentissage précoce en Australie. Le but du projet était d'examiner le potentiel de faire de nouveaux apprentissages à l'aide des nouvelles technologies et de soutenir les enseignants dans l'usage des tablettes pour reconceptualiser leurs pédagogies et leurs pratiques dans les premières années. L'étude était fondée sur l'hypothèse que la différence essentielle à propos de l'apprentissage au 21<sup>e</sup> siècle est sa nature multimodale, et cette multimodalité, non numérique, devrait être le point de focalisation pour les environnements d'apprentissage précoce. Le projet consistait en une étude d'une durée de 4 ans menée auprès d'un total de 459 enfants (âgés de 2 à 12 ans), de 17 enseignants et de 10 enseignants du préscolaire. Les éducateurs ont discuté des pédagogies efficaces recourant à l'usage des applications et à leur intégration dans d'autres pédagogies basées sur le jeu. Les données utilisées dans cette étude provenaient de trois sources : les notes de réflexion quotidiennes (p. ex., descriptions d'enfants utilisant les applications et conversations avec eux), les entrevues avec les enseignants de l'école et dans les centres, ainsi que les conversations avec les enseignants lors des visites. Les résultats ont mis en lumière trois façons essentielles dont les tablettes pourraient contribuer aux nouveaux apprentissages : a) l'acquisition de compétences fondamentales en littératie (p. ex., reconnaissance des lettres et phonétique, vocabulaire de base) et en numératie; b) la création de textes multimodaux; et c) le réexamen des pédagogies de manière à intégrer

l'usage des tablettes pour documenter l'apprentissage, fournir un étayage explicite, intégrer des activités authentiques et communiquer des idées avec de vraies audiences. Les résultats ont aussi révélé que des applications choisies avec soin, utilisées en plus d'autres ressources traditionnelles (livres, cartes, crayons), favorisent le développement de concepts de la littératie précoce dans des contextes interactifs et multimodaux dynamiques qui mettaient à profit et enrichissaient les expériences de jeu des enfants dans la vie réelle.

**L'étude suggère que l'utilisation des nouvelles technologies pour compléter et tirer parti d'autres ressources et expériences de la vie réelle peut favoriser les nouveaux apprentissages et aider les éducateurs à fournir les écologies d'apprentissage les mieux adaptées pour tous les enfants.**

## Références

- Blattner, G., & Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO Journal*, 29(1), 24-43. <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.29.1.24>
- Chun, D. M. (2016). The role of technology in SLA research. *Language Learning & Technology*, 20(2), 98-115. <https://www.iltjournal.org/item/2949>
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19(3), 1-7. <https://www.iltjournal.org/item/2912>
- Hamel, M.-J. (2019). Bilingues, francophiles et citoyens du web! Bilinguals, francophiles and Web citizens! CALICO 2019 Keynote. *CALICO Journal*, 36(3), 162-183. <https://doi.org/10.1558/cj.39253>
- Hanna, B. E., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on my way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(1), 71-85. <https://www.iltjournal.org/item/2418>
- Heppe, E., Sockhill, M., Tan, A., & Alford, J. (2014). Multiliteracies pedagogy: Creation of claymations with adolescent, post-beginner English language learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(3), 219-229. <https://www.jstor.org/stable/24034732>
- Lee, Y., Ardeshiri, M., & Cummins, J. (2016). A computer-assisted multiliteracies programme as an alternative approach to EFL instruction. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 595-612. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1118403>
- Ming, S. T., Sim, Y. L., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, A. N., & Ismail, K. (2013). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia*, 118, 489-494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>
- Pirbhai-Illich, F. (2010). Aboriginal students engaging and struggling with critical multiliteracies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(4), 257-266. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.3>
- Reinhardt, J., & Thorne, S. L. (2019). Digital literacies as emergent multifarious repertoires. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 208-239). Sheffield, UK : Equinox.
- Wallace, C. (2001). Critical literacy in the second language classroom: Power and control. Dans B. Comber & A. Simpson (dir.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (p. 233-254). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Yelland, J. N. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>

# La production et l'ALAO



Les apprenants d'une langue dans les classes communicatives sont censés produire la langue cible dès le début de leur parcours d'apprentissage langagier. Ces productions prennent la forme d'énonciations orales et de textes écrits produits comme résultat d'une tâche (d'apprentissage d'une langue) qui peut être individuelle ou collaborative, impliquant des pairs dans la classe ou la communauté en ligne au sens large. Peu importe la motivation des apprenants à générer une production linguistique, il revient aux enseignants de déterminer le point de focalisation d'une tâche de production donnée.

Afin d'apprendre comment produire du langage écrit ou oral approprié, les apprenants en L2 ont besoin de bons modèles. Par exemple, si nous voulons que les apprenants puissent rédiger une plainte par courriel au sujet d'un service particulier ou produire une vidéo pratico-pratique sur YouTube, ils doivent déterminer la forme de chacune de ces productions lorsqu'elle est générée par ou pour des locuteurs natifs. Quand il s'agit de choisir des ressources en ALAO qui ciblent l'expression orale et l'écriture dans la langue cible, les enseignants devraient considérer tant le niveau linguistique que la pertinence du contenu des exemples fournis aux apprenants. Cela inclut de présenter aux apprenants le vocabulaire et la grammaire pertinents de même qu'un ensemble de stratégies leur permettant d'établir comment produire le langage approprié pour une audience donnée. Par ailleurs, l'enseignement relatif à l'expression orale et à l'écriture devrait être axé sur l'importance des apprenants tant comme producteurs (c.-à-d. locuteurs ou rédacteurs) que partenaires dans le processus interactionnel. Ainsi, les technologies en ALAO devraient être axées sur le développement d'un extrant écrit et oral compréhensible ainsi que sur la compétence interactionnelle.

## L'expression orale

Au-delà de l'usage approprié des mots et de la grammaire en L2, l'expression orale requiert des apprenants qu'ils maîtrisent les composantes sonores du discours, les caractéristiques de la prononciation comme l'accent tonique, l'intonation, etc., ainsi que les notions de ce que cela signifie d'interagir de façon appropriée. Les ressources en ALAO qui permettent aux apprenants de pratiquer leurs compétences orales requièrent fréquemment de leur part l'écoute d'un modèle de parole suivie d'une répétition de ce modèle ou d'une réponse à ce modèle (p. ex., Becker, 2017). Un objectif de ce genre de pratique à l'oral est souvent l'aisance d'élocution (c.-à-d. la fluidité du discours, qui correspond à une langue parlée exempte de pauses, de faux départs et d'autorépétitions [Munro et Derwing, 2015]).

**Dans leurs interactions avec les autres, la volonté d'un apprenant à communiquer**, ou « une intentionnalité à s'engager dans un discours à un moment précis avec une ou plusieurs personnes spécifiques en utilisant une L2 » (MacIntyre *et al.*, 1988, p. 547), **joue un rôle central**, en particulier dans des situations de parole synchrones où les apprenants participent à des conversations en ligne en temps réel. La recherche récente a démontré que l'usage de ressources en ALAO qui incitent les apprenants à s'exercer à parler la langue cible pourrait mener à des développements positifs chez ceux-ci sur le plan de l'aisance d'élocution, de la confiance et de la disposition à communiquer dans des tâches en face-à-face dans la langue cible (Buckingham et Alpaslan, 2017; Sydorenko, Daurio et Thorne, 2018). Les tâches d'expression orale dans des échanges en ligne télécollaboratifs (p. ex., Guth et Helm, 2010, 2011; O'Dowd, 2007) dans lesquels

les apprenants en L2 sont jumelés à des locuteurs natifs peuvent être particulièrement bénéfiques pour le développement pragmatique (Cunningham, 2016). Par ailleurs, les tâches orales en ALAO qui favorisent l'accès au langage authentique pour les apprenants (Peyghambarian, Ashraf et Fatemi, 2014) et celles qui leur permettent de créer des histoires multimédias dans la L2 peuvent être profitables pour le développement de la compétence orale en L2 (Hwang *et al.*, 2016). L'utilisation de tâches en ligne qui requièrent des apprenants qu'ils partagent leurs tâches orales sur des sites de réseautage social spécifiques à la classe peut favoriser le développement de l'aisance d'élocution (Sun *et al.*, 2017).

## La prononciation

L'aspect important d'une parole efficace est **la prononciation compréhensible**, qui est définie comme « **l'aisance ou la difficulté avec laquelle un auditeur comprend un discours en L2 comportant un accent** » (Derwing, Munro et Thomson, 2008, p. 360). Les chercheurs sur la prononciation semblent s'entendre sur le fait que quiconque apprend une langue après environ l'âge de six ans parlera cette langue avec un certain degré d'accent étranger (Flege *et al.*, 2006), ou la prononciation différera de la norme escomptée propre aux locuteurs natifs (Kennedy et Trofimovich, 2008, p. 461). La recherche dans le domaine de l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur (EPAO) a démontré qu'il est possible de cibler efficacement la prononciation à l'aide de la technologie de façon à améliorer l'intelligibilité des apprenants (O'Brien, 2019). L'EPAO est un recours idéal à la technologie pour l'apprentissage langagier, comme de nombreux apprenants rapportent qu'ils souhaitent se focaliser sur la prononciation (p. ex., Foote, Holtby et Derwing, 2011), alors que leurs enseignants soutiennent qu'ils n'ont pas la formation ou le temps de se concentrer sur la prononciation dans leurs classes (p. ex., Hedgcock et Lefkowitz, 2000; Murphy, 2014). La recherche a révélé une amélioration de l'intelligibilité lorsque les apprenants d'une langue peuvent se concentrer sur l'amélioration de leur perception et de leur production des composantes sonores de même que des éléments prosodiques du discours (c.-à-d. l'accent tonique dans les mots et les phrases, le rythme et l'intonation [O'Brien, 2019]). **La recherche a démontré que les différents types d'EPAO peuvent améliorer l'intelligibilité des apprenants d'une langue :**

- L'entraînement phonétique de grande variabilité
- L'entraînement audiovisuel qui combine un enseignement sur l'écoute avec une image du visage et des lèvres d'un locuteur

- Les systèmes de synthèse texte-parole
- Le mimétisme ou l'imitation (*shadowing*)

Un domaine qui mérite qu'on y prête attention est l'usage de logiciels de reconnaissance vocale, incluant les logiciels de conversion de la parole en texte (c.-à-d. de dictée) et les logiciels spécialement conçus pour les apprenants d'une langue. Bien que certains chercheurs aient constaté que certains apprenants d'une langue d'âge adulte apprécient les logiciels de dictée commerciaux (p. ex., McCrocklin, 2016), d'autres déconseillent leur usage, principalement parce que les systèmes ont de la difficulté à comprendre la parole comportant un accent (p. ex., Derwing et Munro, 2015).

## L'écriture

Elola et Oskoz (2019) notent que **la nature de notre écriture a changé avec l'introduction des nouvelles technologies** comme les wikis, les blogs, les sites de réseautage social et Twitter. Elles soulignent que l'écriture n'est plus un acte solitaire, avec les technologies comme les wikis et les Google Docs qui ont transformé l'écriture en une tâche collaborative. La notion d'audience et les modes d'échange d'idées ont aussi changé avec l'introduction de technologies comme Twitter et Facebook. En outre, les outils numériques encouragent l'inclusion d'images et de sons (p. 241).

Les technologies utilisées pour favoriser le développement de l'écriture peuvent varier depuis l'enseignement de l'orthographe aux apprenants jusqu'à l'incitation à écrire des textes cohérents beaucoup plus longs. Elola et Oskoz (2019) présentent un résumé de certaines des technologies les plus couramment utilisées dans la classe de langue. Leur classification inclut les outils numériques suivants (p. 245) :

- **Les logiciels de création de récits numériques asynchrones**, qui permettent aux apprenants de raconter leurs histoires personnelles tout en se concentrant sur le contenu, la grammaire, la structure, l'organisation et l'intégration de texte, d'images et de sons
- **Les blogs asynchrones**, qui permettent aux apprenants de produire de plus longs textes écrits tout en se concentrant sur la créativité, le contenu, la persuasion, ainsi que l'argumentation et l'intégration de texte et d'images
- **Les outils de réseautage social asynchrones** comme Facebook, qui permettent aux utilisateurs et aux abonnés de rédiger des réponses rapides et immédiates tout en se focalisant sur le vocabulaire, la grammaire,

l'orthographe ainsi que l'intégration de texte, d'images et de sons

- **Twitter asynchrone**, qui favorise les réponses immédiates des abonnés tout en encourageant les apprenants à se concentrer sur le vocabulaire et la grammaire
- **Les wikis asynchrones et les Google Docs synchrones**, qui favorisent l'écriture collaborative et encourageant les apprenants à se concentrer sur l'organisation, la cohérence et la grammaire dans la production de texte et possiblement l'intégration d'images

La recherche dans le domaine de l'écriture en L2 révèle l'importance de considérer son audience de même que le but poursuivi et le genre littéraire d'un texte donné (Elola et Oskoz, 2019; Xu, Banerjee, Ramirez, Zhu et Wijekumar, 2019). Alors que l'audience première des apprenants d'une langue était jadis un enseignant, les nouvelles technologies permettent aux rédacteurs de partager leur travail avec une audience qui inclut un petit groupe, une classe entière ou potentiellement tout utilisateur d'une technologie donnée à travers le monde (p. ex., Andujar, 2016; Dizon, 2016). Xu et ses collaborateurs (2019) illustrent l'importance de fournir aux apprenants un enseignement sur les genres littéraires, et Elola et Oskoz (2019) notent que, pour faire un choix parmi les technologies listées ci-dessus, les enseignants devraient considérer attentivement quel genre littéraire ils souhaitent que les étudiants utilisent pour leurs textes. Les blogues, les wikis et les Google Docs permettent de créer des textes plus longs dans une variété de genres, alors que les logiciels de création de récits numériques et Twitter sont d'application plus restreinte.

Les résultats d'une variété d'études révèlent une amélioration dans l'écriture quand les apprenants en L2 utilisent la technologie comparativement à ceux qui ne l'utilisent pas (Dizon, 2016; Xu *et al.*, 2019; Zhu, Shum, Tse et Liu, 2016). La recherche met en lumière les bénéfices de l'usage de la technologie pour l'écriture collaborative (p. ex., Bikowski et Vithanage, 2016) et l'interaction des pairs (Chen, 2016). En outre, la recherche a démontré une amélioration dans la fluidité et la précision de l'écriture chez les apprenants qui ont été encouragés à pratiquer leur écriture en L2 avec la classe par la messagerie instantanée (Andujar, 2016) et les publications sur Facebook (Andujar, 2016; Dizon, 2016). Par ailleurs, les outils comme les balados qui mettent l'accent sur le développement de compétences en écriture (p. ex., Bamanger et Alhassan, 2015) et l'utilisation judicieuse de logiciels de traduction en ligne (p. ex., Kol, Scholnik, et Spector-Cohen, 2018) pourraient encourager une écriture en L2 plus complexe et plus précise. Dans l'ensemble, les

enseignants sont encouragés à considérer les buts ultimes d'un exercice d'écriture donné dans la conception de tâches écrites en ALAO.

## La compétence interactionnelle

Les apprenants en langues doivent savoir non seulement comment produire des énonciations grammaticalement correctes, mais aussi comment interagir dans la langue cible dans la vraie vie (p. ex., Ollivier, 2018). Il est donc essentiel qu'ils apprennent comment communiquer avec d'autres utilisateurs de la langue. **Étant donné que les conversations impliquent la présence d'intrants et d'extrants, la négociation de sens et la rétroaction entre des interlocuteurs dans un contexte donné, les apprenants d'une langue doivent développer une compétence interactionnelle.** Kramsch (1986) note que **la compétence interactionnelle implique « une interaction en face-à-face entre deux ou plusieurs interlocuteurs, ou l'interaction entre un lecteur et un texte écrit »**, et l'auteure va plus loin en indiquant que l'interaction peut être fructueuse seulement si les interlocuteurs ont une connaissance commune du contexte mondial et d'une situation sociale (p. 367). Young (2011, p. 440) note que la compétence interactionnelle inclut les caractéristiques suivantes :

- Les aspects tant verbaux que non verbaux
- La pragmatique de l'interaction, qui inclut la relation entre la langue qu'utilise une personne (p. ex., les pronoms formels et informels) et le contexte social
- Un contexte mental partagé
- Le contexte social, institutionnel, politique et historique

Pour que les apprenants puissent développer leur compétence interactionnelle par l'ALAO, ils devraient effectuer des tâches stimulantes dont les objectifs sont clairs et qui requièrent d'eux une négociation de sens avec leurs interlocuteurs. Dans la conception de tâches qui incitent les apprenants à interagir avec d'autres utilisateurs de la langue, il est important que les tâches soient élaborées soigneusement de manière à s'harmoniser avec les compétences et les intérêts linguistiques des étudiants. Un moyen pour les apprenants de développer leur compétence interactionnelle est d'utiliser la communication assistée par ordinateur (CAO), qui inclut les conversations écrites ou orales synchrones ou asynchrones assistées par la technologie dans la langue cible. Lin (2014) note que les applications en CAO « se rapprochent sensiblement des communications authentiques » (p. 120), et les résultats de sa méta-analyse confirment que les discussions électroniques pour l'apprentissage langagier favorisent

la compétence interactionnelle. Chapelle et Jamieson (2008) notent que le médium de l'écrit en CAO permet aux apprenants de réfléchir à leur production de langage et de la planifier. La CAO peut recourir à une variété de technologies incluant les sites de réseautage social, la réalité virtuelle et les jeux (Goertler, 2009, p. 75).

Un autre option que la CAO consiste à utiliser des systèmes autonomes d'ALAO basés sur le dialogue dans lesquels l'interaction se déroule avec l'ordinateur (c.-à-d. avec des dialogueurs [chatbots], des agents ou robots conversationnels, des assistants virtuels), au lieu d'à travers l'ordinateur. Dans leur récente synthèse de la recherche, Bibauw, François et Desmet (2019) indiquent que cette interaction est rendue possible grâce aux technologies incluant les systèmes tutoriels intelligents et la reconnaissance vocale automatique. Les résultats d'une recherche de Vlugter, Knott, McDonald et Hall (2009) démontrent le potentiel des systèmes basés sur le dialogue pour favoriser la compétence interactionnelle. Alors que les chercheurs notent que l'ALAO basé sur le dialogue encourage l'interaction et permet aux apprenants de travailler de manière autonome, il existe tout de même un certain nombre de défis technologiques et pédagogiques (Bibauw *et al.*, 2019, p. 2-3). Néanmoins, ils rapportent que les résultats de récentes études d'efficacité mettent en lumière une hausse de la confiance, de la motivation, de la volonté de communiquer et de la compétence langagière chez les apprenants qui utilisent des systèmes d'ALAO basés sur le dialogue.

## Revue de la littérature

### L'expression orale

**Buckingham, L., & Alpaslan, R. S. (2017). Promoting speaking proficiency and willingness to communicate in Turkish young learners of English through asynchronous computer-mediated practice. *System*, 65, 25-37.**

- Cette étude examine les effets d'une pratique orale asynchrone assistée par ordinateur à faire à la maison par des exercices de communication audiovisuels. L'objectif était de déterminer si la création d'enregistrements audiovisuels pouvait améliorer la compétence orale et renforcer la volonté de communiquer chez l'apprenant. L'étude a été menée auprès de 40 apprenants de l'anglais langue étrangère (ALE) de niveau débutant (âgés de 8 et 9 ans) en 3<sup>e</sup> année dans une école primaire en Turquie dont la L1 était le turc (groupe expérimental – tous des garçons :  $n = 19$ ; groupe témoin – toutes des filles :  $n = 21$ ). Les participants ont été invités à réaliser quatre

activités mensuelles à la maison, chacune devant être terminée en trois jours. Le groupe expérimental devait effectuer des exercices de communication audiovisuels qui consistaient à créer des vidéos contenant leurs réponses enregistrées aux questions posées par l'enseignant en format vidéo. Le groupe témoin a reçu des feuilles de travail sur le même sujet qu'ils devaient remplir à la main. Les deux groupes ont bénéficié d'une rétroaction écrite. La compétence orale a été mesurée selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test de description orale d'une image. Une des chercheuses et un des enseignants ont attribué des notes aux tests. Les résultats ont indiqué un accroissement important de la compétence orale dans le groupe expérimental, mais pas dans le groupe témoin. Le groupe expérimental a aussi considérablement surclassé le groupe témoin au post-test. Les résultats ont révélé que les élèves parlaient en faisant moins de pauses et en marquant moins d'hésitations, ce qui dénote une amélioration de l'aisance d'élocution. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que la pratique orale asynchrone assistée par ordinateur à faire à la maison peut générer une amélioration des acquis d'apprentissage relativement à la compétence orale dans un contexte d'ALE. **La création d'enregistrements audiovisuels peut être particulièrement bénéfique pour le développement de la compétence orale et le renforcement de la volonté de communiquer, puisque cette technologie offre des occasions pour la préparation orale ainsi que la rétroaction significative par l'enseignant.**

**Cunningham, J. (2016). Request modification in synchronous computer-mediated communication: The role of focused instruction. *The Modern Language Journal*, 100(2), 483-507.**

- Cette étude examine les effets de la télécollaboration grâce à la communication synchrone assistée par ordinateur (CSAO), à l'aide de l'application logicielle de conférence Web Adobe Connect Pro, complétée par un enseignement ciblé sur l'acquisition de la caractéristique pragmatique des *requêtes*. L'objectif de cette étude était de déterminer si la CSAO, jumelée à un enseignement ciblé, pouvait générer des changements dans la production de requêtes. Dix-sept apprenants de l'allemand de niveau débutant à avancé étaient inscrits dans un cours d'allemand des affaires d'une université américaine. L'étude a été répétée à deux reprises durant deux trimestres consécutifs (cohorte 1 :  $n = 9$ ; cohorte 2 :  $n = 8$ ). Chaque cohorte a participé à deux séances d'expérimentation avec un module d'enseignement ciblé entre chaque séance. La première séance consistait en deux conférences Web d'une heure

dans lesquelles des équipes de deux ou trois étudiants conversaient avec un locuteur expert de l'allemand. Après l'analyse de la première séance pour cerner les lacunes relatives à la capacité de faire des requêtes, un module personnalisé d'enseignement ciblé en classe d'une durée d'une semaine, visant à améliorer chez l'apprenant la capacité de faire des requêtes appropriées, a été conçu et administré. Une deuxième séance a ensuite été tenue selon la même procédure que la première. Les requêtes étaient codées en vue de déterminer si des changements étaient survenus entre les deux séances. L'analyse quantitative n'a révélé aucune différence significative dans la production de requêtes entre les deux séances. Cependant, les participants ont accru leur intégration de requêtes directes appropriées sur le plan pragmatique, puisque celles-ci se prêtaient à ce médium de télécollaboration. En outre, les études de cas ont mis en lumière des différences individuelles considérables. **Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la CSAO offre des occasions d'interagir avec un locuteur expert qui, lorsqu'elles sont combinées à un enseignement ciblé de la pragmatique, peuvent être bénéfiques pour les étudiants, particulièrement dans un environnement où l'exposition à des locuteurs experts de la L2 est limitée.**

**Hwang, W.-Y., Shadiev, R., Hsu, J.-L., Huang, Y.-M., Hsu, G.-L., & Lin, Y.-C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning, 29*(2), 215-241.**

- Cette étude examine les effets sur le développement de la compétence orale de la narration numérique réalisée à l'aide d'un système de narration multimédia basé sur le Web conçu par les chercheurs. Le système de narration est une plateforme interactive qui permet aux apprenants de créer, de corriger et de mettre en scène des histoires à l'aide d'outils (p. ex., texte, animation, images, enregistrements vocaux). L'objectif de l'étude était de cerner a) les effets du système de narration sur la compétence orale des apprenants (accent, grammaire, vocabulaire, fluidité, compréhension) et b) la relation entre les animations utilisées par le système et le développement de la compétence orale chez les apprenants. Les participants à l'étude incluaient 59 apprenants de l'anglais langue étrangère (ALE) de niveau débutant en 6<sup>e</sup> année dans une école primaire en Chine (groupe expérimental :  $n = 30$ ; groupe témoin :  $n = 29$ ). Sur une période de six semaines, les deux groupes ont été invités à réaliser des activités de narration au cours de trois séances hebdomadaires d'une heure. Les apprenants dans

les deux groupes ont créé cinq histoires individuelles durant les trois premières semaines et quatre histoires en dyades durant les trois dernières semaines de l'expérimentation. Les apprenants dans le groupe expérimental ont créé les histoires à l'aide du système de narration multimédia basé sur le Web. Les apprenants dans le groupe témoin ont créé les histoires en utilisant papier et crayon. La compétence orale a été mesurée selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test oral multitâches (p. ex., réponses courtes, description d'images, séquençage d'images). Les chercheurs ont attribué des notes aux tests. Les résultats ont mis en évidence une amélioration de la compétence orale dans les deux groupes ainsi que le surclassement important du groupe expérimental qui a utilisé le système de narration multimédia par rapport au groupe témoin. Les résultats des sondages et des entrevues réalisés avec les apprenants du groupe expérimental ont montré que les apprenants manifestaient une attitude positive concernant l'utilisation du système de narration, et ceux-ci ont aussi rapporté qu'ils avaient apprécié le fait d'avoir eu la possibilité d'intégrer des animations dans leurs histoires. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les activités de narration réalisées à l'aide du système de narration conçu par les chercheurs peuvent favoriser un accroissement de la compétence orale. **Un système de narration multimédia basé sur le Web peut être particulièrement bénéfique pour le développement de la compétence orale chez les jeunes apprenants d'une langue, étant donné qu'il offre un environnement stimulant dans lequel pratiquer l'expression orale tout en créant des histoires signifiantes qui prennent vie grâce à des animations.**

**Peyghambarian, F., Ashraf, H., & Fatemi, M. A. (2014). The effect of "GoEnglish.Me" a virtual learning website on lower intermediate Iranian EFL learners speaking ability. *Advances in Language and Literary Studies, 5*(6), 234-238.**

- Cette étude examine l'efficacité du site Web GoEnglish.Me pour le développement de la compétence orale dans un contexte d'anglais langue étrangère (ALE). GoEnglish.Me est une plateforme en ligne qui fournit du matériel audiovisuel multiniveaux et qui permet aux apprenants d'interagir avec d'autres apprenants et de créer leurs propres enregistrements audiovisuels. L'objectif de l'étude était d'établir si l'usage du site Web GoEnglish.Me pouvait générer un accroissement significatif de la compétence orale. L'étude a été menée auprès de 44 apprenantes adultes de niveau intermédiaire inférieur (groupe expérimental :  $n = 22$ ;

groupe témoin :  $n = 22$ ) dans un institut de langue en Iran. Durant le cours de langue de 15 séances, toutes les participantes ont pris part à des tâches orales sur des sujets identiques, mais la façon dont elles ont réalisé les tâches variait selon leur approche pédagogique respective. Les participantes du groupe expérimental se sont exercées à l'oral dans des interactions en ligne avec d'autres apprenants et par la création d'enregistrements audiovisuels qui leur permettaient de pratiquer la prononciation sur GoEnglish.Me. Le groupe témoin s'est exercé à l'oral à l'aide de techniques d'enseignement traditionnelles (p. ex., interaction étudiant-enseignant, interaction étudiant-étudiant et répétition) sans accès à l'Internet. Les résultats d'apprentissage ont été mesurés selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen de questions orales reliées aux sujets traités dans les tâches orales. Les chercheurs ont attribué des notes aux tests. Les résultats ont révélé une amélioration des acquis d'apprentissage dans les deux groupes. Le groupe expérimental a considérablement surclassé le groupe témoin au post-test. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'usage de GoEnglish.Me pour le développement de la compétence orale peut générer des gains accrus d'apprentissage. **Les résultats indiquent que les tâches orales qui favorisent les interactions et la création d'enregistrements de la voix des apprenants peuvent être particulièrement bénéfiques pour le développement de la compétence orale chez les apprenants d'une langue, puisqu'elles offrent un accès au langage authentique et permettent une exposition à divers accents.**

Razagifard, P. (2013). The impact of text-based CMC on improving L2 oral fluency. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*, 270-279.

- Cette étude examine les effets de la communication assistée par ordinateur (CAO) basée sur le texte synchrone (par le clavardage de WebCT) et asynchrone (par le tableau d'affichage de WebCT) sur le développement de la compétence orale dans un contexte d'anglais langue étrangère (ALE). WebCT est un système de gestion de l'apprentissage qui propose des plateformes de CAO synchrone et asynchrone. L'objectif de l'étude était de déterminer si la CAO basée sur le texte (synchrone et asynchrone) avait généré une amélioration significative de l'aisance d'élocution. Les participants incluaient 63 apprenants de niveau intermédiaire (groupe expérimental de CAO synchrone :  $n = 21$ ; groupe expérimental de CAO asynchrone :  $n = 21$ ; groupe témoin :  $n = 21$ ) inscrits dans une université en Iran. Le groupe expérimental de CAO synchrone a pris part à 4 séances textuelles de CAO

synchrone d'une durée de 45 minutes chacune avec leur formateur durant lesquelles des activités ont été réalisées. Chaque séance comportait une activité (p. ex., puzzle, échange d'opinions, résolution de problèmes). Le groupe expérimental de CAO asynchrone a participé aux mêmes activités sur une période de quatre semaines (une activité par semaine) avec le formateur en utilisant le babillard de CAO asynchrone. Le groupe témoin n'a pris part à aucune échange de CAO et aucune activité hors classe ne leur a été assignée durant les quatre semaines de l'expérimentation. L'aisance d'élocution a été mesurée au moyen d'un test oral multitâches administré en post-test et effectué en équipe de deux apprenants (p. ex., description d'images, séquençage d'images). Les chercheurs ont attribué des notes aux tests. Les résultats ont indiqué que le groupe expérimental synchrone a considérablement surclassé le groupe expérimental asynchrone de même que le groupe témoin en ce qui a trait à la fluidité orale (p. ex., vitesse d'élocution, débit articulatoire). Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que prendre part à des activités de CAO synchrone (par le clavardage de WebCT) pour le développement de la compétence orale pourrait conduire à une amélioration de l'aisance d'élocution. **Les résultats indiquent que la communication assistée par ordinateur basée sur le texte synchrone peut être particulièrement bénéfique pour le développement de la compétence orale chez les apprenants d'une langue, puisqu'elle offre un environnement de communication basée sur le texte en temps réel qui favorise le transfert de compétences de l'environnement écrit au langage oral.**

Sun, Z., Lin, C.-H., You, J., Shen, H. J., Qi, S., & Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer-Assisted Language Learning, 30*(3-4), 304-324.

- Cette étude examine les effets de l'apprentissage des langues assisté par des appareils mobiles (ALAM) sur le développement de la compétence orale par l'usage de PaPa, un site de réseautage social basé sur la voix. L'objectif de l'étude était d'évaluer l'amélioration des compétences à l'oral (c.-à-d. l'exactitude, la fluidité, la prononciation) ainsi que les attitudes des apprenants à l'égard du site de réseautage social. L'étude a été menée auprès de 72 apprenants de l'anglais langue étrangère (ALE) en 1<sup>re</sup> année (âge moyen : 6,5 ans) dans une école primaire en Chine (groupe expérimental :  $n = 37$ ; groupe témoin :  $n = 35$ ). Sur une période de 13 semaines, des travaux identiques à faire à la maison ont été assignés aux deux groupes. Les apprenants dans le groupe expérimental ont enregistré leurs

réponses à l'aide de PaPa et publié une image, un dessin ou une photo relié à la réponse sur le site. Les apprenants du groupe témoin ont enregistré leurs réponses à l'aide de n'importe quel appareil (sans utiliser un site de réseautage social) et ont trouvé une image ou un dessin relié à la réponse. Leurs enregistrements n'ont pas été soumis. L'enseignant a fourni une interaction à des apprenants choisis aléatoirement dans les deux groupes tout au long de l'expérimentation. La compétence orale a été mesurée selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test de description d'images. Des évaluateurs formés ont attribué des notes aux tests. Les résultats ont mis en évidence une amélioration sensible de la compétence orale relativement à l'exactitude, à la fluidité et à la prononciation dans les deux groupes. Le groupe expérimental a considérablement surclassé le groupe témoin pour ce qui est de la fluidité, mais l'exactitude et la prononciation étaient comparables dans les deux groupes. Les résultats des entrevues de groupe semi-dirigées avec des apprenants du groupe expérimental ont démontré que les apprenants manifestaient des attitudes positives à l'égard de l'usage de PaPa, et ceux-ci ont aussi rapporté qu'ils avaient apprécié le fait que leur enseignant ait écouté leurs enregistrements. **Les résultats indiquent que les sites de réseautage social basé sur la voix peuvent être particulièrement bénéfiques pour le développement de la compétence orale chez les jeunes apprenants d'une langue, étant donné qu'ils offrent un environnement qui encourage l'utilisation de l'anglais d'une manière authentique.**

**Sydorenko, T., Daurio, P., & Thorne, S. L. (2018). Refining pragmatically-appropriate oral communication via computer-simulated conversations. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 157-180.**

- Cette étude de cas qualitative examine un programme de simulation informatique basée sur la vidéo (SimCon) mis au point pour favoriser l'acquisition de la pragmatique. L'objectif de la présente étude était d'évaluer les acquis d'apprentissage et les attitudes des apprenants à l'égard du programme. Douze apprenants de l'ALS de niveau avancé (dont les langues premières étaient l'arabe, le birman, le pachou, l'espagnol, le turc et le vietnamien) étaient inscrits dans un programme d'anglais intensif de six semaines d'une université américaine pour les aider à se préparer pour des études supérieures. Les participants ont pris part à six simulations au cours desquelles ils ont enregistré leurs réponses dans des modèles de vidéos préenregistrées avec l'objectif

de demander une lettre de recommandation à un professeur d'université dans une variété de scénarios (délai spécifié dans la demande, dossier scolaire). Les résultats d'apprentissage ont été mesurés selon une méthodologie pré-test (simulations 1-2)/post-test (simulations 5-6). Les résultats des sondages et des entrevues démontrent que les participants manifestaient des attitudes positives à l'égard de l'usage de SimCon, et ceux-ci ont aussi rapporté qu'ils avaient davantage confiance en eux. En outre, ils ont déclaré s'être davantage concentrés sur les modifications du contenu que de la forme. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les participants ont acquis des stratégies pertinentes sur le plan pragmatique grâce au programme de simulation informatique basée sur la vidéo. **Les résultats indiquent que la simulation informatique basée sur la vidéo pourrait être particulièrement bénéfique pour les apprenants ayant un niveau avancé de compétence, puisqu'elle pourrait les aider à développer et à utiliser des stratégies discursives pragmatiques.**

## La prononciation

**Foote, J., & McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34-56.**

- Les chercheuses se sont employées à déterminer si le *shadowing* (mimétisme ou imitation, en français), « une activité dans laquelle les apprenants reproduisent un stimulus vocal présenté "aussi fidèlement et rapidement que possible" » (Luo, Shimomura, Minematsu, Yamauchi et Hirose, 2008, p. 4), peut être utilisé pour cibler la prononciation en L2 de façon efficace. Les auteurs notent que la technique de *shadowing* (mimétisme), aussi appelé *mirroring* ou *tracking* en anglais (répétition simultanée ou observation, en français), peut être appliquée en dehors de la classe, par exemple comme travail à faire à la maison, et préparée à un coût relativement faible. Les enseignants doivent simplement choisir le fichier vocal approprié et le rendre disponible pour les apprenants, et ceux-ci ont besoin d'un appareil à l'aide duquel ils peuvent s'enregistrer en train d'imiter le langage. Cette étude a été menée auprès de 16 apprenants de l'ALS qui ont utilisé la technique de mimétisme avec 8 dialogues audio (4 fois par semaine pendant 10 minutes) à partir d'un sitcom populaire, à l'aide de iPods et de Multi-Track Song Recorder, une application d'enregistrement gratuite. Ils ont aussi réalisé une tâche orale semi-spontanée en pré- et post-test, dont les auditeurs ont évalué l'intelligibilité. Dans l'ensemble, l'intelligibilité et la fluidité chez les participants se sont améliorées tant dans la tâche semi-spontanée que dans la tâche de mimétisme. Ceux-ci

ont rapporté avoir vécu des expériences positives dans l'activité de mimétisme. **Cette recherche démontre que des activités régulières de shadowing peuvent générer une amélioration de l'intelligibilité et de la fluidité du langage, et que les bénéfices peuvent s'étendre à la parole improvisée.**

**Inceoglu, S. (2016). Effects of perceptual training on second language vowel perception and production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1175-1199.**

- L'auteure s'est penchée sur l'effet de l'entraînement audiovisuel sur la perception et la production des voyelles nasales en français par des locuteurs natifs de l'anglais américain. Les participants comprenaient 60 apprenants du français de niveau intermédiaire dans une université américaine. Ceux-ci ont été divisés en trois groupes : a) entraînement audiovisuel qui incluait des stimulus auditifs avec des vidéos ayant comme point focal le visage et les lèvres du locuteur; b) entraînement audio seulement; et c) aucun entraînement. Les participants ont produit 108 mots dans le pré-test et le post-test. Ils se sont entraînés avec les mêmes mots dans une série de 6 séances d'entraînement perceptuel sur une période de 18 jours. Les résultats révèlent une amélioration de la perception des voyelles cibles chez les participants des deux groupes d'entraînement (c.-à-d. audiovisuel et audio seulement); cependant, l'amélioration dans la production des voyelles nasales était beaucoup plus marquée chez les participants du groupe audiovisuel que chez ceux du groupe audio seulement. Les résultats indiquent que **l'ajout des mouvements faciaux aux consignes de prononciation peut générer une amélioration de la prononciation.**

**Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). The pedagogical use of mobile speech synthesis (TTS): Focus on French liaison. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 348-365.**

- L'objectif de cette étude était de déterminer si l'utilisation d'un système de synthèse texte-parole (STP) mobile gratuit, NaturalReader, pourrait améliorer chez des apprenants du français de niveau universitaire la production de liaisons (soit la prononciation de consonnes à la fin de certains mots devant des voyelles). Les auteurs notent que les systèmes de STP peuvent être de bonnes sources d'intrant pour les apprenants d'une langue, puisqu'il est possible de régler les paramètres de l'extrait tels que la vitesse, le genre et la variété linguistique (p. ex., différents accents du français), et que l'intrant est choisi par l'utilisateur et peut varier de mots individuels à des phrases jusqu'à des paragraphes entiers. Les participants

ont été divisés en trois groupes : a) un groupe STP d'apprenants qui ont pris part à des activités utilisant la STP et comportant des tâches de repérage, de catégorisation ainsi que d'écoute et répétition; b) un groupe non STP d'apprenants qui ont effectué les mêmes tâches de prononciation avec un enseignant; et c) un groupe témoin d'apprenants qui ont pratiqué leurs compétences conversationnelles avec un enseignant qui n'a pas mis l'accent sur la prononciation. Les participants ont enregistré un segment vocal qui incluait des phrases à trois moments différents : pré-test, post-test et post-test différé. Des évaluateurs formés ont écouté ces productions et indiqué si les participants avaient effectué des liaisons lorsque requis. Les résultats révèlent que les participants dans le groupe STP de même que ceux du groupe de prononciation dirigé par un enseignant ont amélioré leur production de liaisons. Les auteurs soulignent que **la STP peut être un moyen efficace pour cibler la prononciation en L2 en dehors de la classe étant donné qu'elle peut être utilisée sur des appareils mobiles, qu'elle fournit un intrant dans la langue cible de haute qualité, qu'elle encourage les apprenants à établir une association entre les lettres et leurs sons, et qu'elle peut être utilisée pour cibler certaines caractéristiques de la prononciation.** En outre, les participants à l'étude ont trouvé intéressant d'utiliser le logiciel, ont estimé que la synthèse vocale était de bonne qualité et ont apprécié sa portabilité ainsi que sa facilité d'utilisation.

**Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1), 166-190.**

- Cette recherche examine l'utilisation de Twitter comme outil pour enseigner explicitement la prononciation. Les participants à l'étude comprenaient 16 apprenants de l'anglais de niveau intermédiaire (B1) en Espagne. Chaque jour, leur enseignant leur envoyait une série de gazouillis ciblant une caractéristique particulière de la prononciation qui posait des difficultés pour eux (p. ex., des correspondances difficiles entre l'orthographe et la prononciation telles que <ph> dans le nom *Stephen* qui se prononce /v/, l'accent tonique dans des mots apparentés comme *intermittent* en anglais vs *intermittente* en espagnol, ou des lettres muettes comme le <s> dans *aisle*). Les éléments ciblés étaient toujours « intégrés dans du langage authentique », et les gazouillis contenaient des extraits d'entrevues, de vidéoclips, de l'actualité ou de chansons sur une variété de sujets. Les participants ont reçu 2 gazouillis par jour sur une période de 27 jours. Ils ont effectué un pré-test et un post-test dans lesquels ils devaient

prononcer 100 mots dans une phrase. Par ailleurs, les participants qui ont réalisé la tâche ( $n = 10$ ) ont amélioré leur prononciation et ont manifesté un haut niveau d'engagement tout au long de l'étude. Les auteurs notent que les participants ont indiqué qu'ils avaient apprécié de recevoir une rétroaction sur leur prononciation. Les résultats de l'étude indiquent que **l'envoi aux étudiants de gazouillis réguliers portant sur les caractéristiques « épineuses » de la prononciation en contexte pouvait favoriser une amélioration de la prononciation.**

**Thomson, R. I. (2011). Computer assisted pronunciation training: Targeting second language vowel perception improves pronunciation. *CALICO Journal*, 28(3), 744-765.**

- L'objectif de cette étude est de déterminer si les participants qui ont effectué un entraînement phonétique de grande variabilité (HVPT, *high-variability phonetic training*; entraînement aux sons vocaux individuels qui inclut des stimulus produits par plusieurs locuteurs et dans une variété de contextes phonétiques) pouvaient exercer leur perception de voyelles en anglais et améliorer leur prononciation de ces voyelles. Un total de 22 apprenants mandarins de l'anglais ont suivi 8 séances d'entraînement HVPT sur une période de 3 semaines en utilisant une première version de English Accent Coach. Le programme d'entraînement incluait 10 voyelles en anglais produites par 21 locuteurs natifs de l'anglais canadien. Les participants ont enregistré des mots dans un pré-test et un post-test, et l'intelligibilité de ces mots a été évaluée par cinq locuteurs natifs de l'anglais canadien. Les résultats indiquent une amélioration globale de l'intelligibilité et révèlent que **le fait de présenter aux étudiants un intrant variable (c.-à-d. un éventail de voix) peut être un moyen efficace d'améliorer tant leurs compétences perceptuelles que leur prononciation.**

**Pour une revue exhaustive des récents travaux dans le domaine de l'EPAO, voir O'Brien (2019) et O'Brien et al. (2019).**

## L'écriture

**Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76.**

- L'objectif de cette étude était d'examiner l'incidence de l'utilisation de la messagerie instantanée mobile, avec l'application mobile WhatsApp, sur le développement de l'écriture chez des apprenants en ALS de niveau intermédiaire. Les aspects du développement de l'écriture portaient sur l'exactitude, la complexité lexicale

et la complexité syntaxique. L'étude a été menée auprès de 80 étudiants d'une classe de 3<sup>e</sup> année en anglais au niveau B1 (CECR) d'une université en Espagne. Des classes entières ont été réparties aléatoirement dans le groupe expérimental ou le groupe témoin. Durant une période de 6 mois, toutes les classes se rencontraient chaque semaine pendant 4,5 heures. Le groupe expérimental a aussi participé à la messagerie instantanée sur WhatsApp. La participation n'était pas notée, mais chaque jour un participant différent posait une question, et tous les participants devaient fournir au moins une réponse quotidiennement. Un total de 13 937 messages ont été enregistrés durant la période de 6 mois. Le développement de l'écriture dans chaque groupe a été mesuré selon une méthodologie pré-test/post-test. Pour les tests, les étudiants ont écrit 2 textes courts, d'environ 100 mots, en 30 minutes. Les résultats ont révélé une différence marquante entre les groupes au post-test sur le plan de l'exactitude de l'écriture, avec le groupe expérimental qui a utilisé WhatsApp ayant commis moins d'erreurs grammaticales, lexicales, orthographiques et syntaxiques. Une augmentation notable de la diversité lexicale a aussi été observée au post-test dans le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Une analyse qualitative des messages sur WhatsApp a révélé que les participants avaient négocié le sens, fourni une rétroaction, construit des savoirs et réfléchi à leurs connaissances antérieures. **Les résultats de l'étude indiquent que l'usage quotidien de la messagerie instantanée pourrait avoir une incidence positive chez les étudiants sur la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la syntaxe des apprenants, de même que sur la négociation de sens et la construction des savoirs dans la langue cible.**

**Bamanger, E. M., & Alhassan, R. A. (2015). Exploring podcasting in English as a foreign language learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63-74.**

- Les objectifs de cette étude étaient d'examiner les effets d'un enseignement complémentaire à l'aide de balados sur la grammaire et le vocabulaire de l'écriture en anglais langue étrangère (ALE) de l'apprenant et d'investiguer les perceptions de l'étudiant concernant l'enseignement à l'aide de balados. Un total de 55 apprenants de l'ALE d'une université en Arabie saoudite ont participé à l'étude, avec les étudiants répartis aléatoirement dans le groupe expérimental ou le groupe témoin. Les participants apprenaient l'anglais en moyenne depuis environ six ans. Tous les étudiants étaient inscrits dans une classe d'anglais qui se rencontrait 20 heures par semaine durant

6 semaines. En plus du temps d'enseignement, le groupe expérimental écoutaient aussi deux balados en dehors de la classe (c.-à-d. les balados Grammar Girl et ESL). Le premier balado était axé sur des astuces de grammaire et le deuxième sur le vocabulaire et les segments de phrase ou expressions. Une méthodologie pré-test/post-test a été utilisée, et dans les deux tests, les étudiants devaient rédiger un court essai sur un sujet général. Les participants ont aussi répondu à un questionnaire portant sur leurs perceptions de l'enseignement à l'aide de balados. Les résultats n'ont démontré aucune amélioration notable de la performance en écriture dans le groupe témoin, mais une amélioration marquée a été observée dans le groupe expérimental. Les résultats au questionnaire ont révélé dans l'ensemble une évaluation positive de l'usage de balados. En particulier, les participants ont noté qu'il leur semblait que les balados avaient amélioré leur vocabulaire et leur grammaire, et affirmaient avoir l'intention de continuer d'utiliser les balados une fois l'étude terminée. Les participants ont suggéré qu'il pourrait être bénéfique d'avoir accès aux transcriptions des balados. **Les participants ayant écouté des balados de grammaire et de vocabulaire en dehors de la classe ont réussi à améliorer de manière notable leur performance dans l'écriture de courts essais.**

**Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology, 20(1), 79-99.***

- Cette étude a examiné les effets de l'écriture collaborative synchrone sur la performance individuelle en écriture chez des étudiants en ALS d'une université américaine. Un total de 59 étudiants de premier cycle, divisés en 2 groupes, étaient inscrits dans un cours d'écriture en anglais d'une durée de 15 semaines. Le cours comportait quatre sections au total, dont deux sections complètes ont été assignées au groupe expérimental et les deux autres au groupe témoin. La majorité des étudiants parlaient le chinois comme L1. Tous les groupes ont pris part à quatre tâches d'écriture Web en classe qui n'ont pas été notées. Pour le groupe expérimental, les tâches étaient collaboratives et effectuées en groupes de 3-4 étudiants, et les tâches du groupe témoin étaient réalisées individuellement. Google Docs a été utilisé, puisqu'il s'agit d'un outil d'écriture collaborative qui permet aux enseignants de faire le suivi de l'écriture en temps réel. Chaque tâche était d'une durée de 45 minutes et les sujets étaient reliés aux autres contenus du plan de cours. Une rétroaction corrective a été fournie à tous les

participants. Un sondage a aussi été réalisé auprès des deux groupes afin de recueillir des données sur leurs perceptions des tâches d'écriture. Les résultats ont démontré que tant le groupe expérimental que le groupe témoin ont connu une amélioration importante entre le pré-test et le post-test. Par ailleurs, une plus grande hausse des acquis individuels en écriture a été observée chez les participants du groupe expérimental que chez ceux du groupe témoin. Les résultats du sondage ont révélé que dans l'ensemble les participants des deux groupes manifestaient des attitudes positives à l'égard des tâches d'écriture. Près de la moitié des participants dans les deux groupes ont indiqué qu'ils auraient aimé pouvoir travailler davantage dans l'autre groupe (c.-à-d. que les participants du groupe témoin auraient aimé pouvoir faire davantage d'écriture collaborative). **Les apprenants qui s'engagent dans l'écriture collaborative synchrone pourraient démontrer une amélioration de leur performance individuelle en écriture.**

**Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer-Assisted Language Learning, 29(8), 1249-1258.***

- L'objectif de cette étude était d'examiner comment l'utilisation de Facebook, comparativement à l'écriture traditionnelle avec papier et crayon, peut améliorer l'écriture en L2. Trois domaines de l'écriture en L2 ont été ciblés : la fluidité de l'écriture, la richesse lexicale et l'exactitude grammaticale. Aux fins de l'étude, 30 apprenants de l'anglais langue étrangère (ELA) japonais en 2<sup>e</sup> année dans une université au Japon ont été répartis aléatoirement dans un groupe expérimental où ils devaient publier leurs écrits sur la page d'un groupe Facebook ou dans un groupe témoin qui participait à des activités d'écriture traditionnelles dans des journaux individuels. Chaque semaine pendant 12 semaines, les deux groupes devaient réaliser 2 tâches d'écriture libre d'une durée de 10 minutes. Les tâches portaient sur des sujets liés aux thèmes traités dans les classes. Les deux groupes ont reçu de la rétroaction corrective (RC) : les participants du groupe témoin recevaient de la RC dans leurs journaux et ceux du groupe expérimental la recevaient sous forme de commentaire sous leur publication Facebook. Une méthodologie pré-test/mi-test/post-test a été utilisée pour évaluer le développement de l'écriture. Les résultats pour la fluidité de l'écriture ont révélé des améliorations notables dans les deux groupes entre le pré-test et le mi-test, mais seul le groupe expérimental a démontré des gains importants en fluidité de l'écriture entre le mi-test et le post-test. La différence entre les groupes sur le plan des acquis

était également marquée. Il n'y a pas eu d'amélioration chez les participants de la richesse lexicale ni de l'exactitude grammaticale. **Cette étude démontre que l'amélioration de la fluidité en écriture pourrait être beaucoup plus grande chez les étudiants qui publient chaque semaine des exercices d'écriture et reçoivent des rétroactions sur Facebook que chez ceux qui réalisent des tâches d'écriture libre avec papier et crayon.**

**Kol, S., Scholnik, M., & Spector-Cohen, E. (2018). Google Translate in academic writing courses? *The EuroCALL Review*, 26(2), 50-57.**

- L'objectif de cette étude était d'examiner les bénéfices possibles de l'utilisation de Google Translate pour améliorer l'écriture chez des étudiants inscrits dans un programme d'anglais à des fins scolaires. Les participants ont commencé l'étude en réalisant une tâche de sensibilisation pré-expérimentation dans laquelle il leur a été demandé de repérer des erreurs dans une traduction automatique de l'hébreu à l'anglais obtenue à l'aide de Google Translate. Une classe de niveau B2 comptant 49 étudiants a été choisie pour participer à l'étude. L'expérience s'est ensuite attachée à déterminer si l'usage de Google Translate pourrait générer une amélioration de l'écriture en L2. Les participants ont effectué deux tâches d'écriture, chacune consistant à rédiger un texte d'opinion de plusieurs paragraphes sur un sujet; une tâche a été réalisée sans Google Translate, et l'autre l'a été à l'aide de ce service. Les participants ont aussi répondu à un sondage leur demandant comment ils ont utilisé Google Translate pour effectuer la deuxième tâche. L'évaluation de l'écriture dans chacune des tâches a porté sur la grammaire, la quantité de texte (décompte de mots), la lisibilité (complexité) et le vocabulaire. Concernant la grammaire, aucune différence notable n'a été observée entre les tâches; cependant, des résultats significatifs ont été constatés dans les autres catégories de l'évaluation. **Quand les apprenants utilisaient Google Translate, la longueur de leur écriture augmentait, au même titre que la complexité et l'usage de mots moins fréquents et de termes savants.** Pour ce qui est du questionnaire, **la majorité des étudiants ont répondu qu'ils n'avaient consulté Google Translate que pour vérifier des mots ou des segments de phrase (ou expressions), avec très peu de participants ayant traduit des phrases ou des paragraphes.** Les résultats de l'étude indiquent **que les étudiants de niveau intermédiaire avancé pourraient avoir les connaissances linguistiques requises pour utiliser Google Translate efficacement dans leur processus d'écriture.**

**Pham, V. P. H., & Usaha, S. (2016). Blog-based peer response for L2 writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 724-748.**

- Cette étude a examiné la rétroaction des pairs et le comportement en situation de révision de l'écriture à l'aide de blogues en ligne. Particulièrement, elle s'est penchée sur les différences dans les commentaires sur les aspects globaux ou locaux d'un texte ainsi que sur la façon dont les étudiants intégraient lesdits commentaires dans leurs révisions. Les participants incluaient 32 étudiants vietnamiens en 2<sup>e</sup> année d'université qui étudiaient l'anglais à un niveau de compétence linguistique intermédiaire. Les étudiants étaient tous inscrits dans un cours de rédaction universitaire en anglais, et durant le trimestre, ils ont rédigé trois ébauches du texte utilisé pour l'analyse de données. Les deux premières ébauches du texte ont été publiées sur un blogue en ligne, et les étudiants devaient fournir une rétroaction. Les étudiants ont reçu une rétroaction de leur enseignant sur la troisième ébauche. La première phase de la rétroaction par les pairs était axée sur le contenu et l'organisation du texte (rétroaction globale), et la deuxième phase portait sur la grammaire, le choix des mots et la structure des phrases (rétroaction locale). Les participants ont été divisés aléatoirement en quatre groupes de huit, et chaque participant donnait une rétroaction seulement aux autres étudiants de son groupe. Les participants ont formulé beaucoup plus de commentaires globaux que locaux sur les deux ébauches. Pour ce qui est des types de révisions apportées, celles au niveau des mots étaient les plus fréquentes, suivies de celles au niveau des phrases puis au niveau des segments de phrase. Finalement, la majorité des corrections des étudiants entre les ébauches ont été apportées indépendamment de la rétroaction des pairs. Seulement 22 % des corrections ont été entièrement fondées sur la rétroaction des pairs et 17 % partiellement sur la rétroaction des pairs. Les résultats de l'étude indiquent que **les étudiants qui fournissent une rétroaction à leurs pairs sur des ébauches de texte en utilisant les blogues en ligne pourraient formuler des commentaires axés sur la révision tant globale que locale. En revanche, les corrections des étudiants pourraient être apportées indépendamment de la rétroaction des pairs.**

**Zhu, Y., Shum, S.-K. M., Tse, S.-K. B., & Liu, J. J. (2016). Word-processor or pencil-and-paper? A comparison of students' writing in Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 596-617.**

- Cette étude a comparé la qualité de l'écriture et les perceptions des étudiants sur les systèmes de

traitement de texte et les méthodes traditionnelles de production sur papier dans des tâches d'écriture en chinois. Un total de 32 étudiants d'outremer apprenant le chinois langue étrangère de niveau débutant inscrits dans un cours universitaire en Chine ont participé à l'étude. Les participants étudiaient le chinois depuis près de trois ans en moyenne. Tous les participants ont réalisé deux tâches d'écriture, comportant chacune 300 caractères chinois. La première tâche a été effectuée à l'aide de Microsoft Word, avec les fonctions de correction de la grammaire et de l'orthographe désactivées. La deuxième tâche a été effectuée avec papier et crayon. Chaque participant a également répondu à un questionnaire et passé une entrevue après la réalisation des tâches afin de permettre de recueillir des données sur les perspectives relatives à chaque méthode d'écriture. L'évaluation de chaque tâche d'écriture a porté sur les idées et le contenu, l'expression linguistique ainsi que la cohésion et la cohérence. Dans l'ensemble, les notes attribuées aux essais rédigés sur traitement de texte étaient sensiblement plus élevées que celles attribuées aux productions manuscrites. Les participants qui ont recueilli les meilleures notes pour les essais rédigés à la main n'ont pas démontré d'amélioration notable dans la rédaction de l'essai sur traitement de texte; bien que certains étudiants aient obtenu de faibles notes pour l'essai rédigé à la main, beaucoup d'autres ont beaucoup mieux réussi dans la tâche réalisée à l'aide de Microsoft Word. Les données recueillies lors des entrevues ont révélé que **les participants estimaient qu'ils avaient été capables d'écrire plus rapidement et de produire correctement davantage de caractères à l'aide du traitement de texte qu'à la main. Les étudiants ayant obtenu de faibles notes pour les essais manuscrits ont été capables d'écrire des essais nettement meilleurs à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Les résultats indiquent que l'usage d'outils de traitement de texte – même avec les fonctions de correction de la grammaire et de l'orthographe désactivées – pour écrire dans la langue cible pourrait favoriser une production écrite de meilleure qualité.**

## La compétence interactionnelle

**Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.**

- L'objectif de cet article est d'examiner comment les étudiants utilisaient la langue pour exprimer des fonctions communicatives dans une discussion en classe assistée par ordinateur (DCAO). L'article se

focalise principalement sur la façon dont la DCAO contribue à développer le discours sociolinguistique et la compétence stratégique chez les apprenants d'une langue comme le prônent les approches communicatives et centrées sur la compétence (Canale et Swain, 1980; Omaggio, 1986). Il s'agissait d'une étude longitudinale menée auprès d'étudiants de 1<sup>re</sup> année en allemand, basée sur l'hypothèse que l'usage de la DCAO offrirait aux étudiants l'occasion de produire divers types de structures discursives ou d'actes de parole et également de jouer un rôle plus actif dans la gestion du discours. Les données ont été recueillies au cours de deux trimestres dans des classes d'allemand de premier et de deuxième trimestre. L'étude a été menée auprès d'un total de 25 étudiants. Des activités de réseautage par ordinateur ont été organisées, soit 5 séances durant le premier trimestre, d'une durée d'environ 15-20 minutes chacune, et 9 séances au cours du deuxième trimestre pour des périodes de 20 à 45 minutes, représentant en moyenne environ 25 minutes chacune. Les participants ont utilisé la fonction *Interchange* du logiciel Daedalus Integrated Writing Environment, qui permet des DCAO synchrones, en temps réel. Les discussions entre les étudiants portaient sur une variété de sujets (p. ex., activités du week-end, expériences de voyage), dont le verbatim a été enregistré sur l'ordinateur, et les transcriptions ont ensuite été imprimées. Une analyse a été effectuée à partir de ces transcriptions. Les résultats ont démontré que la DCAO avait fourni des occasions pour les apprenants d'une langue de développer leurs aptitudes discursives et leur compétence interactionnelle. En outre, la DCAO a permis aux apprenants d'améliorer leur compétence en écriture. **L'étude suggère que l'ordinateur peut être un médium efficace pour faciliter les discussions écrites entre les étudiants, ce qui pourrait favoriser l'acquisition de la compétence interactionnelle en écriture.**

**Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 42(2), 338-356.**

- L'étude porte sur une forme de communication assistée par ordinateur (CAO), la narration numérique, et cherche à déterminer si la création d'articles d'actualité numériques favorise le développement de la connaissance du contenu et de la langue orale. L'étude examine particulièrement les effets des commentaires des pairs en CAO asynchrone selon des perspectives socioculturelles. Un total de 15 étudiants de l'espagnol de niveau avancé ont participé à l'étude. Quatre étudiants avaient complété un programme de majeure en espagnol, deux cumulaient une majeure en espagnol

et une autre en affaires internationales, et trois étaient des locuteurs de langues d'origine. Pour le projet, ils ont utilisé VoiceThread, un outil multimédia interactif pour la création et l'échange d'articles numériques sur l'actualité dans différents pays hispanophones. Les participants étaient tous des technophiles et à l'aise d'utiliser les médias sociaux et les appareils mobiles, mais aucun n'avait fait usage de VoiceThread pour l'apprentissage en L2 avant le projet. Les données quantitatives et qualitatives recueillies par la chercheure provenaient d'enregistrements numériques, de réflexions sur des blogues, de sondages et d'entrevues finales. Les résultats ont indiqué que l'inclusion de sujets relatifs aux grands événements d'actualité (p. ex., les élections au Venezuela ou la crise économique en Espagne) a fourni l'occasion pour les étudiants de découvrir une diversité de pratiques et de produits culturels. Par ailleurs, grâce à la création de récits numériques sur les sujets de leur choix, les étudiants ont pu utiliser la langue cible en dehors de la classe et acquérir d'importantes connaissances du contenu.

**L'étude suggère que le partage de récits numériques à l'aide d'outils médias interactifs comme VoiceThread pourrait favoriser un environnement d'apprentissage stimulant dans lequel les étudiants s'investissent activement dans le partage et l'échange d'idées sur l'actualité.**

**Schenker, T. (2017). Synchronous telecollaboration for novice language learners: Effects on speaking skills and language learning interests. *Alsic*, 20(2), 1-17.**

- Cet article défend une intégration de la télécollaboration à tous les niveaux de l'enseignement des langues, puisque les apprenants peuvent bénéficier de différentes façons de l'échange direct avec des locuteurs natifs de la langue cible. L'étude visait à explorer les effets de la participation à un échange virtuel synchrone basé sur la voix et le texte durant un trimestre sur la compétence orale d'apprenants de l'allemand langue seconde ainsi que leur intérêt pour l'apprentissage de l'allemand et des études à l'étranger. Le projet de télécollaboration a été réalisé durant le premier trimestre entre des étudiants d'une université américaine débutant en allemand et des étudiants d'une école secondaire en Allemagne apprenant l'anglais. Les participants ont été divisés en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe témoin. Le groupe expérimental incluait 28 étudiants (15 garçons et 13 filles), âgés entre 17 et 23 ans. Ceux-ci provenaient de différentes cultures, mais la majorité disait parler l'anglais comme langue première; trois parlaient l'italien,

le tchèque ou le japonais comme langue première. Un total de 32 étudiants du secondaire (20 garçons et 12 filles) en Allemagne, âgés de 16 à 18 ans, ont participé au projet. Ces étudiants disaient parler l'allemand comme langue première et tous apprenaient l'anglais depuis la 5<sup>e</sup> année. Chaque étudiant américain a été jumelé à un partenaire allemand. Ils ont réalisé un total de 6 clavardages (d'une durée minimum de 20 minutes) et 5 échanges vocaux (d'une durée minimum de 15 minutes) par semaine. Les étudiants devaient répartir leur temps à parts égales entre parler en anglais et en allemand afin que de chaque côté les participants puissent pratiquer leur langue cible. Des sujets ont été fournis aux étudiants, qu'ils pouvaient utiliser pour lancer la discussion, mais ils étaient libres de parler de tout autre sujet. La majorité ont utilisé Skype pour les échanges vocaux et Facebook pour les clavardages. Les résultats ont révélé que l'échange virtuel avait eu une incidence positive sur l'intérêt des étudiants pour apprendre la langue cible et étudier à l'étranger. Bien que les échanges vocaux n'aient pas permis de générer une amélioration notable de la compétence orale comparativement au groupe témoin, les participants ont affirmé avoir apprécié les occasions de faire connaissance avec des Allemands de souche, d'apprendre des expressions familières et le langage conversationnel, en plus d'accroître leurs connaissances culturelles. **L'étude suggère que les interactions en ligne avec des locuteurs natifs de la langue cible dans des échanges télécollaboratifs pourraient motiver les étudiants à en apprendre davantage sur une autre langue et une autre culture.**

**Tsuei, M. (2011). Development of a peer-assisted learning strategy in computer-supported collaborative learning environments for elementary school students. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 214-232.**

- L'objectif de cette étude était de développer un apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO) synchrone – appelé apprentissage électronique assisté par les pairs pour enfants (EPK; *electronic peer-assisted learning for kids*) – en vue de fournir des stratégies structurées d'apprentissage assisté par les pairs visant à favoriser l'apprentissage du chinois à travers des activités linguistiques en ligne. Cette étude a particulièrement exploré les effets de l'EPK sur la qualité et le développement des compétences en lecture, sur les interactions avec les pairs ainsi que sur le concept de soi (c.-à-d. la perception de soi d'une personne, qui se forme au fil des expériences avec l'environnement, des

interactions avec les autres et des attributions de leurs propres comportements [Shavelson, Hubner, & Santon, 1976]) chez des élèves du primaire. Cette étude a aussi cherché à déterminer si les modèles d'interaction entre pairs étaient reliés à différentes tâches en ligne. L'étude a été réalisée auprès de 56 élèves de 4<sup>e</sup> année, âgés de 10 et 11 ans, durant une période de 8 semaines. Les participants étaient issus de deux classes dans une école primaire à Taipei, Taïwan. Ces deux classes ont été réparties aléatoirement dans le groupe témoin ou le groupe expérimental. Les élèves devaient participer à 3 séances de 40 minutes chacune, chaque semaine, comprenant des activités linguistiques de chinois. Les élèves des deux groupes ont suivi deux séances d'enseignement dispensé à la classe entière. Les élèves du groupe témoin ont travaillé en présentiel et en dyades en utilisant la stratégie d'apprentissage assisté par les pairs, et ceux du groupe expérimental ont travaillé en dyades en ligne en utilisant le système EPK pour pratiquer des activités linguistiques de chinois précoce une fois par semaine. Les élèves se sont livrés à trois types d'activités linguistiques de chinois : a) la reconnaissance des composants radicaux et du nombre de traits dans les caractères chinois; b) la construction de mots et de vocabulaire afin d'aider les élèves à acquérir une fluidité; et c) la condensation et l'allongement de phrases. Le programme comportait un total de huit leçons. Les résultats ont révélé que dans les trois types d'activités linguistiques de chinois, les élèves ont manifesté davantage de comportements tuteur/tutoré dans l'activité de construction de mots et de vocabulaire que dans les autres types d'activités. Cela suggère que différents types d'activités d'apprentissage en ligne stimulent différents types d'interactions entre pairs. En outre, les résultats montrent que les élèves du groupe d'EPK en ligne avaient nettement amélioré dans l'ensemble leur concept de soi et leur niveau de compréhension en lecture que ceux du groupe témoin. Par ailleurs, les résultats démontrent que la complexité des tâches avait influé sur les interactions en ligne des élèves et que ceux-ci ont tiré profit des outils d'étayage de l'EPK. **Les résultats de l'étude illustrent qu'une stratégie d'apprentissage assisté par les pairs combinée à l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur synchrone peut avoir un effet positif sur la collaboration étudiante et le concept de soi chez les élèves d'une école primaire. La stratégie d'apprentissage assisté par les pairs peut effectivement améliorer les résultats scolaires chez les élèves d'une école primaire.**

Vlugter, P., Knott, A., McDonald, J., & Hall, C. (2009). Dialogue-based CALL: A case study on teaching

**pronoms. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 115-131.**

- Cet article présente un système d'apprentissage langagier assisté par ordinateur qui utilise le dialogue humain-machine comme vecteur de l'enseignement avec les apprenants. Le système, conçu pour accompagner un cours d'introduction au maori dans une université de la Nouvelle-Zélande, a été développé pour aider les étudiants à apprendre les pronoms personnels en maori et pour fournir des occasions de négocier le sens. Le système jouait à la fois le rôle d'interlocuteur et celui de tuteur. Les apprenants devaient accomplir des tâches de conversation à l'aide du système d'ALAO. Le système utilisé dans cette étude de cas était Te Kaitito, une application basée sur le Web qui soutenait le dialogue écrit avec les apprenants. Les énonciations du système étaient présentées à l'apprenant qui à son tour tapait sa réponse dans une zone de texte. Les participants tutorés ont été répartis dans trois groupes : a) le groupe sans intervention, b) le groupe recevant du tutorat régulier et c) le groupe recevant le tutorat du système/Te Kaitito. Les étudiants dans chaque groupe devaient effectuer trois tests écrits : un pré-test (la semaine 5 avant que les étudiants bénéficient de tutorat) et deux post-tests (un la semaine 5, un la semaine 6) sur le sujet des pronoms personnels. Chaque test, d'une durée de cinq minutes, présentait une situation de dialogue comportant un groupe de caractères et incluant cinq questions, visant à évaluer l'habileté des étudiants à utiliser les pronoms personnels en maori. Le groupe recevant du tutorat de Te Kaitito devait interagir avec la machine multi-locuteurs pendant 30 minutes. Les résultats au premier post-test n'ont révélé aucune différence entre le groupe du tutorat de Te Kaitito et celui du tutorat régulier, mais la comparaison des résultats aux deux post-tests a mis au jour une différence notable entre les deux groupes. Les étudiants du groupe Te Kaitito n'ont pas retenu ce qu'ils avaient appris du tutorat aussi bien que ceux du groupe de tutorat régulier. La différence relative à la mise en mémoire pourrait être attribuable à l'effet de nouveauté puisqu'ils n'avaient jamais utilisé Te Kaitito auparavant. Sinon, elle pourrait simplement résulter du fait qu'il était plus facile de mémoriser l'enseignement régulier avec un tuteur humain que celui avec un système informatique. **L'étude suggère qu'un environnement multi-locuteurs humain-machine (p. ex., le système Te Kaitito) pourrait être une plateforme prometteuse pour l'ALAO étant donné qu'un tel environnement a le potentiel de soutenir une variété d'interactions et de simuler un dialogue authentique.**

## Références

- Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>
- Bamanger, E. M., & Alhassan, R. A. (2015). Exploring podcasting in English as a foreign language learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63-74. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/21860>
- Becker, S. (2017). Perception and production of unfamiliar L2 segments: Using technology for teaching and research. Dans M. O'Brien & J. Levis (dir.), *Proceedings of the 8th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (p. 21-32). Ames, IA : Iowa State University.
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 827-877. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508>
- Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79-99. <https://doi.org/10.125/44447>
- Buckingham, L., & Alpaslan, R. S. (2017). Promoting speaking proficiency and willingness to communicate in Turkish young learners of English through asynchronous computer-mediated practice. *System*, 65, 25-37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.016>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. White Plains, NY : Pearson Education.
- Chen, T. (2016). Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: A research synthesis. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 365-397. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942>
- Chun, M. D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90037-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90037-X)
- Cunningham, J. (2016). Request modification in synchronous computer-mediated communication: The role of focused instruction. *The Modern Language Journal*, 100(2), 483-507. <https://doi.org/10.1111/modl.12332>
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2008). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359-380. <https://doi.org/10.1093/applin/amm041>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam/Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and-pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(8), 1249-1258. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1266369>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2019). Writing between the lines: Acquiring writing skills and digital literacies through social tools. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 240-266). Sheffield, UK : Equinox.
- Flege, J. E., Birdsong, D., Bialystok, E., Mack, M., Sung, H., & Tsukada, K. (2006). Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults. *Journal of Phonetics*, 34(2), 153-175. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2005.05.001>
- Foote, J. A., Holtby, A. K., & Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1-22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Foote, J., & McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34-56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Goertler, S. (2009). Using computer-mediated communication (CMC) in language teaching. *Unterrichtspraxis*, 42(1), 74-84.
- Guth, S., & Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacy and intercultural learning in the 21st century*. Bern, Switzerland : Peter Lang.

- Guth, S., & Helm, F. (2011). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal*, 66, 42-51. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr027>
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (2000). Overt and covert prestige in the French language classroom: When is it good to sound bad? *Applied Language Learning*, 11(1), 75-97.
- Hwang, W.-Y., Shadiey, R., Hsu, J.-L., Huang, Y.-M., Hsu, G.-L., & Lin, Y.-C. (2016). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 215-241. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.927367>
- Inceoglu, S. (2016). Effects of perceptual training on second language vowel perception and production. *Applied Psycholinguistics*, 37(5), 1175-1199. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000533>
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489. <https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459>
- Kol, S., Schcolnik, M., & Spector-Cohen, E. (2018). Google Translate in academic writing courses? *The EuroCALL Review*, 26(2), 50-57. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.10140>
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. <https://www.jstor.org/stable/326815>
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 42(2), 338-356. <https://doi.org/10.1111/flan.12084>
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). The pedagogical use of mobile speech synthesis (TTS): Focus on French liaison. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 348-365. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1312463>
- Lin, H. (2014). Establishing an empirical link between computer-mediated communication and SLA: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 18(3), 120-147. <https://www.iltjournal.org/item/2873>
- Luo, D., Shimomura, N., Minematsu, N., Yamauchi, Y., & Hirose, K. (2008). Automatic pronunciation evaluation of language learners' utterances generated through shadowing. *Interspeech 2008*, 2807-2810. <https://www.isca-speech.org/archive/interspeech2008/i082807.html>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.2307/330224>
- McCrocklin, S. (2016). Pronunciation learner autonomy: The potential of automatic speech recognition. *System*, 57, 25-42. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.12.013>
- Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1), 166-190. <https://www.iltjournal.org/item/2937>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. *Journal of Second Language Pronunciation* 1(1), 11-42. <https://doi.org/10.1075/jslp.1.1.01mun>
- Murphy, J. (2014). Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. Dans L. J. Grant (dir.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (p. 188-234). Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- O'Brien, M. G. (2019). Targeting pronunciation (and perception) with technology. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 309-352). Sheffield, UK : Equinox.
- O'Brien, M. G., Derwing, T. M., Cucchiari, C., Hardison, D. M., Mixdorff, H., Thomson, R., Strik, H., Levis, J. M., Munro, M. J., Foote, J. A., & Muller Levis, G. (2019). Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(2), 182-207. <https://doi.org/10.1075/jslp.17001.obr>
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

- Ollivier, C. (2018). *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/100/language/en-GB/Default.aspx>
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context*. Boston, MA : Heinle & Heinle.
- Peyghambarian, F., Ashraf, H., & Fatemi, M. A. (2014). The effect of "GoEnglish.Me" a virtual learning website on lower intermediate Iranian EFL learners speaking ability. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 234-238. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.234>
- Pham, V. P. H., & Usaha, S. (2016). Blog-based peer response for L2 writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 724-748. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1026355>
- Razagifard, P. (2013). The impact of text-based CMC on improving L2 oral fluency. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 270-279. <https://doi.org/10.1111/jcal.12000>
- Schenker, T. (2017). Synchronous telecollaboration for novice language learners: Effects on speaking skills and language learning interests. *Alsic*, 20(2), 1-17. <https://doi.org/10.4000/alsic.3068>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sun, Z., Lin, C.-H., You, J., Shen, H. J., Qi, S., & Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer-Assisted Language Learning*, 30(3-4), 304-324. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308384>
- Sydorenko, T., Daurio, P., & Thorne, S. L. (2018). Refining pragmatically-appropriate oral communication via computer-simulated conversations. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 157-180. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1394326>
- Thomson, R. I. (2011). Computer assisted pronunciation training: Targeting second language vowel perception improves pronunciation. *CALICO Journal*, 28(3), 744-765. <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/22985>
- Tsuei, M. (2011). Development of a peer-assisted learning strategy in computer-supported collaborative learning environments for elementary school students. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 214-232. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01006.x>
- Vlugter, P., Knott, A., McDonald, J., & Hall, C. (2009). Dialogue-based CALL: A case study on teaching pronouns. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 115-131. <https://doi.org/10.1080/09588220902778260>
- Xu, Z., Banerjee, M., Ramirez, G., Zhu, G., & Wijekumar, K. (2019). The effectiveness of educational technology applications on adult English language learners' writing quality: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1-2), 132-162, <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1501069>
- Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching and testing. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 426-443). Abingdon, UK : Routledge.
- Zhu, Y., Shum, S.-K. M., Tse, S.-K. B., & Liu, J. J. (2016). Word-processor or pencil-and-paper? A comparison of students' writing in Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 596-617. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.1000932>

# Les compétences de réception et l'ALAO

La recherche sur les compétences en écoute et en lecture, qui étaient anciennement désignées comme des « compétences passives », a connu un essor ces dernières années. Conséquemment, ces compétences essentielles ont été reclassifiées comme des *compétences de réception*, dont le développement repose sur un ensemble unique de stratégies particulières et de tâches ciblées (Taylor, 2019). Comme pour le choix de n'importe quelle technologie, Chapelle et Jamieson (2008) soulignent l'importance de sélectionner du matériel en ALAO qui inclut des textes oraux et écrits de niveau approprié (c.-à-d. niveau de compétence, pertinence du thème et types d'activités) et adaptés pour un groupe donné d'étudiants. La recherche a démontré que les apprenants développent davantage leurs habiletés langagières quand ils sont exposés à un intrant qui dépasse légèrement leur niveau actuel de compréhension (p. ex., Taylor, 2019). Choisir du matériel qui présente un degré de difficulté trop élevé et du matériel dont le niveau de conception est inapproprié (p. ex., lorsque les étudiants comprennent moins de 90 % du vocabulaire dans un texte [Taylor, 2019, p. 185]) générera de la frustration tant chez les élèves que chez enseignants. Il est essentiel que les enseignants recherchent ou créent des tâches conçues pour améliorer les compétences en écoute et en lecture des apprenants, dont les objectifs sont clairs et qui encouragent les apprenants à se concentrer sur des aspects spécifiques du langage.

Vandergrift et Goh (2012) démontrent qu'il est essentiel que les apprenants développent la métacognition (c.-à-d. qu'ils « soient des apprenants autonomes, conscients de leurs propres processus d'apprentissage et des exigences de leurs tâches d'apprentissage » [p. 83]) et des compétences métacognitives, qui leur permettront de devenir des auditeurs plus efficaces. Une façon de classer les tâches qui sont axées sur le développement

des compétences en écoute et en lecture est liée au mode de traitement de l'information orale ou écrite. Le processus descendant requiert des apprenants qu'ils activent leurs connaissances antérieures avant et pendant la lecture. Ce mode de traitement encourage les apprenants à s'appuyer sur leurs expériences passées pour mieux comprendre un texte donné (Taylor, 2019, p. 181). Le processus ascendant est fondé sur le langage lui-même, et il aide le lecteur à « décoder le texte » (Taylor, 2019, p. 181). Les tâches qui encouragent le processus ascendant incluent celles qui centrent l'attention des apprenants sur les sons individuels, le vocabulaire ou les structures grammaticales. Il a été démontré que les deux types de tâches peuvent entraîner une amélioration des compétences en écoute et en lecture chez les apprenants en L2. En outre, elles peuvent favoriser l'apprentissage fortuit (c.-à-d. le fait de « saisir des mots et des structures, simplement en s'engageant dans une variété d'activités communicatives, en particulier des activités de lecture et d'écoute » [Hulstijn, 2003, p. 349]) des éléments de vocabulaire. Il a été démontré que l'ajout d'images peut aider à la compréhension de textes oraux et écrits (p. ex., Salem, 2006).

## L'écoute

L'écoute implique un certain nombre de tâches :

- a) décoder les sons en mots; b) saisir les mots et les phrases; et c) interpréter le texte dans son ensemble.

Un aspect difficile de l'écoute dans la vraie vie est qu'il nous est rarement possible de revenir en arrière et d'écouter une deuxième fois ce qui a été dit. En plus de cela, les locuteurs ne font pas de pause entre les mots, et les phrases qu'ils produisent sont souvent incomplètes ou remplies de disfluences. Par ailleurs, les auditeurs ont souvent besoin de faire appel à des connaissances

antérieures alors qu'ils tentent de comprendre ce qui est dit. Les tâches d'écoute devraient permettre aux apprenants de s'engager dans des activités qui encouragent à la fois les processus ascendant (c.-à-d. le décodage sur la base des sons et des mots) et descendant (c.-à-d. le décodage sur la base des connaissances de la vraie vie et des stratégies de prédiction). Perez (2019) note que certaines tâches d'écoute enrichies par la technologie ont contribué avec succès au développement du processus ascendant chez les apprenants. Par exemple, les tâches d'écoute répétée qui permettent aux apprenants d'écouter des sons, des mots et des segments de phrase ou expressions spécifiques, et qui peuvent nécessiter qu'ils écrivent ce qu'ils ont entendu, sont susceptibles de favoriser une meilleure compréhension de textes en L2 (Faramazi, Tabrizi et Chalak, 2019). Ralentir le discours permet aux auditeurs de se concentrer sur la tâche de décoder le flux de paroles (Perez, 2019, p. 147). Les apprenants peuvent améliorer leurs stratégies de traitement descendant par la réalisation de tâches pré-écoute qui incluent des questions de vocabulaire ou de compréhension (Perez, 2019, p. 149). L'utilisation d'images et d'histoires peut également favoriser le processus d'écoute descendant (Perez, 2019, p. 150). L'emploi de sous-titres peut être efficace dans le développement des processus tant ascendant (p. ex., accéder au vocabulaire et l'apprendre) que descendant (p. ex., comprendre l'histoire).

Chapelle et Jamieson (2008) mettent en évidence un certain nombre de pratiques exemplaires dans le développement de tâches d'écoute en ALAO. En premier lieu, il est important que **les apprenants soient instruits de la tâche spécifique qu'ils devront effectuer avant le début de l'exercice d'écoute, ce qui leur permet de centrer leur attention sur l'information pertinente.** En deuxième lieu, la capacité de mémoire humaine étant limitée, il importe d'**offrir aux apprenants la possibilité de vérifier leur compréhension durant l'écoute d'un texte plus long, et non seulement après l'écoute.** Les apprenants peuvent donc être encouragés à effectuer des tâches de dictée, à prendre des notes ou à relever une information spécifique durant leur écoute. Les ressources en ALAO qui encouragent les apprenants à développer des stratégies pour faire des prédictions avant l'écoute, à effectuer des inférences pendant l'écoute, à évaluer leur performance et à réagir personnellement à ce qu'ils ont écouté sont considérées comme les plus efficaces (Chapelle et Jamieson, 2008, p. 145).

Dans sa récente revue de la recherche sur l'écoute enrichie par la technologie, Perez (2019) note que les nouvelles technologies permettent aux apprenants

d'accéder efficacement à des sources multimédias. Par exemple, il est possible pour les formateurs de créer et d'ajouter des sous-titres ou des légendes, dont l'efficacité pour la compréhension de vidéos a été démontrée (Perez, Peters et Desmet, 2013). En outre, puisque la vitesse d'élocution peut souvent poser problème pour les apprenants en L2 (Graham, 2006), les technologies peuvent être utilisées pour ralentir le débit de textes oraux (p. ex., Chan, 2017). Les résultats de la recherche sur le rôle que joue la technologie dans le développement de la compréhension orale en L2 ont démontré que la compréhension orale peut être améliorée par les occasions d'écoute répétée (Faramazi *et al.*, 2019; Vahdat et Eidipour, 2016), l'usage de ressources multimédias authentiques incluant les balados audio, les balados vidéo, les vidéos YouTube, les conférences TED, les jeux immersifs en ligne et les communications par Skype (p. ex., Ciğerci et Gultekin, 2017; Lan et Liao, 2018; Levak et Son, 2016).

Lorsque les enseignants choisissent du matériel d'écoute et élaborent des tâches d'ALAO pour cibler l'écoute, il est important de considérer les aspects suivants tels que soulignés par Perez (2019, p. 162) :

- **l'objectif de l'activité d'écoute** : par exemple, selon que l'activité cible le processus ascendant ou le processus descendant;
- **les caractéristiques de l'audio** : par exemple, selon qu'il corresponde au niveau de compétence des apprenants et qu'il contienne un discours dialectal ou un bruit de fond;
- **les caractéristiques des éléments visuels d'appui** : par exemple, selon que les images ou les vidéos disponibles soutiennent la compréhension;
- **le sujet** : par exemple, selon que les apprenants trouveront l'activité intéressante et motivante, qu'ils trouveront le sujet pertinent et qu'ils disposent des connaissances préalables nécessaires;
- **le profil lexical** : par exemple, selon que le vocabulaire contenu dans le texte oral soit approprié selon le niveau de compétence des apprenants;
- **la présentation de contenus** : par exemple, selon que l'intrant sera modifié (p. ex., les légendes, les sous-titres, les mots clés), que les apprenants seront autorisés à écouter ou à visionner le texte à plusieurs reprises et qu'ils soient en mesure de contrôler la présentation (p. ex., la vitesse d'élocution);
- **l'enseignement** : par exemple, selon que les apprenants aient besoin d'aide pour utiliser la technologie elle-même et que les tâches pré-écoute soient utiles.

## La lecture

Enseigner aux apprenants la lecture dans leur L2 vise deux objectifs principaux : a) les aider à comprendre la signification de textes multimodaux; et b) les aider à utiliser le texte pour améliorer leur compétence langagière (Chapelle et Jamieson, 2008, p. 63). La recherche a aussi démontré l'importance de lire des textes *authentiques* (c.-à-d. des textes écrits pour une audience de locutifs natifs) pour le développement de la littératie dans la L2 (p. ex., Gilmore, 2007). Bien que certaines études aient révélé que les apprenants d'une L2 semblent mieux comprendre les textes imprimés (p. ex., Singer et Alexander, 2017), Taylor (2019) note que les textes disponibles sur Internet présentent des avantages, principalement le fait qu'ils offrent tant aux enseignants qu'aux élèves la liberté et la commodité pour accéder à du matériel authentique de pratiquement n'importe où. Par ailleurs, lire en ligne permet aux apprenants d'accéder à diverses ressources pour construire un sens (p. ex., des dictionnaires, de l'information additionnelle sur le sujet disponible sur d'autres sites Web [Park, Yang et Hsieh, 2014]). Néanmoins, le type de lecture que nous faisons lorsque nous lisons du matériel sur Internet diffère passablement d'autres types de lecture : il s'agit « essentiellement d'une lecture ayant un but puisque généralement le lecteur cherche de l'information, s'informe sur l'actualité ou réalise un travail scolaire ou un mandat professionnel » (Taylor, 2019, p. 180). Pour ces raisons, les types de tâches que les apprenants effectuent peuvent différer de celles associées à la lecture – par exemple, une version imprimée d'une nouvelle ou d'un roman. Bien que la lecture à l'écran soit quelque peu différente de la lecture sur papier, de nombreuses stratégies que les élèves doivent utiliser (p. ex., trouver l'idée principale, deviner le sens des mots, parcourir et résumer) se ressemblent, peu importe le médium (p. ex., Chapelle et Jamieson, 2008).

La technologie offre un éventail de possibilités pour la lecture. Par exemple, il est possible de mettre en évidence du vocabulaire important ou des particularités grammaticales dans un texte donné, encourageant de ce fait les apprenants à noter les formes. Il existe plusieurs options pour ce faire, comme choisir des attributs typographiques (p. ex., la mise en caractères gras ou italiques, l'usage d'une couleur différente) ou exposer fréquemment les apprenants à la forme donnée (Chapelle et Jamieson, 2008). Des outils comme les gloses (c.-à-d. « l'information additionnelle [p. ex., vocabulaire, grammaire, information culturel] qui accompagne un texte pour faciliter la compréhension de mots ou de segments de phrase (ou expressions) » [Taylor, 2019, p. 185]) ainsi que les liens intégrés encouragent les

apprenants à interagir avec le texte écrit, par exemple en leur permettant d'entendre la prononciation d'un mot ou d'un segment de phrase (ou expression), de voir une image de celui-ci ou de celle-ci, ou de lire sa définition (Chapelle et Jamieson, 2008). Ces outils peuvent aider les apprenants à améliorer leur fluidité en lecture (Taylor, 2019) et à apprendre de nouveaux éléments de vocabulaire (Khezlou, Ellis et Sadeghi, 2017). Malgré que le sujet des gloses suscite un débat quant à savoir si elles sont plus efficaces lorsqu'elles sont fournies dans la langue première ou la langue seconde des apprenants, une récente méta-analyse de la recherche sur les gloses a démontré que les apprenants pouvant y accéder en cours de lecture tendent à surpasser les apprenants n'y ayant pas accès en ce qui a trait aux mesures de la compréhension écrite (Abraham, 2008).

Taylor (2019) souligne un certain nombre des bénéfices additionnels offerts par le développement de tâches en lecture assistées par la technologie. Les enseignants sont en mesure de déterminer le niveau de compétence d'un texte donné à l'aide d'analyseurs de lisibilité, qui sont disponibles dans une variété de langues. Il existe aussi des sites Web qui permettent la création de textes glosés. Les apprenants peuvent faire usage de cartes conceptuelles (p. ex., MindMup) et d'outils d'annotation numérique (p. ex., Diigo) pour favoriser l'activation de connaissances et pour mettre de l'information en évidence, déterminer les thèmes, rechercher des mots pertinents et rédiger un résumé, souvent de manière collaborative, à mesure qu'ils lisent un texte. La recherche a démontré l'efficacité de tels outils pour comprendre des mots et des phrases ainsi que la signification de textes (p. ex., Thoms, Sung et Poole, 2017). En outre, la nature multimédia de textes numériques permet l'intégration d'images et de vidéos, ce qui peut faciliter la compréhension écrite (p. ex., Majidi et Aydinlu, 2016; Serafini, 2010).

## Revue de la littérature

### L'écoute

**Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.**

- Cette étude examine l'efficacité de l'usage de récits numériques pour le développement de la compréhension orale dans un contexte d'ALE. Les récits numériques intègrent des outils multimédias (p. ex., images, vidéos, musique, texte). L'objectif de l'étude était de cerner l'effet de l'utilisation de récits numériques sur le développement de la compréhension orale, de même que les attitudes des apprenants

et des enseignants à l'égard des récits numériques. Les participants à l'étude incluaient 60 apprenants (9-10 ans) de l'ALE de niveau débutant en 3<sup>e</sup> année dans une école primaire en Turquie, ayant le turc comme L1 (groupe expérimental :  $n = 30$ ; groupe témoin :  $n = 30$ ). Durant une période de huit semaines, les apprenants dans le groupe expérimental ont réalisé des activités d'apprentissage basées sur huit récits numériques (sans avoir accès au texte écrit), qu'ils ont écoutés à deux reprises, en focalisant sur divers thèmes. Simultanément, les apprenants dans le groupe témoin ont effectué des activités d'apprentissage traditionnelles centrées sur le développement de plusieurs compétences langagières (p. ex., lecture, expression orale), incluant des activités d'écoute traditionnelles (avec accès au texte écrit) dans lesquelles l'enseignant lisait à voix haute. Les résultats d'apprentissage ont été mesurés selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test de compétence en écoute, comprenant des questions à court développement, des questions à choix multiples et l'ordonnement d'images. Les chercheuses ont attribué des notes aux tests. Les résultats ont mis en évidence des acquis d'apprentissage dans les deux groupes ainsi que le surclassement important du groupe expérimental par rapport au groupe témoin au post-test. Les données provenant d'observations faites en classe dans les deux groupes et d'entrevues semi-structurées réalisées avec les apprenants et l'enseignant du groupe expérimental ont démontré que tant les apprenants que l'enseignant manifestaient des attitudes positives envers l'usage des récits numériques. Les apprenants ont indiqué qu'ils avaient particulièrement apprécié les possibilités multimédias des récits numériques. L'enseignant a déclaré avoir senti que les élèves étaient plus attentifs et focalisés sur la tâche d'écoute avec les récits numériques. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'usage de récits numériques multimédias pour l'enseignement en compréhension orale dans un contexte d'ALE peut générer des gains accrus d'apprentissage. **Les récits numériques peuvent être particulièrement bénéfiques pour le développement de compétences en écoute chez de jeunes apprenants d'une langue, puisqu'ils offrent la possibilité de rehausser l'expérience de narration à partir d'une plateforme multimédia, laquelle peut permettre de créer un environnement intéressant et motivant.**

Faramazi, S., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2019). **The effect of vodcasting tasks on EFL listening comprehension progress in an online program.** *International Journal of Instruction*, 12(1), 1263-1280.

- Cette étude examine l'efficacité de l'utilisation de la baladodiffusion vidéo pour le développement de la compréhension orale dans un programme d'ALE en ligne. Les objectifs de l'étude étaient de déterminer à la fois : a) l'effet de la baladodiffusion vidéo sur les progrès en compréhension orale; et b) l'existence d'une corrélation entre le degré d'engagement et la performance en compréhension orale. Un total de 120 apprenants de l'anglais de niveau intermédiaire ayant le persan comme L1 étaient inscrits dans un cours d'anglais obligatoire dans le cadre de leur diplôme en traduction anglaise. Durant une période de quatre semaines, tous les participants soumis à l'expérimentation devaient visionner 20 balados vidéo axés sur la forme (vocabulaire et grammaire) et sur les contenus (documentaires, exposés, actualités). Après le visionnement des balados vidéo, les participants ont réalisé des tâches de compréhension collaboratives en ligne. La compréhension orale a été mesurée selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test de compétence en écoute à choix multiples. Les résultats révèlent une amélioration importante en compréhension orale. L'engagement a été mesuré sur la base du temps consacré au visionnement des balados audio et à la réalisation des tâches. En plus, une forte corrélation a été constatée entre l'engagement des participants et leur performance en compréhension orale. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que la baladodiffusion vidéo complétée par des tâches de compréhension collaboratives peut favoriser une meilleure compréhension orale avec les plus grands bénéfices chez les participants les plus engagés dans les tâches. **L'écoute de balados vidéo et la réalisation de tâches de compréhension peuvent être bénéfiques pour le développement de compétences en écoute chez les apprenants d'une langue, puisqu'ils offrent des occasions d'écoute répétée ainsi qu'une exposition à un intrant authentique.**

Lan, Y.-J., & Liao, C.-Y. (2018). **The effects of 3D immersion on CSL students' listening comprehension.** *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 35-46.

- Cette étude examine les effets de s'investir dans l'environnement virtuel 3D multi-utilisateurs Second Life sur le développement de la compréhension orale. L'objectif de l'étude était de cerner les résultats d'apprentissage et les attitudes des apprenants envers les environnements virtuels 3D multi-utilisateurs. Les participants à l'étude incluaient 21 apprenants du chinois langue seconde (CLS) de niveau débutant (ayant comme langues premières l'indonésien, le vietnamien, le japonais et l'espagnol) étaient inscrits

dans une université à Taïwan. Durant une période de six semaines, les participants ont pris part à quatre séances de compréhension orale de 50 minutes et se sont vu remettre du matériel audio (temps moyen : 1h 26m). Une méthodologie intra-sujets a été appliquée, dans laquelle les participants ont été soumis successivement à deux expérimentations. Pour les séances de compréhension orale 1 et 4 (sujets reliés à l'emplacement/la direction et à la location d'une chambre), les participants ont pris part à l'expérimentation immersive consistant en l'exploration de la réalité virtuelle 3D dans Second Life. Ensuite, ils ont exploré l'environnement avec un avatar pendant que le matériel d'écoute jouait. Pour les séances de compréhension orale 2 et 3 (sujets reliés au transport et à l'envoi de colis), les participants ont pris part à l'expérimentation visuelle consistant en des captures d'écran de l'environnement de réalité virtuelle qui accompagnaient le matériel d'écoute. La compréhension orale a été mesurée après chaque séance au moyen d'un test à choix multiples axé sur le vocabulaire, la syntaxe et la sémantique. Les résultats ont indiqué que les acquis d'apprentissage étaient nettement meilleurs chez les participants lorsque le matériel audio était complété par l'immersion 3D que par des images. Les résultats des sondages et des entrevues démontrent que les apprenants manifestaient des attitudes positives à l'égard de l'immersion 3D, et ils ont aussi déclaré avoir senti que l'immersion 3D avait contribué à leur apprentissage ainsi qu'à une hausse de leur motivation. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'utilisation de Second Life pour compléter le matériel audio peut favoriser un développement accru des compétences en compréhension orale. **Les résultats indiquent que les programmes d'environnement virtuel 3D multi-utilisateurs peuvent être particulièrement bénéfiques pour le développement de la compréhension orale chez les apprenants d'une langue, puisqu'ils offrent un contexte immersif authentique dans lequel apprendre une L2 d'une manière signifiante.**

**Levak, N., & Son, J.-B. (2016). Facilitating second language learners' listening comprehension with Second Life and Skype. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 29(2), 200-218.**

- Cette étude examine l'efficacité de la communication assistée par ordinateur pour le développement de la compréhension orale à l'aide de Second Life ou de Skype. Skype intègre les fonctionnalités texte, voix et vidéo. Second Life est un outil offrant un environnement virtuel multi-utilisateurs qui intègre les fonctionnalités texte, voix et vidéo au moyen de la

représentation visuelle d'avatars. L'objectif de l'étude était de cerner : a) l'effet de l'usage de Second Life ou de Skype sur le développement de la compréhension orale; b) les possibilités offertes par Second Life et Skype quand ils sont utilisés dans un contexte de L2 pour le développement de la compréhension orale; et c) les attitudes des apprenants à l'égard de Second Life et de Skype. Les participants à l'étude incluaient 35 apprenants en L2 multi-niveaux. Les apprenants du croate L2 ( $n = 17$ ) provenaient de deux universités en Australie. Les apprenants de l'anglais L2 ( $n = 18$ ) provenaient de deux universités en Croatie et en Bosnie-Herzégovine. Les apprenants ont été répartis en dyades constituées d'un apprenant de chacune des L2. Les dyades ont été soumises soit à l'expérimentation avec Second Life ou à celle avec Skype, et les apprenants ont participé à des tâches de compréhension orale d'une heure sur une période de huit semaines, comprenant des séances de 30 minutes dans chaque langue à l'aide de leur outil respectif. Les tâches portaient sur des thèmes issus des cours des apprenants (p. ex., « At the Café » [Au Café] et « Describing objects » [Description d'objets]). La compréhension orale a été mesurée selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test de compétence en écoute à choix multiples axé sur les thèmes de l'expérimentation. Les résultats ont révélé une amélioration notable de la compréhension orale dans les deux expérimentations (Second Life et Skype) avec des gains accrus d'apprentissage chez les apprenants du croate que chez les apprenants de l'anglais (Second Life et Skype). Les constats ont aussi indiqué que les étudiants ayant utilisé les deux outils ont obtenu des résultats d'apprentissage comparables. Les résultats aux tests et les entrevues ont démontré que les deux expérimentations offraient des possibilités favorisant le développement de la compréhension orale, puisqu'elles donnaient accès à des contenus authentiques, à la communication synchrone et à l'interaction immédiate. Les résultats ont aussi révélé que Second Life était particulièrement efficace pour faire des apprentissages sur la culture et pour accéder à des emplacements virtuels (p. ex., pour les thèmes « At the Café » [Au Café] et « Shopping » [Faire des courses]), et que Skype était particulièrement efficace pour converser à deux quand la relation entre les interlocuteurs est importante (p. ex., pour le thème « Greetings and Introductions » [Salutations et présentations]). Les résultats des entrevues démontrent que les apprenants manifestaient des attitudes positives envers les deux expérimentations, qu'ils avaient apprécié d'avoir eu l'occasion de communiquer avec un expert de la langue et qu'ils avaient constaté une plus forte motivation. **Les résultats indiquent que s'engager dans une communication synchrone orale**

et écrite assistée par ordinateur avec un locuteur natif peut être bénéfique pour le développement des compétences en compréhension orale chez les apprenants d'une langue, puisqu'elle favorise l'apprentissage de contenus culturellement authentiques et offre des occasions de communiquer de façon signifiante.

**Mohammed, M. M. K. (2018). Using audiobooks for developing listening comprehension among Saudi EFL preparatory year students. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 64-73.**

- Cette étude examine l'efficacité de l'utilisation de livres audio pour l'enseignement de la compréhension orale dans un contexte d'ALE. L'objectif de l'étude était de cerner l'effet de l'usage de livres audio sur le développement de la compréhension orale. Les participants à l'étude incluaient 88 apprenantes adultes qui étudiaient l'anglais depuis 10 ans (leur L1 étant l'arabe) et qui suivaient une année préparatoire à l'université en Arabie saoudite (groupe expérimental :  $n = 44$ ; groupe témoin :  $n = 44$ ). Durant une période de 10 semaines, les participantes ont pris part à des classes hebdomadaires de trois heures dans lesquelles elles devaient répondre à des questions de compréhension orale basées sur les textes qu'elles écoutaient. Les deux groupes utilisaient les mêmes textes et réalisaient les mêmes activités de compréhension orale après chaque lecture. Le groupe expérimental a fait l'écoute individuelle du livre audio à deux reprises, puis a écouté le texte une troisième fois tout en lisant silencieusement une version imprimée du texte. Les participantes du groupe expérimental ont aussi reçu leur propre exemplaire du livre audio et l'imprimé du texte, et ont effectué des activités additionnelles en classe reliées aux textes (p. ex., remplir des organisateurs graphiques, faire appel à leurs connaissances antérieures, rédiger des résumés). Le groupe témoin a écouté l'enseignant qui a lu le texte à la classe entière à deux reprises. Les résultats d'apprentissage ont été mesurés selon une méthodologie pré-test/post-test au moyen d'un test de compétence en écoute à choix multiples. Les résultats ont révélé un accroissement des acquis d'apprentissage dans les deux groupes et le surclassement important du groupe expérimental au post-test par rapport au groupe témoin. **Les résultats démontrent que la combinaison des livres audio et du texte écrit qui les accompagne peut être particulièrement bénéfique pour le développement des compétences en écoute chez les apprenants d'une langue, puisqu'elle leur offre la possibilité de recevoir un intrant simultanément en écoute et en lecture à leur propre rythme, de vivre des expériences d'écoute authentiques qui**

incluent des fonds sonores/de la musique en plus d'être exposés à une variété d'accents et de voix.

**Perez, M. M., Peters, E., & Desmet, P. (2013). Is less more? Effectiveness and perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 26(1), 21-43.**

- Cette étude examine l'efficacité de l'usage de sous-titres dans des vidéos pour le développement de compétences en écoute dans un contexte de classes de L2. L'objectif de l'étude était de cerner l'efficacité de l'absence de sous-titrage, du sous-titrage complet ou du sous-titrage aux mots clés pour la compréhension orale, ainsi que les attitudes des apprenants à l'égard du sous-titrage. Le sous-titrage aux mots clés représentait 14 % de la transcription totale et avait pour but d'aider à la compréhension du sens. Les 226 apprenants du français de niveau intermédiaire, ayant tous le néerlandais comme L1, étaient inscrits dans un cours de français obligatoire d'une université flamande (groupe expérimental avec sous-titrage complet :  $n = 81$ ; groupe expérimental avec sous-titrage aux mots clés :  $n = 75$ ; groupe témoin sans sous-titrage :  $n = 70$ ). Tous les participants ont regardé les trois mêmes reportages télévisés authentiques comportant leur type de sous-titrage respectif. Ils ont répondu à des questions de compréhension au cours d'une seule séance de 70 minutes. La compréhension orale a été mesurée au moyen d'un post-test. Les résultats ont indiqué que le groupe expérimental avec sous-titrage complet a considérablement surclassé les deux autres groupes et qu'il n'y avait aucune différence entre les groupes avec sous-titrage aux mots clés ou sans sous-titrage. Les résultats des sondages effectués après la séance expérimentale ont étayé les données quantitatives, puisque la plupart des participants préféraient le sous-titrage complet. Ils ont manifesté une attitude négative à l'égard du sous-titrage aux seuls mots clés, qu'ils considéraient comme une distraction. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que lors du visionnement de vidéos, le sous-titrage complet pourrait être l'approche la plus efficace et la plus appréciée pour la compréhension orale. **L'utilisation du sous-titrage complet pendant le visionnement de vidéos dans la langue cible peut être bénéfique pour le développement de compétences en écoute chez les apprenants d'une langue, étant donné qu'elle pourrait favoriser une amélioration de la compréhension globale du texte oral.**

**Vahdat, S., & Eidipour, M. (2016). Adopting CALL to improve listening comprehension of Iranian junior**

**high school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1609-1617.**

- Cette étude examine l'efficacité d'une approche en ALAO pour l'enseignement de la compréhension orale dans un contexte d'ALE. L'objectif de l'étude était de déterminer si l'usage de l'approche en ALAO avait généré des gains notablement accrus comparativement à la méthode traditionnelle axée sur l'enseignant. En outre, les chercheuses ont voulu savoir si l'ALAO avait une incidence sur le rôle de l'enseignant. Soixante apprenantes de niveau débutant (âge moyen : 13 ans) d'une école de filles du premier cycle du secondaire en Iran, ayant le perse comme L1, ont participé à l'étude (groupe expérimental :  $n = 30$ ; groupe témoin :  $n = 30$ ). Les participantes ont pris part à 20 séances de 90 minutes sur une période de 2 mois, dans lesquelles elles ont réalisé des activités d'écoute à l'aide du livre du programme scolaire *English Prospect 2*. Pendant que la chercheuse présentait le contenu oral au moyen d'enregistrements sur cassettes ou par la lecture d'histoires à voix haute aux étudiantes du groupe témoin, chaque étudiante du groupe expérimental accédait au contenu oral sur un site Web. Les résultats d'apprentissage ont été mesurés selon une méthodologie pré-test/post-test. Les résultats ont révélé des acquis d'apprentissage notables dans les deux groupes. Le groupe expérimental a nettement surclassé le groupe témoin au post-test. Les résultats ont aussi démontré que dans le groupe expérimental l'enseignant agissait comme un facilitateur ou un guide qui travaillait avec les étudiantes selon leurs besoins individuels, plutôt que comme une figure centrale travaillant dans un environnement focalisé sur l'enseignant comme dans le groupe témoin. **Les résultats indiquent que l'ALAO peut être particulièrement bénéfique pour le développement des compétences en écoute chez les apprenants d'une langue, puisqu'il offre des occasions d'écoute répétée et une exposition à une variété d'accents et de voix.**

## La lecture

**Chen, I. J. (2016). Hypertext glosses for foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition: Effects of assessment methods. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 413-426.**

- Cette étude s'intéresse aux effets de trois différents types de gloses sur la compréhension écrite ainsi qu'aux variations entre quatre méthodes d'évaluation. L'étude a été menée auprès de 95 participants qui étaient des apprenants en ALS de niveau élémentaire dans leur première année d'université à Taïwan. Les participants ont été répartis aléatoirement en trois

groupes : gloses dans le texte, gloses en marge et gloses dans une fenêtre surgissante ou contextuelle (*pop-up*). Dans une séance de deux heures, les participants ont réalisé trois lectures et un post-test de compréhension écrite. Le post-test comprenait quatre composantes : rédaction d'un sommaire, questions en compréhension écrite à choix multiples, traduction de mots L2-L1 et appariement de mots L2-L1. Toutes les lectures étaient de niveau intermédiaire et comportaient entre 150 et 220 mots, incluant des gloses créées pour 7 à 9 mots clés dans chaque passage. Les résultats ont démontré que le groupe avec gloses dans le texte a mieux performé dans toutes les composantes du post-test à l'exception des questions à choix multiples, où le groupe avec gloses en marge a le mieux réussi. Le groupe avec gloses dans une fenêtre surgissante a le moins bien performé globalement. Une analyse plus poussée a établi que la présentation de gloses a influé sur les notes dans les différentes composantes du post-test. La composante sur laquelle l'incidence a été la plus grande était la traduction de mots, suivie de l'appariement de mots, la compréhension écrite à choix multiples étant celle sur laquelle le type de gloses a eu le moins d'effet. **L'auteure recommande que les gloses dans le texte soient utilisées pour le développement en traduction et appariement de vocabulaire, mais les gloses en marge sont les plus utiles dans la pratique de la compréhension écrite.**

**Huang, H. C. (2013). E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 258-281.**

- L'objectif de cette étude était d'investiguer les perceptions des étudiants relatives aux livres numériques (*e-books*), incluant les fonctionnalités, le processus de lecture ainsi que les effets d'apprentissage chez des apprenants en L2. L'étude s'est déroulée sur toute l'année scolaire et a été menée auprès de 67 participants dans leur deuxième année dans des classes d'ALE. La plupart des participants étaient de niveau intermédiaire en anglais qu'ils étudiaient depuis environ six ans. Les participants devaient assister à une classe hebdomadaire de deux heures, lire un livre numérique par semaine, écrire des notes de lecture après chaque livre numérique et participer à une entrevue semi-structurée à la fin de l'année. Les participants pouvaient choisir leurs propres livres numériques en fonction de leur intérêt et du degré de difficulté. Tant les livres audio que non audio étaient disponibles dans différents genres, incluant la fiction, l'aventure, le fantastique, la science-fiction et les nouvelles (ou histoires courtes). Un site de livres numériques a été créé aux fins de l'étude, avec des

interfaces distinctes pour les étudiants et l'enseignant; le site Web comportait des fonctionnalités telles que des dictionnaires en ligne, la recherche en ligne ainsi que des instructions sur la lecture de livres numériques. Après la lecture d'un livre numérique, les participants ont été invités à écrire un commentaire sur le temps de lecture du livre, les raisons ayant motivé leur choix de livre, le degré de difficulté du livre, ainsi qu'une autoévaluation de l'amélioration des compétences linguistiques. Ils devaient aussi rédiger deux billets sur un forum, consistant en des questions ou des réponses à des questions, reliés au commentaire qu'ils avaient écrit. Chaque participant, en moyenne, avait lu 37 174 mots dans 17 livres durant le déroulement de l'étude. Des données ont été recueillies à partir d'un sondage post-tâche, et l'analyse a révélé que les participants avaient apprécié le processus de lecture et qu'ils leur semblaient avoir observé les effets d'apprentissage résultant de la lecture de livres numériques. Les étudiants sentaient que la lecture de livres numériques présentait de nombreux points positifs, comme une amélioration globale de leur compétence en anglais et une focalisation particulière sur leurs aptitudes en lecture et en écriture. Au cours de l'étude, leur confiance reliée à la lecture de livres authentiques en anglais s'est accrue, de même que leur vitesse de lecture. Néanmoins, ils estimaient que le format des livres numériques ne constituait pas un mode de lecture facile. L'auteure invite les enseignants souhaitant intégrer la lecture de livres numériques en classe : à créer une bibliothèque de livres numériques appropriés; à fournir aux étudiants des sommaires de l'intrigue des livres dans la L1 et la L2; à combiner les sommaires de livres avec du matériel vidéo pour rehausser la motivation; à encourager les étudiants à rédiger un journal pour suivre leurs accomplissements en lecture; et à privilégier un horaire souple de lecture pour éviter de surcharger les étudiants. **L'utilité du recours aux livres numériques, combiné à la discussion sur le matériel de lecture dans un forum en ligne, peut aider les étudiants à développer leur aptitude à la lecture, leur confiance et leurs compétences dans la langue cible.**

**Khezrlou, S., Ellis, R., & Sadeghi, K. (2017). Effects of computer-assisted glosses on EFL learners' vocabulary acquisition and reading comprehension in three learning conditions. *System*, 65, 104-116.**

- L'objectif de cette étude était de comparer l'apprentissage explicite, fortuit (ou aléatoire) et intentionnel pour l'acquisition de vocabulaire et la compréhension écrite au moyen de gloses multimédias. Hulstijn (2003) définit l'apprentissage fortuit comme

étant le fait de « saisir des mots et des structures, simplement en s'engageant dans une variété d'activités de communication, en particulier des activités de lecture et d'écoute » (p. 349). Un total de 99 apprenants en ALE de niveau intermédiaire supérieur dans une université en Iran ont participé à l'étude. Trois classes entières ont été choisies, et chaque classe s'est vu attribuer aléatoirement une condition d'apprentissage : explicite, intentionnel ou fortuit. Le groupe de l'apprentissage explicite a reçu un enseignement explicite sur les mots ainsi qu'une liste de vocabulaire dans leur L1 avant la lecture d'un texte. Le groupe d'apprentissage intentionnel a eu comme consigne d'utiliser les gloses pendant la lecture. Le groupe d'apprentissage fortuit n'a eu aucun enseignement ni aucune incitation au sujet des gloses. Tous les groupes ont lu trois textes, chacun contenant huit mots inconnus, et n'ont pas été informés qu'ils seraient soumis à un test par la suite. Sur une période de deux semaines, les participants ont subi des pré-tests, pris part à 3 séances de lecture de 45 minutes chacune et effectué un post-test immédiatement après leur dernière lecture. Un post-test de vocabulaire différé de six mois a aussi été administré à chaque groupe. Les résultats étaient cohérents dans les deux post-tests : en compréhension écrite, les participants dans le groupe explicite ont notablement surclassé les groupes fortuit et intentionnel au test de rappel écrit. Cependant, au test à choix multiples, les participants du groupe intentionnel ont sensiblement surclassé les deux autres groupes d'expérimentation. Dans l'ensemble, les résultats de l'étude indiquent que **le fait de donner aux étudiants un accès à de nouveaux mots de vocabulaire et de les encourager à se reporter à ces mots avant et après le processus de lecture peut générer une amélioration de leur compréhension écrite.**

**Koyama, T., & Takeuchi, O. (2013). Does look-up frequency help reading comprehension of EFL learners? Two empirical studies of electronic dictionaries. *CALICO Journal*, 25(1), 110-125.**

- Cet article présente les résultats de deux études qui ont examiné le comportement de consultation chez des étudiants utilisant des dictionnaires électroniques et des dictionnaires imprimés, et vérifié l'existence d'une corrélation entre ce comportement et la compréhension écrite d'un texte. Dans la première étude, 32 apprenants japonais en ALE de niveau débutant ont participé à l'expérimentation. Chaque participant devait effectuer deux lectures; une lecture était faite à l'aide d'un dictionnaire imprimé, et l'autre lecture à l'aide du dictionnaire électronique équivalent. Les participants devaient encercler tous les mots qu'ils

avaient consultés durant la lecture. Après les lectures, les participants ont été soumis à un court test de compréhension écrite. La deuxième étude a été menée auprès de 31 apprenants japonais en ALE d'un niveau de compétence sensiblement plus élevé que ceux dans la première étude. Ces participants n'ont lu qu'un seul texte, considéré comme difficile par rapport à leur niveau de lecture. Les participants devaient utiliser un dictionnaire électronique ou imprimé de sorte que les niveaux de compétence dans chaque groupe soient équivalents. Encore une fois, un test de compréhension a été réalisé après la lecture. Les résultats dans les deux études ont montré que **la fréquence des consultations s'était considérablement accrue lorsqu'un dictionnaire électronique avait été utilisé.** Cependant, **aucune différence notable n'a été observée dans les résultats des groupes aux tests de compréhension écrite**, pour chacune des études. **Les dictionnaires électroniques peuvent inciter à faire davantage de consultations de mots que les dictionnaires imprimés, mais ce comportement peut ne pas être corrélé avec une amélioration de la compréhension écrite.**

**Majidi, N., & Aydinlu, N. A. (2016). The effect of contextual visual aids on high school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies, 6(9), 1827-1835.***

- Cette étude s'est penchée sur les effets d'aides visuelles appropriées au contexte (c.-à-d. des images), fournies à différents moments dans le temps, sur la compréhension écrite chez des apprenants de l'ALE dans une école secondaire. Un total de 95 étudiants du cycle intermédiaire au secondaire ont participé à l'étude, et ils ont été répartis aléatoirement dans quatre groupes pour la durée de l'étude. Le groupe témoin n'a reçu aucune aide visuelle, et les trois groupes d'expérimentation – pré-thématique, thématique et post-thématique – ont eu accès à des aides visuelles pour différentes parties de la lecture. Le groupe pré-thématique voyait des images dès le début de la lecture, le groupe thématique voyait des images représentant le climax, et le groupe post-thématique voyait des images représentant la conclusion du passage. Durant 8 semaines, les participants ont bénéficié d'un enseignement en anglais dans 16 séances de 90 minutes, qui incluaient une période de temps dédiée à la lecture et à la compréhension écrite. Les résultats ont démontré que tous les groupes d'expérimentation ont obtenu des notes beaucoup plus élevées que le groupe témoin au post-test, avec le groupe pré-thématique ayant sensiblement mieux performé que

les autres groupes d'expérimentation. **Les incidences de cette étude suggèrent que le fait de fournir des images appropriées au contexte accompagnant un passage de lecture peut améliorer la compréhension écrite.**

**Park, J., Yang, J., & Hsieh, Y. C. (2014). University level second language readers' online reading and comprehension strategies. *Language Learning & Technology, 18(3), 148-172.***

- L'objectif de cette étude était d'examiner comment les apprenants en L2 utilisent les ressources en ligne pour favoriser la compréhension écrite. Par ailleurs, elle cherchait à déterminer quels processus ils utilisent pour construire un sens durant la réalisation de la tâche. Les participants incluaient 7 étudiants en ALE diplômés d'une université américaine qui ont effectué en moyenne 30 heures de lecture en ligne. Sur la base de leurs scores au TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*; test d'anglais langue étrangère) et au GRE (*Graduate Record Examination*; test d'admission aux cycles supérieurs), ils ont été classés comme des lecteurs de niveau avancé en anglais. Chaque participant a rempli un questionnaire pré-lecture, suivi une formation sur la technique de réflexion à voix haute, reçu une tâche de lecture, effectué un test de compréhension et passé une entrevue post-lecture. Avant le début de la lecture, une entrevue pré-lecture a été menée auprès des participants afin de déterminer leur niveau de connaissance sur chaque sujet. Ils devaient répondre à des questions visant à évaluer leur compréhension écrite, leur maîtrise du vocabulaire et leur capacité de cerner les idées principales dans un texte. Après les lectures, les participants ont pris part à une entrevue finale. L'analyse des données a révélé que les participants avaient utilisé leurs connaissances antérieures du sujet, des ressources en ligne, les structures de sites Web ainsi que des raccourcis informatiques (p. ex., comment copier-coller de l'information) au cours des tâches de lecture. La plupart des participants ont recherché des termes dans leur L2, mais ils ont tous aussi cherché des ressources dans leur L1. **Cette étude a mis en évidence certaines des possibilités offertes en ALAO pour favoriser la compréhension écrite, telle la capacité pour les apprenants de faire des recherches dans leur L1 ou leur L2, de naviguer entre différents types de ressources pour construire un sens et d'évaluer l'information issue de multiples sources.**

**Pour une étude similaire, voir Chou (2012).**

Thoms, J. J., Sung, K. Y., & Poole, F. (2017). Investigating the linguistic and pedagogical affordances of an L2 open reading environment via eComma: An exploratory study in a Chinese language course. *System*, 69, 38-53.

- Cette étude de cas examine les possibilités sur les plans linguistique et pédagogique offertes par l'outil d'annotation numérique (OAN), eComma. Cet outil offre une interface de lecture sociale (collaborative) qui permet aux étudiants ou aux enseignants d'ajouter des annotations sous forme de texte, d'image ou de vidéo, et il peut aussi générer une carte thermique des endroits les plus annotés par les lecteurs dans l'espace virtuel. Avec une interface similaire à celle d'un lecteur électronique, il permet aux lecteurs d'ajouter des annotations en temps réel visibles par les autres utilisateurs du même espace de lecture virtuel. L'OAN eComma était utilisé dans une classe de chinois au cours d'un deuxième trimestre aux États-Unis. Bien que 11 étudiants aient participé à l'étude, l'article s'est concentré sur seulement 4 d'entre eux. Dans le cours, les étudiants ont eu des travaux de lecture à réaliser chaque semaine, avec des questions de suivi pour vérifier leur compréhension, et deux de ces lectures ont été soumises à l'aide de l'OAN. Les résultats ont démontré que les annotations étaient d'abord majoritairement reliées au vocabulaire, ensuite au contenu, puis à la grammaire. Parmi l'ensemble de 90 annotations ajoutées dans les 2 lectures, 47 étaient de nouveaux commentaires sur une nouvelle partie de texte, et les 43 autres étaient des commentaires de suivi. Dans leurs sondages, les participants ont noté que les difficultés avec eComma étaient liées au temps de réponse, à l'insuffisance de commentaires sur le contenu ainsi qu'aux défis techniques. Les recommandations pour l'intégration de l'OAN dans la classe incluent les suivantes : prévoir du temps dédié à la lecture sociale synchrone; montrer aux étudiants ce qui différencie une bonne annotation d'une mauvaise; diviser les étudiants en groupes permettant de travailler sur de plus petites sections d'un texte; et modifier les tâches pour des apprenants plus novices. **En utilisant un outil d'annotation numérique (OAN), les apprenants en L2 pourraient être en mesure de co-construire le sens de mots ou de phrases et de s'investir davantage dans le contenu qu'il n'est possible de le faire avec des formes plus traditionnelles de lecture.**

## Références

- Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/09588220802090246>
- Chan, M. J. (2017). Anytune slows down sound tracks for language practice. Dans M. O'Brien & J. Levis (dir.), *Proceedings of the 8th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (p. 191-194). Ames, IA : Iowa State University. [https://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2017/05/PSLLT\\_2016\\_Proceedings\\_finalB.pdf](https://apling.engl.iastate.edu/alt-content/uploads/2017/05/PSLLT_2016_Proceedings_finalB.pdf)
- Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. White Plains, NY : Pearson Education.
- Chen, I. J. (2016). Hypertext glosses for foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition: Effects of assessment methods. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 413-426. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.983935>
- Chou, I. C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.597768>
- Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268. <http://www.iier.org.au/iier27/cigerci.pdf>
- Faramazi, S., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2019). The effect of vodcasting tasks on EFL listening comprehension progress in an online program. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1263-1280. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12181a>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>

- Huang, H. C. (2013). E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 258-281. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.656313>
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 349-381). Oxford, UK : Blackwell.
- Khezrlou, S., Ellis, R., & Sadeghi, K. (2017). Effects of computer-assisted glosses on EFL learners' vocabulary acquisition and reading comprehension in three learning conditions. *System*, 65, 104-116. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.009>
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2013). Does look-up frequency help reading comprehension of EFL learners? Two empirical studies of electronic dictionaries. *CALICO Journal*, 25(1), 110-125. <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/23125>
- Lan, Y.-J., & Liao, C.-Y. (2018). The effects of 3D immersion on CSL students' listening comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418242>
- Levak, N., & Son, J.-B. (2016). Facilitating second language learners' listening comprehension with Second Life and Skype. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 29(2), 200-218. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000215>
- Majidi, N., & Aydinlu, N. A. (2016). The effect of contextual visual aids on high school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1827-1835. <https://doi.org/10.17507/tpls.0609.15>
- Mohammed, M. M. K. (2018). Using audiobooks for developing listening comprehension among Saudi EFL preparatory year students. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.17507/jltr.0901.08>
- Park, J., Yang, J., & Hsieh, Y. C. (2014). University level second language readers' online reading and comprehension strategies. *Language Learning & Technology*, 18(3), 148-172. <https://www.lltjournal.org/item/2874>
- Perez, M. M. (2019). Technology-enhanced listening: How does it look and what can we expect? Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 141-178). Sheffield, UK : Equinox.
- Perez, M. M., Peters, E., & Desmet, P. (2013). Is less more? Effectiveness and perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 26(1), 21-43. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000256>
- Salem, E. B. (2006). *The influence of electronic glosses on word retention and reading comprehension with Spanish language learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.
- Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *Journal of Experimental Education*, 85, 155-172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
- Taylor, A. (2019). CALL and L2 reading: Current research and application. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 179-207). Sheffield, UK : Equinox.
- Thoms, J. J., Sung, K. Y., & Poole, F. (2017). Investigating the linguistic and pedagogical affordances of an L2 open reading environment via eComma: An exploratory study in a Chinese language course. *System*, 69, 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.003>
- Vahdat, S., & Eidipour, M. (2016). Adopting CALL to improve listening comprehension of Iranian junior high school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1609-1617. <https://doi.org/10.17507/tpls.0608.13>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York : Routledge.

# La grammaire, le vocabulaire et l'ALAO

La grammaire et le vocabulaire sont souvent considérés comme les composantes centrales du langage. Ainsi, de nombreuses ressources en ALAO ont été élaborées pour encourager les élèves à développer leurs connaissances grammaticales et à enrichir leur vocabulaire. Bien que beaucoup d'anciennes ressources ne représentent guère plus que des adaptations de feuilles d'exercices et de cartes-éclair de grammaire, un bon nombre d'applications récentes sont très captivantes et permettent de cibler les apprenants selon leurs divers niveaux de compétences. Par ailleurs, l'Internet offre aux apprenants une diversité de possibilités d'accéder à du langage authentique, favorisant ainsi l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en contexte. Cependant, les études examinées ci-dessous illustrent diverses modalités d'utilisation de l'ALAO par les élèves en vue de développer leurs connaissances de la grammaire et du vocabulaire.

## La grammaire

Le point de focalisation de nombreuses classes de L2 au Canada s'est déplacé essentiellement de la grammaire à l'habileté des élèves de réaliser des tâches dans la langue cible, comme on peut le voir, par exemple, avec l'utilisation des « énoncés "Je peux" » et des outils d'évaluation formative tels que les portfolios des langues dans des cadres éducatifs comme le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Malgré tout, à tout le moins, les élèves doivent être en mesure d'utiliser les particularités grammaticales de la langue cible correctement de manière à être compris. Chapelle et Jamieson (2008) soulignent l'importance de choisir soigneusement le matériel en ALAO pour cibler la grammaire. Elles notent que les enseignants devraient considérer : a) le degré de difficulté des formes grammaticales; b) la mesure dans laquelle les élèves devront produire ces formes grammaticales; et

c) le niveau d'explicitation des explications grammaticales (p. 41). Par ailleurs, les auteures soulignent l'importance de choisir des ressources qui permettent aux apprenants de pratiquer les structures grammaticales en contexte (Chapelle et Jamieson, 2008, p. 41). **Les tâches en ALAO qui permettent aux apprenants de travailler ensemble (p. ex., Castañeda et Cho, 2013) de même que celles qui encouragent les élèves à se concentrer sur les formes grammaticales en contexte (p. ex., Hattem, 2012; Jung, 2016) peuvent favoriser un apprentissage plus riche des formes grammaticales.** En outre, **l'intégration d'une diversité de sources multimédias peut être particulièrement bénéfique pour l'acquisition de nouveaux concepts grammaticaux** (Lys, 2013). Enfin, une rétroaction écrite explicite et individualisée en plus de la possibilité pour les étudiants de vérifier leurs acquis d'apprentissage par l'entremise de questionnaires sont des aspects importants de ressources efficaces en ALAO qui ciblent la grammaire (p. ex., Chapelle et Jamieson, 2008, p. 60).

## Le vocabulaire

Les études ont démontré l'importance d'avoir acquis du vocabulaire pour la compréhension de textes écrits et oraux, et il a été proposé que les lecteurs devraient connaître entre 95 et 99 % des mots dans un texte pour être en mesure de le comprendre (Laufer, 1997; Nation, 2001). Le vocabulaire est un aspect du langage que l'on doit enseigner, par exemple, en reliant les mots avec des images ou des significations (dans la langue première ou la langue seconde), en fournissant des enregistrements de leur prononciation et en proposant des tâches qui favorisent la mémorisation. Étant donné que les mots dans de nombreuses langues comportent un genre grammatical, les apprenants devraient apprendre le genre des mots en même temps que leur sens (Arzt et

Kost, 2016). Chapelle et Jamieson (2008) notent que la première étape de l'enseignement efficace du vocabulaire suppose une sélection de mots utiles et intéressants pour les élèves ainsi que de mots d'un niveau de difficulté approprié pour le groupe d'élèves (p. 13). **Les façons courantes de cibler le vocabulaire par l'ALAO incluent les suivantes :**

- Les cartes-éclair
- La messagerie texte (SMS)
- Les gloses
- Les environnements de jeu/virtuels
- Le sous-titrage

**Les cartes-éclair numériques** (c.-à-d. des logiciels qui appariant un mot en L2 avec son sens, sous forme d'une traduction dans la L1 des apprenants, d'un synonyme en L2 ou d'une définition en L2) **sont un moyen efficace d'apprendre du vocabulaire en L2**, surtout lorsque les apprenants peuvent créer leurs propres cartes-éclair, lorsque le soutien est offert tant dans la L1 que la L2 et lorsque les apprenants peuvent accéder à des images, à de l'audio et à de l'information contextuelle (Nakata, 2011). Une récente méta-analyse effectuée par Sung, Chang et Yang (2015) démontre que **70 % des apprenants qui ont appris du vocabulaire à l'aide d'appareils mobiles ont mieux réussi que ceux qui ont appris sans l'aide de ces appareils**, et dans leur méta-analyse d'études ayant comparé l'efficacité de la messagerie texte et multimédia (SMS/SMM) par rapport aux applications pour l'apprentissage de vocabulaire, Lin et Lin (2019) ont mis en relief **une meilleure rétention potentielle du vocabulaire chez les apprenants qui ont utilisé un mode basé sur les SMS ou les SMM (comparativement à celui basé sur les applications) pour apprendre de nouveaux mots**. Ce résultat devrait être interprété avec prudence, cependant, puisqu'il pourrait être fondé sur le fait que les études investiguant les modes SMS/SMM tendent à être plus longues que celles investiguant l'usage d'applications. La recherche a démontré que **les gloses (c.-à-d. les notations sur le sens des mots dans des textes fournies dans la marge ou insérées dans le texte lui-même) peuvent être un moyen efficace permettant d'apprendre du nouveau vocabulaire** et que **les bénéfiques des gloses sont souvent maintenus dans des post-tests différés** (Abraham, 2008). Par ailleurs, les études ont mis en évidence que **les apprenants sont capables d'acquérir beaucoup plus de vocabulaire par l'apprentissage basé sur les jeux électroniques que par des approches plus traditionnelles, potentiellement parce que les jeux maintiennent « un équilibre dynamique entre l'habileté des individus et le défi perçu de la tâche »** (Chen, Tseng et Hsiao, 2018, p. 70).

Bien qu'il ne soit pas couvert dans cette revue de la littérature, un domaine de recherche additionnel dans l'acquisition de vocabulaire en L2 est le rôle des corpus comme outils d'apprentissage. Une méta-analyse récente effectuée par Tsai (2019) compare les résultats de l'usage de corpus à ceux de l'usage de dictionnaires sur l'acquisition de vocabulaire en L2.

## Revue de la littérature

### La grammaire

**Castañeda, D. A., & Cho, M. H. (2013). The role of wiki writing in learning Spanish grammar. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 334-349.**

- Les objectifs de cette étude étaient d'investiguer le développement des connaissances grammaticales grâce à l'écriture sur wiki et de réunir de l'information sur les perspectives des étudiants à l'égard de l'écriture sur wiki. L'étude portait sur deux formes verbales en espagnol : le passé simple et l'imparfait qui sont particulièrement difficiles à acquérir pour les locuteurs natifs de l'anglais. Un total de 53 étudiants d'une classe d'espagnol de base dans une université américaine ont participé à l'étude. Dans chaque classe, des groupes de trois ou quatre ont été constitués, et un accès à un site wiki leur a été fourni. Durant une période de 12 semaines, les groupes devaient visionner et résumer 4 vidéos de même que réaliser 2 cycles de révision pour chacun des résumés produits. Les séances d'écriture avaient lieu en dehors des heures de classe après la participation des étudiants à une leçon de grammaire sur l'une des deux formes verbales étudiées. Pour produire les textes, les membres d'un groupe travaillaient à tour de rôle, écrivant chacun six phrases et ajoutant du texte à celui précédemment écrit par les autres membres du groupe. Une rétroaction implicite sous forme de messages (p. ex., « Y a-t-il des erreurs d'orthographe? ») était donnée par l'enseignant pour guider les révisions, qui étaient effectuées de manière collaborative par les membres d'un groupe. Une méthodologie pré-test/post-test a été utilisée, chaque test comportant 30 questions à choix multiples portant sur l'usage correct des nouvelles formes verbales. L'information sur les perspectives des étudiants à propos de l'écriture sur wiki a été recueillie à l'aide d'un sondage. Les résultats ont démontré que les connaissances grammaticales des participants s'étaient substantiellement améliorées au cours des 12 semaines. Cependant, comme aucun groupe témoin n'a été utilisé, les chercheurs n'ont pas pu déterminer si l'amélioration résultait uniquement de l'écriture sur wiki. Le sondage sur les perspectives des

étudiants à l'égard de l'écriture sur wiki a révélé une impression généralement positive au sujet des tâches. Les étudiants ont évalué favorablement la conception collaborative des tâches et les sujets sur lesquels elles portaient. La plupart des étudiants estimaient que la lecture et la révision de textes rédigés par d'autres étudiants les avaient aidés à améliorer leurs propres compétences écrites. **Les résultats de l'étude indiquent que l'écriture et la révision collaboratives sur wiki favorisent l'engagement des apprenants d'une langue et qu'elles pourraient générer une amélioration dans la production des formes grammaticales cibles dans la classe de L2.**

**Hattem, D. (2012). The practice of microblogging. *Journal of Second Language Teaching & Research, 1*(2), 38-70.**

- L'objectif de l'étude était d'examiner l'usage du microblogage sur Twitter comme tâche grammaticale pour se pratiquer à remarquer (c.-à-d. l'acte de prendre pleinement conscience d'une caractéristique linguistique cible ou spécifique dans un intrant) de nouvelles constructions grammaticales. Elle s'est aussi penchée sur les perceptions des étudiants relatives au microblogage sur Twitter. Un total de 49 étudiants d'un cours d'ALS avancé dans une université américaine ont participé à l'étude pendant une année, ce qui correspondait à la durée d'un cours de grammaire dans leur programme d'études. Le cours a été divisé en 6 séances de 7 semaines comportant 21 heures de contact par séance. Les étudiants avaient diverses langues premières et étaient âgés entre 25 et 34 ans. Durant l'une des séances, les participants devaient écrire un minimum de 50 microbillets au sujet de leur vie personnelle ou du contexte de classe. Dans le cas où les étudiants écrivaient un microbillet dans lequel ils avaient utilisé une construction cible correcte, l'enseignant la rediffusait pour le bénéfice des autres étudiants. Si un étudiant écrivait un microbillet grammaticalement incorrect, l'enseignant répondait avec une rétraction corrective. Au cours de la période de 7 semaines de la séance, les participants ont écrit plus de 3 500 microbillets. En plus de rédiger des microbillets, les participants ont également répondu à deux sondages au sujet de leurs interactions sur Twitter et de leurs perceptions à cet égard comme outil de pratique de la grammaire. Dans ces tâches, les participants ont pu se pratiquer à remarquer les caractéristiques langagières cibles avec l'intrant, l'extrait et l'interaction. Les résultats aux sondages ont révélé que la vaste majorité des participants ont remarqué les nouvelles constructions dans les microbillets de leurs condisciples de classe, et qu'ils ont porté attention tant à la forme qu'au sens. Les

participants ont aussi indiqué qu'ils avaient été particulièrement attentifs à la forme étant donné que leurs condisciples allaient lire leurs microbillets. Enfin, lorsqu'une rétroaction était fournie concernant un microbillet grammaticalement incorrect, la compréhension des étudiants s'est améliorée de 90 % dès le premier microbillet suivant la rétroaction. Les autoévaluations ont montré que **la plupart des étudiants estimaient que le microblogage les avait aidés à améliorer leur écriture en anglais et qu'ils avaient réussi à se concentrer sur les constructions grammaticales cibles au fil de la lecture et de l'écriture de microbillets.**

**Jung, J. (2016). Effects of glosses on learning of L2 grammar and vocabulary. *Language Teaching Research, 20*(1), 92-112.**

- Cette étude a examiné l'effet des gloses (c.-à-d. « l'information fournie au sujet d'un élément linguistique non familier sous la forme d'une définition, d'un synonyme ou d'une traduction, afin de réduire l'opacité linguistique, et ce faisant, de faciliter la compréhension écrite » [Jung, 2016, p. 93]) tant sur le développement de la compréhension écrite que sur la construction grammaticale cible, soit les verbes inaccusatifs en anglais (p. ex., « the snow melted [la neige a fondu] ». Les participants n'ont reçu aucune instruction explicite concernant cette construction avant le début de l'étude. Un total de 52 étudiants en ALE de premier cycle dans une université en Corée ont participé à l'étude. Ils ont été aléatoirement répartis dans un groupe expérimental ou un groupe témoin. Les deux groupes ont pris part à deux séances, dans lesquelles il leur était demandé de lire un passage tiré de l'examen d'anglais langue étrangère (TOEFL) contenant la construction cible accompagnée de questions de compréhension écrite. Le groupe expérimental avait accès dans la marge du texte à des gloses de traduction en L1 des verbes inaccusatifs, et les participants dans le groupe témoin n'avaient accès à aucune glose. L'étude a utilisé une méthodologie pré-test/test intermédiaire/post-test, et l'évaluation des acquis d'apprentissage a été réalisée au moyen d'un test de jugement de grammaticalité et d'un test de reconnaissance de la forme et du sens des mots. Les résultats ont démontré un développement notable des connaissances grammaticales entre le pré-test et le post-test de même qu'entre le test intermédiaire et le post-test dans le groupe expérimental. Cependant, les deux groupes ont connu une amélioration substantielle des acquis d'apprentissage dans la reconnaissance de nouveaux verbes inaccusatifs. De même, pour ce qui est du développement du vocabulaire, le groupe expérimental a sensiblement surclassé le groupe témoin dans la reconnaissance de la forme et du

sens des verbes inaccusatifs dans les passages de lecture. Aucune différence statistiquement importante n'a été observée entre les groupes pour qui est de la compréhension écrite. **Les résultats de l'étude illustrent que le fait de fournir des gloses en L1 pour de nouvelles formes grammaticales en L2 dans un texte de lecture pourrait permettre d'améliorer la performance avec ces formes.**

**Kılıçkaya, F. (2015). Computer-based grammar instruction in an EFL context: Improving the effectiveness of teaching adverbial clauses. *Computer Assisted Language Learning*, 28(4), 325-340.**

- Cette étude a comparé l'efficacité de trois différentes méthodes pédagogiques sur le développement des connaissances grammaticales. Elle a mis en contraste l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement dirigé par l'enseignant et l'enseignement de la grammaire dirigé par l'enseignant complété par l'enseignement assisté par ordinateur. Un total de 50 étudiants inscrits dans une école de langue privée en Turquie ont participé à l'étude. Tous les participants se préparaient à passer un examen d'anglais obligatoire pour les fonctionnaires. L'enseignement grammatical portait sur les propositions adverbiales. Chaque groupe a reçu 20 heures d'enseignement déductif sur le même matériel au cours d'une période de deux semaines. Les groupes expérimentaux ont bénéficié d'un enseignement en ligne à l'aide de SoftChalk 6, une plateforme qui permet la conversion aisée de matériel de lecture en matériel interactif comportant des questionnaires et des exercices. Une méthodologie pré-test/post-test/post-test différé a été utilisée pour mesurer le développement des connaissances grammaticales. Dans le premier post-test, les deux groupes expérimentaux (c.-à-d. ceux qui ont reçu un enseignement assisté par ordinateur) ont sensiblement mieux réussi que le groupe témoin dirigé par l'enseignant. Des résultats similaires ont été observés au post-test différé de cinq semaines, avec les deux groupes expérimentaux ayant nettement surclassé le groupe témoin. Dans les deux tests, les participants du groupe expérimental qui combinait l'enseignement dirigé par l'enseignant et l'enseignement assisté par ordinateur ont obtenu de meilleurs scores que le groupe expérimental qui n'avait reçu que l'enseignement assisté par ordinateur; toutefois, la différence entre les deux groupes était plutôt négligeable. **Les résultats de l'étude indiquent que l'enseignement interactif de la grammaire assisté par ordinateur combiné à l'enseignement en classe de la part d'un enseignant peut fournir aux étudiants un moyen efficace de pratiquer de nouvelles formes grammaticales.**

**Li, Z., & Hegelheimer, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17(3), 135-156.**

- Cet article a présenté une application mobile appelée Grammar Clinic, qui fournissait des exercices de grammaire en anglais permettant le repérage et la révision d'erreurs dans les phrases. Un total de 15 types d'erreurs grammaticales sont couverts dans l'application, en plus d'un manuel de grammaire qui peut être utilisé comme référence sur les règles. Les types d'erreurs couvertes incluent : l'usage des verbes, des noms, des adjectifs et des adverbes; les phrases sans fin (*run-on sentences*; soit des phrases individuelles reliées sans ponctuation appropriée); les phrases fragmentaires (*sentence fragments*; soit des phrases incomplètes ne pouvant constituer une phrase autonome); et l'ordre des mots. De multiples exercices à degré de difficulté variable sont fournis pour chaque type d'erreur. Les utilisateurs reçoivent une rétroaction corrective instantanée après chaque point. Un total de 19 apprenants en ALS de niveau intermédiaire au premier cycle d'une université américaine ont pris part à l'étude. Les étudiants devaient consacrer du temps en dehors de la classe aux exercices de Grammar Clinic, effectuer un pré-test et un post-test de grammaire, rédiger quatre textes ainsi que répondre à un questionnaire sur leur usage de Grammar Clinic et leurs perceptions de cette application. L'analyse pour évaluer le développement des compétences en grammaire et en autorévision a porté sur les premier et dernier travaux de rédaction conjugués aux pré- et post-tests. Dans l'ensemble, peu d'améliorations notables ont été observées. Les étudiants ont effectué moins d'autorévision avec le temps, et la rédaction finale comportait moins d'erreurs que la première rédaction, mais la diminution était plutôt négligeable. De même, il n'y a eu aucune amélioration notable entre le pré-test et le post-test de grammaire, même si la plupart des étudiants dans la classe ont mieux réussi au post-test. Les résultats au questionnaire ont démontré que la majorité des étudiants avaient une perception positive de Grammar Clinic, mais la plupart ne l'ont pas utilisé en dehors des travaux requis. Un autre facteur susceptible d'expliquer l'absence de résultats significatifs tient au fait que la majorité des étudiants estimaient que les exercices dans Grammar Clinic ne présentaient de véritables défis. **Les résultats de l'étude démontrent que l'enseignement de la grammaire assisté par ordinateur ne permet pas toujours de générer des améliorations notables sur le plan de la précision grammaticale.**

**Lys, F. (2013). Computer-mediated grammar teaching and its effect on language acquisition over time. *CALICO Journal*, 30, 166-186.**

- L'étude a examiné les interactions entre les étudiants sur différentes rubriques de grammaire dans un environnement d'apprentissage en ligne, ainsi que l'effet de ces interactions sur le développement linguistique en général. Au cours de 3 trimestres de deuxième année en allemand, un total de 53 étudiants dans diverses universités américaines ont participé à l'étude. Une méthodologie pré-test/post-test a été utilisée, avec plusieurs évaluations incluant un test de compétence orale, un exercice de production écrite et un texte lacunaire. Les participants, en dehors de leur classe de langue de deuxième année, ont pratiqué l'allemand en utilisant l'environnement d'apprentissage en ligne Intermatik, qui présentait l'information grammaticale sous forme textuelle, audio, visuelle et vidéo. La pratique langagière pouvait se faire au moyen de divers formats de questions et de tâches d'écriture spontanée (ou libre). Les interactions entre les participants à l'aide d'Intermatik ainsi que la performance dans l'environnement en ligne ont aussi été suivies. Les résultats ont révélé une amélioration substantielle dans toutes les évaluations entre les pré-tests et les post-tests. Les résultats d'un sondage des utilisateurs ont démontré qu'environ 25 % des participants se connectaient quotidiennement et que la moitié des participants se connectaient tous les deux jours. La plupart des participants ne mettaient fin à leur apprentissage pour la journée qu'après avoir obtenu une note élevée (80 % ou plus) aux exercices et aux questionnaires du chapitre. Les participants ont mentionné une variété d'exercices interactifs et de ressources en ligne, comme une assistance sur la grammaire et le vocabulaire, comme ayant été les plus utiles. La rétroaction sur les exercices était considérée comme moins importante que les explications sur la grammaire correcte et qu'un grand nombre d'exercices pratiques. **Les environnements d'apprentissage en ligne qui fournissent de l'enseignement et des ressources sur la grammaire dans les formats texte, audio, image et vidéo pourraient générer des améliorations sur le plan de la précision grammaticale. Les apprenants apprécient les explications claires sur la grammaire et une variété d'exercices pratiques.**

## Le vocabulaire

**Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91.**

- L'objectif de cette étude était d'examiner l'efficacité de la messagerie texte (SMS) pour favoriser le développement de vocabulaire chez des apprenants de l'ALS. Les participants incluaient 45 étudiants de première année à l'université inscrits dans une classe d'anglais en Turquie; le vocabulaire qui leur était transmis par SMS était des mots utilisés dans le langage technique (p. ex., « client » [client], « bandwidth » [bande passante], « hardware » [matériel informatique]). Pour chaque SMS, le mot de vocabulaire/le segment de phrase (ou expression) en anglais était envoyé avec la définition en turc. Les participants ont été répartis dans trois groupes, et chaque groupe recevait du vocabulaire à différents jours durant l'expérimentation de neuf jours. Entre 9h et 17h, les étudiants recevaient 16 messages SMS. Le groupe A recevait les textes les jours 1, 2 et 7; le groupe B recevait les textes les jours 3, 4 et 8; et le groupe C recevait les textes les jours 5, 6 et 9. Une méthodologie pré-test/post-test a été utilisée pour évaluer le développement du vocabulaire, et un sondage a été réalisé pour recueillir les perceptions des étudiants sur le système de transmission de vocabulaire. Les résultats ont révélé une augmentation importante du score entre le pré-test et le post-test, et les réponses au sondage ont été très positives, avec le degré d'acquiescement le plus élevé aux énoncés relatifs à l'appréciation du système de SMS, à la capacité de mémorisation du vocabulaire transmis par SMS et à la motivation d'apprendre du vocabulaire à l'aide de SMS. **Cette étude démontre que la transmission de vocabulaire à des apprenants en L2 au moyen de messages textes SMS pourrait être un mode efficace permettant de soutenir le développement de vocabulaire. En outre, les apprenants ont manifesté des attitudes positives envers l'apprentissage de vocabulaire par SMS.**

**Chiu, Y. H. (2013). Computer-assisted second language vocabulary instruction: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), E52-E56.**

- Cet article présente une synthèse d'études en ALE axées sur les effets de l'ALAO sur l'apprentissage de vocabulaire. L'apprentissage de vocabulaire est l'un des thèmes les plus étudiés dans le sous-domaine de l'ALAO; toutefois, les résultats sont encore discordants concernant l'efficacité de l'ALAO sur l'apprentissage de vocabulaire. Alors que certaines études rapportent des résultats favorables à l'apprentissage de vocabulaire par l'ALAO, d'autres études, particulièrement celles axées sur les gloses, ne rapportent aucun effet. La synthèse portait sur quatre facteurs : la durée de l'expérimentation, le niveau d'éducation des participants, l'apprentissage basé sur les jeux et le rôle des enseignants. Un total de 16 études

ont été résumées, ce qui représente un total de 1 684 participants en ALE. L'ensemble des études ont révélé que l'ALAO était bénéfique pour l'apprentissage de vocabulaire. L'utilisation de l'ALAO à court terme (moins d'un mois) a donné de meilleurs résultats que l'utilisation à long terme. **Il a été constaté que les étudiants des niveaux secondaire et universitaire ont bénéficié davantage de l'apprentissage de vocabulaire assisté par ordinateur que les élèves du niveau primaire.** La popularité de l'apprentissage par le jeu numérique (*digital game-based learning*; DGBL) s'est accrue ces dernières années, et il s'est imposé comme une méthode efficace pour certains aspects de l'apprentissage langagier, mais pour l'apprentissage de vocabulaire, les méthodes traditionnelles se sont avérées plus efficaces. Enfin, les études ayant comparé l'apprentissage dirigé par l'enseignant avec l'apprentissage en autonomie indiquent, mais de manière non significative, que les étudiants apprennent davantage de vocabulaire sans l'intervention d'un enseignant.

**Groot, P. J. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 4(1), 56-76.**

- Cet article proposait une nouvelle application en ALAO – CAVOCA (*Computer Assisted Vocabulary Acquisition*; acquisition de vocabulaire assistée par ordinateur) –, pour aider les apprenants en L2 de niveau intermédiaire à acquérir de façon optimale du vocabulaire pertinent de faible fréquence d'occurrence, afin d'améliorer leur utilisation fonctionnelle de la langue. Cela est particulièrement vrai lorsque les apprenants d'une L2 doivent lire et comprendre des textes universitaires. Le programme répartit l'apprentissage de mots en quatre sections :

- ↗ **Déduction**, dans laquelle les apprenants se voient présenter un nouveau mot dans trois contextes, chacun comportant des indices de plus en plus évidents sur le sens du nouveau mot. Après chaque présentation, l'utilisateur répond à une question sur le sens du mot et reçoit une rétroaction immédiate.
- ↗ **Usage**, dans laquelle les apprenants doivent émettre des jugements appropriés à propos de la façon d'utiliser les mots dans des phrases.
- ↗ **Exemples**, qui contient de courts passages de lecture authentiques conçus pour favoriser la rétention à long terme des mots.
- ↗ **Récupération lexicale**, qui requiert des apprenants qu'ils utilisent leur connaissance active du vocabulaire pour répondre à des questions comportant des espaces blancs à remplir.

À travers les sections, des possibilités pour l'interactivité de l'utilisateur et la rétroaction corrective étaient offertes. Les participants dans ces expérimentations étaient des étudiants de niveau secondaire ou universitaire; les groupes expérimental et témoin ont été comparés à l'aide d'une méthodologie pré-test/post-test/post-test différé. Les résultats ont révélé que la rétention à long terme des mots appris avec CAVOCA était meilleure qu'avec les listes de mots traditionnelles. Cependant, les participants avec listes bilingues ont appris davantage de mots dans l'ensemble que ceux ayant utilisé CAVOCA. Au final, l'usage de CAVOCA combiné aux listes de mots bilingues est suggéré comme méthode efficace pour l'acquisition de vocabulaire à long terme. **Les résultats de l'étude démontrent que les apprenants en L2 peuvent apprendre de manière efficace du vocabulaire de faible fréquence d'occurrence à l'aide d'applications qui favorisent l'apprentissage et la rétention de mots à travers une série d'étapes qui incluent la déduction, l'usage, les exemples et la récupération lexicale.**

**Hirschel, R., & Fritz, E. (2013). Learning vocabulary: CALL program versus vocabulary notebook. *System*, 41(3), 639-653.**

- L'étude a été réalisée auprès de 140 étudiants de l'anglais de première année dans une université au Japon ayant divers niveaux de compétence, tels que mesurés à l'aide de l'examen d'anglais TOEIC. Six classes intactes ont été étudiées : 2 classes, avec un total de 52 étudiants, ont utilisé le programme en ALAO; 1 classe de 26 étudiants a utilisé des cahiers de vocabulaire; et 3 classes, avec un total de 62 étudiants, faisaient office de groupe témoin. Une méthodologie pré-test/post-test/post-test différé a été utilisée avec un total de 36 mots de divers niveaux issus de l'Academic Word List (Liste de mots académiques). Le groupe d'expérimentation par l'ALAO apprenait le vocabulaire au moyen de *praxised.com*, qui fournissait un soutien en L1, de multiples exemples pour chaque mot et la répétition espacée, au cours de 30 séances de 20 minutes, sur une période de 2 mois, en dehors du temps de classe. Le groupe qui a utilisé les cahiers de vocabulaire devait créer une entrée avec papier et crayon pour chacun des 36 mots. Les entrées incluaient les parties du discours, la définition en L2, un exemple de phrase et les cooccurrences (c.-à-d. des groupements de deux mots ou plus fréquemment associés, p. ex., « saving time » [gagner du temps], « doing homework » [faire des devoirs], « doing the dishes » [faire la vaisselle], « making food » [faire à manger]). Les participants du groupe d'expérimentation ont aussi pris part à des questionnaires en classe. Dans l'ensemble, le groupe

utilisant des cahiers a passé de trois à cinq heures à étudier le vocabulaire cible durant la période de deux mois. Les étudiants du groupe témoin ont trouvé les mots cibles dans le matériel pédagogique, mais aucune instruction explicite ni aucune mesure de pratique spécifique pour le vocabulaire ne leur a été fournie. Les deux groupes d'expérimentation ont réalisé des progrès notables entre le pré-test et le post-test, mais leurs scores ont baissé au post-test différé, cinq mois après la fin de l'expérimentation. Le groupe témoin a réalisé des gains d'apprentissage modestes, qui n'ont pas diminué entre la fin de l'étude et le post-test différé.

**Les programmes en ligne pour l'apprentissage de vocabulaire qui sont axés sur le développement des connaissances de vocabulaire (p. ex., définitions en L1, exemples et répétition espacée) peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage de nouveaux éléments de vocabulaire.**

**Hsieh, Y. (2019). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 567-589.**

- Cette étude examine les effets de cinq différents types de sous-titrage audio sur l'apprentissage de vocabulaire et le développement de la compréhension orale. Les cinq différents groupes étaient les suivants : a) aucun sous-titrage; b) sous-titrage complet sans audio; c) sous-titrage complet; d) sous-titrage complet avec mise en relief du mot cible; et e) sous-titrage complet avec mise en relief du mot cible et glose en L1. Les participants incluaient 105 locuteurs de l'ALS de niveau intermédiaire moyen ayant le mandarin comme L1. Les participants ont été répartis aléatoirement dans un des cinq groupes de sous-titrage et ont visionné deux vidéos de cinq minutes à deux reprises; pour chaque vidéo, ils ont effectué un test de compréhension et trois tests de vocabulaire. Tous les mots cibles choisis pour la mise en relief et les tests étaient inconnus des participants avant l'étude. Le test de compréhension comprenait des questions à choix multiples, et les tests de vocabulaire comportaient des questions de reconnaissance de la forme et du sens ainsi que de rappel du sens. Les résultats n'ont révélé aucune différence notable entre les groupes au test de compréhension. Cependant, concernant la reconnaissance de la forme du vocabulaire, les groupes avec audio et sous-titrage pour le mot cible ont nettement surclassé les deux autres groupes. Concernant la reconnaissance et le rappel du sens, le groupe ayant eu accès au sous-titrage complet avec mise en relief du mot cible et glose en L1 a considérablement surclassé tous les autres groupes. **Cette étude démontre que le sous-titrage est utile pour l'apprentissage de nouveau vocabulaire et que le sous-titrage vidéo avec mise en relief du**

**mot cible et glose en L1 peut améliorer davantage l'apprentissage de vocabulaire que d'autres types de sous-titrage.**

**Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2017). The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 32-51.**

- Cet article a examiné l'effet de deux différents types de gloses sur le développement de vocabulaire dans un environnement de lecture numérique. Les participants incluaient 138 étudiants sud-coréens de premier cycle apprenant l'ALE au niveau B1-B2 du CECR. Ils étaient issus de neuf classes intactes avec différents enseignants, mais ils suivaient tous le même programme avec le même manuel. Trois classes intactes ont constitué le groupe témoin, et les étudiants des six autres classes ont été aléatoirement répartis dans deux groupes d'expérimentation; ceux du groupe témoin n'avaient accès à aucune glose dans leurs lectures. Un groupe d'expérimentation a reçu des gloses électroniques avec trois lignes contenant le mot en contexte qui encourageaient les participants à déduire le sens du mot cible; l'autre groupe d'expérimentation a eu accès à des gloses fournissant la définition du mot cible dans le dictionnaire. Les participants ont effectué 3 lectures de 500 mots chacune durant les 3 semaines de l'étude, chacune comprenant 10 mots cibles avec les gloses correspondantes. Quatre tests de vocabulaire de rappel du sens ont été réalisés au cours de l'étude; un test a servi de pré-test avant les tâches de lecture, et trois tests ont été effectués en post-tests immédiatement après chaque tâche de lecture. Les résultats ont démontré que les participants des groupes d'expérimentation ont beaucoup mieux réussi aux post-tests, avec le groupe glose-définition ayant surclassé le groupe glose-déduction. **Cette étude démontre que les gloses basées sur la définition et les gloses basées sur la déduction peuvent améliorer le vocabulaire chez des apprenants de l'ALS.**

**Nakata, T. (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38.**

- Cet article s'est penché sur 9 études de logiciels de cartes-éclair et de paires associées pour l'apprentissage de vocabulaire et les a évalués selon 17 critères. Les applications de vocabulaire évaluées ont toutes été développées sous la supervision de chercheurs du domaine des langues, ont obtenu une appréciation favorable dans des revues spécialisées et étaient accessibles gratuitement. La recherche sur les systèmes de cartes-éclair a mis en évidence les fonctionnalités

importantes suivantes qui caractérisent les applications efficaces : création et modification des cartes-éclair individuelles; soutien multilingue; cooccurrences; information additionnelle incluant des contextes, des images, des éléments audio; soutien pour l'entrée de données; et ensembles de cartes-éclair. Il est essentiel que les apprenants et les enseignants puissent créer leurs propres ensembles de vocabulaire dans le logiciel de cartes-éclair, et non seulement des cartes-éclair individuelles. Une revue des caractéristiques de conception qui soutiennent le mieux l'apprentissage a révélé les caractéristiques clés suivantes : les modes de présentation et de rappel; la variété de types d'exercices; les efforts de rappel croissants (c.-à-d. la séquence de rappel selon une difficulté croissante); la promotion de l'utilisation générative (c.-à-d. les mots appris dans de nouveaux contextes); la flexibilité concernant la taille des blocs d'apprentissage (c.-à-d. le nombre de mots à apprendre dans une séance); et la planification des révisions (c.-à-d. l'intervalle entre les révisions des mots appris). Trois des systèmes logiciels étaient conçus pour des apprenants de l'anglais, et les six autres comportaient des cartes-éclair prêtes à l'emploi dans de multiples langues et permettaient aussi à l'utilisateur de créer des cartes-éclair dans n'importe quelle langue. Certaines incohérences ont été relevées dans la conception des logiciels de cartes-éclair, et les critères d'évaluation utilisés dans l'article pourraient servir de lignes directrices pour le développement de nouveaux logiciels. **Une revue des logiciels de cartes-éclair s'appuyant sur la recherche a mis en lumière plusieurs caractéristiques importantes propres aux logiciels efficaces : l'habileté pour les apprenants de créer et de modifier des cartes-éclair individuelles et des ensembles de cartes-éclair; le soutien multilingue; l'information additionnelle sur les cartes-éclair, telles des composantes contextuelles, audio et visuelles; l'accès à une variété de types d'exercices; et la flexibilité pour la planification des révisions et le nombre de mots étudiés dans une séance d'apprentissage.**

**Wu, Q. (2015). Designing a smartphone app to teach English (L2) vocabulary. *Computers & Education, 85*, 170-179.**

- L'objectif de l'étude était de tester l'efficacité d'une application de vocabulaire développée pour des apprenants chinois de l'anglais. Les 1 274 mots dans l'application étaient considérés comme l'indicateur d'un niveau de compétence intermédiaire à élevé, et étaient extraits du College English Curriculum Requirements s'adressant aux étudiants universitaires chinois. Une application pour téléphones intelligents Android a été conçue de façon à permettre aux utilisateurs de

faire une sélection de mots et, pour chaque mot, de pratiquer l'orthographe et la prononciation, et d'accéder aux définitions en chinois. Les utilisateurs avaient l'option de marquer chaque mot comme étant « connu » ou « inconnu » et de créer des sous-listes de mots « inconnus »; ils avaient aussi la possibilité d'effectuer des tests sur échantillonnage de mots aléatoires. Un total de 70 étudiants chinois en quatrième année de médecine ont participé à l'étude; la moitié des participants ont été désignés aléatoirement pour utiliser l'application afin d'apprendre et de pratiquer du vocabulaire. Les pré-tests et post-tests ont été réalisés au moyen de tests sur échantillonnage de 100 mots issus de l'application. Il s'est révélé que le groupe d'expérimentation qui utilisait l'application a nettement surclassé les étudiants ayant eu recours à des méthodes d'étude de vocabulaire traditionnelles, telles que la mémorisation de listes de mots, et les participants du groupe d'expérimentation avaient appris 88 mots de plus que le groupe témoin. Dans le groupe d'expérimentation, la plupart des participants avaient consacré entre une et deux heures par jour à utiliser l'application sur une période de six semaines. **Une application de vocabulaire a été conçue et a réussi à faciliter chez des apprenants de l'ALS l'acquisition de vocabulaire de niveau intermédiaire par la pratique sur la base d'un accès à l'orthographe, à la prononciation et aux définitions pour des listes de mots inconnus définis par l'utilisateur.**

**Pour des méta-analyses de la recherche en ALAO et en apprentissage de vocabulaire, voir Abraham (2008), Chen *et al.* (2018), Chiu (2013), Handley (2014), Lin et Lin (2019), Nakata (2011), Sung *et al.* (2015) et Tsai (2019).**

## Références

- Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning, 21*(3), 199-226. <https://doi.org/10.1080/09588220802090246>
- Arzt, J., & Kost, C. (2016). Effect of different teaching techniques on the acquisition of grammatical gender by beginning German second language learners. *Die Unterrichtspraxis, 49*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/tger.10207>
- Castañeda, D. A., & Cho, M. H. (2013). The role of wiki writing in learning Spanish grammar. *Computer Assisted Language Learning, 26*(4), 334-349. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.670648>

- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00801.x>
- Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. White Plains, NY : Pearson Education.
- Chen, M. H., Tseng, W. T., & Hsiao, T. Y. (2018). The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: A framework-based view of meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 69-77. <https://doi.org/10.1111/bjet.12526>
- Chiu, Y. H. (2013). Computer-assisted second language vocabulary instruction: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), E52-E56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01342.x>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Groot, P. J. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 4(1), 56-76. <https://www.iltjournal.org/item/2316>
- Handley, Z. (2014). Vocabulary CALL for young ESL/EFL learners: A systematic review of the research evidence. Dans S. Li & P. Swanson (dir.), *Engaging language learners through technology integration: Theory, applications, and outcomes* (p. 299-325). Hershey, PA : IGI Global.
- Hattem, D. (2012). The practice of microblogging. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1(2), 38-70. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-03426-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-03426-8_10)
- Hirschel, R., & Fritz, E. (2013). Learning vocabulary: CALL program versus vocabulary notebook. *System*, 41(3), 639-653. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.016>
- Hsieh, Y. (2019). Effects of video captioning on EFL vocabulary learning and listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 567-589. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1577898>
- Jung, J. (2016). Effects of glosses on learning of L2 grammar and vocabulary. *Language Teaching Research*, 20(1), 92-112. <https://doi.org/10.1177/1362168815571151>
- Kılıçkaya, F. (2015). Computer-based grammar instruction in an EFL context: Improving the effectiveness of teaching adverbial clauses. *Computer Assisted Language Learning*, 28(4), 325-340. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818563>
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Dans J. Coady & T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (p. 20-34). New York : Cambridge University Press.
- Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2017). The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 32-51. <https://dx.doi.org/10.125/44610>
- Li, Z., & Hegelheimer, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17(3), 135-156. <https://pdfs.semanticscholar.org/d32c/b67a82737d94e15d8a0c678c45b6efd96e0e.pdf>
- Lin, J. J., & Lin, H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 878-919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359>
- Lys, F. (2013). Computer-mediated grammar teaching and its effect on language acquisition over time. *CALICO Journal*, 30, 166-186. <https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/7924>
- Nakata, T. (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520675>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Yang, J. M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- Tsai, K.-J. (2019). Corpora and dictionaries as learning aids: Inductive versus deductive approaches to constructing vocabulary knowledge. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 805-826. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527366>
- Wu, Q. (2015). Designing a smartphone app to teach English (L2) vocabulary. *Computers & Education*, 85, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.013>

# La culture et l'ALAO



Les approches actuelles dans l'enseignement des langues et des cultures sont focalisées sur bien plus que les langues cibles et les pays où celles-ci sont parlées. Malgré que l'enseignement de la culture soit maintenant un aspect important de l'enseignement d'une langue, il pose des défis particuliers. Les enseignants doivent déterminer, par exemple, quels aspects de quelle(s) culture(s) enseigner, quels éléments factuels souligner et dans quelle mesure contextualiser certains aspects de la culture (Omaggio Hadley, 2001). Galloway (1985) propose quatre approches courantes dans l'enseignement de la culture : a) l'« approche Frankenstein », dans laquelle un enseignant choisit des exemples culturels stéréotypés un peu au hasard (p. ex., « un taco d'ici, un danseur de flamenco de là »); b) l'« approche des 4-F », qui met l'accent sur les danses folkloriques, les festivals, les foires, la cuisine (*food*); c) l'« approche "guide touristique" », où les points d'intérêt sont « les monuments, les rivières et les villes »; d) l'« approche "en passant" », qui inclut « des présentations sporadiques ou des bribes de comportements choisis aléatoirement pour faire ressortir des différences marquées » (Omaggio Hadley, 2001, p. 348-349). Les chercheurs préconisent une approche davantage intégrée pour aborder la ou les cultures.

De nos jours, beaucoup de gens reconnaîtraient l'importance de « permettre aux élèves de devenir des citoyens du monde ayant une sensibilité multilinguistique et multiculturelle » (Risager, 2007, p. 1). Les approches récentes pour enseigner la culture ont donc été focalisées sur le développement de **la compétence en communication interculturelle (CCI), qui est « l'aptitude à assurer une compréhension commune chez les gens de différentes identités sociales, et l'aptitude à interagir avec les gens qui sont des êtres humains complexes aux multiples identités et ayant leur propre individualité »** (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 10). Guth et Helm (2019) notent que l'ALAO offre

une abondance d'occasions de promouvoir la culture comme étant « complexe, diversifiée et à multiples facettes » (p. 97). Elles décrivent comment l'ALAO peut être utilisé pour connecter les élèves géographiquement éloignés afin qu'ils puissent réaliser des tâches télécollaboratives<sup>2</sup> conçues pour développer la CCI. De telles tâches requièrent l'utilisation d'outils quotidiens de communication comme les courriels, les sites de réseautage social ainsi que les logiciels et applications comme Skype, Zoom, FaceTime, WhatsApp et Adobe Connect. Les auteures notent également qu'**Internet fournit : a) un accès à des ressources culturelles authentiques disponibles dans une gamme de contenus médias; b) des occasions de communiquer et de collaborer, favorisant ainsi un engagement plus profond et ouvrant des perspectives de réflexion; et c) la possibilité de jeter un pont entre l'apprentissage langagier en classe et l'utilisation d'Internet qui implique les identités que les élèves ont développées en dehors de la classe** (Guth et Helm, 2019, p. 100). Elles soulignent **l'importance de la conception et de l'ordonnement de tâches appropriées pour en assurer la réussite** (p. 117).

Dans une récente revue systématique de la recherche examinant dans quelle mesure les apprenants développent la CCI par l'entremise d'échanges en ligne, les analyses d'Avgousti (2018) ont mis en évidence le fait qu'on observe fréquemment chez les élèves participant à de tels échanges l'acquisition de connaissances culturelles, l'élimination des stéréotypes et l'accroissement de la sensibilité culturelle. En général, les participants valorisent grandement les expériences authentiques d'interaction avec des locuteurs natifs. Les défis importants auxquels les participants font face incluent le manque de participation égale des deux côtés de la télécollaboration, le caractère inapproprié des tâches ainsi que les difficultés technologiques. D'autres études

2 Guth et Helm (2019) notent que les termes « échange virtuel », « échange interculturel en ligne » et « apprentissage international collaboratif en ligne » sont souvent utilisés pour désigner la télécollaboration.

récentes ont démontré que **la participation à des tâches de CAO (communication assistée par ordinateur) bien planifiées par l'écriture synchrone et asynchrone** (Angelova et Zhao, 2016; Zeiss et Isabelli-García, 2005) **et par voie de vidéo** (Jauregi et Bañados, 2008), **la participation à un groupe Facebook dans une langue cible** (Özdemir, 2017), **de même que la production de blogues et de balados** (Lee, 2009) **peuvent favoriser un accroissement des compétences en CCI et dans la langue cible.**

## Revue de la littérature

Angelova, M., & Zhao, Y. (2016). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167-185.

- L'objectif de cette étude était d'investiguer l'effet de la CAO sur le développement des compétences pédagogiques en ALS, de la conscience interculturelle et des compétences langagières. Un total de 23 étudiants de premier cycle ou de cycle supérieur de niveau avancé dans une université américaine ont été jumelés avec 26 étudiants chinois en première année universitaire ayant une compétence intermédiaire en anglais. Les apprenants chinois de l'anglais langue étrangère (ALE) ont été invités à se présenter à des partenaires américains dans le cadre de la rédaction d'un essai. Les étudiants américains ont analysé les essais pour repérer les erreurs et ont créé des leçons et des exercices individuels que les étudiants chinois devaient effectuer sur une période de cinq semaines. Les étudiants américains ont reçu comme consigne d'inclure le plus de matériel authentique et d'information culturelle possible dans les leçons. Au cours des cinq semaines, les étudiants chinois ont aussi été encouragés à poser de nombreuses questions, incluant des questions sur la culture. La majorité des dyades d'étudiants communiquaient grâce à la CAO asynchrone, mais un groupe communiquait en utilisant la CAO synchrone. Un second essai a été soumis par les étudiants chinois à la fin de l'étude. Le développement des deux groupes d'étudiants a été analysé à travers les essais et les messages de CAO; particulièrement, l'analyse a porté sur les connaissances de la culture américaine chez les étudiants chinois et sur les leçons et exercices de grammaire chez les étudiants américains. Les essais des apprenants de l'ALE ont été codifiés en vue de l'analyse de la conscience culturelle et du développement langagier. **Les résultats de l'analyse des données qualitatives ont illustré que les participants ayant participé à un projet d'écriture**

**collaborative basé sur la CAO de cinq semaines ont connu une hausse de leurs compétences langagières et une amélioration de leur conscience culturelle. Cette étude démontre que la CAO peut permettre aux apprenants d'une langue d'avoir accès à la rétroaction de locuteurs natifs et à de l'information culturelle susceptibles de jouer un rôle positif dans le développement langagier.**

Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 20(2), 183-207.

- Cette étude utilise des outils de communication en ligne synchrone et asynchrone pour obtenir des éclairages afin de déterminer si les programmes d'apprentissage linguistique peuvent être enrichis grâce à la télécollaboration internationale. Des apprenants de l'espagnol langue seconde (L2) des Pays-Bas au niveau B2 ( $n = 20$ ) ont été jumelés à des étudiants du Chili en formation pour devenir des enseignants de l'espagnol langue première (L1) ( $n = 20$ ). Des dyades d'étudiants des différentes universités ont travaillé ensemble pour réaliser quatre tâches. Les étudiants ont utilisé l'outil de webconférence synchrone Adobe Connect et une plateforme de blogage asynchrone pour effectuer les tâches. Dans les deux premières tâches, les étudiants devaient discuter des stéréotypes au sujet des personnes d'origine néerlandaise et chilienne et rédiger des questions d'entrevue/de suivi en vue d'obtenir des réponses dans la tâche suivante. Dans la troisième tâche, les étudiants ont discuté de leur vie étudiante dans leurs universités respectives. La dernière tâche consistait en un débat littéraire, dans lequel les étudiants néerlandais devaient donner de courtes présentations orales sur des livres et les étudiants chiliens devaient débattre en vue de déterminer la meilleure présentation. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire, de séances Adobe Connect enregistrées et de billets de blogues. Dans l'ensemble, les étudiants chiliens ont évalué l'expérience plus positivement que les étudiants néerlandais, mais plusieurs étudiants néerlandais ont souligné la faiblesse de la participation et de la communication chez leurs partenaires chiliens. Les deux groupes ont évalué positivement leur expérience avec les technologies Web, mais les mauvaises notes étaient attribuées aux problèmes techniques liés au logiciel. Les deux groupes ont noté favorablement les tâches assignées et ont apprécié le fait d'avoir un partenaire avec qui communiquer de manière cohérente. Les résultats de cette étude indiquent que **la télécollaboration internationale par l'usage de vidéos et de blogues**

**dans laquelle les partenaires doivent réaliser des tâches spécifiques peut faciliter l'enseignement et l'apprentissage des langues, et favoriser la communication interculturelle.**

Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish–American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.

- L'objectif de cette étude était d'investiguer le développement des connaissances interculturelles à l'aide de blogues et de balados. Des étudiants de cycle supérieur dans une classe de linguistique appliquée aux États-Unis ayant divers niveaux de connaissance de l'espagnol ( $n = 10$ ) ont été jumelés à des locuteurs de l'anglais de niveau avancé inscrits dans un cours d'anglais de premier cycle dans une université en Espagne ( $n = 23$ ). La plateforme Blogger a été utilisée pour l'écriture de blogues, Moodle a été utilisée pour faciliter la discussion, et Audacity et iMovie ont été utilisés pour la création de balados. Les étudiants des deux universités devaient réaliser trois tâches en dehors des heures de cours, une période de trois à quatre semaines étant allouée pour chaque tâche. Avant le début de l'étude, les étudiants ont formé de petits groupes dans leurs universités d'origine et ont ensuite été jumelés avec un groupe de l'autre université. Dans la première tâche, les apprenants de l'espagnol L2 devaient rédiger un billet de blogue au sujet de la vie des jeunes aux États-Unis. Les partenaires de l'anglais L2 devaient faire des commentaires et fournir une rétroaction linguistique. Dans la deuxième tâche, les locuteurs de l'anglais L2 ont créé un balado sur des sujets controversés aux États-Unis, et leurs partenaires devaient communiquer leurs opinions et leurs réactions. Dans la dernière tâche, les apprenants de l'espagnol L2 ont publié sur le babillard électronique des questions relatives à la culture espagnole auxquelles leurs partenaires devaient répondre. Les données qualitatives ont été recueillies à partir des billets publiés, et les données quantitatives, à partir d'un sondage administré à la fin du cours. Un défi qui a été signalé était le manque de participation de certains des étudiants de première cycle en Espagne. **Cette étude collaborative, qui a utilisé les blogues, les babillards électroniques et les balados, démontre que les participants sont capables de partager des connaissances culturelles et de développer des connaissances interculturelles par la réalisation de tâches claires. Les perceptions des étudiants ont été généralement positives, et ils ont exprimé leur appréciation d'avoir eu l'occasion d'élargir leur compréhension de la culture cible en réalisant les tâches.**

**Pour une autre étude examinant la télécollaboration, voir Lee et Markey (2014).**

Özdemir, E. (2017). Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: A focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 510-528.

- Cette étude a examiné le développement de la compétence en communication interculturelle (CCI) grâce à l'usage des groupes Facebook. Facebook favorise le développement de la CCI en facilitant les conversations avec des locuteurs natifs de la langue cible, jumelées à l'exposition à des interactions authentiques. Facebook peut aussi être une source de motivation pour les étudiants. L'étude a été menée auprès de 40 apprenants de l'anglais langue étrangère (ALE) en première année d'un programme d'enseignement de l'anglais dans une université turque. Les participants ont été répartis aléatoirement dans un groupe de discussion sur Facebook ou un groupe de discussion en classe. Au cours d'une période de cinq semaines, les participants ont pris part à cinq discussions. L'expérimentation a préconisé une approche méthodologique mixte et les participants devaient effectuer un pré-test/post-test à l'aide de l'échelle d'efficacité interculturelle. Les données qualitatives ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées menées auprès des participants et d'essais écrits réalisés par ceux-ci. Les participants dans le groupe Facebook se sont joints à un groupe pour enseignants de l'anglais, et ils ont émis des commentaires dans une vidéo qui a été publiée par la chercheuse. Comme le groupe comportait 69 000 membres, d'autres membres du groupe ont pris part à la discussion à divers degrés. Les résultats ont révélé une augmentation notable de la CCI entre le pré-test et le post-test pour le groupe d'expérimentation Facebook, mais aucune pour le groupe de discussion en classe. Trois thèmes ont été mis en évidence dans l'analyse des données qualitatives : **a) la perception des étudiants concernant l'interaction dans la langue cible sur Facebook a été positive; b) les étudiants ont estimé que Facebook avait favorisé le développement de leur CCI; et c) les étudiants ont mentionné que les interactions avec des locuteurs natifs et dans les forums publics en ligne leur avaient causé de l'anxiété. Les résultats de l'étude indiquent que l'utilisation des groupes Facebook pourrait soutenir le développement de la CCI.**

Zeiss, E., & Isabelli-García, C. L. (2005). The role of asynchronous computer mediated communication

on enhancing cultural awareness. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 151-169.

- Cette étude a examiné l'incidence de la CAO asynchrone écrite sur la perception de soi chez des apprenants de l'espagnol L2 et sur leur connaissance de la culture cible. Deux classes d'espagnol de niveau intermédiaire dans une université américaine ont été choisies pour participer à l'étude : la classe expérimentale comprenait 23 étudiants, et la classe témoin comprenait 38 étudiants. Les deux classes suivaient le même programme et ont reçu de l'information culturelle provenant de leur manuel et d'une émission télévisée en espagnol. Cependant, le groupe expérimental a participé à trois séances de CAO asynchrone avec des étudiants de niveau universitaire au Mexique au cours d'un trimestre. Dans chaque séance de CAO, les étudiants devaient participer à une discussion sur un forum en ligne. Dans la première séance, les étudiants ont fait connaissance; dans la deuxième, ils ont discuté de l'actualité dans les médias; et dans la dernière, ils ont échangé sur la cuisine et les fêtes hispaniques. Les deux premières séances de CAO ont été menées en anglais, et la dernière, en espagnol. Les connaissances culturelles acquises à l'aide du manuel et de l'émission télévisée ont été évaluées chez les deux groupes d'espagnol L2 (expérimental et témoin), et tous les étudiants ont répondu à un questionnaire sur leur perception de soi à la fin du trimestre. Les résultats ont démontré que **l'étendue des connaissances culturelles était nettement supérieure chez les étudiants du groupe expérimental ayant participé à des séances de CAO avec des locuteurs natifs de la langue cible par rapport au groupe témoin, dans des domaines comme la vie quotidienne, les systèmes d'éducation ainsi que l'actualité.** Les questions au sujet de l'information provenant du manuel ou de l'émission télévisée n'ont révélé aucune différence significative entre les deux groupes sur le plan des connaissances. Dans l'ensemble, les résultats illustrent que **l'emploi des séances de CAO peut permettre aux apprenants d'accéder à des connaissances culturelles complémentaires à celles fournies dans la classe. Les étudiants qui ont participé aux séances de CAO pourraient manifester une plus grande conscience de certains aspects culturels que ceux qui n'y ont pas participé.**

## Références

Angelova, M., & Zhao, Y. (2016). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted*

*Language Learning*, 29(1), 167-185. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.907320>

- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical guide for teachers*. <https://rmcoe.int/16802fc1c3>
- Galloway, V. B. (1985). A design for the teaching of culture in foreign language classrooms. ACFTL project proposal.
- Guth, S., & Helm, F. (2019). Culture and CALL. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 93-140). Sheffield, UK : Equinox.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 20(2), 183-207. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000529>
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/09588220903345184>
- Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 26(3), 281-297. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000111>
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston, MA : Thomson Heinle.
- Özdemir, E. (2017). Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: A focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 510-528. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1325907>
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Zeiss, E., & Isabelli-García, C. L. (2005). The role of asynchronous computer mediated communication on enhancing cultural awareness. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 151-169. <https://doi.org/10.1080/09588220500173310>

# L'évaluation de l'apprentissage et l'apport d'une rétroaction en ALAO

Un des bénéfices les plus considérables de l'ALAO est la capacité d'évaluer rapidement l'apprentissage des étudiants et de fournir une rétroaction individualisée d'une manière qui encourage le développement langagier. L'évaluation, définie comme « le processus de collecte systématique d'information sur les résultats de l'apprentissage » (Goertler, 2019, p. 75), peut se décliner en trois principaux volets : l'évaluation *de* l'apprentissage, l'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *en tant qu'*apprentissage (Lam, 2019). Alors que les évaluations *de* l'apprentissage fournissent aux apprenants un résumé de leur apprentissage à la fin d'une unité d'apprentissage ou d'un trimestre, les évaluations *au service de* l'apprentissage donnent une rétroaction continue durant le processus d'apprentissage pour soutenir l'apprentissage. Enfin, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage est axée sur la capacité des apprenants d'améliorer leur apprentissage comme résultat d'un processus d'autoréflexion (Lam, 2019, p. 79). La recherche a démontré que toutes ces formes d'évaluation jouent un rôle dans le développement langagier chez les apprenants en L2. La rétroaction, ou les preuves de l'utilisation de la langue de manière correcte par un apprenant, joue un rôle central dans l'évaluation. Youngs (2019) note que la rétroaction peut prendre diverses formes, notamment visuelle (p. ex., un air de surprise), auditive (p. ex., une demande de clarification) ou écrite (p. ex., les corrections de l'enseignant sur un travail écrit). Dans un environnement en ALAO, l'évaluation et la rétroaction peuvent être fournies par une personne (p. ex., un enseignant et un camarade de classe) ou par un ordinateur (Youngs, 2019).

## L'évaluation de l'apprentissage

Dans leur revue exhaustive de la recherche sur l'évaluation de l'apprentissage en ALAO, Chapelle et Voss (2016) ont relevé deux axes de recherche : a) les études investiguant l'efficacité de l'évaluation en ALAO; et b) les études investiguant l'innovation des technologies employées. **Un type d'examen réalisé à l'aide de la technologie qui a démontré une remarquable efficacité est l'examen informatisé adaptatif, qui adapte le degré de difficulté de la question sur la base de la réponse correcte ou incorrecte d'un apprenant à la précédente question.** García Laborda (2007) indique que l'utilisation de ces examens permet de fournir rapidement une correction et une rétroaction, et de rendre compte de la performance de l'étudiant. Chapelle et Voss (2016) notent que, parmi les autres bénéfices, l'utilisation d'examens informatisés adaptatifs signifie que les apprenants ont besoin de consacrer du temps seulement pour répondre à des questions correspondant à leur propre niveau, qu'une gamme de types de médias peuvent être facilement intégrés dans les examens et qu'il est possible de mesurer l'automatisme des étudiants en examinant le temps qu'ils prennent pour répondre à une question donnée. En même temps, Goertler (2019) note que la conception des examens informatisés adaptatifs représente un défi. **L'évaluation automatisée de l'écriture (automated writing evaluation [AWE]),** telle que Wang, Shang et Briody (2013) la décrivent, **offre aux apprenants une rétroaction rapide et facilement accessible sur leur travail écrit.** Un autre domaine de recherche sur l'efficacité des évaluations en ALAO compare les résultats des évaluations humaines à celles

effectuées par la technologie (Chapelle et Voss, 2016). Tant les chercheurs que les développeurs de tests sont intéressés à la mesure dans laquelle les évaluations automatisées du discours peuvent être effectuées avec succès par les ordinateurs, et ils ont découvert que **les récents développements technologiques permettent une évaluation plus précise de certains aspects du discours si elle est effectuée par un ordinateur que par un humain**. Cela étant dit, **les évaluateurs humains sont toujours nécessaires pour l'évaluation de certaines composantes du travail des étudiants**, par exemple la mesure dans laquelle les apprenants développent le contenu au fil du temps (Wang et Sun, 2018).

Bien que la recherche ait démontré que les apprenants se sentent à l'aise de lire des textes sur un écran d'ordinateur (p. ex., Sawaki, 2001), certaines études ont révélé qu'ils pourraient être moins à l'aise de parler à un écran d'ordinateur qu'à un interlocuteur humain (Kenyon et Malabonga, 2001; Nakatsuhara, Inoue, Berry et Galaczi, 2017). Le degré d'aisance des apprenants avec l'écriture d'essais sur un ordinateur pourrait dépendre d'un certain nombre de facteurs incluant leur compétence dans la L2, leur L1 ainsi que leur âge, pour n'en nommer que quelques-uns (Wolfe et Manalo, 2004).

En ce qui a trait aux innovations en matière d'évaluation, de nombreux chercheurs s'intéressent à la mesure dans laquelle les tests informatisés efficaces sont potentiellement meilleurs et plus utiles que ceux qui n'utilisent pas la technologie (Chapelle et Voss, 2016). Par exemple, le fait de rendre les évaluations disponibles en ligne a élargi l'accessibilité des tests linguistiques pour les étudiants, les enseignants et les auteurs des tests (Roever, 2001). Les chercheurs sont également intéressés à la mesure dans laquelle les participants aux tests apprennent sur la base non seulement des résultats d'une évaluation mais aussi du *processus* d'évaluation (Chapelle et Voss, 2016). Alors que le résultat final (évaluation de l'apprentissage) fournit aux apprenants une idée de leur performance au test, un des principaux bénéfices de la nature innovatrice des évaluations en ALAO est la possibilité de donner une rétroaction individualisée aux apprenants durant leur apprentissage (c.-à-d. l'évaluation *au service de* l'apprentissage [Godwin-Jones, 2001, 2008]). En définitive, il est escompté que les apprenants deviennent de meilleurs apprenants en langues sous l'effet de la rétroaction qu'ils ont reçue.

**Les tâches comme les portfolios en ligne encouragent les évaluations formatives de l'apprentissage des étudiants.** Les portfolios peuvent être axés sur un

éventail de compétences de production et de réception, de même que sur le développement chez les apprenants de la grammaire, du vocabulaire et de la compréhension culturelle. Les apprenants peuvent être guidés à travers une liste d'énoncés « Je peux » pour démontrer s'ils ont développé un ensemble donné de compétences. Par exemple, lors de l'évaluation de leur apprentissage sur la culture, les étudiants peuvent indiquer dans quelle mesure ils sont capables de comparer leur propre culture avec la culture cible ou d'interagir de manière appropriée avec les locuteurs de la langue cible (Guth et Helm, 2019). Les évaluations informatisées de l'apprentissage, *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage des compétences de production à l'oral et à l'écrit peuvent être axées sur l'amélioration des capacités à l'oral ou à l'écrit, sur l'habileté des apprenants à utiliser la rétroaction fournie et sur l'impact des rapports de performance fournis aux étudiants et aux enseignants (p. ex., Chen et Cheng, 2008). La recherche a démontré que l'efficacité des systèmes d'évaluation informatisée pourrait dépendre de la familiarité des étudiants avec ceux-ci (Chen et Cheng, 2008). Peu importe ce qui est évalué, Reinhardt et Thorne (2019) nous rappellent que **les évaluations « devraient être focalisées sur les objectifs particuliers » de la tâche** (p. 224).

## L'apport d'une rétroaction

La rétroaction joue un rôle important dans le développement langagier. Ellis, Loewen et Erlam (2006) notent, cependant, qu'un certain nombre de questions viennent à l'esprit au sujet de la rétroaction corrective, notamment : a) quels types d'erreurs devraient être corrigées; b) qui devrait corriger les erreurs; c) quel type de rétroaction est la plus efficace; et d) quel est le meilleur moment pour fournir la rétroaction. Bien que la recherche ne soit pas parvenue à des conclusions définitives, Goertler (2019) note que « **les options de rétroaction devraient être optimisées avec comme objectif qu'elles soient efficaces, individualisées, valables, précises et fiables** » (p. 72).

Dans le domaine de l'apprentissage en L2, les chercheurs ont investigué l'efficacité de divers types de rétroaction. Les deux types qui sont particulièrement pertinents en contexte d'ALAO incluent les reformulations (c.-à-d. une rétroaction où l'enseignant répète l'énonciation de l'étudiant avec sa correction) et la rétroaction métalinguistique (c.-à-d. une rétroaction où l'enseignant fournit une information sur la forme correcte utilisée dans un contexte donné). **Il reste encore à déterminer dans**

**quelle mesure un type de rétroaction pourrait être plus efficace qu'un autre dans un environnement en ALAO** (p. ex., Loewen et Erlam, 2006). Chose importante, les chercheurs s'intéressent au degré de rétention (c.-à-d. la réponse d'un apprenant à une rétroaction corrective, se manifestant habituellement par l'autocorrection ou la révision d'une énonciation), puisqu'il s'agit d'un signe d'intégration de la rétroaction. La recherche récente a mis en évidence une rétention substantielle de la rétroaction en ALAO, surtout lorsque l'élément cible est une tâche d'apprentissage d'ordre supérieur (p. ex., Lavolette, Polio et Kahng, 2015). La recherche récente sur la rétroaction fournie en contexte d'ALAO est focalisée sur **l'ALAO dit intelligent (AILAO [ICALL en anglais], qui implique l'usage de l'intelligence artificielle, et souvent du traitement du langage naturel, dans les logiciels d'ALAO). L'ALAO intelligent permet de fournir une rétroaction dans une plus grande variété de tâches, incluant celles qui sont plus spontanées. Les résultats d'une série d'études ont démontré que l'ALAO intelligent peut être d'une grande efficacité dans le repérage d'erreurs** (p. ex., Lavolette *et al.*, 2015), mais déterminer la source des erreurs et fournir aux apprenants ce type d'information représentent souvent un certain défi (p. ex., Ai, 2017).

Dans leur méta-analyse de la rétroaction sur un élément particulier dans des environnements informatisés non spécifiquement reliés à l'apprentissage langagier, Van der Kleij, Feskens et Eggen (2015) ont démontré que **la rétroaction détaillée ou élaborée (c.-à-d. une rétroaction qui fournit aux apprenants la réponse correcte accompagnée d'une explication) est plus bénéfique que la rétroaction relative à l'exactitude d'un élément donné (c.-à-d. « correct » ou « incorrect ») et que la rétroaction qui ne fournit que la réponse correcte**. Cet aspect a été mis en évidence, par exemple, dans des études investiguant le développement de l'écriture, de l'orthographe et des aptitudes perceptuelles chez des apprenants en langues (AbuSeileek, 2013; Heift et Rimrott, 2008; Lee et Lyster, 2016). Bien qu'il existe certaines variations quant aux conclusions, des chercheurs ont relevé que **le fait de fournir une rétroaction immédiate peut se révéler plus utile qu'une rétroaction différée, surtout lorsqu'il s'agit de tâches d'apprentissage d'ordre inférieur (p. ex., l'apprentissage de vocabulaire et l'exactitude grammaticale)** (p. ex., Shintani et Aubrey, 2016). La recherche a révélé une plus efficacité de la rétroaction dans l'ensemble pour les étudiants universitaires comparativement à ceux du niveau secondaire ou primaire. Les auteurs ont noté par ailleurs que « l'apport

d'une rétroaction [“tutorielle intelligente”] qui devient graduellement plus élaborée d'une manière interactive pourrait être utilisé pour adapter la rétroaction aux besoins des apprenants » (Van der Kleij *et al.*, 2015, p. 504; Ai, 2017).

## Revue de la littérature

### L'évaluation de l'apprentissage

**Kenyon, D. M., & Malabonga, V. (2001). Comparing examinee attitudes toward computer-assisted and other proficiency assessments. *Language Learning & Technology, 5(2)*, 60-83.**

- Cette étude a comparé les attitudes des participants aux tests à l'égard de deux examens de compétence orale assistés par ordinateur chez des apprenants en L2 de l'espagnol, de l'arabe et du chinois. Basé sur l'Oral Proficiency Interview (OPI; entrevue de compétence orale) de l'ACTFL, le Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI; entrevue de compétence orale simulée) est un examen oral auto-administré et enregistré. Le Computerized Oral Proficiency Interview (COPI; entrevue de compétence orale informatisée) est basé sur le SOPI. L'entrevue COPI contient environ 100 tâches qui favorisent le discours aux niveaux reconnus par l'ACTFL, soit Novice, Intermédiaire, Avancé, Supérieur et Distingué. Chaque tâche comprend aussi plusieurs composantes multimédias, incluant des instructions écrites, des fichiers visuels et des messages audio. Tant l'entrevue SOPI que l'entrevue COPI sont évaluées selon les Lignes directrices des compétences en expression orale de l'ACTFL. Un total de 55 étudiants de chacun des niveaux de compétence de l'ACTFL ont participé à l'étude; 24 étudiaient l'espagnol, 15 étudiaient l'arabe et 16 étudiaient le chinois. Les participants ont effectué les entrevues SOPI et COPI, en plus d'avoir répondu à des questionnaires leur demandant : a) de préciser quels étaient les aspects des tests susceptibles d'avoir influé sur leur performance; et b) de comparer directement les entrevues SOPI et COPI. En plus, les étudiants apprenant l'espagnol ont effectué l'entrevue OPI en présentiel. Les résultats indiquent que **dans tous les niveaux de compétence, les notes aux différents tests sont demeurées constantes. Le premier questionnaire n'a pas révélé de différences notables pour ce qui est des perceptions des entrevues SOPI et COPI quant aux facteurs susceptibles d'avoir influé sur la performance des participants aux tests**. Les résultats au deuxième questionnaire ont révélé des différences substantielles dans les comparaisons

directes des deux examens. **Les participants ont majoritairement rapporté que l'entrevue OPI informatisée leur avait paru plus facile et qu'ils avaient été davantage en mesure de démontrer leurs compétences linguistiques durant le test.**

**Nakatsuhara, F., Inoue, C., Berry, V., & Galaczi, E. (2017). Exploring the use of video-conferencing technology in the assessment of spoken language: A mixed-methods study. *Language Assessment Quarterly, 14(1), 1-18.***

- Cette étude a comparé les modes d'administration en présentiel et par vidéoconférence de tests d'expression orale depuis les perspectives des participants aux tests et des examinateurs. Plus particulièrement, les chercheuses ont examiné les scores des participants aux tests et leur extrant langagier, et elles ont analysé pour les deux méthodes d'administration le comportement des examinateurs relatif à l'administration et à la notation des tests. Le logiciel de téléconférence Zoom a été utilisé pour l'administration du test virtuel. L'étude a été menée auprès de 32 participants; tous les participants étaient inscrits à un cours de préparation à l'examen d'anglais IELTS (*International English Language Testing System*; système international d'évaluation de la langue anglaise) au Royaume-Uni, avec une diversité de compétences linguistiques représentative de la population plus large passant le test IELTS. Le test d'expression orale était structuré sur la base du test d'expression orale IELTS avec un examinateur, qui comporte trois sections : a) une section entrevue aller-retour; b) un long tour de parole du participant au test (c.-à-d. un monologue); et c) une discussion aller-retour. Les participants ont pris part aux deux tests en présentiel et par téléconférence, avec différents examinateurs pour chacun des tests. En plus des examinateurs, trois chercheurs ont observé les tests et pris des notes de terrain. **Les résultats n'ont révélé aucune différence statistiquement significative pour ce qui est des notes ou des difficultés entre les tests d'expression orale en présentiel et par téléconférence.** Une analyse des caractéristiques linguistiques des deux tests a mis en évidence des différences intéressantes dans les trois fonctions langagières. Les participants ont demandé davantage de clarification durant les tests par téléconférence et ils ont davantage utilisé les fonctions *comparaison* et *suggestion* dans les tests en présentiel. Dans les entrevues, **les participants aux tests ont rapporté qu'ils avaient eu plus de difficulté à entrer en relation avec les examinateurs par téléconférence.** Les notes de terrain ont mis en lumière des différences dans les

interactions des examinateurs avec les participants aux tests. Au cours des téléconférences, les examinateurs avaient tendance à parler plus lentement et à articuler plus clairement que dans le test en présentiel. Les examinateurs ont aussi souligné les difficultés avec les tours de parole durant les parties conversationnelles du test. Les examinateurs ont également noté l'influence de la piètre qualité du son sur leur perception de la prononciation et de la grammaire des participants aux tests. **Dans l'ensemble, cette étude illustre les différences entre les examens linguistiques administrés en présentiel et ceux administrés par téléconférence, avec les bénéfices démontrés du format en présentiel.**

**Suvorov, R. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing, 32(4), 463-483.***

- L'objectif de cette étude était d'examiner le comportement de visionnement des participants aux tests durant un test d'écoute en L2 basé sur des vidéos. Deux types de vidéos ont été testées : des vidéos relatives au contexte et des vidéos relatives au contenu. Les vidéos relatives au contexte fournissent de l'« information [visuelle] sur le contexte de l'énonciation orale » (p. 465), et les vidéos relatives au contenu fournissent de l'information visuelle pertinente sémantiquement sur celle présentée sous forme audio. En plus des différences quant au comportement de visionnement, le chercheur s'est aussi penché sur la corrélation entre le comportement de visionnement et le résultat au texte vidéo. Deux groupes de participants ont pris part à l'étude : 25 étaient des étudiants de premier cycle et de cycle supérieur inscrits dans une classe d'ALS obligatoire étant donné leurs faibles scores au TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*; test d'anglais langue étrangère); les 8 autres participants étaient des étudiants de cycle supérieur et des locuteurs non natifs de l'anglais de niveau plus avancé. La plupart des participants avaient aussi le mandarin comme L1. Le test d'écoute utilisé consistait en 6 vidéoclips d'une durée approximative de 3-4 minutes, comportant 30 questions à choix multiples. Tous les échantillons vidéo provenaient de présentations scolaires publiées sur YouTube. La moitié des vidéos étaient des vidéos relatives au contenu, et l'autre moitié étaient des images relatives au contexte. Les résultats ont démontré que les vidéos relatives au contenu ont retenu plus longtemps l'attention des participants dans la condition portant sur le contenu. Enfin, aucune relation n'a été révélée entre les comportements de visionnement

des participants, pour l'un ou l'autre type de vidéos, ou leurs scores aux questions à choix multiples.

**Cette étude suggère que les vidéos relatives au contenu pourraient être plus stimulantes pour les participants, mais le choix de vidéos relatives au contexte et au contenu peut n'avoir aucune incidence sur les scores en compréhension orale.**

**Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2013). Exploring the impact of using automated writing evaluation in English as a foreign language university students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 234-257.**

- Cette étude portait sur l'utilisation de l'évaluation automatisée de l'écriture (*automated writing evaluation* [AWE]) pour le développement des compétences écrites chez des étudiants de l'ALE de niveau universitaire à Taiwan. Le logiciel d'AWE utilisé était CorrectEnglish. Celui-ci privilégie une approche globale et fournit des rétroactions sur la grammaire, le style et l'usage des mots. Il comporte une fonctionnalité d'enseignement de la grammaire anglaise accessible dans sept langues. Un total de 57 participants dans leur première année d'un programme d'anglais pratique ont pris part à l'étude; en moyenne, les participants apprenaient l'anglais depuis une dizaine d'année. Une classe intacte a été désignée comme groupe expérimental ( $n = 31$ ), et l'autre classe, comme groupe témoin. L'étude a utilisé une méthodologie pré-test/post-test, et les étudiants devaient écrire 300 mots sur un sujet donné qui leur était familier. Pendant 14 semaines, chaque groupe a consacré 3 heures par semaine à l'écriture. Au cours de chaque séance de trois heures, un sujet était présenté aux participants, et ceux-ci écrivaient sur ce sujet, puis révisaient leur ébauche. Les participants du groupe expérimental utilisaient l'AWE pour obtenir une rétroaction sur leur version préliminaire. Les participants du groupe témoin recevaient une rétroaction de l'enseignant sur la rédaction soumise. **Les résultats comparant les scores aux pré-test et post-test ont mis en lumière une amélioration importante de l'exactitude chez le groupe expérimental qui avait bénéficié d'un enseignement automatisé de l'écriture comparativement au groupe témoin.** Les réponses au questionnaire et aux questions d'entrevue ont révélé que **les perceptions des participants concernant le logiciel d'AWE étaient généralement positives, la plupart des étudiants l'ayant utilisé pour vérifier les structures syntaxiques, les temps verbaux et l'usage approprié des mots.** Les participants ont rapporté que **l'AWE les**

**avait aidés à organiser leur travail d'écriture tout au long de la tâche, étant donné qu'ils pouvaient se référer à l'AWE pour une rétroaction autant de fois qu'ils le souhaitaient durant la tâche d'écriture.**

**Wang, Z., & Sun, Y. (2018). Comparison of human rater and automated scoring of test takers' speaking ability and classification using item response theory. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 81-100.**

- Cet article compare les scores de classement attribués à une énonciation en ALS par des évaluateurs humains et par le logiciel SpeechRater. Le système SpeechRater est un moteur de notation automatisée de la langue orale et est utilisé par le programme TOEFL Practice Online (préparation en ligne au TOEFL [*Test of English as a Foreign Language*; test d'anglais langue étrangère]). Les réponses sont notées globalement, mais le score est attribué sur la base de rubriques couvrant plusieurs aspects de l'expression orale : l'aisance d'élocution, l'exactitude grammaticale, le choix de vocabulaire et le développement d'un sujet. Les segments oraux utilisés dans l'étude étaient d'une durée de 5,5 minutes et consistaient en 2 tâches d'expression orale libre et 4 tâches invitant à donner des réponses orales. Un total de 66 000 segments oraux ont été extraits de 1 100 tests. Les scores des évaluateurs humains ont été recueillis, puis chaque segment oral a été évalué à l'aide de SpeechRater. L'équipe de recherche a examiné différents scénarios de notation (p. ex., évaluateurs humains seulement; évaluateurs humains combinés à SpeechRater; et SpeechRater seulement) et le score final pour un segment oral dans chaque scénario. Les résultats ont révélé que la plus faible corrélation entre les scores se trouvait entre les scores attribués par des évaluateurs humains seulement et les scores attribués par SpeechRater seulement. Les scores attribués par SpeechRater étaient les plus fiables. **La recherche suggère qu'une combinaison de scores par des évaluateurs humains et de scores automatisés soit utilisée pour l'évaluation d'examen oraux,** reconnaissant que davantage de recherches devraient être menées afin de déterminer le ratio optimal entre la notation par des évaluateurs humains et celle à l'aide de SpeechRater. Actuellement, il est tout de même nécessaire de recourir à des évaluateurs humains pour noter cette tâche puisqu'elle comporte une rubrique d'évaluation « développement d'un sujet » qui ne peut être notée à l'aide de SpeechRater.

## L'apport d'une rétroaction

AbuSeileek, A. F. (2013). Using track changes and word processor to provide corrective feedback to learners in writing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(4), 319-333.

- Cette étude a examiné les effets de la rétroaction corrective à l'aide du suivi des modifications et d'un logiciel de traitement de textes sur le développement de l'écriture. Le suivi des modifications permet un type implicite de rétroaction par l'identification et la correction d'une erreur, et le logiciel de traitement de textes Microsoft Word fournit une rétroaction métalinguistique explicite. Les 64 participants en ALE inscrits dans un cours d'écriture universitaire ont été répartis dans un des quatre groupes de rétroaction. Les groupes donnaient et recevaient une rétroaction à l'aide : a) du suivi des modifications seulement, b) du logiciel de traitement de textes seulement, c) du suivi des modifications et du logiciel de traitement de textes; ou d) ils ne donnaient ni ne recevaient aucune rétroaction. Les participants provenaient d'une classe intacte, et l'enseignement sur l'écriture a été fourni au cours de huit séances sur une période de huit semaines. Chaque semaine, les étudiants écrivaient et donnaient une rétroaction à leurs pairs dans une tâche d'écriture de 200 mots. Une méthodologie pré-test/post-test/test différé a été utilisée pour mesurer le développement de la reconnaissance et de la production dans 11 aspects de l'écriture (p. ex., l'emploi des majuscules, la fragmentation, le mauvais usage des mots, la négation). Les résultats ont démontré **que l'apport d'une rétroaction corrective à l'aide du suivi des modifications et d'une correction par traitement de textes pourrait constituer un moyen efficace de cibler la grammaire dans la L2. Les participants du groupe de la rétroaction combinée (suivi des modifications et correction par traitement de textes) ont considérablement surclassé les autres groupes d'expérimentation au post-test, et tous les groupes d'expérimentation ont nettement surclassé le groupe témoin, qui n'avait ni reçu ni donné de rétroaction.** Les résultats ont aussi indiqué que, **au fil de l'étude, les étudiants étaient capables de trouver davantage d'erreurs à corriger et, à la fin de l'étude, les étudiants faisaient moins d'erreurs.**

Ai, H. (2017). Providing graduated corrective feedback in an intelligent computer-assisted language learning

environment. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 29(3), 313-334.

- L'étude a exploré l'intégration de la rétroaction corrective progressive dans un environnement d'ALAO intelligent pour évaluer la production langagière chez des apprenants dans une tâche de traduction ouverte. L'étude a été menée auprès de six étudiants inscrits dans un programme d'enrichissement individuel d'une durée de huit semaines avec le chercheur pour apprendre la structure avec la particule *ba* en chinois. Les participants étaient des étudiants d'une université publique américaine inscrits dans des cours de chinois de troisième trimestre. Les participants devaient réaliser une tâche de traduction anglais-chinois dans laquelle ils devaient utiliser la structure en *ba*. Au cours de la tâche, un système d'ALAO intelligent fournissait une série de rétroactions correctives aux participants : la rétroaction corrective passait progressivement d'implicite et générale à explicite et spécifique. Les données ont été recueillies au moyen de la vidéocapture d'écran, de registres de visites de sites Web, d'enregistrements audio/vidéo et d'entrevues post-enrichissement. Les interactions des participants avec le système d'ALAO intelligent ont été enregistrées à l'aide de Camstasia (un logiciel de vidéocapture d'écran). Le chercheur a consulté les enregistrements audio et vidéo afin de repérer les cas où le système a réussi ou non à cerner les éléments problématiques chez les participants. Les résultats ont démontré que, en général, le système d'ALAO intelligent était efficace pour cerner les problèmes des participants relatifs aux divers éléments syntaxiques de la structure en *ba* et pour fournir des interactions correctives progressives pertinentes et signifiantes leur permettant de corriger leurs réponses. En outre, les résultats ont révélé que les interactions correctives progressives fournies par le système d'ALAO intelligent étaient efficaces pour aider les participants à repérer et à corriger un certain nombre d'erreurs grammaticales (p. ex., la ponctuation, les objets grammaticaux et les compléments de verbe) reliées à la structure en *ba*. Les interactions correctives progressives étaient aussi efficaces pour attirer l'attention des participants sur les aspects plus difficiles de la structure. Néanmoins, il est arrivé dans certains cas que le système d'ALAO intelligent n'ait pas réussi à localiser la source d'erreurs. **L'étude suggère qu'une approche progressive de la rétroaction corrective fournie par un système d'ALAO intelligent peut être efficace pour aider les étudiants à autopercevoir**

**et à autocorriger un certain nombre d'éléments grammaticaux et que l'ampleur de l'aide que requièrent les apprenants pourrait être considérée comme une indication de l'accroissement de leurs habiletés dans l'apprentissage langagier.**

**Heift, T., & Rimrott, A. (2008). Learner responses to corrective feedback for spelling errors in CALL. *System*, 36(2), 196-213.**

- Cet article se penche sur les réponses des étudiants et la rétention des apprenants lors de leur utilisation d'un correcteur orthographique pour des erreurs d'orthographe avec trois types de rétroaction corrective. Le premier type de rétroaction métalinguistique mettait en relief l'erreur en contexte et fournissait une liste de suggestions de mots pour remplacer le mot mal orthographié. Le deuxième type fournissait simplement une liste de suggestions de mots sans mise en relief du mot mal orthographié dans la phrase. La répétition était le troisième type de rétroaction donnée. Tous les participants étaient des locuteurs natifs de l'anglais et inscrits dans des cours d'allemand de niveau universitaire. La moitié des 28 participants étaient de niveau débutant, et l'autre moitié, de niveau intermédiaire. Les participants ont utilisé le système d'ALAO E-Tutor pendant environ 15 heures sur une période de 15 semaines et ont effectué une variété d'exercices de grammaire et de vocabulaire. Un total de 1 268 erreurs d'orthographe ont été relevées et analysées par les 28 participants. Le groupe qui a reçu une rétroaction métalinguistique avec mise en relief a présenté une rétention sensiblement plus élevée que les deux autres types de rétroaction. De façon similaire, les deux groupes de rétroaction métalinguistique ont soumis beaucoup plus de réponses correctes que le groupe de répétition. Enfin, concernant la rétroaction ayant fourni des listes de suggestions de mots, les participants étaient nettement plus susceptibles de resoumettre la réponse correcte lorsque le mot correct apparaissait dans la liste. **Cette étude démontre que le fait de donner aux apprenants une indication qu'ils ont commis une erreur en même temps que des suggestions pour la correction pourrait être plus utile que de simplement indiquer qu'ils ont fait une erreur.**

**Lavolette, E., Polio, C., & Kahng, J. (2015). The accuracy of computer-assisted feedback and students' responses to it. *Language Learning & Technology*, 19(2), 50-68.**

- Cette étude a examiné l'exactitude de la rétroaction donnée par un système d'ALAO intelligent ainsi que les réponses des étudiants à la rétroaction, avec quatre différentes variables considérées. Le système d'ALAO intelligent appelé Criterion a été utilisé pour fournir une rétroaction métalinguistique sur les rédactions soumises. L'influence des quatre différentes variables a aussi été étudiée : le type d'erreur, l'exactitude de l'ALAO intelligent dans son diagnostic de l'erreur, le facteur temps et le moment de la rétroaction. Deux positionnements temporels de la rétroaction ont été comparés : a) rétroaction immédiate, après la réalisation de la tâche d'écriture; et b) rétroaction différée, de une à trois semaines après la tâche d'écriture. Les participants à l'étude incluaient 32 apprenants de l'ALS, la plupart ayant le chinois comme langue première, qui étaient inscrits à un cours de grammaire et de rédaction dans une université américaine. Les étudiants ont rédigé quatre dissertations basées sur des sujets d'écriture du TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*; test d'anglais langue étrangère) et ont révisé chaque rédaction à partir de la rétroaction de base reçue de Criterion. Le système Criterion a réussi à identifier et à coder correctement 75 % des erreurs (p. ex., articles manquants, usage des majuscules, fragments de phrase, accords sujet-verbe). Les résultats ont démontré que les autocorrections des participants en réponse à la rétroaction variaient selon le type d'erreur. Pour les erreurs simples, comme l'usage des majuscules et la ponctuation manquante, le degré de rétention était plus faible (50 %) que pour les erreurs plus complexes, telles que des verbes mal formés, dont le degré de rétention était de 85 %. Les résultats démontrent que la rétention chez les apprenants augmente de façon notable entre la première rédaction soumise et la dernière. Enfin, concernant le moment de la rétroaction, aucune différence significative n'a été notée pour ce qui est de la rétention chez les apprenants ou de l'exactitude de la rédaction entre les groupes d'expérimentation. Essentiellement, les apprenants ont performé de façon similaire que la rétroaction ait été immédiate ou différée. **L'étude démontre que l'autocorrection d'erreurs complexes par les apprenants qui requiert une connaissance approfondie du système de la L2 (p. ex., la conjugaison des verbes) peut s'améliorer au fil du temps avec l'apport d'une rétroaction explicite informatisée.**

**Lee, A. H., & Lyster, R. (2016). Effects of different types of corrective feedback on receptive skills in**

**a second language: A speech perception training study. *Language Learning*, 66(4), 809-833.**

- Cette étude a investigué l'efficacité de différents types de rétroaction correctrice sur la perception de deux voyelles en anglais. Les participants à l'étude incluaient 100 locuteurs natifs du coréen apprenant l'anglais à Montréal, soit dans une école de langues privée ou une université. Les apprenants avaient autoévalué leurs niveaux de compétence en anglais entre intermédiaire et avancé. L'étude a utilisé une méthodologie pré-test/test intermédiaire/post-test. Après le pré-test, les participants ont été répartis aléatoirement dans un des quatre groupes de rétroaction ou dans un groupe témoin. Les types de rétroaction donnée sur les réponses incorrectes étaient les suivants : a) rejet suivi de la forme ciblée; b) rejet suivi de la forme non ciblée; c) rejet suivi des formes ciblée et non ciblée; et d) mention « *Wrong* » (Incorrect) affichée visuellement. Des enregistrements audio de paires minimales étaient joués (p. ex., *heat* vs *hit*). Si *heat* était la forme ciblée, mais que *hit* était sélectionné, la rétroaction pour les groupes A à D aurait été donnée comme suit : a) « *heat was said* » (*heat* a été énoncé); b) « *hit was not said* » (*hit* n'a pas été énoncé); c) « *it was heat not hit* » (c'était *heat* et non *hit*); d) affichage visuel du mot « *Wrong* » (Incorrect). Durant une période de 2 semaines, les participants ont pris part à 8 séances de pratique de 1,5 heure chacune. Chaque séance de pratique consistait en 48 mots à pratiquer. Les pré-test/test intermédiaire/post-test consistaient en 48 mots pratiqués et 48 mots non pratiqués. Les résultats ont révélé le surclassement de tous les groupes ayant reçu une rétroaction comparativement au groupe témoin quant à leur perception des mots pratiqués, le groupe C (c.-à-d. rejet suivi des formes ciblée et non ciblée) ayant connu la plus forte augmentation de l'exactitude entre les tests, suivi du groupe A, puis du groupe B, enfin du groupe D. Concernant les mots non pratiqués, les groupes de rétroaction A à C ont surclassé le groupe D et le groupe témoin. **Les résultats de cette étude perceptuelle démontrent que les participants qui reçoivent une rétroaction spécifique sur la forme orale ciblée pourraient surclasser ceux qui ne reçoivent qu'une indication que leur réponse est incorrecte.**

Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1-14.

- Cette étude a partiellement reproduit une étude réalisée en classe, et elle a comparé deux types de rétroaction correctrice dans un environnement synchrone de CAO (communication assistée par ordinateur). La notion grammaticale ciblée était le temps passé régulier en anglais. Trente-et-un apprenants de l'ALS d'une école de langues privée en Nouvelle-Zélande étaient inscrits dans des classes d'anglais de niveau élémentaire. Les étudiants avaient une variété de langues comme langue première, incluant le japonais, le coréen, l'arabe, l'allemand, le thaï, le portugais, l'espagnol, le français et le chinois. Les participants ont été répartis aléatoirement dans un des deux groupes d'expérimentation ou dans un groupe témoin. Les groupes d'expérimentation étaient les suivants : a) rétroaction implicite sous forme de reformulations; et b) rétroaction métalinguistique explicite. Les étudiants du groupe témoin ne recevaient aucune rétroaction. Les participants devaient réaliser deux tâches dans leurs groupes respectifs consistant en la reformulation d'histoire en utilisant le temps passé régulier. Les participants ont reçu une rétroaction des chercheurs sur une moyenne de 80 % d'erreurs dans le clavardage CAO. Les acquis d'apprentissage ont été mesurés selon une méthodologie pré-test/post-test différé au moyen de deux tests de jugement de grammaticalité. Aucune différence significative statistiquement n'a été observée entre le pré-test et le post-test dans le groupe expérimental ou le groupe témoin. Une potentielle limite de cette étude et le manque de résultats pourraient être attribuables à la faible compétence linguistique des participants ou au fait que l'apprentissage du temps passé régulier chez des apprenants de l'ALS se fait généralement plus tard. Une autre possibilité réside dans l'absence de rétention chez les apprenants, puisqu'aucun participant n'a répété la correction ou pratiqué l'autocorrection. **Deux méthodes de rétroaction correctrice – reformulations et rétroaction métalinguistique explicite – ont été comparées dans un environnement de clavardage. Les participants dans les deux groupes d'expérimentation n'ont connu aucune amélioration significative entre le pré-test et le post-test.**

Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, 100(1), 296-319.

- Cette étude a examiné les effets de la rétroaction correctrice immédiate (synchrone) versus la rétroaction

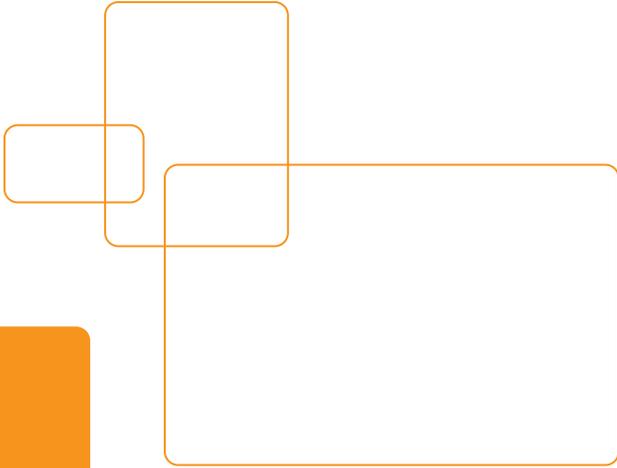
corrective différée (asynchrone) sur la précision grammaticale à l'écrit concernant la structure du conditionnel hypothétique en anglais. Google Docs a été utilisé pour faciliter les tâches d'écriture, puisqu'il permet aux formateurs de visualiser, en temps réel, les rédactions des étudiants. Les formateurs peuvent aussi donner une rétroaction explicite à mesure que les étudiants écrivent. Un total de 76 apprenants de l'anglais en deuxième année dans une université japonaise ont participé à l'étude. Les participants étaient de niveau intermédiaire (c.-à-d. ayant une moyenne de 460-500 dans un test imprimé du TOEFL au début de l'étude). Les participants ont été répartis aléatoirement dans un des trois groupes : a) un groupe de rétroaction immédiate, qui recevait une rétroaction durant le processus d'écriture; b) un groupe de rétroaction différée, qui recevait une rétroaction une fois la rédaction terminée; ou c) un groupe témoin, qui ne recevait aucune rétroaction. L'étude a utilisé une méthodologie pré-test/post-test/post-test différé dans des tâches de reconstruction de texte. Ces tâches de reconstruction de texte requéraient des étudiants qu'ils répondent à un travail pré-tâche, qui les a aidés à développer le vocabulaire nécessaire pour l'exécution de la tâche. Les résultats révèlent une amélioration importante de l'exactitude en écriture entre le pré-test et le premier post-test pour les deux groupes expérimentaux, avec le groupe de rétroaction immédiate ayant nettement surclassé le groupe de rétroaction différée. Une baisse des notes a été observée entre le post-test immédiat et le post-test différé, bien qu'elle ne soit pas importante. **Les participants ayant reçu une rétroaction immédiate peuvent connaître une amélioration de l'exactitude grammaticale dans des tâches de rédaction. Celle-ci pourrait être attribuable à la possibilité d'améliorer l'exactitude durant le processus de rédaction de textes.**

## Références

- AbuSeileek, A. F. (2013). Using track changes and word processor to provide corrective feedback to learners in writing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(4), 319-333. <https://doi.org/10.1111/jcal.12004>
- Ai, H. (2017). Providing graduated corrective feedback in an intelligent computer-assisted language learning environment. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 29(3), 313-334. <https://doi.org/10.1017/S095834401700012X>
- Chapelle, C. A., & Voss, E. (2016). 20 years of technology and language assessment in *Language Learning & Technology*. *Language Learning & Technology*, 20(2), 116-128. <https://www.lltjournal.org/item/2950>
- Chen, C.-F. E., & Cheng, W.-Y. E. (2008). Beyond the design of automated writing evaluation: Pedagogical practices and perceived learning effectiveness in EFL writing classes. *Language Learning & Technology*, 12(2), 94-112. <https://www.lltjournal.org/item/2631>
- Chen, I. J. (2016). Hypertext glosses for foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition: Effects of assessment methods. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 413-426. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.983935>
- Chun, M. D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90037-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90037-X)
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- García Laborda, J. (2007). On the net: Introducing standardized EFL/ESL exams. *Language Learning & Technology*, 11(2), 3-9. <https://www.lltjournal.org/item/2567>
- Godwin-Jones, R. (2001). Language testing tools and technologies. *Language Learning & Technology*, 5(2), 8-12. <https://www.lltjournal.org/item/2358>
- Godwin-Jones, R. (2008). Web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online. *Language Learning & Technology*, 12(2), 7-13. <https://www.lltjournal.org/item/2624>
- Goertler, S. (2019). Normalizing online learning: Adapting to a changing world of language teaching. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 51-92). Sheffield, UK : Equinox.
- Heift, T., & Rimrott, A. (2008). Learner responses to corrective feedback for spelling errors in CALL. *System*, 36(2), 196-213. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.007>

- Kenyon, D. M., & Malabonga, V. (2001). Comparing examinee attitudes toward computer-assisted and other proficiency assessments. *Language Learning & Technology, 5*(2), 60-83. <https://www.lltjournal.org/item/2357>
- Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System, 81*, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.006>
- Lavolette, E., Polio, C., & Kahng, J. (2015). The accuracy of computer-assisted feedback and students' responses to it. *Language Learning & Technology, 19*(2), 50-68. <https://doi.org/10.125/44417>
- Lee, A. H., & Lyster, R. (2016). Effects of different types of corrective feedback on receptive skills in a second language: A speech perception training study. *Language Learning, 66*(4), 809-833. <https://doi.org/10.1111/lang.12167>
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the chatroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning, 19*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09588220600803311>
- Nakatsuhara, F., Inoue, C., Berry, V., & Galaczi, E. (2017). Exploring the use of video-conferencing technology in the assessment of spoken language: A mixed-methods study. *Language Assessment Quarterly, 14*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1263637>
- Reinhardt, J., & Thorne, S. L. (2019). Digital literacies as emergent multifarious repertoires. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 208-239). Sheffield, UK : Equinox.
- Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology, 5*(2), 84-94. <https://www.lltjournal.org/item/2358>
- Sawaki, Y. (2001). Comparability of conventional and computerized tests of reading in a second language. *Language Learning & Technology, 5*(2), p. 38-59. <https://www.lltjournal.org/item/2356>
- Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal, 100*(1), 296-319. <https://doi.org/10.1111/modl.12317>
- Suvorov, R. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing, 32*(4), 463-483. <https://doi.org/10.1177/0265532214562099>
- Van der Kleij, F. M., Feskens, R. C. W., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(4), 475-511. <https://doi.org/10.3102/0034654314564881>
- Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2013). Exploring the impact of using automated writing evaluation in English as a foreign language university students' writing. *Computer Assisted Language Learning, 26*(3), 234-257. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.655300>
- Wang, Z., & Sun, Y. (2018). Comparison of human rater and automated scoring of test takers' speaking ability and classification using item response theory. *Psychological Test and Assessment Modeling, 60*(1), 81-100.
- Wolfe, E. W., & Manalo, J. R. (2004). Composition medium comparability in a direct writing assessment of non-native English speakers. *Language Learning & Technology, 8*(1), 53-65. <https://doi.org/10.125/25229>
- Youngs, B. L. (2019). SLA theories and practices in CALL. Dans N. Arnold & L. Ducate (dir.), *Engaging language learners through CALL* (p. 7-50). Sheffield, UK : Equinox.





L'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) peut s'avérer efficace pour permettre aux apprenants de travailler de manière autonome, de recevoir des rétroactions individualisées et de bénéficier d'une exposition à la langue utilisée dans le monde réel dans toute une gamme de variétés et de voix. Cependant, choisir quelle technologie utiliser pour ensuite apprendre à l'utiliser représente une lourde tâche pour les enseignants. Pour faciliter ce processus, l'ACPLS a invité des chercheurs du Language Research Centre (LRC) de l'Université de Calgary à examiner et à résumer une sélection d'études sur la mise en œuvre efficace de l'ALAO, tant au sein qu'au-delà de la classe de langues.



Canadian Association of Second Language Teachers  
Association canadienne des professeurs de langues secondes

**1-877-727-0994**  
**admin@caslt.org**  
**www.caslt.org**