

*Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*  
publié par l'Association ENCRAGES

*Aile*

E  
R  
E  
I  
G  
N  
A  
T  
R  
E  
T  
E  
A  
C  
T  
I  
O  
N  
A  
C  
Q  
U  
I  
S  
I  
T  
I  
O  
N

## L'ACQUISITION EN CLASSE DE LANGUE

confié à Daniel COSTE

avec les contributions de

Daniel COSTE,  
Alex HOUSEN,

Jean-François DE PIETRO,

Liesbeth HENDRIX, Alex HOUSEN & Michel PIERRARD,

Martine FARACÓ,

Danièle MOORE & Diana-Lee SIMON,

Francine CICUREL,

Gabrièle PALLOTTI

# LA CLASSE DANS UNE PERSPECTIVE ÉCOLOGIQUE DE L'ACQUISITION

Gabriele PALLOTTI\*  
(Université de Sassari)

## Résumé

L'article présente une approche écologique de l'étude des classes de langue, ce qui suppose une prise en compte systématique des contextes socioculturels dans lesquels l'acquisition s'effectue. La première question examinée a trait au type de contexte d'apprentissage qu'est la classe. L'environnement que constitue la classe est comparé et contrasté avec d'autres contextes afin de parvenir à une définition qui unisse un point de vue étique et un point de vue émique. Une autre question porte sur la manière de distinguer différentes voies d'apprentissage d'une langue, et touche donc à la caractérisation de ce qui est propre à l'apprentissage en classe. Les distinctions acquisition/apprentissage et guidé/non-guidé sont soumises à discussion. La classe devrait aussi être considérée comme partie de contextes socioculturels plus larges, ce qui conduit à poser l'acquisition de la langue comme forme de socialisation et à montrer la complexité et les limites de la distinction traditionnelle langue étrangère/langue seconde. Enfin, on propose un bref examen des principales options offertes aux enseignants et aux chercheurs pour décrire les contextes de classe et les interactions qui y trouvent place.

---

\* pallotti@dsc.uniho.it

### Une perspective écologique : problèmes méthodologiques et théoriques

Dans cet article, je me propose d'aborder la question du type de milieu communicatif que présente la classe de langue. De même, j'essaierai aussi de définir ce qu'est une classe, à partir d'un examen des types de formats d'interaction qu'on y trouve et des rapports entre classe et autres contextes d'acquisition et d'utilisation de la L2.

La perspective retenue peut être qualifiée d'écologique. Au-delà de l'utilisation plus ou moins à la mode de ce terme, que signifie adopter une approche écologique pour l'étude de l'acquisition de la deuxième langue ? Essentiellement deux choses :

1) les données sur lesquelles porte l'étude sont écologiquement valides, c'est-à-dire qu'elles ont été recueillies en prenant soin de préserver au mieux les conditions naturelles de leur production ; en d'autres termes, le chercheur a choisi d'influer le moins possible sur la production de ces données.

2) l'analyse de ces données vise avant tout à rechercher les relations systématiques entre des caractéristiques données des parcours d'acquisition de la seconde langue et les contextes dans lesquels ces derniers s'inscrivent.

Ainsi, une approche écologique de l'étude de la seconde langue demande la prise en compte de deux ordres de problèmes, problèmes qu'elle partage avec toute approche écologique de la communication humaine.

*Problèmes méthodologiques.* Comment recueillir des données valides ? Se présente immédiatement le fameux « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1970) : on voudrait observer ce que font les sujets quand ils ne sont pas observés. Il existe diverses solutions à ce paradoxe, qui tendent toutes à réduire l'effet intrusif du chercheur dans le contexte des interactions, en préservant les principes éthiques qui prévoient l'information et l'accord des personnes observées à des fins de recherche. Toutefois, même si on réduit (sans jamais réussir, en principe, à l'éliminer totalement) l'effet de distorsion qu'introduit la présence d'un observateur, demeurent bien d'autres problèmes relatifs au recueil de données écologiquement valides. L'un de ces problèmes est l'impossibilité d'avoir un regard entièrement neutre et totalisant sur les phénomènes observés. Même là où on parle de données « naturelles », le chercheur opère toujours des coupes sélectives sur la réalité, depuis les modalités de l'enregistrement jusqu'au choix des phénomènes observés. Une opération similaire de filtrage et de sélection intervient ensuite avec la transcription, qui, comme Ochs (1979) le notait il y a déjà quelque temps, est

en soi une vraie forme de théorie, et avec l'analyse des données qui est toujours partielle et soumise à diverses formes d'intérêt.

*Problèmes épistémologiques et théoriques.* Si l'écologie de l'acquisition de la langue se donne pour objet l'étude des rapports existant entre l'acquisition et les contextes, le problème théorique fondamental devient celui de décrire les contextes. Avant tout, il convient de déterminer l'extension du contexte pertinent : les contextes peuvent être plus ou moins larges. Dans sa théorie d'ensemble de « l'écologie du développement humain » Bronfenbrenner (1979) distingue au moins quatre niveaux de contexte :

« Un microsystème est une configuration d'activités, de rôles et de relations interpersonnels dont la personne en développement a l'expérience dans un environnement donné présentant des caractéristiques physiques et matérielles particulières » (p. 22) ;

« Un mésosystème comprend les interrelations entre deux ou plus de deux environnements auxquels la personne en développement participe activement (tels que, pour un enfant, les relations entre la maison, l'école, le groupe de pairs du voisinage ; pour un adulte, entre la famille, le travail, la vie sociale) » (p. 25) ;

« Un exosystème renvoie à un ou plusieurs environnements qui ne concernent pas la personne en développement en tant que participant actif, mais où des événements interviennent qui affectent, ou sont affectés par, ce qui se produit dans l'environnement de la personne en développement. Des exemples d'exosystème s'agissant du jeune enfant peuvent inclure le lieu de travail d'un parent, la classe fréquentée par un aîné de la fratrie, le réseau d'amis des parents, les activités du conseil d'école, etc. » (p. 25) ;

« Le macrosystème correspond aux régularités, dans la forme et le contenu des systèmes d'ordre inférieur (micro-, meso- et exo-) qui existent ou peuvent exister au niveau de la sous-culture ou de la culture dans son ensemble, ainsi qu'au système de croyance ou à l'idéologie qui sous-tend ces régularités. » (p. 26).

À chacun de ces niveaux, il convient de déterminer les caractéristiques majeures, les axes de variation en fonction desquels mener la description, jusqu'à prévoir différents degrés de spécificité et de détail<sup>1</sup>.

1. Le problème de la définition et de la description du contexte est évidemment bien plus complexe qu'il n'est possible de l'indiquer dans cette contribution (si on considère les apports contenus dans Duranti et Goodwin 1992). Pour un

Mais les problèmes théoriques d'une approche écologique de la seconde langue ne se limitent pas au repérage des catégories adéquates pour la description des contextes. Encore faut-il fonder épistémologiquement les assertions relatives aux rapports existant entre les contextes et les processus d'apprentissage. Quel type d'assertions peut-on formuler quant à ces rapports ? Peut-on faire état de causalité linéaire (le contexte X entraîne le processus d'apprentissage Y), de dépendance (certains types de processus ne peuvent apparaître que dans des contextes déterminés), de concomitance (certains types de processus se retrouvent plus particulièrement dans certains contextes) ? Quels sont les critères de validation des propositions touchant aux relations entre faits acquisitionnels et contextes ?

Se pose enfin la question, bien connue des ethnographes, de l'adéquation entre les catégories descriptives et explicatives et le système interprétatif des sujets observés. Il est habituel, en ethnographie, de distinguer entre approche émique et approche étique. Une approche émique de la culture cherche à reconstruire les catégories « internes » à la culture étudiée, en recourant le plus possible aux catégorisations « locales » (Geertz, 1983). En d'autres termes, il s'agit de décrire la culture en utilisant les mêmes catégories que les natifs, les sujets qu'on observe. Pour reprendre la distinction établie par Windelbrand (1911), un tel type de description se rapproche du pôle « idéographique », c'est-à-dire de la description du cas singulier et individuel, en cherchant à en cerner toute la complexité et l'individualité. Que peut retirer le lecteur d'une analyse émique ? Ce qui est recherché essentiellement, c'est de construire un sentiment d'« y être » (*being there*, Geertz, 1988), tendant à faire accéder le lecteur de l'analyse à la situation décrite.

Un autre mode d'approche d'une culture est dit, à l'inverse, étique : il s'agit alors d'identifier les catégories générales et de validité universelle, grâce auxquelles on peut décrire et surtout comparer diverses cultures. Pour en revenir à Windelbrand, on tend ici vers le pôle nomothétique, qui consiste à rechercher des régularités entre des phénomènes même très différents entre eux. L'objectif est de construire des grilles de catégories descriptives, ou à tout le moins des axes de variation sur lesquels situer les divers milieux communicatifs ou les divers moments d'un même événement.

Bien entendu, il est possible d'adopter des formes mixtes de description : une classe de langue peut être décrite en mode « riche »,

traitement plus approfondi des questions théoriques et épistémologiques posées par la recherche sur les données écologiquement valides, je me permets de renvoyer à Pallotti (2001a).

individualisé, et pourtant des catégories plus générales peuvent apparaître aussi dans la description, comme utiles à la comparaison avec d'autres situations. À l'inverse, une description généralisante peut comporter des moments où on se concentre sur des cas individuels en les examinant dans toute leur complexité.

Dans cet article, qui propose un panorama de quelques questions inhérentes à la définition et à la description du contexte « classe de langue », nous adopterons une démarche essentiellement étique. Toutefois, nous chercherons à confronter au fur et à mesure les catégories et les analyses proposées avec le « sens commun » des enseignants et des apprenants, comparaison qui sera ensuite approfondie grâce à un travail empirique de « triangulation » interprétative (cf. Corsaro, 1985). D'autre part, comme le rappelle Garfinkel (1967), même les catégorisations théoriques auxquelles recourent les chercheurs sont basées sur le sens commun que partagent les participants : une telle « réflexivité », outre qu'elle est inévitable, ne doit pas être considérée comme une limite, mais plutôt comme un point fort pour l'analyse.

### L'écologie de l'acquisition de la seconde langue

Nous avons vu quelques-uns des problèmes fondamentaux que rencontre quiconque entend développer une approche écologique de la communication humaine. Mais cette approche est-elle si différente des autres ? Affirmer que l'acquisition d'une langue se fait dans un contexte et que ce contexte joue un rôle important n'est certes pas une idée originale et on la retrouve sous une forme plus ou moins explicite dans bien d'autres études qui ne se définissent pas comme « écologiques ». Effectivement, la perspective écologique, telle qu'elle vient d'être présentée, consiste à prendre au sérieux et à développer de façon systématique et approfondie l'affirmation générique et communément admise selon laquelle « le contexte est important ». Qui veut s'engager dans une approche écologique de la seconde langue fait de la description du contexte et de ses rapports avec les processus d'acquisition l'objet central de sa propre recherche.

Les représentations traditionnelles considèrent l'acquisition comme un processus essentiellement linguistique fondé sur un jeu entre *input* et *output*. Les matériaux linguistiques saisis en entrée sont traités cognitivement par l'apprenant, lequel fait montre des progrès accomplis en produisant, en sortie, des matériaux linguistiques. Et on dit que le contexte peut avoir une influence

sur ce processus fondamentalement linguistique par le biais de divers facteurs conditionnants. Or, comme tous les modèles, celui-ci n'est pas nécessairement juste ni faux, ni meilleur ni pire que d'autres : il privilégie simplement un certain niveau de description et d'analyse.

Une approche écologique, à l'inverse, privilégie un autre point de vue : l'objet initial, central et final de l'analyse, c'est le contexte. Les processus linguistiques sont considérés comme élément du contexte, au même titre que beaucoup d'autres, en particulier les relations sociales, culturelles, affectives qui définissent les relations entre les participants. Comprendre et produire des énoncés dans la L2 n'est donc qu'un des problèmes, si important soit-il, parmi tous ceux que l'apprenant a à résoudre, tels que établir des relations avec les autres participants, se construire une identité, définir des rôles sociaux pour lui-même et pour les autres acteurs concernés, donner un sens à ses pratiques d'interaction dans tel ou tel microcontexte (la classe, le lieu de travail, la cour de récréation) par rapport à d'autres contextes de même niveau ou de niveaux plus englobants. Comme le rappelle Halliday (1978), faire usage de la langue (*wording*) n'est qu'un aspect de la production de significations (*meaning*), qui n'est elle-même qu'une partie de notre action dans le monde (*doing*).

Le recours explicite au terme « écologie » pour parler de l'acquisition de la seconde langue n'est pas très répandu et est en tout état de cause relativement récent. On peut mentionner les travaux de Pallotti (1996) et ceux rassemblés par Leather et Van Dam (sous presse). Van Lier (1996, 1997) propose une synthèse générale de la recherche sur l'écologie du langage et de l'apprentissage, et en montre la pertinence pour les études sur l'acquisition des langues, singulièrement en classe.

Un domaine d'étude voisin est celui de la socialisation linguistique (Schieffelin et Ochs, 1986), initialement développé pour rendre compte de la manière dont, par l'apprentissage de leur langue maternelle, les enfants sont aussi socialisés et deviennent membres d'une communauté : l'acquisition de la langue est vue comme un processus indissolublement lié à l'évolution des formes de participation à la vie sociale. On rappellera aussi à ce propos les notions de « communauté de pratique » et de « participation périphérique légitime », introduites par Lave et Wenger (1991) : dans certaines situations, apprendre signifie aussi prendre part graduellement aux interactions d'une communauté, d'abord en tant que « participants périphériques légitimes » et devenir avec le temps et la pratique des participants moins périphériques et plus centraux, voire des « experts ».

Ces notions ont été introduites dans la description des processus

d'acquisition d'une seconde langue. Par exemple, Poole (1992) a observé que les cours d'anglais suivis par un groupe d'étudiants non natifs inscrits dans une université américaine servaient à développer leur système linguistique, mais aussi à leur insertion dans un système socioculturel déterminé. Certains de mes propres travaux (Pallotti, 1996, 1999, 2001b) ont également tendu à montrer comment un jeune enfant marocain avait appris l'italien dans le mouvement d'un processus plus large de socialisation, par lequel il avait peu à peu développé une capacité à interagir avec ses pairs et les enseignants pour être accepté comme participant pleinement ratifié aux activités du jardin d'enfants. De son côté, Toohy (1996, 1998) a suivi des enfants qui apprenaient l'anglais comme seconde langue pendant leur intégration au système éducatif canadien et démontré comment le processus de développement linguistique s'affirmait parallèlement au processus de socialisation et d'intégration au groupe ?.

Il convient aussi de mentionner les travaux d'inspiration ethnographique qui font apparaître la cohérence entre certaines pratiques d'enseignement de la L2 et des traits fondamentaux de la culture dans laquelle les apprenants se trouvent insérés (cf. par exemple Scollon, 1999 ; Willett, 1995). Un secteur de recherche qui a particulièrement développé cette thématique est celui de l'enseignement de l'écrit dans la seconde langue : plusieurs chercheurs ont montré que l'apprentissage de l'écrit dans une seconde langue est aussi un processus de véritable acculturation, par lequel doit être intériorisé par « l'auteur » tout un système de normes, de valeurs, de conventions relatives à l'organisation et à l'expression de ses propres idées et à la construction de sa propre identité (cf. par exemple Johns, 1997 ; Leki, 1995 et les contributions rassemblées par Belcher et Braine, 1995).

Dans tous ces travaux il s'agit de relier les contextes micro et macro dans lesquels l'apprentissage a lieu : c'est à travers une série d'interactions, de rencontres, d'échanges que s'intériorisent les normes culturelles. Une approche écologique est donc en relation étroite avec les approches dites interactionnistes (cf. Pekarek-Doehler, 2000) qui focalisent l'attention sur le rôle des interactions sociales comme facteur de développement du système de la L2. La plupart des recherches relevant de l'approche interactionniste se

2.

Il convient toutefois de noter que l'un des sujets observés dans la durée par Toohy, bien que progressant dans la connaissance de la L2, en vint à se trouver de plus en plus marginalisé à l'intérieur de la classe : l'équation « acquisition de la L2 = meilleure insertion dans la communauté de pratique » risque d'être par trop simplificatrice et n'est pas toujours valide.

réfèrent à Vigotsky, selon qui tout apprentissage est indissociable de formes d'activité, et singulièrement des activités sociales. Vigotsky introduit la dimension sociale dans les processus cognitifs, ou plutôt situe entièrement ces derniers à l'intérieur des processus sociaux (cf. Mondada et Pekarek-Doehler, 2000 et les contributions de Lantolf et Appel, 1994).

Le propos de cet article est donc de porter un regard sur la classe en tant que contexte dans lequel les systèmes linguistiques sont utilisés et se développent ; encore que la métaphore du contexte comme contenant ne soit pas tout à fait heureuse : il convient de ne pas oublier que si, d'un côté, les contextes peuvent être considérés comme contenant des actes de communication, d'un autre côté, ce sont ces mêmes actes qui créent et définissent les contextes, dans un rapport de constante réflexivité (cf. Duranti et Goodwin, 1992). Comme on l'a dit, le départ se fait entre l'étiologie et l'émiologie : nous chercherons à clarifier quelques dimensions importantes de la définition et de la description d'une classe de langue, selon une approche de type généralisant ; toutefois, les définitions et les catégories mises en avant ici ne sauraient être lues comme autant d'affirmations théoriques immuables, mais plutôt comme des propositions de travail à confronter avec les intuitions et les pratiques des protagonistes de la classe de langue, au premier chef les enseignants et les apprenants.

### Qu'est-ce que la classe de langue comme milieu pour l'acquisition ?

Notre investigation sur la classe de langue comme milieu communicationnel ne peut faire l'économie d'une interrogation préalable : qu'est-ce qu'une classe de langue ? En quoi se distingue-t-elle d'autres milieux dans lesquels une L2 est utilisée et apprise ?

La distinction entre « acquisition hors de la classe » et « acquisition en classe » est généralement considérée comme allant de soi, comme une donnée de fait. Pourtant, si on cherche à définir en général une classe de langue, on doit bien constater que les choses ne sont pas aussi simples.

À première vue, la classe de langue pourrait être caractérisée comme un lieu physique, disposé de telle ou telle manière, et que l'on désigne sous l'appellation « classe de langue ». C'est ce que Bronfenbrenner (1979) appellerait un « setting », notion différente de celle de « système » ou de « contexte ». Cependant, les cours de langue ne se déroulent pas toujours dans des lieux répertoriés comme « classes » : dans certains cas, on peut voir

des classes de langue se tenir dans des appartements, dans une famille, dans la rue. Si un enseignant fait cours dans un parc ou une bibliothèque, cela ne cesse pas pour autant d'être une classe. Il y a donc lieu de distinguer entre deux notions qui, dans diverses langues européennes reçoivent des noms distincts : « classe » et « aula » en italien, « classe » et « salle de classe » en français, « class » et « classroom » en anglais. Dans tous ces cas, une distinction est faite entre « classe » comme objet social, réalité éducative, institution, et « salle de classe » en tant que lieu physique.

Une classe de langue n'est pas uniquement définie comme groupe d'une certaine importance : je crois qu'une leçon particulière entre un enseignant et un élève peut être considérée comme une classe quant aux conditions minimales. Mais sans aucun doute, l'idée d'une relation sociale appartient au concept de classe : un individu étudiant isolément ne constitue pas une classe.

Une classe se compose donc de deux ou de plus de deux individus entre lesquels s'établit une relation. Mais quel type de relation ? La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique » : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possibles chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite : c'est pourquoi on parle de contrat.

Venons en maintenant à définir plus explicitement la nature de ce contrat didactique. Certes, on pourrait dire : enseigner la langue. Mais la question reste : qu'est-ce que les participants à cet échange didactique entendent par « enseigner la langue » ? Selon Bange (1992, p. 69) « la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle [...] elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraignant par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle ». À partir de ces prémisses, il en vient à proposer la définition suivante :

Ces deux conditions font de la classe un lieu où l'on affiche comme objectif la *maximisation de l'apprentissage de L2* par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner/apprendre considérée souvent comme définissant une relation de cause à conséquence. C'est-à-dire que la classe de LE se pose comme la forme institutionnelle de réalisation du LASS [Language Acquisition Support System] et que l'objectif de maximisation définit le rôle de l'enseignant.

L'activité d'enseignement d'une LE doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant.

À cette définition de Bange, largement partagée, une modification est toutefois proposée : remplacer « maximisation » et « maximiser » par « rendre possible ». Selon des enseignants attachés à certaines conceptions théoriques et méthodologiques de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue (je pense notamment aux orientations de Krashen et à l'*approche naturelle* qu'il a proposée avec Tracy Terrell), il convient, autant que faire se peut, de reproduire dans la classe les processus naturels. J'ignore combien d'enseignants suivent scrupuleusement de tels principes, mais, pour certains d'entre eux au moins, enseigner ne signifie pas maximiser quoi que ce soit, mais seulement rendre possible les processus d'« acquisition » (au sens technique que Krashen donne à ce terme)<sup>3</sup>.

Qu'il soit bien clair que je n'entends pas mettre en doute que, dans de nombreuses classes, l'objectif déclaré des enseignants est de maximiser, favoriser, améliorer les processus d'acquisition naturelle. Mais le point qu'il m'importe de souligner est qu'il peut exister des classes où un tel objectif n'est pas formulé, même s'il s'agit toujours de classes de langue. Dire que l'objet du contrat didactique en vigueur dans toute classe de langue est de rendre possible l'acquisition est certes une caractérisation plus faible, mais qui vaut pour les deux types de classe.

La dimension contractuelle semble donc être l'élément définitoire le plus important pour établir ce qu'est une classe de langue. Mais il existe une autre condition importante pour pouvoir parler de classe : ainsi que l'indique Bange dans le passage cité, le contrat doit être institutionnalisé, c'est-à-dire que les participants doivent s'attribuer un statut particulier grâce à des rituels spécifiques mutuellement reconnus. Une précision est ici nécessaire : il existe, dans le domaine des sciences sociales, deux manières différentes de penser la notion de rituel. La première est aussi la plus ancienne et remonte au moins à Durkheim : le rituel est un moment particulier qui se distingue

3. Larsen-Freeman (1990, cit. in Larsen-Freeman 1995, p. 136), qui critique cette assertion, la définit comme « the reflex fallacy » : « the fallacy lies in the assumption that teaching is an involuntary reflex of natural acquisition such that what is present and natural in untutored acquisition should be present in abundance in classroom instruction, and what is absent in natural acquisition should be prohibited in the classroom ».

nettement du cours ordinaire des actions de la vie quotidienne. Il a à voir avec le religieux, le sacré, il présente une forte valeur symbolique. Ce sens d'origine a été progressivement élargi, du fait avant tout de Goffman (1967), jusqu'à recouvrir bon nombre de formes d'interaction sociale, y compris les plus simples et les plus ordinaires, où l'objet sacré est l'individu même. Les rituels, dans ce second sens, se trouvent non seulement dans les interactions hautement codifiées de la classe de langue, mais un peu partout : on peut donc seulement dire que la classe de langue présente ses propres rituels, plus ou moins caractéristiques (Coste, 1984).

Je pense toutefois que dans bien des cas où des chercheurs, des enseignants ou des étudiants doivent décider si une situation déterminée peut être définie comme classe de langue, ils ont plutôt recours au premier sens de rituel. C'est-à-dire que, pour définir comme « classe » une rencontre entre des personnes ayant pour objet l'apprentissage d'une L2, des rituels particuliers semblent nécessaires, qui séparent cet événement du cours normal des autres événements : par exemple, des comportements stéréotypés spéciaux en ouverture et en clôture de la rencontre, des dispositions spatiales constantes ou du moins récurrentes, l'usage systématique de certaines constantes interactives, la présence d'une étiquette linguistique pour définir tel ou tel événement communicationnel.

Essayons d'appliquer cette idée à des cas qui peuvent sembler problématiques. Peter Auer (1988) considère certaines séquences d'interaction comme relevant d'une sorte de « didactique naturelle » : dans l'interaction spontanée entre des locuteurs plus compétents et des locuteurs moins compétents, il arrive parfois que les premiers soient amenés à corriger les seconds ou à attirer leur attention sur certains aspects de la L2, ou à fournir des explications métalinguistiques. Des situations analogues ont aussi été décrites par Krafft et Dausendschön-Gay (1994) : quand un jeune étranger se trouve accueilli dans une famille d'échange, il peut se produire que les membres de cette dernière s'efforcent de l'aider à développer et perfectionner son interlangue.

Bien que dans ces deux cas des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro, Matthey, Py 1989) soient clairement repérables et bien qu'on puisse parler aussi d'un rapport didactique, je ne serai pas prêt à qualifier comme classes de langue de telles situations. Les exemples fournis par Auer ne présentent aucune dimension contractuelle : le natif qui se charge de corriger les productions du non-natif ou du semi-natif le fait de manière improvisée, sans aucun accord préalable et explicite en ce sens. Dans les cas

que discutent Dausendschön-Gay et Krafft, on pourrait retrouver sans doute quelque chose de semblable à un contrat didactique explicite : l'étudiant accueilli peut avoir établi avec la famille un accord qui prévoit la possibilité d'être corrigé et/ou guidé dans ses tentatives d'expression dans la seconde langue. Toutefois, c'est le côté « rituel » qui fait défaut dans de telles séquences, du moins au sens restreint du terme : des ouvertures et des clôtures répondant à des schémas fixes et préétablis, des routines communicationnelles spécifiques et stéréotypées, et ainsi de suite. En bref, il ne suffit pas qu'existent des séquences discursives à finalité didactique, ni même que ces séquences résultent d'un contrat préalable, pour que des situations soient définies comme « classe de langue », sinon dans un sens très figuré (cf. Py, 1990).

Le contrat didactique qui caractérise une classe de langue semble donc devoir présenter les attributs de ritualité et d'institutionnalité. On peut à ce propos citer Kampton (1999, p. 331), qui demande

whether and how it might be productive if the conventional L2 research distinction between formal/classroom learning and informal/naturalistic acquisition were reconstrued in terms of the manner and degree to which action is ritualized in situations where language is or isn't ideologically entangled with notions of problematic otherness.

Pour conclure, ne serait-ce que de manière provisoire et révisable, cet examen de ce qu'est une classe de langue, je me risque à proposer la définition suivante<sup>4</sup> :

Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente (nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants.

Outre le prérequis d'un groupe de deux ou plus de deux personnes, les conditions qui rentrent dans cette définition sont donc au nombre de deux :

4. Définition qui ne diffère pas notablement de la caractérisation donnée par van Lier (1988, p. 78) : « In pedagogical terms there is a tacit contract between teacher and learner, or school and learner, which governs purposes, roles and

l'existence d'un contrat et la présence d'un rituel institutionnalisé. Comme on le verra plus loin, aucune de ces conditions ne relève du « tout ou rien » ; il y a des variations de degré aussi bien quant à la nature et à l'objet du contrat que quant à l'élaboration des rituels.

### Apprendre dans la classe de langue et en dehors

Dans la section précédente, on a essayé de définir ce qu'est une classe de langue sous l'angle des relations sociales qu'y établissent les personnes concernées. Nous avons aussi dit qu'une des finalités constitutives de la classe de langue est celle de rendre possible l'acquisition de la L2. Or chacun sait qu'il est aussi possible d'apprendre une seconde langue en dehors de la classe de langue. Et on pourrait rappeler à ce propos la distinction entre apprentissage guidé et apprentissage non guidé (ou spontané, ou naturel).

Cette distinction est valide et utile du double point de vue théorique et pratique. Mais il convient de bien préciser un point : « apprentissage guidé » n'est pas synonyme de « apprentissage en classe ». Je crois qu'on peut dire que tout apprentissage en classe est un apprentissage guidé : il y a toujours quelqu'un, l'enseignant<sup>5</sup>, qui exerce en tout état de cause un rôle de guide. Même dans les classes les plus communicatives, où l'enseignant cherche le

relationships, and rules for appropriate classroom conduct. In social terms the classroom is a group of people with overt and hidden aims, patterns of behaviour, standards for judging participation, efforts and solidarity, etc., similar to other social groups ».

5. On pourrait se demander si un groupe d'apprenants qui s'auto-organise pour apprendre ensemble la L2 sans la présence d'un enseignant peut être défini comme une classe de langue. S'agissant d'une situation hypothétique (à ma connaissance, il n'y a pas de cas de ce type, mais il pourrait en exister et peut-être plus dans l'avenir), je crois que la définition que j'ai donnée de la classe de langue peut s'appliquer aussi à un tel contexte. De fait, il s'agit d'un groupe de personnes qui se réunissent afin de rendre possible un apprentissage de L2, établissent un contrat didactique qui se réalisera par des rencontres institutionnalisées. La seule différence avec une classe traditionnelle est que le contrat prévoit que les participants alternent les rôles (selon des tours plus ou moins organisés), les uns prenant en charge l'apprentissage des autres. En d'autres termes, le rôle de guide, d'enseignant, demeure, mais est assumé par diverses personnes à tour de rôle, personnes qui, à d'autres moments, prennent le rôle d'apprenants.



plus possible à se comporter comme un partenaire communicationnel des apprenants, un facilitateur, une ressource à leur disposition, et même là où l'enseignant renonce à sélectionner et organiser les contenus du syllabus, et laisse ce soin à une négociation et une décision prise avec les apprenants (le syllabus dit processuel, Breen 1984), il s'agit de toute manière et dans tous les cas de décisions prises au préalable par l'enseignant lui-même, qui propose aux apprenants de telles modalités pour l'organisation du cours et des leçons parce qu'il est persuadé de leur validité et de leur utilité pour un apprentissage linguistique<sup>6</sup>. Le rôle de guide de l'enseignant ne devient pas moins important s'il est décidé de ne pas commenter explicitement les fonctionnements des structures linguistiques, ni de corriger les erreurs des apprenants, ni de prévoir des exercices pour un usage systématique de la L2, mais de laisser les apprenants eux-mêmes dégager spontanément des règles des données linguistiques et des occasions d'interagir qui leur sont proposées : là encore, ce type d'approche de l'apprentissage/enseignement dépend d'une décision prise par l'enseignant, à qui revient de toute façon le rôle de guide méthodologico-didactique.

On peut donc affirmer que partout où il est question de classe de langue, on a affaire à un apprentissage guidé. Mais le contraire n'est pas vrai : il existe des cas d'apprentissage guidé en dehors de la classe. Pensons à tous les programmes d'auto-apprentissage, qui vont de la consultation d'une grammaire traditionnelle à des ouvrages du type « Teach yourself German »/« L'allemand sans peine », ou à l'usage de disques et de cassettes des méthodes audio-orales, jusqu'aux programmes les plus récents sur cédérom ou sur Internet. Dans tous ces cas, l'apprenant est sans nul doute guidé dans la découverte des règles de la seconde langue ; il n'est toutefois pas possible de parler de classe de langue, dans la mesure où manque l'élément fondamental que constitue la dimension sociale, la réunion de plusieurs participants.

6. Ainsi que l'affirme Coste (1984, p. 18), même les activités qui passent pour les moins scolaires, telles une conversation informelle, un jeu de rôles, la réalisation d'un projet, « seront rejetées comme allogènes – paradoxale intolérance ! — si tous les participants à la relation éducative (au-delà même des apprenants et de l'enseignant) ne les reconnaissent pas comme pleinement conformes aux règles constitutives du lieu et n'y voient pas, d'abord ou peu à peu, des tâches d'apprentissage aussi ou plus efficaces que d'autres. »

La distinction entre des apprentissages non-guidés et des apprentissages guidés<sup>7</sup> (et, parmi ces derniers, on pourrait peut-être distinguer des apprentissages plus ou moins guidés) est donc valide, mais ne recouvre pas la distinction entre apprentissage en classe et apprentissage hors de la classe. Bien entendu, il existe de nombreux cas où les processus d'apprentissage de la L2 sont en partie guidés et en partie non-guidés : il suffit de penser aux personnes qui vivent dans le pays où leur seconde langue est parlée et qui fréquentent des cours ou utilisent des matériaux didactiques pour l'auto-apprentissage.

Toujours pour essayer de distinguer entre les cas d'apprentissage en classe et les cas d'apprentissage hors classe, je voudrais prendre en considération les situations d'immersion et de submersion<sup>8</sup>. Prenons le cas d'un enfant mexicain qui se trouve « submergé » par l'anglais en usage dans l'école des Etats-Unis où il est accueilli. L'anglais sera utilisé dans les interactions entre pairs et avec les enseignants et comme langue véhiculaire pour l'enseignement des matières scolaires, par exemple l'histoire. Pendant les cours d'histoire, notre apprenant pourra aussi acquérir quelque connaissance de l'anglais, mais je ne qualifierai pas cette classe de classe de langue. En effet, si on accepte la définition proposée, une classe de langue se caractérise par un contrat didactique qui a pour objet, pour objectif, l'enseignement de la L2. Mais, pendant une leçon d'histoire, de mathématiques, de musique dans la L2, le contrat est que les maîtres en question soient enseignés : il se peut que cela comporte aussi des conséquences positives pour l'apprentissage de la seconde langue, et c'est tant mieux, mais cet objectif n'est pas inhérent au contrat didactique activé en la circonstance. Des cas de ce type conduisent à conclure : *toutes les classes où la langue s'apprend ne sont pas pour autant des classes de langue*.

Il me semble qu'une telle distinction a valeur de principe et ne doit pas être perdue de vue quand on considère bien des études qui décrivent comment de jeunes immigrants, insérés dans un système éducatif nouveau pour eux,

7. Il me semble préférable d'utiliser simplement « non-guidé » comme contraire de « guidé » : des termes comme « naturel » ou « spontané » entraînent avec eux toute une série de connotations à préciser, qui présentent divers problèmes d'ordre définitoire.
8. On parle généralement de submersion pour caractériser la situation des enfants de migrants scolarisés dans un pays de langue autre que leur langue première. Il y a immersion quand des apprenants, tout en restant dans le pays de leur langue maternelle, étudient tout ou partie des matières scolaires dans la L2.

apprennent la L2 grâce à leur participation aux activités scolaires. De telles études portent sans conteste sur l'apprentissage des langues en classe, mais n'ont pas nécessairement pour objet la classe de langue.

Dans la pratique, la ligne de partage n'est cependant pas toujours facile à tracer, et il existe divers cas problématiques. Que dire d'un cours d'histoire où l'enseignant a aussi l'objectif, peut-être même déclaré, de contribuer au développement de la L2 de l'élève arrivé depuis peu ? On peut imaginer (et on observe dans la réalité) des moments où le contrat d'enseignement de l'histoire est suspendu afin d'activer un contrat d'enseignement de la langue. Par exemple par le recours à des séquences latérales dans le discours, ou en prévoyant des activités spécifiques avec pour double visée le développement conjoint des capacités linguistiques et des connaissances historiques. Des cas analogues peuvent être trouvés dans les classes d'immersion ou dans les programmes d'apprentissage intégré du contenu et de la langue (« content and language integrated learning » CLIL). Peut-on qualifier de classe de langue ces environnements communicationnels ? Sans aucun doute, si les parents, les enseignants, les administrateurs décident de faire étudier l'histoire en anglais ou en allemand à des élèves italiens se trouvant en Italie, parce qu'ils souhaitent que ces derniers apprennent mieux ces langues : l'objectif est alors explicitement linguistique. Si les élèves apprennent quelque chose, ce sera sûrement considéré comme un apprentissage de la L2 en classe. Toutefois, quiconque entre dans une de ces classes éprouve quelque difficulté à déterminer s'il s'agit ou non d'une classe de langue (plutôt que d'une classe d'histoire).

Faut-il les définir comme des classes « un peu » de langue ? Classes « un peu » de langue et « un peu » d'histoire ? Pour ingénue qu'elle paraisse, une telle caractérisation n'est peut-être pas trompeuse et je crois même qu'elle est partagée par nombre des participants à de telles situations. Mais s'il en va ainsi, nous sommes amenés à la conclusion suivante : dans la réalité, il existe des classes de langue, des classes autres que de langue et des classes un peu de langue.

En d'autres termes, la catégorie « classe de langue » est une catégorie floue, *fuzzy*, dans la mesure où existent des gradations et des mélanges dans la définition de l'objet précis du contrat didactique qui unit les acteurs sociaux qui se réunissent pour certains de ces événements ritualisés qu'on nomme « cours ».

### Acquisition et apprentissage

Les distinctions guidé/non-guidé et en classe/hors classe ont souvent été associées à la distinction proposée par Krashen entre « acquisition » et « apprentissage ». Là encore, il ne s'agit pas de termes superposables : ce que Krashen appelle « apprentissage » n'est pas nécessairement lié à la situation de classe (et peut correspondre aussi aux cas d'auto-instruction) et « acquisition » ne renvoie pas à un processus qui ne trouverait place qu'en dehors de la classe (au contraire, la visée de l'« approche naturelle » (natural approach) de Krashen et Terrell est justement de favoriser les processus de l'acquisition à l'intérieur de la classe). En outre, alors que tous les cas que Krashen définit comme relevant de l'apprentissage sont aussi caractérisables comme des processus « guidés », l'« acquisition » ne coïncide pas toujours avec le « non-guidé » : dans les classes où l'approche naturelle est mise en œuvre, c'est bien toujours un enseignant qui guide les étudiants, ne serait-ce que dans la mesure où il leur propose des données et de l'input compréhensible, à partir de quoi ils sont censés élaborer leurs propres hypothèses interlinguistiques.

Toutefois, alors que les distinctions guidé/non-guidé et apprentissage en classe/hors de la classe ont une validité, pour autant qu'il s'agit de degrés et non d'une dichotomie binaire, la distinction entre acquisition et apprentissage paraît, elle, irrémédiablement confuse et source de confusions. Le problème tient à ce que, là où une opposition telle que guidé/non-guidé est unidimensionnelle (il y a ou il n'y a pas guidage ; ou c'est une question de plus ou de moins), la distinction entre acquisition et apprentissage confond tout un ensemble de dimensions qui sont pourtant logiquement indépendantes. Rappelons comment Krashen caractérise les deux processus<sup>9</sup> :

9. À la suite de Véronique (1997, p. 96), j'utilise « appropriation », au moins dans ce contexte, comme terme neutre superordonné par rapport à « acquisition » et « apprentissage ».

## Acquisition

- Inconsciemment
- Sans y prendre garde (*unaware*)
- Implicite
- En utilisant la L2 pour communiquer
- Incidemment
- Inconsciente
- Informelle
- Sans savoir sur les règles
- « Sens » de ce qui est juste ou erroné

## Apprentissage

## Appropriation de la L2

- Consciemment
- En connaissance de cause (*aware*)
- Explicitement
- En prêtant attention à la forme
- Intentionnellement

## Connaissance de la L2

- Consciente
- Formelle, métalinguistique
- Avec savoir sur les règles de grammaire
- Recours aux règles explicites

Tableau 1 : acquisition et apprentissage selon Krashen (basé sur Krashen 1982a, p. 10 et Krashen 1994, p. 45)

Il existe en effet des cas dans lesquels le processus de développement de la L2 peut être décrit en faisant seulement appel aux catégories de la colonne de gauche ou à celles de la colonne de droite. Un enfant de cinq ans fréquentant une école maternelle où la L2 est seule en usage aura un parcours d'évolution et un stade final correspondant en tout ou pour une bonne part à ce que Krashen appelle acquisition ; un adulte qui décide d'étudier le latin à l'université (du moins ainsi qu'on l'enseigne dans l'université italienne) aura un parcours et un état final correspondant à ce que Krashen appelle apprentissage.

Mais ces exemples représentent des extrêmes : les deux séries d'oppositions que rassemble le tableau 1 regroupent de fait une quantité de processus extrêmement divers entre eux, qui ne sont ni équivalents ni nécessairement concomitants : en premier lieu, certains de ces processus concernent le mode d'*appropriation* de la L2 alors que d'autres ont à voir avec la *connaissance* et l'*usage* ; en second lieu, il n'est pas dit que tous les traits caractéristiques de chaque modalité se présentent simultanément. Par exemple, on peut ne pas vouloir fixer son intention sur une règle particulière, et pourtant en prendre conscience à la suite d'une réflexion spontanée ; ou bien on peut apprendre cette même structure de la L2 aussi bien en l'utilisant pour communiquer qu'en portant son attention sur sa forme linguistique. On peut encore avoir une représentation explicite d'une règle donnée et y recourir à l'écrit exclusivement et non dans une conversation spontanée. Ajoutons

encore que certaines des oppositions de Krashen, comme celles entre des processus « conscients » ou « en éveil » (*aware*) et des processus inconscients ou « inadvertisants » (*unaware*), sont à leur tour mal définies et résultent de la fusion d'éléments distincts. MacLaughlin (1990) et Schmidt (1994), par exemple, proposent d'abandonner l'usage de tels termes dans la construction de théories rigoureuses sur les processus de développement de la seconde langue, parce qu'ils sont porteurs d'une (con) fusion de plusieurs processus psycholinguistiques distincts (par exemple la présence d'un « remarquer » (*noticing*), la capacité de verbaliser une règle, l'intention d'apprendre, et ainsi de suite).

Adopter l'opposition entre acquisition et apprentissage, comme le fait Krashen, conduit à souscrire à l'idée que les processus de la colonne de gauche se réalisent toujours ensemble et qu'il en va de même pour ceux de la colonne de droite, sans possibilité intermédiaire. C'est là une grave limitation. C'est pour cette raison que, dans cet article, les deux termes « acquisition » et « apprentissage » sont utilisés comme absolument synonymes. Il existe assurément de nombreux modes d'intériorisation des règles d'une L2, de nombreux processus sociaux, linguistiques et psychologiques qui entrent en jeu dans des situations et des contextes divers ; mais c'est justement pour cette raison que ramener une telle complexité à deux modalités fondamentales semble extrêmement réducteur. L'abandon de la distinction entre acquisition et apprentissage supprime une opposition terminologique, mais ouvre le champ à une réflexion beaucoup plus fine et rigoureuse sur les modalités selon lesquelles les apprenants s'approprient la seconde langue dans des conditions et des contextes diversifiés.

### Au-delà du contexte de la classe

Si nous considérons une autre opposition utilisée pour distinguer divers types de classes, à savoir les situations de langue seconde et les situations de langue étrangère, nous sommes conduits à constater qu'une telle distinction ne concerne plus tant ce qui se passe à l'intérieur de la classe, mais le contexte plus large dans lequel la classe s'inscrit. Si j'entre dans un espace où un enseignant cherche à enseigner le français à des élèves italiens, ce que je vois et perçois de ce qui se passe ne me permet pas de déterminer immédiatement s'il s'agit d'une classe de langue seconde ou de langue étrangère. Pour trancher, je dois voir si, une fois sortis de la classe, les élèves interagissent dans un contexte éducatif et social « français » ou « italien ».

Le problème qui se pose est donc d'établir une relation entre le contexte acquisitionnel de la classe et les autres contextes. À reprendre la typologie de Bronfenbrenner (1979), la classe peut être considérée comme un « microsystème » : c'est avant tout un ensemble d'activités qui se déroulent typiquement à l'intérieur d'un certain cadre physico-matériel. Mais la classe fait aussi partie d'un « mésosystème », qui inclut ses relations avec d'autres microsystèmes dans lesquels l'apprenant est directement impliqué, tels que, par exemple, la maison, le quartier, les commerces, les institutions. Mais ce système de microsystèmes est à son tour partie d'un « exosystème », à savoir des contextes dans lesquels l'apprenant n'est pas directement impliqué, mais qui peuvent également avoir une influence sur sa vie et sur ses processus d'évolution (les choix de l'école ou des institutions éducatives, les réseaux sociaux des personnes avec lesquelles l'apprenant interagit). Dans tous ces contextes, plus ou moins liés entre eux et avec le contexte « classe de langue », il existe des traits récurrents et cohérents entre eux, mais cohérents aussi avec un système de croyance, d'idéologie pratique qu'on pourrait appeler la « culture » d'un pays ou d'un groupe social. C'est celui que Bronfenbrenner nomme le « macrosystème ».

Parmi les études qui ont tendu à rendre compte des liens complexes entre la classe de langue et d'autres contextes plus ou moins vastes et interconnectés entre eux, on peut citer les travaux sur la socialisation linguistique et l'ethnographie de la communication en L2, dont nous avons parlé. Dans ces recherches, il s'agit de montrer que l'acquisition de la seconde langue ne se produit pas dans le vide, mais fait partie (et parfois constitue même la partie la plus importante) des processus d'interaction et de socialisation, d'abord à l'intérieur de la classe, mais aussi à l'intérieur de contextes socioculturels plus larges. Le postulat fondamental est que « tout apprentissage de langue est apprentissage de culture » (Heath, 1985, cit. in Poole 1992, p. 594).

Les études sur la socialisation langagière que nous avons passées en revue portent cependant toutes sur des situations de langue seconde, c'est-à-dire sur des contextes dans lesquels la langue apprise est utilisée par la communauté au sens large, par exemple l'école, les autres institutions, les gens dans la rue. Que dire des contextes de langue étrangère ? Pendant la leçon d'anglais dans un lycée en France, dans quelle culture, quelle communauté de pratique, les élèves sont-ils socialisés ?

Il est à coup sûr possible d'étudier aussi la classe de langue étrangère comme communauté de pratique (cf. Haneda, 1997). Mais on fait ainsi

émerger des axes fondamentaux de variabilité, par rapport auxquels les contextes dénommés « langue seconde » et « langue étrangère » présentent des différences significatives. Pour n'en mentionner que quelques-unes :

- est-ce que l'idée de participation périphérique légitime a encore un sens dans une classe de langue étrangère ? Peut-on définir comme participants « périphériques » 25 élèves qui cherchent à faire des progrès en langue étrangère sous la houlette d'un enseignant ? Dans ce cas, la participation est légitime mais non périphérique (comme peut l'être celle d'un élève non natif isolé en insertion dans un espace communicationnel où tous les autres connaissent déjà la langue). Les apprenants seront peut-être « périphériques » dans le contact avec la langue et la culture des locuteurs natifs, mais certainement pas dans le système socioculturel dans lequel a lieu l'apprentissage. Ce qui conduit à une seconde différence.

- dans quelle communauté, dans quelle culture les apprenants de langue étrangère sont-ils socialisés ? C'est relativement clair dans les contextes de langue seconde : le non-natif fréquentant une école française se trouve socialisé dans la culture et une communauté de pratique françaises (ou, plus exactement, d'une certaine réalité socioculturelle de la France). Mais les 25 élèves nés et ayant grandi en France qui, dans cette même école, apprennent l'anglais ? Un enseignant quelque peu optimiste répondra que pendant les cours les élèves vont graduellement être introduits dans la culture anglaise (laquelle ? en existe-t-il une ?). C'est peut-être en partie vrai, mais il est par ailleurs certain que les cours d'anglais servent à socialiser les élèves dans le système scolaire français, avec ses matériaux, ses notes, ses systèmes de notes, ses procédures, ses attentes, ses catégories. Ce second type de socialisation peut s'avérer dominant par rapport au premier dans de nombreux contextes.

- l'utilisation de la L2 dans un contexte de langue seconde sert réellement à prendre part aux activités de la communauté des locuteurs de cette langue, à en devenir membre. Dans un contexte de langue étrangère par contre, le cadre de participation dans la L2 est autre : même les activités les plus implicites, par lesquelles les élèves poursuivent des visées communicatives dans la L2, relèvent toujours du « faire semblant » d'avoir besoin de communiquer. La classe de langue étrangère est toute entière un « faire semblant » continu, un « faire la démonstration » en vue d'une communication réelle qui ne deviendra telle que lorsqu'il sera nécessaire d'utiliser la L2 pour réaliser des objectifs extralinguistiques.

Ce dernier point soulève un paradoxe caractéristique des situations d'enseignement. Nombre d'enseignants et de manuels prétendent avoir recours à des « matériaux authentiques » et stimuler chez les élèves un usage « authentique » de la L2. Dans ce genre de discours, « authentique » s'oppose

à « artificiel, construit, élaboré uniquement à des fins didactiques ». Mais le fait est que, comme le notait déjà Coste (1984) et plus récemment Widdowson (1998), la finalité « authentique » d'une classe de langue (sinon l'unique, du moins la principale) est bien de permettre l'apprentissage de la L2 et non de faire quelque chose d'autre (dans ce dernier cas, elle cesserait d'être une classe de langue).

Ce paradoxe exprime de manière plus radicale encore la notion de « bifocalisation » de Bange (1992, p. 73) : non seulement, dans la classe de langue, l'attention est toujours plus focalisée sur la forme que sur les contenus, mais encore, lorsqu'il semble que l'attention porte principalement sur les contenus, ce type d'activité a en réalité pour fin ultime l'acquisition de telles ou telles formes linguistiques et communicatives. À cet égard, on pourrait dire que dans la classe de langue, l'attention est *toujours plus ou moins tournée vers l'acquisition des formes*, qui va du commentaire grammatical explicite et de l'exercice structural systématique jusqu'aux usages moins contrôlés de la langue, où l'attente de l'enseignant et des apprenants reste toutefois que ces activités laisseront de toute façon (indirectement, implicitement) quelques traces dans le système interlinguistique de ces derniers.

Si on s'en tient au plan strictement linguistique et exclusivement à ce qui se passe en classe, toutes ces considérations valent aussi bien pour la classe de langue seconde que pour la classe de langue étrangère. Dans les deux cas, les usages de la langue dans la classe sont, par définition, décontextualisés au regard des usages dans des contextes « naturels », c'est-à-dire extérieurs à la classe. Mais, si on envisage l'acquisition en classe comme un phénomène qui n'est pas seulement linguistique mais aussi social, et si on considère les relations entre le contexte-classe et les autres contextes, alors des différences significatives apparaissent.

Aiors que dans un contexte d'apprentissage de langue seconde les cours dans et sur la L2 peuvent transmettre, indirectement et souvent à l'insu des participants, des notions complexes sur la culture de ses locuteurs, il en va autrement dans les contextes où la langue objet du contrat didactique est autre que celle de la communauté environnante. Dans beaucoup d'écoles européennes et en particulier au niveau primaire, il existe un « English corner », un « coin français » riche en images, objets, du pays dont les élèves apprennent la langue. L'idée de « coin » montre bien la position de la L2 à l'intérieur de l'espace communicationnel de la classe : un moment associé à un lieu, qui interromp le flux régulier des activités, des pratiques de

socialisation linguistique en L1, une sorte d'ailleurs linguistique et culturel. Pendant l'heure de langue étrangère, les enseignants s'efforcent de transporter les élèves dans cet « ailleurs », en introduisant non seulement des mots et des règles grammaticales, mais aussi des concepts, des manières de dire, de faire et de penser qui appartiennent à un autre univers culturel. Toutefois, cette opération de médiation culturelle reste fortement circonscrite dans l'univers des pratiques de l'école qui la propose : les enseignants ont souvent pour langue maternelle la L1 des élèves, et partagent avec eux la même appartenance culturelle ; et même quand il n'en est pas ainsi, ils sont en tout état de cause insérés dans un système éducatif, social et culturel qui n'est pas celui de la langue qu'ils enseignent. La « culture » de la L2 devient un objet d'enseignement parmi tant d'autres dans l'école, simplement susceptible d'être étiqueté et noté en tant que tel (« langue et civilisation ») ; ce n'est pas un système différent de pratique et de pensée dans lequel les élèves doivent apprendre à vivre.

Les cas décrits ci-dessus peuvent être considérés comme prototypiques des situations de « langue seconde » et de « langue étrangère ». On les rencontre ainsi à travers leurs différences marquées pour ce qui est des rapports entre langue utilisée dans le micro-système de la classe et langue utilisée dans les autres contextes des systèmes meso-, eso- et macro-. Toutefois, là encore, la distinction n'est pas toujours aussi nette. Tout d'abord l'exposition à la langue-culture autre peut varier sensiblement quant au nombre d'heures par semaine, et la L2 peut devenir une partie plus ou moins intégrante du curriculum, comme dans le cas des programmes d'immersion totale ou partielle ; son influence à l'intérieur du contexte scolaire et extrascolaire peut donc être importante ou limitée. Duff (1995, 1996), par exemple, rend compte des résultats des programmes bilingues en Hongrie, où, dans certaines classes, partie des matières étaient enseignées en anglais. L'introduction de cette autre langue dans le curriculum entraîne une dynamique complexe de transformation et de négociation des pratiques de socialisation linguistique à l'intérieur de l'école. Certaines routines bien établies, telle la récitation des leçons précédentes par les élèves, se trouveront remises en question suite à l'introduction de l'anglais et des nouvelles pratiques pédagogiques qui y étaient associées. Dans ce cas, une langue « étrangère » comme l'anglais apportait avec elle un certain univers de valeurs et de pratiques culturelles qui non seulement changeait l'agir dans les horaires qui lui étaient réservés, mais aussi l'orientation éducative des élèves (et en partie des enseignants) dans tout le curriculum.

La distinction « langue seconde – langue étrangère » peut aussi être rendue plus fluide par le constat que la proximité ou l'étranéité d'une langue par rapport à une autre (sa « xénité » au sens de Weinrich, 1989) ne relève pas d'une simple polarité mais d'une gradation. Prenons pour exemple le statut de l'anglais dans bien des pays du monde. Kachru (1985) propose une subdivision préliminaire en au moins trois sphères : le « cercle intérieur » comprend les pays où l'anglais est la langue maternelle de la plus grande part de la population (par exemple, le Royaume Uni, les États Unis, l'Australie) ; le « cercle extérieur » englobe les anciennes colonies et les pays dans la zone d'influence du Royaume Uni ou des États-Unis dans lesquels l'anglais se présente comme une variété linguistique utilisée par des strates importantes de la population dans une vaste sphère d'activités, telles l'instruction, l'administration, le système juridique (par exemple, le Nigéria, Singapour, l'Inde) ; le « cercle d'expansion » est constitué de l'ensemble des pays où l'anglais est devenu de plus en plus dominant dans certains milieux, comme l'enseignement, la science ou la technologie (par exemple, la Chine, le Japon, certains pays européens). Dans bon nombre de ces cas, il est difficile de déterminer si l'anglais est une langue « étrangère », « seconde » ou une des composantes du répertoire linguistique à la disposition de la plupart des membres de la communauté.

Il convient enfin de prendre en considération les interactions complexes entre la L2 enseignée en classe de langue et les autres langues présentes à divers niveaux de contextes : l'école, la famille, les réseaux sociaux de relations familiales et amicales, la société en général (comme il apparaît par exemple dans le cas des Ecoles européennes abordé par Housen dans ce numéro de la revue).

Un point de vue écologique conduit donc à reformuler l'opposition traditionnelle langue seconde/langue étrangère en termes de relations qui existent entre une langue déterminée, objet d'apprentissage, et le contexte des pratiques communicatives et sociales d'une communauté. Dès lors, les questions qui se posent ne sont plus tant : « est-ce que cette langue est étrangère ou non ? » ou encore : « qu'est-ce qui différencie l'apprentissage en contexte langue étrangère de celui en contexte de langue seconde ? » mais plutôt : « quelles langues sont à la disposition des membres de la communauté ? », « dans quels contextes sont-elles utilisées, pour quoi faire, avec quelle intensité ? », « quelles conséquences est-ce que l'introduction et l'utilisation d'autres langues sur les pratiques communicatives de l'école et de la société en général ? ». Un point de vue écologique sur l'acquisition d'une

seconde langue doit donc être inscrit à l'intérieur d'une étude plus large sur « l'écologie des langues » (cf. Haugen, 1972, Mühllhäusler, 1996, Calvet, 1999).

### Décrire la classe de langue

Pour conclure cette présentation des modalités selon lesquelles on peut examiner la classe de langue en tant que milieu de communication et d'apprentissage, il y a lieu d'indiquer comment on peut décrire ce qui s'y passe. On doit ici prendre en compte les recherches sur l'interaction et sur les processus sociaux et cognitifs qui trouvent place dans la classe. Il s'agit d'un domaine particulièrement vaste qui ne peut être résumé dans cet espace réduit. Nous nous limiterons donc à énumérer quelques-unes des principales options théoriques et méthodologiques.

Partons encore une fois des considérations de Bronfenbrenner (1979) sur l'écologie des milieux du développement humain. Selon cet auteur, pour décrire un « microsystème » tel qu'une classe, il importe de considérer au moins les composantes suivantes : les activités, les rôles, les relations interpersonnelles qui ont lieu dans un cadre déterminé, le lieu physique (une classe comme système peut exister dans différents cadres). Une activité est « an ongoing behavior possessing a momentum of its own and perceived as having meaning or intent by participants in the setting » (p. 45). Et il y a relation « whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another » (p. 56). Un rôle est « a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person » (p. 85).

Si telle est la caractérisation générale des éléments fondamentaux, chacun d'eux admet une description plus fine. La recherche sur l'interaction en classe a proposé en particulier des schémas d'analyse détaillée pour le niveau de l'activité et des relations. Pour ce qui concerne les relations, l'interaction en classe peut ainsi être classée selon diverses modalités : leçon frontale monologale, interaction enseignant-étudiants, discussion avec le groupe-classe, travail en petit groupe ou en binômes, et ainsi de suite. Et si on va au-delà de la simple taxonomie, l'étude empirique et systématique des dynamiques de groupe qui se développent dans une classe de langue ouvre des perspectives de recherche neuves et prometteuses (cf. par exemple Dörnyei et Malderez, 1997).

D'un point de vue énième, c'est-à-dire du point de vue des participants, il existe bien d'autres et notamment ceux qui concernent les activités, dont le plus thématique dans le discours métacommunicatif quotidien a trait aux diverses activités didactiques auxquelles les apprenants prennent part (pour un bilan, cf. Pendants, 1998). Même d'un point de vue théorique, l'activité peut être envisagée comme un niveau fondamental de description. Germain (1999) par exemple, propose de considérer « l'activité didactique » comme unité de base de l'observation ; il introduit la notion de « didactème », à savoir « la plus petite unité didactique dotée à la fois d'une FORME (une activité observable) et d'un CONTENU d'apprentissage (une partie de la matière enseignée) » (p. 178).

Les activités peuvent à leur tour être analysées en unités inférieures, comme les actions et les séquences d'actions (ou les mouvements et les séquences de mouvements). On entre alors dans le domaine de l'analyse du discours de la classe, tel que le traditionnel « initiative-réponse-réaction » décrit par Sinclair et Coulthard (1975).

Mais il est aussi possible de mener des descriptions à un niveau plus général que celui de l'activité : Germain (1999), par exemple, suggère de regrouper toutes les activités didactiques en sept catégories générales, observant que leur collocation séquentielle à l'intérieur d'un cours répond à des schémas récurrents dans des classes pourtant très diverses entre elles. De même, des propositions de description très générales ont été proposées pour qualifier les types de discours variés de la classe : Cicourel (1985) en propose trois (discours métalinguistiques, simulés, spontanés), Weiss (1984) quatre (communication didactique, imitée, simulée, authentique).

Il n'est pas possible ici d'examiner ces propositions de classement (et bien d'autres). Ce qu'il faut souligner, c'est que, pour décrire ce qui advient dans un contexte comme celui de la classe de langue, il est possible de retenir divers niveaux de généralité. Chacun de ces niveaux peut ensuite être caractérisé de manière plus ou moins détaillée (ce que Halliday, 1978 nomme « finesse » (*delicacy*) de la description). Pour rendre plus clair ce point, prenons comme exemple une grille d'observation comme le COLT (Communicative Orientation of Language Teaching ; Spada et Fröhlich, 1995 ; Fröhlich, Spada et Allen 1985). Ce schéma retient aussi l'activité comme premier niveau de description ; un second niveau touche au discours et à l'interaction entre enseignants et élèves. Dans le premier modèle, ce second niveau se présentait sous forme d'une quarantaine d'options, pratiquement toutes binaires (présence/absence d'une certaine caractéristique).

Toutefois, chacune de ces options pouvait être détaillée de manière beaucoup plus fine ; c'est ce qu'ont fait par exemple Lyster et Ranta (1997) dans leur classement des interventions correctives de l'enseignant. Ainsi que le soulignent Spada et Lyster (1997), un schéma tel que COLT ne doit pas être toujours appliqué sous la même forme ; selon la visée de l'analyse, seules certaines des catégories peuvent être mobilisées dans tel ou tel cas, ou bien un seul des deux niveaux de description ; dans d'autres cas, il pourra s'avérer nécessaire d'étendre certaines catégories pour atteindre à un niveau plus fin de détail.

Quel que soit le schéma retenu pour décrire ce qui se passe dans le contexte-classe, il devra donc toujours présenter un caractère « télescopique » : il est possible de focaliser sur des aspects plus ou moins fins ou généraux, en révisant constamment les catégories d'analyse. Ce faisant, rien n'interdit que s'ajoutent ou se substituent aux catégories originales, étiques, des catégories plus locales, énièmes, pour rendre compte plus avant des perceptions et des pratiques classificatoires du groupe d'acteurs sociaux considéré.

C'est justement sur les perceptions des acteurs sociaux que je voudrais conclure. Si la recherche sur « ce qui se passe » dans la classe est bien développée et a désormais une certaine tradition, ce n'est que récemment que des études commencent à prendre en considération non pas tant *ce que font* les enseignants et les étudiants, mais ce qu'ils *pensent*, *croient*, *désirent*, *crainent* (cf. par exemple Bailey et Nunan, 1996). En effet, le milieu-classe n'est pas seulement un lieu où se déroulent des événements, des activités, des actions, mais aussi où se construisent et se mettent en jeu des identités, des représentations, des émotions, des désirs : il s'agit de considérer cet aspect du contexte que Bronfenbrenner appelle rôles, en donnant à ce terme un sens plus large. Le défi aujourd'hui est d'intégrer ces deux perspectives en allant au-delà des modèles dualistes classiques (d'un côté les actions, de l'autre les représentations) et mécanistes (telles actions sont la cause de telles représentations ou vice-versa). Il s'agit d'envisager les processus cognitifs comme situés à l'intérieur de l'activité humaine, dont ils sont partie intégrante mais dont ils sont en même temps constitués. Comme l'observent Mondada et Pekarek-Doehler (2000, p. 154-55) :

« la cognition peut être comprise comme située en deux sens : d'une part, elle peut être considérée comme enracinée dans l'interaction sociale (Rogoff 1990) ; d'autre part, elle peut être comprise comme étant ancrée dans des contextes institutionnels et culturels plus larges (Cole 1994 et 1995 ; Wertsch

1991 a et b). L'approche socio-culturelle cherche à réunir ces deux aspects dans un modèle cohérent : « Human mental functioning is inherently situated in social interactional, cultural, institutional and historical contexts » (Wertsch 1991 : 86) »

### Un programme de recherche

Dans cet article, j'ai cherché à explorer selon quelles modalités on peut décrire, dans une perspective écologique, la classe de langue comme milieu social et communicationnel. Dans un premier temps, ont été examinées des questions portant sur la définition de ce qu'est une classe de langue et sur la manière dont elle se distingue d'autres situations d'apprentissage de la L2 ; on a en outre mis en doute la validité de la distinction enseignement/apprentissage, en tant que trop simpliste et réductrice. La discussion a ensuite porté sur les rapports entre la classe de langue et les contextes plus larges dans lesquels elle est située, faisant apparaître que la distinction traditionnelle entre langue seconde et langue étrangère peut être reformulée dans un cadre d'écologie des langues et des environnements d'acquisition. Enfin, diverses options ont été passées en revue pour ce qui est de la description du contexte-classe du point de vue de la communication et de l'apprentissage/enseignement.

La proposition d'une approche écologique de l'étude des classes ne prétend pas introduire des catégories théoriques ou des principes méthodologiques nouveaux. Il s'agit plutôt d'une orientation, d'un programme de recherche, encore à développer en large part, qui envisage le contexte – ou mieux, les contextes – comme unité principale d'analyse. Un programme similaire de recherche, lancé il y a plus de vingt ans par Bronfenbrenner dans le domaine de la psychologie du développement, consiste en une étude systématique et comparative des contextes d'acquisition de la seconde langue, la classe n'en étant qu'un parmi d'autres. On doit penser, par exemple, à une typologie de contextes et à des moyens de les comparer systématiquement pour observer comment les différences qui existent entre eux peuvent être mises en rapport avec divers modes d'apprentissage des langues. Il convient de développer des théories et des méthodes d'analyse qui permettent de passer d'une analyse micro, en termes d'interactions et de perceptions des participants individuels, à des niveaux plus généraux touchant aux institutions et aux représentations collectives. Mais nous avons surtout besoin d'une réflexion épistémologique sur les

affirmations qui peuvent être formulées à propos des contextes, en tant qu'objets d'étude et en tant que constructions à visée explicative ; besoin aussi d'une réflexion méthodologique sur la façon de mener des études qui réussissent à concilier les exigences de validité écologique dans le recueil des données et la nécessité de parvenir à des propositions généralisantes présentant un bon niveau de validité interne.

Contexte d'apprentissage d'une L2 ayant reçu le plus d'attention de la part des chercheurs ces dernières années<sup>10</sup>, la classe de langue se présente comme un point de départ privilégié pour un tel programme d'enquête. Nous pourrions ainsi commencer à construire un cadre des écosystèmes dans lesquels se développent les langues, en vue de pouvoir décrire et expliquer de manière systématique et rigoureuse les rapports entre contexte et processus acquisitionnels.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUER, P. 1988. Esiste una 'didattica naturale' ? In A. Giacalone Ramat (Dir), *L'italiano tra le altre lingue*. Il Mulino, Bologna.
- BAILEY, K. M. & D. Nunan (Dir) 1996. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BANGE, P. 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 1, 53-85.
- BELCHER, D. & G. BRAINE (Dir) 1995. *Academic Writing in a Second Language*. Ablex, Norwood, NJ.
- BREEN, M. 1984. Process syllabuses for the language classroom. In C. Brumfit (Dir), *General English Syllabus Design*. Pergamon Press, Oxford.
- BRONFENBRENNER, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- CALVET, L. J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Pion, Paris.

10. Les nombreuses recherches sur l'acquisition d'une seconde langue par des apprenants non guidés ont porté quasi exclusivement sur les processus et les produits de l'acquisition, mais nous ne savons à peu près rien des contextes dans lesquels ces acquisitions ont lieu. Et par un curieux paradoxe, nous savons par contre beaucoup à propos des classes comme contexte d'apprentissage, mais il n'y a eu que peu de recherches systématiques (et tout particulièrement longitudinales) sur l'évolution des systèmes linguistiques des apprenants dans de tels contextes guidés.



- CICUREL, F. 1985. *Parole sur parole*. CLE international, Paris.
- CORSARO, W. A. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex, Norwood.
- COSTE, D. 1984. Les discours naturels de la classe. In *Le Français dans le monde* n° 183, 16-25.
- DE BENEDETTI, A. & F. GATTI 1999. *Routine e rituali nella comunicazione*. Paravia, Torino.
- DE PIETRO, J. F., MATTHEY, M. & B. PY 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Weil, D. & H. Fugier (Dir), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*. 99-124. Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- DÖRNYEI, Z. & A. MALDEREZ 1997. Group dynamics and foreign language teaching. In *System* n° 25, 65-81.
- DUFF, P. 1995. An Ethnography of Communication in Immersion Classrooms in Hungary. In *TESOL Quarterly* n° 29, 505-37.
- DUFF, P. 1996. Different languages, different practices : socialization of discourse competence in dual-language school classrooms in Hungary. In Bailey, K. M. & D. Nunan (Dir), *Voices from the Language Classroom*. 407-433. Cambridge University Press, Cambridge.
- DURANTI, A. & C. GOODWIN (Dir) 1992. *Rethinking Context*. Cambridge University Press, Cambridge.
- FRÖLICH, M., SPADA, N. & P. ALLEN 1985. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. In *TESOL Quarterly* n° 19, 27-57.
- GARFINKEL, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- GEERTZ, C. 1983. *Local Knowledge*. Basic Books, New York.
- GEERTZ, C. 1988. *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Stanford University Press, Stanford.
- GERMAIN, C. 1999. Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. In *Études de linguistique appliquée* n° 114, 171-87.
- GOFFMAN, E. 1967. *Interaction Ritual*. Pantheon books, New York.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotics*. Arnold, London.
- HANEDA, M. 1997. Second language learning in a 'Community of practice': A case study of adult Japanese learners. In *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes* n° 54, 11-27.
- HAUGEN, E. 1972. *The Ecology of Language*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- JOHNS, A. 1997. *Text, Role and Context : Developing Academic Literacies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- KRAFFT U. & U. DUSENDSCHÖN-GAY 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 59, 127-158.
- KACHRU, B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism : the English language in the outer circle. In Quirk, R. & H. G. Widdowson (Dir), *English in the World : Teaching and Learning the Language and Literatures*. 11-30. Cambridge University Press, Cambridge.
- LABOV, W. 1970. The study of language in its social context. In *Studium Generale* n° 23, 30-87.
- LANTOLF, J. & G. APPEL (Dir) 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Lawrence Erlbaum, Norwood, NJ.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1990. On the teaching and learning of grammar : challenging the myths. In Eckman, F. R., Highland, D., Lee, P., Mifflam, J. & R. Rutkowski Weber (Dir), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- LAVE, J. & E. WENGER 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LEKI, I. 1995. Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum. In *TESOL Quarterly* n° 29, 235-260.
- LIER, L. van 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Longman, London.
- LIER, L. van 1996. *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman, London.
- LIER, L. van 1997. Approaches to observation in classroom research : Observation from an ecological perspective. In *TESOL Quarterly* n° 31, 783-787.
- LYSTER, R. & L. RANTA 1997. Corrective feedback and learner uptake : negotiation of form in communicative classrooms. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 19, 37-66.
- MCLAUGHLIN, B. 1990. 'Conscious' versus 'unconscious' learning. In *TESOL Quarterly* n° 24, 617-34.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, 147-174.
- MÜHLHAÜSLER, P. 1996. *Linguistic Ecology. Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Routledge, London.
- OCHS, E. 1979. Transcription as theory. In Ochs, E. & B. Schieffelin (Dir), *Developmental Pragmatics*. Academic Press, New York.
- PALLOTTI, G. 1996. Towards an ecology of second language acquisition : SLA as a socialization process. In Kellerman, E., Weltens, B. & T. Bongaerts (Dir), *Proceedings of EUROSLA 6. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* n° 55, 121-134.
- PALLOTTI, G. 1999. Socializzazione e apprendimento della seconda lingua. In *Encosistemi* n° 6, 76-91.

- PALLOTTI, G. 2001a. External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions. In Di Luzio, A., Guenther, S. & F. Orletti (Dir), *Culture in Communication*, 285-324. Benjamins, Amsterdam.
- PALLOTTI, G. 2001b. L'ecologia del linguaggio : contestualizzazione dei dati e costruzione di teorie. In Albano Leoni, F., Stenta Krosbakken, E., Sornicola, R. & C. Stromboli (Dir), *Dati empirici e teorie linguistiche*, 37-57. Bulzoni, Roma.
- PEKAREK DOEHLER, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches perspectives. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, 3 — 27.
- PENDANX, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette, Vanves.
- POOLE, D. 1992. Language socialization in the second language classroom. In *Language Learning* n° 42, 593-616.
- PY, B. 1990. Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In D. Gaonac'h (Dir), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, 81-88. Hachette, Paris.
- RAMPTON, B. 1999. Dichotomies, difference, and ritual in second language learning and teaching. In *Applied Linguistics* n° 20, 316-340.
- SCHIEFFELIN, B.B. & E. OCHS (Dir) 1986. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHMIDT, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In *AILA Review* n° 11, 11-26.
- SCOLLON, S. 1999. Not to waste words for students : Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In E. Hinkel (Dir), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, 22-39. Cambridge University Press, Cambridge.
- SINCLAIR, J. & M. COULTHARD 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press, Oxford.
- SPADA, N. & M. FRÖLICH 1995. *The Communicative Orientation to Language Teaching Observation Scheme : Coding Conventions and Applications*. National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney.
- SPADA, N. & R. LYSTER 1997. Macroscopic and microscopic views of L2 classrooms. In *TESOL Quarterly* n° 31, 787-795.
- TOOHEY, K. 1996. Learning English as a second language in kindergartens : A community of practice perspective. *The Canadian Modern Language Review*, n° 52, 549-576.
- TOOHEY, K. 1998. Breaking them up, taking them away : ESL students in Grade 1. In *TESOL Quarterly* n° 32, 61-84.

- VÉRONIQUE, D. 1997. La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. In *Études de linguistique appliquée* n° 105, 93-110.
- WEINRICH, H. 1989. Les langues, les différences. In *Le Français dans le monde* n° 228, 49-56.
- WEISS, F. 1984. Types de communication et activités communicatives en classe. In *Le Français dans le monde* n° 183, 47-51.
- WIDDOWSON, H. G. 1998. Context, community, and authentic language. In *TESOL Quarterly* n° 32, 705-716.
- WILLET, J. 1995. Becoming first graders in an L2 : an ethnographic study of L2 socialization. In *TESOL Quarterly* n° 29, 473-503.
- WINDELBAND, W. 1911. *Präludien*, 4<sup>e</sup> édition. Mohr, Tübingen.

## ABSTRACT

The article presents an ecological approach to the study of language classrooms, which entails systematic consideration of the socio-cultural context(s) in which language acquisition takes place. The first issue to be discussed is what type of learning context a classroom is. The classroom environment is compared and contrasted with other contexts in order to reach a definition which tries to encompass both an etic and an emic viewpoint. A further issue is how different ways of learning a language can be identified, which bears on the recognition of what is specific to classroom learning. More particularly, the acquisition/learning and guided/non guided distinctions are discussed. The classroom environment should also be seen as part of wider socio-cultural contexts, which raises the issues of language acquisition as a form of socialization and shows the complexity and the limits of the traditional foreign language/second language distinction. Finally, a brief review is provided of some of the main options available to teachers and researchers for describing classroom contexts and the interactions that take place in them. (Key-words : language socialization, language ecology, classroom learning, context)