



HAL
open science

Compte rendu d'Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement.

Marco Cappellini

► To cite this version:

Marco Cappellini. Compte rendu d'Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement.. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2022. ⟨halshs-03887768⟩

HAL Id: halshs-03887768

<https://shs.hal.science/halshs-03887768v1>

Submitted on 17 Jan 2023

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

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



HAL Authorization

Gola, S., Pierrard, M., Van Raedmonck, D., & Tops, E. (2020), *Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement*. Bruxelles : Peter Lang, 162 p

Marco CAPPELLINI



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/11080>

DOI : [10.4000/rdlc.11080](https://doi.org/10.4000/rdlc.11080)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Marco CAPPELLINI, « Gola, S., Pierrard, M., Van Raedmonck, D., & Tops, E. (2020), *Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement*. Bruxelles : Peter Lang, 162 p », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 19-2 | 2022, mis en ligne le 02 juin 2022, consulté le 04 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/11080> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.11080>

Ce document a été généré automatiquement le 4 juin 2022.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Gola, S., Pierrard, M., Van Raedmonck, D., & Tops, E. (2020), *Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement*. Bruxelles : Peter Lang, 162 p

Marco CAPPELLINI

Introduction

- 1 L'ouvrage *Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement* est le 47^e de la collection « GRAMM-R études de linguistique française », lancée en 2008 chez l'éditeur Peter Lang et dirigée par Dan Van Raedmonck (Université Libre de Bruxelles), également co-éditeur du volume qui nous occupe. Les autres co-éditeurs sont Sabina Gola (Université Libre de Bruxelles), Michel Pierrard (Vrije Universiteit Brussel) et Evie Tops (Université Libre de Bruxelles). Le volume est composé d'une introduction, suivie de six chapitres. Dans ce compte rendu, je suivrai cette structuration, avant de terminer par une brève discussion des points saillants de l'ouvrage et de ces apports pour la didactique des langues et cultures.

Contenus de l'ouvrage

Introduction

- 2 Dans leur introduction, les directeurs de l'ouvrage constatent que plusieurs méthodes alternatives aux cours en classe de langue existent pour accompagner l'apprentissage des langues. L'objectif de l'ouvrage est « de faire le point sur quelques-unes de ces méthodes » (p. 12). Quelques lignes générales qui caractérisent plusieurs chapitres sont explicitées. Une première ligne qui traverse l'ouvrage est constituée par les méthodes dérivant des conceptualisations du plurilinguisme et de la compétence plurilingue aux côtés du multilinguisme. Une deuxième ligne est l'introduction de pratiques réflexives chez les apprenants, en lien avec ce que j'appellerais leur autonomisation (Barbot & Camatarri, 1999). Les directeurs de l'ouvrage notent que cela amène à problématiser la formation de formateurs en langues, thématique qui mériterait d'être développée dans la suite de cet ouvrage. Les innovations techniques et leur introduction possible dans l'entreprise éducative viennent clore ce tableau dressé pour introduire l'ouvrage.

Didactique des langues et didactique du plurilinguisme : continuités, complémentarités, ruptures. Laurent Gajo

- 3 Dans un premier chapitre passionnant, Laurent Gajo fait le point sur ce qu'il appelle la didactique du plurilinguisme, qui s'installe en Europe à cheval de l'an 2000. Le chapitre s'ouvre sur un exemple d'interaction plurilingue à un guichet de gare en Suisse. Cet exemple ancre dans le concret les propos qui suivent, où Gajo propose deux curseurs pour caractériser le plurilinguisme à l'école : un premier qui va de la mention (parler de la langue) à l'usage (utiliser la langue pour parler); un second qui va du monolinguisme (considérer chaque langue comme une entité étanche) au plurilinguisme. L'auteur note un déplacement récent vers l'usage et vers le plurilinguisme, qui se retrouve entre autres dans des notions comme le *languaging* et le *translanguaging* respectivement.
- 4 Dans la suite, l'auteur utilise les notions posées pour dresser un panorama du plurilinguisme à l'école. Il note que le plurilinguisme peut s'y développer à trois degrés. Le premier est la reconnaissance des langues déjà présentes chez les apprenants. Le deuxième est l'enseignement d'une langue en prenant appui sur d'autres langues, dans des didactiques intégratives ou contrastives. Le troisième est l'enseignement bilingue ou immersif, où la langue étrangère devient vectrice d'enseignement d'autres matières. Les approches recensées dans la didactique du plurilinguisme sont ensuite regroupées dans deux grandes catégories : l'éducation au plurilinguisme, exemplifiée par l'éveil aux langues, et la formation plurilingue. Cette deuxième est abordée en profondeur à travers les exemples de l'intercompréhension et de l'enseignement bilingue.
- 5 Dans la dernière partie de l'article, Gajo revient sur les curseurs proposés pour les organiser en un modèle dynamique, qui peut servir tant sur le plan de la recherche pour aller vers l'analyse des situations didactiques, que sur le plan de l'action pédagogique pour mieux s'orienter parmi les différentes options possibles et leur logique interne.

Enseigner et apprendre l'anglais à travers un cours en ligne ouvert et massif : analyse des pratiques de conception et d'appropriation des vidéos pédagogiques. Nicolas Roland

- 6 Le deuxième chapitre est une étude empirique d'un dispositif de cours en ligne ouvert et massif (MOOC, de *Massive Open Online Course*) pour l'apprentissage de l'anglais. Cet article se présente comme innovant surtout sur le plan de la recherche. L'auteur propose une approche novatrice face à deux approches possibles pour l'étude des ressources audiovisuelles : d'une part, Roland regroupe les études sur la manière dont les ressources influencent directement l'apprentissage ; d'autre part, on trouve celles qui se concentrent sur la manière dont les caractéristiques des apprenants et leur perception du dispositif déterminent l'apprentissage. Entre ces deux pôles, Roland se propose d'étudier une mise en tension des « facteurs comportementaux » (le dispositif tel qu'il est prescrit) avec les « facteurs environnementaux » (le dispositif tel qu'il est vécu, perçu et utilisé par les apprenants).
- 7 La partie centrale de l'article développe une excellente définition de la notion de dispositif à partir des travaux de Peraya et de ses collaborateurs. S'en suit la description du terrain d'observation et de la méthodologie développée. L'observation porte sur un MOOC pour l'apprentissage de l'anglais développé à l'Université Libre de Bruxelles, ayant réuni 130 mille participants pendant 4 éditions. Le MOOC se développe sur 10 modules hebdomadaires regroupant 45 ressources audiovisuelles, qui sont le focus principal. L'étude se base sur 7838 questionnaires d'apprenants triangulés avec 45 entretiens compréhensifs et des entretiens avec les trois concepteurs du MOOC.
- 8 Dans le dispositif prescrit, autrement dit dans les intentions des concepteurs, les vidéos avaient une fonction principale d'information, y compris pour stimuler l'interaction entre apprenants et les inviter à produire du contenu sur d'autres éléments du MOOC, comme les forums. La deuxième fonction prescrite est celle de la présence, afin de transmettre aux apprenants l'idée d'être engagés dans une interaction sociale. La troisième fonction prescrite pour les vidéos est d'amener les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage en termes de stratégies et de profil cognitif, dans une démarche que l'on pourrait caractériser d'autonomisation. Dans le dispositif perçu et vécu, l'auteur s'attèle d'abord à dresser une vue des usages (et des usagers) à l'aide de statistiques descriptives, en notant par exemple que les vidéos sont parmi les éléments du MOOC les plus utilisés (par 90 % des apprenants), dépassées seulement par les exercices (par 95 % des apprenants). Quatre fonctions des vidéos sont perçues par les apprenants : celle d'information, celle de soutien, celle de présence, enfin celle de gestion et de planification. Si les trois premières sont communes avec le dispositif prescrit, la dernière s'en différencie et est l'apanage d'un sous-groupe d'apprenants. De plus, la stimulation de la réflexion d'apprentissage n'est pas perçue, ce qui représente un second écart entre dispositif prescrit et perçu. L'auteur attribue cette non-perception au caractère implicite de la fonction dans le dispositif prescrit. Roland conclut que « le processus d'ingénierie pédagogique, aussi pensé et réfléchi soit-il, se verra perçu et vécu par les apprenants en fonction de leurs caractéristiques propres qu'il est souvent difficile de prendre entièrement en compte » (p. 51). L'étude me semble surtout montrer une tension entre intentions pédagogiques des concepteurs et usages des apprenants, qui pointe vers la nécessité de rendre aussi explicites que possible les

fonctions prescrites, tout en étant conscient que d'autres fonctions seront développées dans la genèse instrumentale des apprenants.

L'efficacité d'une plateforme d'auto-apprentissage en ligne de l'orthographe dans le cadre d'une approche 'blended learning'. Julie Luyckx, Hélène Stengers

- 9 Comme le chapitre précédent, le présent reporte une étude empirique. Le dispositif abordé est dans ce cas un dispositif de français sur objectifs spécifiques juridiques, hybridé par l'introduction d'une plateforme de correction orthographique, la *plateforme Voltaire*. Le but de cette étude est d'évaluer les effets de l'introduction de la plateforme sur la correction orthographique. Pour ce faire, les auteures divisent leur cohorte en deux groupes comparables, avec des niveaux hétérogènes en leur sein. Le groupe test utilise la plateforme, alors que le groupe contrôle participe pour un temps équivalent à un dispositif de tandem. Chaque étudiant passe un pré- et un post-test avec le test Dialang (<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>) pour les modules d'expression écrite et de grammaire. Les auteures comparent ensuite la progression entre les deux groupes sur les deux modules du test, ainsi que la progression pour les mêmes niveaux.
- 10 Le chapitre montre ensuite le fonctionnement de la *plateforme Voltaire*, tout en spécifiant que cet outil a été conçu pour des apprenants ayant le français comme première langue. La plateforme soumet des phrases aux apprenants, qui doivent indiquer si elles contiennent des erreurs. Après leur réponse, la plateforme donne un feedback direct accompagné d'une explication métalinguistique. La question de l'orthographe est ensuite problématisée dans la perspective de la littérature et de l'apprentissage des langues étrangères. On pourrait regretter que les catégories théoriques très pertinentes recensées par les auteures ne soient pas en ligne avec le fonctionnement de la plateforme ni de l'outil de test. Ces catégories montrent ainsi la pertinence de l'étude plus qu'elles n'éclairent les résultats et leur interprétation.
- 11 Les résultats statistiques montrent que pour l'expression écrite, le groupe test présente une amélioration, alors que le groupe contrôle est sujet à une baisse. Ces deux résultats ne sont néanmoins pas statistiquement significatifs, ainsi que la différence entre les deux groupes. Pour la grammaire la situation est différente : les deux groupes présentent une amélioration et celle-ci est statistiquement significative. Par contre, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes. Concernant les niveaux qui bénéficient le plus de la plateforme, pour l'expression écrite ce sont principalement les étudiants avec un niveau B2, suivis de ceux de niveau A2, sans que cela soit statistiquement significatif. Pour la grammaire, ce sont les étudiants de niveau B1 et B2 qui bénéficient davantage, à nouveau sans que cela soit significatif statistiquement.
- 12 L'étude montre donc que bien que des bienfaits soient visibles, cela ne peut être attribué statistiquement à l'usage de la *plateforme Voltaire*. Plusieurs hypothèses sont avancées par Luyckx et Stengers. La première est la possible inadéquation du test Dialang comme instrument de mesure de la progression orthographique. Si je les suis dans cette observation, je ne peux que me poser la question de la raison de ce choix, d'autant plus que Dialang est conçu comme un test diagnostique, et non comme outil d'évaluation sommative. La deuxième hypothèse concerne les différences possibles dans l'intensité de l'exploitation de la plateforme par les étudiants, ainsi que leur

motivation. Enfin, en dernier, c'est l'approche pédagogique de la *plateforme Voltaire* qui est questionnée, par rapport au fait qu'elle présente des phrases erronées qui pourraient confondre les apprenants d'une L2 et qu'elle a été conçue pour des « francophones natifs » (*sic. p. 77*). À cela, je crois qu'on pourrait ajouter le décalage entre la plateforme, qui opère au niveau de la reconnaissance, et le module expression écrite de Dialang, qui opère principalement en phase de production (bien que fort restreinte). Ce chapitre est intéressant dans la mesure où les auteures déploient une enquête scientifique sur une expérimentation pédagogique, s'intéressant sur le plan des résultats en termes d'apprentissage, ce qui est trop souvent absent des études sur les innovations pédagogiques.

The linguistic and non-linguistic impact of autonomy support as reported by students of the “English Autonomously” course organized at Masaryk University (Brno). Lenka Zouhar Ludvíková

- 13 Le chapitre de Ludvíková est le premier de deux contributions en langue anglaise. Il rapporte une étude de cas à partir d'un dispositif d'apprentissage autonome de l'anglais à l'université Masaryk de Brno (République tchèque). Cette étude se réclame de la *practitioner research* dans la mesure où la chercheuse s'intéresse à un terrain pédagogique sur lequel elle intervient et où le but est moins de produire de nouvelles connaissances que de mieux comprendre un contexte particulier pour le faire évoluer. Par conséquent, une grande partie du chapitre développe l'ingénierie pédagogique à la base du cours d'auto-apprentissage dans ses fondements théoriques et leur opérationnalisation en des éléments du dispositif. Une seconde partie vient compléter cette explication de la conception du dispositif en apportant une enquête par questionnaire auprès des apprenants et de manière plus restreinte des enseignants/conseillers.
- 14 Le cours *English Autonomously* se base sur le cadre théorique de l'autonomie de l'apprenant, tel qu'il s'est développé notamment dans la sphère anglo-saxonne sous la plume de Little et Benson, deux auteurs largement cités dans le chapitre. Le cours comporte au début deux sessions de groupe obligatoires, qui servent à introduire les modalités et les instruments de travail aux apprenants. Chaque apprenant bénéficie de trois sessions de conseil, au début, au milieu et à la fin de son parcours. L'apprenant tient également un journal ou carnet d'apprentissage, dans lequel il réfléchit sur son apprentissage. À noter que sessions de conseil et journal d'apprentissage se déroulent en langue cible. Enfin, il choisit deux modules d'apprentissage dans une liste en comptant environ une vingtaine. Même si l'auteure affirme s'inspirer d'un dispositif semblable conçu à l'université d'Helsinki, le lecteur francophone reconnaîtra une structure assez commune qui s'est développée en France à partir des expériences du CRAPEL à Nancy ou dans l'évolution des centres de ressources en langues en centres d'auto-apprentissage qui se sont banalisés vers l'an 2000 (Rivens Mompean, 2013). Une particularité de ce parcours est la présence de plusieurs conseillers parmi lesquels les apprenants peuvent choisir, ce que Ludvíková associe à la dynamique d'individualisation portée par le dispositif. La deuxième dynamique centrale est celle de la réflexion, développée en langue cible dans les sessions de conseil et dans le carnet d'apprentissage.

- 15 Après la première partie du chapitre qui montre de l'intérieur la logique de conception, la deuxième présente une brève analyse d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de 187 étudiants. Cette enquête montre que les étudiants perçoivent comme bénéfiques les sessions de conseil, notamment pour la pratique des compétences orales. L'autre élément que les apprenants indiquent comme bénéfique à leur développement est la réflexion sur les stratégies d'apprentissage, qui prend le pied du remplissage individuel du questionnaire *Strategies Inventory for Language Learning* ensuite discuté en session de conseil. Par contre, les carnets d'apprentissage ne semblent pas être privilégiés par les apprenants, même si 42 d'entre eux affirment vouloir garder l'habitude de les remplir. Cette enquête confirme plusieurs observations présentes dans la littérature. Elle est aussi particulièrement intéressante pour le processus de pratique réflexive qu'elle met en scène. En effet, Ludvíková écrit que « *The responses that we receive through our online questionnaire, as analyzed above, are always discussed within the team before the planning of each new term and the data help us to improve the organization of the course and enhance our individualized approach.* » (p. 100-101).
- 16 L'auteure termine sur deux pistes possibles pour l'amélioration du dispositif. La première est la création de communautés d'apprentissage permettant aux apprenants de se positionner les uns par rapport aux autres. Cela me semble rappeler des innovations émergées au début des années 2010, comme les ateliers d'apprendre à apprendre (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) et leur transposition en des carnets d'apprentissage collectifs (voir Cappellini, 2022 pour une synthèse de ces études). La deuxième piste est celle d'incrémenter la pratique par des dispositifs de type tandem, ce qui permettrait de développer en profondeur les conceptions de l'autonomie de Little à la base de ce dispositif. En conclusion, Ludvíková souligne le rôle des attitudes dans le processus d'autonomisation, et réaffirme l'importance critique de développer l'apprendre à apprendre dans une perspective de préparation à l'apprentissage tout au long de la vie.

From tandem learning to e-tandem learning : how languages are learnt in tandem exchanges. Tim Lewis

- 17 Le chapitre de Lewis se concentre sur la méthode e-tandem et se propose de lier cette situation d'apprentissage à plusieurs études en sciences du langage afin de formuler des hypothèses de caractérisation de l'apprentissage des langues en tandem. En ouverture du chapitre, l'auteur retrace l'évolution du tandem, qui s'est développé dans un premier temps en face à face pour ensuite investir des environnements en ligne de communication médiatisée par ordinateur, prenant le nom de e-tandem. Après cet historique, le lecteur trouvera une explication des principes et principales caractéristiques de l'apprentissage en tandem : les principes d'autonomie et de réciprocité, le fait d'être basé sur une communication « authentique » et de représenter une rencontre interculturelle.
- 18 Après avoir noté une limite du tandem en recensant plusieurs études montrant qu'il n'est pas une méthode adaptée à la correction grammaticale (ou à la correction tout court), Lewis pose la question de quels sont les apports. Pour ce faire, il revient sur la notion de communication authentique, afin de la caractériser à l'aune de plusieurs références en sciences du langage. En prenant l'exemple de l'anglais, il suggère que l'authenticité de la communication en tandem est liée d'abord au caractère vague de

cette communication, développé selon trois types de *vagueness* et leur relation à la politesse. Le deuxième trait saillant de la communication en tandem est le lien avec la compétence discursive, définie comme la capacité à gérer la conversation, et que je crois pouvoir rapprocher de la notion de compétence interactionnelle développée par exemple par Hall et Pekarek Doehler (2011). Plus spécifiquement, Lewis lie la gestion de l'interaction avec les processus de relexicalisation qui assurent la cohésion lexicale du discours ainsi que sa progression (que l'on pense aux chaînes référentielles étudiées par exemple par Debras, 2020). Ces processus sont liés aux *multi word expressions* (MWE), des blocs lexicaux jouant un rôle important dans l'actualisation de la langue dans la communication. La dernière étape du développement conceptuel de Lewis est le lien fait entre ces MWE et la compétence pragmatique interculturelle telle qu'elle est définie par Kecskes. D'après cet auteur, dans la communication interculturelle servant de base à l'appropriation d'une langue étrangère, les apprenants balayent les paroles des interlocuteurs afin non seulement de reconstruire les intentions de communication, mais aussi de repérer des récurrences dans les formules, par exemple sous forme de MWE standardisés. Ce processus est caractérisé comme une « socialisation conceptuelle », qui n'est pas sans rappeler la mobilité décrite par Coste et Cavalli (2015).

- 19 Dans cette perspective, les apports des dispositifs tandem seraient à rechercher moins dans le développement de compétences morpho-syntaxiques dans des séquences de focalisation sur la forme, que dans le développement de la compétence discursive se réalisant dans l'appropriation de MWE et de leurs fonctions pragmatiques dans la gestion de la communication. Lewis termine en soulignant que le cadre qu'il propose est à prendre comme un ensemble d'hypothèses, qui devront être mises à l'épreuve d'études empiriques. En ce sens, le chapitre est un trésor de suggestions de recherche pour les chercheurs et praticiens intéressés par les dispositifs de tandem et e-tandem.

Les agendas politique et économique dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). Une analyse interdiscursive de quelques termes non-didactiques entourant le concept. Caroline Staquet

- 20 Le dernier chapitre se distingue des autres dans la mesure où il est à mi-chemin entre une étude empirique et une discussion théorique. Il s'agit d'une étude empirique dans la mesure où l'auteure se penche sur des données, mais puisque ces données sont des publications académiques, cela en fait une proposition de regard théorique englobant. La méthode alternative faisant l'objet de ce chapitre est l'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère (EMILE). Elle est considérée sous l'angle d'une analyse critique de certains termes et des discours qu'ils convoquent en lien avec une analyse des idéologies que ces discours portent. Les termes clés abordés sont : intégration, identité cosmopolite, convergence, *best practice*, société de la connaissance. La publication prise comme corpus est un volume coédité par Coyle et al. (2010).
- 21 Staquet débute en notant que récemment dans la communauté scientifique on a pu assister à une remise en cause de l'EMILE et des études ayant soutenu cette méthode, par exemple pour dénoncer une tendance marchande à faire de l'EMILE une sorte de marque. Le but de l'auteure est de vérifier si, dans le corpus retenu, cette remise en cause trouve des points d'appui : « C'est précisément pour explorer la pertinence de ces

critiques quant au caractère non neutre, sur les plans idéologique et axiologique, de nombreux travaux scientifiques sur l'EMILE, que nous avons choisi d'étudier notre corpus sous l'angle des idéologies (linguistiques) » (p. 133). Autrement dit, l'auteure se propose de déconstruire le discours présent dans Coyle et al. (2010) pour en vérifier la neutralité, qu'elle assimile au discours scientifique. Le point de départ est une critique de l'idéologie entendue comme un ensemble de phénomènes, principalement discursifs, visant à la fois à légitimer les intérêts de groupes dominants tout en masquant le caractère arbitraire ou discutable des propos.

- 22 Dans son analyse, Staquet remarque effectivement une certaine hybridité du genre discursif présente dans Coyle et al. (2010). En plus du genre qu'elle qualifie d'académique (sans le définir) elle note des traces de discours technocratique et promotionnel. Le premier est défini en lien avec des publications d'instances supranationales comme les rapports publiés par la Commission Européenne amenant à des préconisations aux États membres. Le deuxième est caractérisé par le fait de présenter l'EMILE comme une approche positionnée plus favorablement par rapport à d'autres possibles. Suite à ces remarques générales, Staquet se penche sur les différents termes retenus. Pour chacun, elle dresse une étymologie et pointe vers quelques ancrages historiques et économiques de l'interdiscours dans lequel les termes ont émergé et se sont imposés. Enfin, elle montre les résonances entre ces observations et des extraits choisis dans la publication analysée. Quelques dynamiques générales se dégagent de cette discussion. La principale est que le discours hybride des textes se construit sur un fond de mondialisation présentée objectivement comme engendrant la nécessité de changements et débouchant sur une prescription d'adaptation de l'école (le lecteur intéressé par l'introduction du numérique retrouvera là un parallèle intéressant. Cf. Soubrié, 2016 ou Gadille et al., 2022). L'auteure montre ainsi que le discours de promotion de l'EMILE est orienté vers et par une certaine vision du fonctionnement économique et social qu'elle assimile au capitalisme international. Dans ce cadre, en s'appuyant sur les observations de Maurer, elle suggère que l'idéologie du plurilinguisme vient servir les intérêts de la construction d'une identité cosmopolite visant à remplir un vide identitaire dans le projet européen : « le recours appuyé des auteurs au fond argumentatif doxique des institutions européennes à propos de la société de la connaissance peut être analysé comme la trace d'une idéologie linguistique qui mise désormais sur le plurilinguisme à des fins économiques » (p. 151). Sans cacher que cette interprétation me semble un peu trop manichéenne, je laisserai à chaque lecteur juger de la pertinence de cette déconstruction après lecture du chapitre.

Discussion

- 23 À la fin du livre, le lecteur sortira probablement avec une certaine impression d'hétérogénéité. L'ouvrage peut rassembler davantage à un numéro de revue « varia » qu'à un ouvrage thématique. Les contributions sont d'abord hétérogènes par leurs objets et leur nature. Des chapitres théoriques au début (Gajo) et à la fin (Lewis, Stoquet) ecadrent des études empiriques au centre de l'ouvrage (Roland, Luyckx et Stengers, Ludvíková). Les dispositifs abordés sont très variés par leur nature, le seul lien les unissant étant le fait d'être qualifiés d'alternatifs. La critique principale que je porterai sur cet ouvrage est que la notion d'« alternatif » mériterait d'être définie plus

en profondeur, le risque étant de concevoir cette alternative par rapport à une classe de langue « classique » fantasmée. Probablement une entrée en termes d'innovation pédagogique, et de retour sur des dispositifs innovants, aurait davantage permis de cerner les contributions en les ancrant dans un historique de recherches.

- 24 Une réflexion allant au-delà de cette première impression d'hétérogénéité permettra au lecteur de découvrir l'intérêt principal de l'ouvrage, qui est celui de trouver réunies des études certes différentes, mais qui peuvent se répondre les unes les autres. Comme le notait Eco dans le cadre de l'art contemporain, l'art n'est pas dans la chose, mais dans le regard qu'on y porte : nous sommes face à un ouvrage « ouvert ». Ainsi chaque lecteur pourra trouver son parcours de lecture et des résonances avec ses intérêts. J'en développe un à titre d'exemple, en mettant en tension les chapitres de Gajo, Lewis et Stoquet autour de l'apprentissage en tandem. Dans son chapitre Lewis développe une réflexion très intéressante sur comment il est possible d'appréhender les apprentissages en tandem. Les aspects les plus novateurs de cette réflexion me semblent être le lien fait entre l'apprentissage lexical, notamment autour des expressions figées (MWE) et la portée pragmatique dans le cadre large de la socialisation conceptuelle et de la mobilité sociale – certains parleraient de dimension existentielle – inscrite dans tout apprentissage d'une langue étrangère. Or, dans la reprise du cadre théorique de la pragmatique interculturelle de Kecskes, il me semble possible d'entrevoir une résurgence de l'idéologie du locuteur natif que la communauté de la DLC a fortement questionné, si non abandonné. En ce sens, il serait intéressant de développer les considérations de Gajo sur la compétence plurilingue dans le cadre de la méthode tandem, ce qui d'ailleurs a été réalisé récemment (Tardieu & Horgues, 2020). En même temps, la déconstruction de l'idéologie du plurilinguisme à la base de l'approche EMILE proposée par Stoquet amène à s'interroger sur les présupposés politiques des alternatives possibles. Ces voix différentes poussent ainsi le lecteur à réfléchir aux positionnements possibles et à celui qu'il adopte dans ses pratiques pédagogiques et de recherche.
- 25 Au-delà de cet exemple particulier, d'autres lectures et mises en tension restent ouvertes et possibles. Pour ces raisons, je conseille la lecture de cet ouvrage, qui apporte une contribution pertinente à des débats actuels en didactique des langues, et qui permet un moment de décroisement entre communautés parfois éloignées par des centres d'intérêt différents.

BIBLIOGRAPHIE

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Presses universitaires de France.

Cappellini, M. (2022). Dimensions sociales de l'autonomie de l'apprenant et lien avec l'autonomie générale. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures, in press*.

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école. *Conseil de l'Europe*.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – content and language integrated learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Debras, C. (2020). Teletandems are not the Online Version of Face-to-Face Tandems ; Here's Why, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 39(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.7644>

Gadille, M., Combe, C., & Cappellini, M. (2022). Une recherche action participative sur l'intégration du numérique en milieu scolaire. Discours croisés, pratiques sur le terrain et enjeux méthodologiques. *Revue Éducation & Formation*, e-317, 81-98.

Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In *L2 interactional competence and development* (pp. 1-15). Multilingual Matters.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion.

Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6. DOI : 10.5209/dida.77662

Soubrié, T. (2016). La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants au numérique. *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires* (pp. 1-18), Editions des archives contemporaines.

Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds.) (2020). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. Routledge.

AUTEUR

MARCO CAPPELLINI

Marco Cappellini est maître de conférences HDR à Aix Marseille Université, où dirige le Centre de Formation et Autoformation en Langues à la faculté ALLSH. Il est rattaché au Laboratoire Parole & Langage, où il est co-responsable de l'équipe Interactions. Ses centres d'intérêt sont l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues, les dispositifs de télécollaboration, l'autonomie de l'apprenant, et la citoyenneté numérique.