



Christian Degache
Université de Grenoble Alpes, LIDILEM, France



Melo-Pfeifer, Sílvia, Araújo e Sá, Maria Helena (orgs.). *Comunicação eletrónica na aula de português língua estrangeira*, Lisboa : LIDEL.

Dans le prolongement du n°13 de la revue *Intercompreensão* paru en 2006, Maria Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer ont publié début 2013 un ouvrage d'une grande richesse sur l'utilisation d'internet dans les formations en portugais langue étrangère. Diversité et cohésion pourraient en être les maîtres-mots

En effet, au fil des 9 chapitres que compte l'ouvrage, entièrement rédigé en portugais, un nombre important de dispositifs, d'outils, de contextes d'enseignement/apprentissage en ligne et de scénarios de formation hybride ou à distance sont mentionnés et concernent une grande diversité de compétences (linguistiques, pragmatiques, discursives, culturelles...) et d'activités langagières, en interaction écrite synchrone dans les *chats* (chapitres 2, 3, 4, et 6) ou asynchrone dans les commentaires de blog (8)¹ et dans des forums (1) ainsi qu'en production dans les blogs (5, 7 et 8), les cartes conceptuelles (9), le wiki (5) et en compréhension. L'écrit, certes, y est majoritaire mais l'oral est également visé, en interaction (6, en tandem au moyen de *Skype*), en production (dépôt de commentaires oraux sur *NanoGong*, 5), et dans des activités de compréhension orale (5). Cela avec divers systèmes de gestion de ressources ou *plateformes* comme *WebCT* (3), *Moodle* (5 et 7), *Flickr* et *Google Sites* (9), ou encore dans le monde virtuel *Thélème* (1) ou au moyen d'outils pour la réalisation de tâches partiellement langagières (cartes conceptuelles sur *Cmap Tools*, 9) ou non-langagières (sélection d'URL dans *Bookmark*, 5) sans omettre les exercices et autres questionnaires en ligne créés à partir de générateurs (4 et 5). Une grande richesse également sur ce plan même si certaines données datent déjà un peu. Le corpus d'interactions *chattées* du chapitre 3, par exemple, date de 2003-2004, si bien qu'on peut se demander si certains aspects sont encore pertinents, comme les caractéristiques de la littératie numérique du public de l'époque ou encore ses perceptions du *chat*.

Sur le plan linguistique, cette diversité est également bien présente. Certes, le portugais est omniprésent en tant que langue cible, mais il est visé sous différents statuts (langue maternelle, langue seconde, langue d'héritage...) et, fréquemment, en prenant en compte la ou les langues sources des apprenants (l'anglais et l'espagnol dans

le 3, l'allemand dans le 4, les L1 et L2 des sujets quand le PLE est L3 dans le 7) ou en considérant conjointement d'autres langue cibles (l'anglais dans le 6 sur *Teletandem* et le 3), sans compter que le 1^{er} chapitre, traduit du français, prend ses exemples en FLE. Cela témoigne évidemment de la diversité des contextes d'enseignement et de recherche des contributeurs, du Portugal au Brésil en passant par l'Espagne, la France, l'Allemagne et l'Angleterre. Si bien que, comme le dit la 4^{ème} de couverture, plus qu'un ouvrage de didactique du PLE on a bien là un ouvrage de didactique des langues, voire, à certains égards, de didactique du plurilinguisme, notamment quand plusieurs langues sont visées (3 et 6) ou au moins prises en compte (4 et 8) dans un même dispositif pédagogique. Un indicateur infaillible confirme d'ailleurs cette orientation : les références bibliographiques qui apparaissent au fil des chapitres le sont dans 5 langues : portugais, anglais, français, espagnol, allemand.

On peut voir dans cette cohérence entre l'orientation épistémologique en didactique des langues et le plurilinguisme effectif de l'ouvrage, un élément fort de sa cohésion interne. D'ailleurs, sur le plan scientifique, si la diversité se lit aussi dans la nature des chapitres (cadre conceptuel (1), synthèse thématique autour du potentiel pour l'apprentissage de l'interaction exolingue (quasi-)synchrone écrite par *chat* (2), priorité à la description d'un dispositif (5, 7 et 9)...) et dans celle des objets de recherche (stratégies de communication, impact sur la maîtrise des formes linguistiques, des activités langagières, de propriétés morpho-syntaxiques (4), développement de compétences diverses, autonomisation (6)...), cela est fait dans un cadre conceptuel structuré autour de la perspective actionnelle, de l'approche cognitive (voir à ce sujet l'excellente discussion sur le *Focus on Form* dans le 6, p. 130) et du socioconstructivisme comme cela est dit à plusieurs reprises. Ainsi, au-delà du chapitre 1 dont l'objectif est de poser un certain nombre de repères autour de notions importantes dans ce champ (l'interactivité et les interactions, la médiation et la médiatisation, l'*affordance*, le scénario de communication), l'ensemble des contributions interroge des notions importantes du champ didactico-technologique pour l'apprentissage des langues. La notion de scénario est notamment questionnée tout au long de l'ouvrage dans la mesure où identifier les scénarios d'une formation possède une fonction heuristique permettant de comprendre les synergies qui s'établissent entre les instruments de communication, les tâches communicatives et les interactions électroniques dans le développement des savoirs et des savoir-faire de l'apprenant.

Un large public trouvera intérêt à consulter cet ouvrage ou certains de ses chapitres². Ceux-ci peuvent en effet être appréhendés séparément, puisque, en dépit de l'unité thématique et de la cohérence d'ensemble, chaque chapitre est autonome. Le lecteur pourra faire son choix selon ses propres besoins et son intérêt pour les objets de recherche, les problématiques, les langues, les dispositifs technologiques concernés

par tel ou tel chapitre. Il prendra garde toutefois, à la lecture du titre, de ne pas interpréter « *aula* » au sens spatial restreint de « salle de classe » comme en espagnol. En effet, il s'agit ici du sens abstrait de « cours » lequel ne dit rien de la localisation spatiale de l'acte d'enseigner/apprendre. En effet, nombre de situations évoquées ici concernent évidemment l'apprentissage en dehors de la classe, au moins en partie, dans le cadre de formations hybrides combinant des séquences en face à face et en ligne. En revanche, toujours concernant le titre, la référence à la seule « *comunicação eletrônica* » semble réductrice puisque au fil des chapitres, si la communication en ligne est fréquente, elle n'est toutefois pas exclusive puisque certaines contributions incluent des exercices, questionnaires et autres activités interactives (4, 6) comme on peut les mettre en place dans les environnements numériques pour l'apprentissage des langues. Il en est de même pour les exemples de jeux sérieux du chapitre 1, lesquels incluent des interactions *online* mais ne s'y réduisent pas comme le souligne justement l'auteur.

Néanmoins, l'autonomie des chapitres peut être aussi un inconvénient. En effet sur le plan formel, dès lors qu'on ne s'intéresse pas à un chapitre particulier mais à plusieurs d'entre eux - voire à tous comme l'auteur de cette note -, certaines redondances entre les chapitres apparaissent, au niveau de l'ancrage contextuel et théorique en particulier. Leur intégration dans un même ouvrage aurait peut-être dû être poussée davantage, par exemple en constituant une bibliographie unique et en assurant des transitions discursives entre les chapitres. S'il y a des redondances, il y a aussi des lacunes : par exemple la motivation fait partie des objectifs annoncés sur la 4^{ème} de couverture, or, si le constat est souvent fait au fil des pages d'un effet motivant important des dispositifs expérimentés, aucun chapitre n'oriente délibérément son analyse sur cette notion, par exemple pour relever les indicateurs de motivation/démotivation dans les données recueillies (p. 116-117). Soulignons enfin une mise en page de l'ouvrage soignée et élégante, les seules réserves étant sur ce point la taille trop réduite des notes de bas de page et l'absence de l'auteur du chapitre 1 (dans la liste p. 9-12) et l'identification de son traducteur.

Les coordinatrices de cet ouvrage se fixaient deux objectifs (p. 17) : (1) donner à voir un panorama de diverses contributions théoriques, méthodologiques et pratiques en didactique du PLE avec usage des technologies numériques ; (2) créer les conditions d'un dialogue entre chercheurs et praticiens de terrain afin de faciliter l'échange d'expériences et de points de vue. Au terme d'un examen attentif de cette réalisation, il est possible d'affirmer que ces deux objectifs sont atteints avec brio.

Notes

1. Les chiffres entre parenthèses renvoient aux chapitres de l'ouvrage numérotés de 1 à 9.
2. Certes, écrit en portugais, mais lire cette langue, avec un peu d'entraînement, n'est pas insurmontable pour qui connaît déjà une ou deux autres langues romanes comme l'ont montré les approches intercompréhensives.