

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

16 | 2002

L'Acquisition en classe de langue

Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ?

Daniel Coste



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/747>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2002

Pagination : 3-22

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Daniel Coste, « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/747>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ?

Daniel Coste

1. Introduction

- 1 Le temps n'est plus où la classe de langue apparaissait comme le lieu où l'acquisition¹ avait le moins de chances de se produire. Les mises en accusation sommaires et les procès expéditifs n'ont plus cours et on en revient désormais à une analyse plus sereine et plus nuancée. Les clivages entre acquisition naturelle (hors classe) et artifice de la classe, entre environnement non-institutionnel (supposé naturellement propice à l'acquisition) et milieu institutionnel (réputé rebelle à cette même acquisition) ont eux-mêmes été déplacés et la ligne de partage passe plutôt aujourd'hui entre le « guidé » et le « non guidé ». Le présent numéro vient naturellement s'inscrire dans la continuité de cette histoire récente. Son apport est peut-être de focaliser pleinement l'attention sur les situations de classe et de revisiter un questionnement dès longtemps posé, en le spécifiant plus avant. Non pas simplement : « Est-il possible ou non d'acquérir une langue seconde en classe ? » mais : « En quoi est-ce qu'un environnement formel institutionnellement dédié à l'apprentissage, singulièrement l'école ou d'autres lieux de formation, peut contribuer, à sa manière, à l'acquisition ? ». Ou, si l'on formule l'interrogation sous l'aspect de la diversification : « Quels types d'acquisition peuvent être observés suivant les caractéristiques des contextes de classe considérés ? ». Ces questionnements conduisent à réexaminer l'évolution des rapports entre, d'un côté, recherches sur l'acquisition et, de l'autre, didactique des langues et à marquer la complémentarité de leurs limites et limitations respectives².

2. Retour sur quelques prises de distance

- 2 Pour mieux appréhender la situation actuelle quant à la manière de considérer les rapports entre classe de langue et acquisition, il y a lieu de rappeler brièvement des moments antérieurs de ces relations, non seulement quant au développement des recherches en acquisition, mais aussi pour ce qui touche aux évolutions de la réflexion en didactique des langues.

2.1. Une classe peu propice à la recherche sur l'acquisition ?

- 3 Sans insister ici par le menu sur des analyses elles-mêmes déjà anciennes qui tendaient à mettre en rapport, d'une part, les relatives prises de distance – voire oppositions – entre recherches sur l'acquisition d'une langue seconde et didactique des langues secondes et, d'autre part, le mouvement de constitution en France du secteur de la recherche en acquisition, on notera qu'il fallait alors marquer que, dans la construction de leur objet et dans l'affirmation de leur territoire propre, les chercheurs en acquisition des langues secondes tendaient tout « naturellement » à s'éloigner des terrains par ailleurs assez fréquentés des situations scolaires et – plus largement – des milieux de formation, où le voisinage avec les didacticiens et les spécialistes de sciences de l'éducation pouvait prêter à confusion des genres.
- 4 D'autant que la recherche en acquisition se positionnait alors essentiellement en référence à la linguistique. Tant pour des raisons de reconnaissance et de légitimation disciplinaires que, plus fondamentalement, parce que les modèles dominants restaient à bien des égards marqués par le cadre chomskyen et ses avatars. Même sans raisonner – comme l'avait fait une part de la recherche anglophone – en termes de réactivation d'un dispositif d'acquisition posé comme inné ou d'un nouveau paramétrage pour la langue 2 des principes d'une grammaire universelle, le questionnement était centré sur les conditions de développement de l'interlangue et d'évolution du système transitoire de l'apprenant. Dans cette perspective, l'intervention pédagogique apparaissait, d'un point de vue méthodologique, comme une sorte de parasitage à la fois du processus « naturel » d'acquisition dont on souhaitait rendre compte et du recueil des données susceptibles d'être analysées, les productions spontanées des témoins passant pour perturbées (contraintes, bloquées, canalisées) par le cadre de la classe, les consignes de l'enseignant, les modèles du manuel.
- 5 À quoi on ajoutera que, pour des raisons tenant en partie à des priorités sociologiques et politiques par ailleurs importantes, en partie – là aussi – à des considérations méthodologiques justifiées, une attention particulière était portée en Europe à la situation des travailleurs migrants et de leur familles et à la forme de relative immersion/submersion que prenait leur insertion/ intégration dans le pays d'accueil, l'acquisition de la langue seconde s'opérant le plus souvent – pour les adultes – dans le « bain » linguistique environnant, sans recours notable ni durable à des formes de scolarisation³.
- 6 Ce sont donc plusieurs facteurs d'ordres différents qui convergeaient pour que la recherche en acquisition de la L2 tende à se tenir à l'écart de la classe et à se séparer assez résolument des courants à connotation didactique⁴.

2.2. Une classe peu propice à la communication et à l'interaction ?

- 7 Mais à bien des égards, c'est du côté de la didactique des langues elle-même que se firent jour un temps les mises en cause les plus vives de la classe comme lieu potentiel d'acquisition. Dans nombre de leurs variantes initiales, les approches communicatives établissaient en effet un diagnostic sans concession de la classe ordinaire, soumise à l'examen des critères de la communication « authentique ». Le lieu scolaire y était présenté comme marqué par des échanges quantitativement distribués de manière inégale entre enseignant et apprenants, par une relation asymétrique ne permettant pas aux élèves de produire bon nombre d'actes de parole réservés au maître, par une communication factice sans enjeu véritable, par une focalisation sur la forme aux dépens du sens, par des rôles institutionnellement établis et figés ne laissant que peu de marge à la variation socio-affective... Et cette liste pourrait être déclinée plus avant.

- 8 Malgré des prises de position et des analyses qui tendent à contester cette lecture réductrice, la doxa du moment (mais dont on perçoit encore aujourd'hui bien des effets), identifiant communication et acquisition, posait que, si on apprend à communiquer en communiquant, la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres. Activités de simulation, pédagogie du projet, valorisation des activités ludiques, des « tâches communicatives », de tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle réputée nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement réinvestissable en dehors du lieu scolaire.
- 9 Il faut convenir que, parallèlement, les travaux portant sur l'analyse des discours de la classe au cours des années quatre-vingt font apparaître, en contraste avec l'analyse des conversations ordinaires entre natifs, nombre d'échanges stéréotypés, des prises de parole rares, brèves et convenues de la plupart des apprenants, des malentendus et quiproquos sur les consignes et les attentes des enseignants, des questions « pour la montre » sans objet informationnel réel. Parce que l'analyse de discours (dont on ne saurait oublier que certains modèles fondateurs ont pris la classe comme corpus premier) dispose d'instruments d'étude de plus en plus fins, et surtout parce que les discours de la classe commencent à être recueillis et analysés en eux-mêmes et pour eux-mêmes, on s'aperçoit bien vite de l'écart qui a longtemps existé entre les affirmations et principes méthodologiques (valorisant la communication bien avant que ne le fassent les approches communicatives) et le quotidien des pratiques langagières en classe, sensiblement plus étriqué. D'un côté, les apports de la pragmatique, de la sociolinguistique et de l'analyse conversationnelle avaient pour effet de caractériser beaucoup plus précisément des objectifs d'apprentissage définis en termes de compétence à communiquer, de l'autre, ces mêmes apports et les outils d'observation et de description qui y étaient associés rendaient flagrant le décrochage entre ces objectifs mieux cernés et ce que donnaient à voir les données recueillies dans les classes.

3. Une certaine réduction des distances

- 10 Cette forme de double mise en cause des contextes institutionnels de formation – et d'abord de la classe – pour des raisons distinctes mais partiellement complémentaires, a prêté à révisions multiples depuis une vingtaine d'années. Sans qu'on puisse faire état d'un rapprochement complet, il semble que la fonction de ce qui se passe en classe soit désormais mieux perçue, de part et d'autre, au regard de l'acquisition de la langue seconde. Et cette fois parce que des références théoriques communes paraissent, sinon tout à fait mobilisées, du moins communément invoquées.

3.1. Communication exolingue, interaction et acquisition

- 11 L'étude de la communication exolingue d'une part, une certaine pragmatique d'autre part ont contribué à un éloignement croissant des recherches en acquisition des langues secondes par rapport à ce qu'avaient pu être les courants directement inspirés par des conceptions chomskyennes ou néo-chomskyennes. D'un côté en effet, les chercheurs s'intéressant à l'évolution et à la grammaticalisation progressive des lectures d'apprenants, même ou surtout pour les lectures de base et leurs transformations, prennent en compte l'incidence des besoins de communication des sujets (tels que, par exemple, l'expression de repères et de mouvements dans le temps et dans l'espace) et établissent donc une relation entre communication et acquisition. De l'autre, l'attention portée à la communication exolingue et aux échanges entre natifs et alloglottes met en évidence des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre

interlocuteurs, moments qui, dès lors qu'un « contrat didactique » est tacitement établi, présentent des séquences « potentiellement acquisitionnelles ». « SPA » qui ne sont pas sans analogie avec des échanges ternaires généralement observés en classe, encore que les réalisations en soient plus diversifiées quant à l'initiative et à la gestion des tours de parole.

- 12 Plus fondamentalement, ce sont les cadres de référence de tels travaux qui se déplacent. L'analyse fine d'échanges conversationnels exolingues, mettant en évidence des phénomènes fréquents de bifocalisation (sur la forme ou sur le sens), peut aussi bien s'appliquer – avec des différences sur lesquelles on reviendra – à des situations d'acquisition « sur le tas » qu'à des contextes scolaires d'enseignement/apprentissage. La complémentarité éventuelle des rôles entre natif et alloclotte peut aussi être relue en termes d'expertise (dans le domaine de la langue), de relation entre expert et novice. Et un rapport de cet ordre est susceptible de s'établir dans des contextes variés, pas seulement au sein de l'institution de formation.
- 13 Py, tout en soulignant à quel point la multiplication des descriptions sur corpus a permis de remettre en question les premières théorisations relatives aux facteurs d'évolution de l'interlangue, plaide pour un effort de synthèse et un dépassement de l'observation ponctuelle à caractère monographique⁵. Il esquisse une caractérisation de ce qu'il appelle le « territoire » de l'apprenant, en identifiant trois types de dynamiques dans l'acquisition : l'une orientée vers le système, la seconde vers la norme, la troisième vers la tâche. Dans la durée d'un parcours d'acquisition, ces trois polarisations sont nécessaires : le système renvoie à la créativité, à la logique et à la régularité d'un développement intrinsèque de la grammaire internalisée traitant des données nouvelles ; la tâche engage le sujet communicant dans un processus finalisé où des besoins d'expression et de compréhension motivent la mise en place de moyens langagiers nouveaux et mettent à l'épreuve ceux dont le sujet dispose déjà ; la norme, qu'elle soit pédagogique ou plus largement sociale, contrôle, évalue ou régule ce que le système et/ou la tâche produisent. Aucune de ces composantes du dispositif ainsi ordonné ne suffit à activer l'acquisition. Toutes sont nécessaires, mais la pondération entre elles varie selon les apprenants et, pour un même apprenant, selon les moments.
- 14 Avec sa simplicité voulue, cette tripartition renvoie en quelque sorte dos à dos – mais tout aussi bien considère comme complémentaires – des courants qui soit misaient tout sur le système (ce qui était le choix d'inspiration générativiste) soit ne juraient que par la tâche (comme dans certains courants « communicatifs »). Elle donne aussi une fonction claire à la norme, tout en rassemblant sous cette désignation aussi bien la correction normative que les usages sociaux ordinaires, ceux-ci et celle-là donnant à l'apprenant des repères auxquels confronter sa propre compétence transitoire et contribuant à l'évolution de cette dernière, ce qui est une autre manière de dépasser l'opposition entre le « naturel » du hors classe et le « rituel » de la classe et, sinon de les confondre, du moins de les inscrire l'un et l'autre dans une cohérence et une dynamique plus vastes. Reste que, là aussi, cette norme – simple exposition aux usages ou imposition de modèles – ne saurait suffire à l'acquisition. Aussi bien les recherches sur l'acquisition des langues secondes que les didacticiens attachés aux apprentissages scolaires peuvent se (re)trouver en accord avec un cadrage de cette nature.
- 15 Mais c'est probablement sous les références aux figures tutélaires de Vigotsky et de Bruner que s'opèrent le plus nettement des rapprochements entre les deux courants de réflexion. Autour de notions comme celle de « zone proximale de développement », celle

d' » étayage » ou de dispositif de soutien, avec aussi l'attention portée aux « formats » et aux routines communicationnelles offrant un cadre familier reconnaissable pour les participants à l'échange, c'est une dimension particulière de l'interaction qui se trouve valorisée : celle qui instaure un travail de médiation entre qui apprend et la connaissance à acquérir ; médiation que peut assurer un intermédiaire tel que le parent pour l'enfant, l'expert face au novice, le maître à l'égard de l'élève, le natif par rapport à l'alloglotte. Ce type de relation n'est pas propre à l'enseignement et à la forme scolaire (et on peut même considérer que cette dernière aurait quelque profit à tirer de l'expérience d'autres modes de médiation), mais c'est fondamentalement un même ordre de rapport qui est décliné selon diverses réalisations. Sous cet angle aussi, la classe n'apparaît donc plus comme un lieu à part, mais comme un environnement où certains formats se voient particulièrement privilégiés, certains styles de médiation et d'étayage relativement ritualisés.

3.2. La classe de langue revalorisée comme lieu d'apprentissage

- 16 La didactique des langues, une fois dépassée la phase d'interrogation critique des pratiques de classe habituelles, mesurées à l'aune de ce que serait une communication authentique et également partagée entre les participants, établit des constats moins pessimistes sur les relations entre contextes d'enseignement et potentialités d'apprentissage. Cela en adoptant, par d'autres cheminements, des positions similaires à ce que suggère la tripolarisation déglagée par Py : système, norme et tâche ont nécessairement leur part dans le parcours d'acquisition et il n'y a pas de raison que les activités de la classe ne puissent, selon des pondérations variables et sans exclusive, faire place à ces différents facteurs de progrès dans la maîtrise d'une langue. De même – on vient de le mentionner – les relectures de conceptions constructivistes et interactionnistes où la médiation humaine joue un rôle important ne peuvent que conforter la fonction de l'enseignant, quitte à provoquer un réexamen et une révision des manières de faire et d'être de ce dernier.
- 17 Mais c'est aussi par d'autres voies que des proximités plus grandes se font jour entre acquisition et didactique, à propos de la classe. Il est aisé d'en retenir au moins trois. La première est celle de l'analyse conversationnelle en relation à ce polylogue qu'est une classe. L'examen de séquences enregistrées non limitées à quelques répliques fait apparaître des phénomènes beaucoup plus complexes que l'échange canonique « question du maître/réponse de l'élève/réaction-évaluation de la part du maître » ; et notamment :
- 18 • la possibilité d'un jeu sur les formats d'activités (adhésion ou prise de distance par rapport aux routines de classe) ;
- 19 • des connivences sur la double énonciation des discours produits (même les « vrais » enjeux cognitifs, ludiques, relationnels que comporte tel projet ou telle simulation en classe ne font pas oublier que des questions formelles et des visées linguistiques sont aussi en cause) ;
- 20 • une dimension fictionnelle qui, sous des aspects multiples (place de l'imaginaire relatif aux langues et aux cultures, créativité tenant à la nature même de la discipline – découverte pour partie fictive et à distance d'un autre et d'un ailleurs étrangers – et à nombre des activités proposées) marque la classe de langue ;
- 21 • des moments de « déritualisation » au cours desquels un ou des apprenants peuvent intervenir, selon leur propre dynamique, curiosité et motivation d'apprentissage, à l'intérieur de la programmation et de la visée d'enseignement et influencer sur son cours.

- 22 Des contributions à ce numéro proposent des analyses de cet ordre.
- 23 La seconde voie relève plus de la perspective bilingue/exolingue appliquée à la classe de langue. Une étude attentive des échanges dans la classe, considérée comme lieu de communication exolingue (que l'enseignant soit « natif » ou non de la langue seconde enseignée, les élèves ont – par définition – à opérer dans une langue qui pour eux n'est pas première) permet de décrire cet espace communicationnel avec les mêmes instruments et démarches que pour les conversations exolingues/bilingues en contexte non scolaire. Les alternances de langues et le recours à la langue maternelle des élèves (par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes), après avoir été longtemps considérés comme tabou par les méthodologies dominantes de l'enseignement des langues, font aujourd'hui l'objet d'une attention d'autant plus marquée qu'on voit dans nombre de leurs manifestations, non des facilités laxistes mais la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui contribuent aussi à l'acquisition. Une telle évolution des représentations dominantes va dans le sens d'un décloisonnement entre les langues, décloisonnement auquel, dans le champ didactique, la notion de compétence plurilingue devrait aussi contribuer. Accepter pleinement le fait que, dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, l'apprenant mobilise ou peut mobiliser nombre des ressources langagières dont il dispose déjà n'est pas toujours allé de soi en didactique des langues et le mouvement amorcé ne se serait peut-être pas produit ainsi sans la diffusion, dans le cadre des recherches sur l'acquisition des langues secondes, des analyses d'échanges exolingues et bilingues.
- 24 La troisième voie est celle qui concilie visée communicationnelle et travail métalinguistique. Alors que, dans un premier temps, les approches communicatives avaient été reçues comme impliquant un rejet de toute pratique métalinguistique au profit d'échanges à visées référentielles et instrumentales autres, la langue, son apprentissage, ses formes et significations apparaissent comme des objets de communication non seulement aussi « authentiques » que d'autres, mais encore en adéquation « naturelle » aux lieux d'enseignement. Ce qui n'implique pas un retour à des leçons de grammaire explicite, mais conduit à examiner ces types de séquences potentiellement acquisitionnelles que représentent des phases de focalisation de l'attention et des discours de la classe sur les éléments et les fonctionnements linguistiques en tant que tels, notamment lorsqu'elles s'inscrivent à l'intérieur d'activités langagières non métalinguistiques dans leur propos. Sans qu'il s'agisse d'affirmer que cette activité métalinguistique plus ou moins ponctuelle, plus ou moins spontanée, plus ou moins imprévue pour l'enseignant contribue à tout coup à l'acquisition, elle témoigne à tout le moins d'une centration sur l'objet d'apprentissage conforme à la classe et sur la manière dont les apprenants cherchent à s'en approprier telle ou telle composante, tel ou tel fonctionnement.
- 25 Ces trois voies d'observation des discours produits en classe de langue présentent divers croisements et points de jonction. On pourrait articuler plus finement leurs interrelations et évoquer aussi d'autres regards sur ces mêmes discours. Mais ce qui importe d'abord ici, c'est de relever une sorte de réhabilitation de la classe comme un espace où la communication prend des formes diverses et complexes autour de ses objets et de ses enjeux propres, et où la finalité d'apprentissage linguistique est de nature à contribuer elle-même à la qualité et à la densité communicationnelles des productions discursives.

4. Les limites d'un rapprochement

- 26 Si rapprochement il y a eu entre recherches sur l'acquisition et didactique des langues, grâce à une certaine mise en proximité des apprentissages non guidés et des apprentissages guidés, grâce aussi, d'un côté, à une meilleure prise en compte de la pertinence d'une action de médiation, de guidage occasionnel, voire d'étayage, au sein même de l'interaction exolingue hors classe, et, de l'autre côté, à une observation plus fine – parce que mieux instrumentée – du flux et des failles des discours ordinaires de la classe, on ne peut toutefois que constater qu'un tel rapprochement comporte des limites.
- 27 En partie pour des raisons, déjà rapidement mentionnées, tenant à une simple sociologie des territoires et des catégorisations disciplinaires. D'une part, certains modes de distinction continuent d'opérer qui tiennent la classe pour un lieu aux possibilités décidément trop restreintes au regard de ce qu'exige une acquisition réussie, et y voient – au mieux – une pâle copie d'autres contextes d'acquisition ou de communication ; il devient dès lors scientifiquement et méthodologiquement justifié de privilégier l'étude de ces derniers par rapport à celle de contextes scolaires. De l'autre, des volontés d'autonomisation forte de la didactique des langues peuvent conduire ici ou là à une séparation revendiquée d'avec les apports de la linguistique, qu'il s'agisse de la linguistique acquisitionnelle ou de toute ethnographie ou analyse des discours de la classe.
- 28 Mais les limites du rapprochement semblent aussi tenir à des facteurs d'autre nature. Et en particulier :
- 29 • la prise en compte insuffisante de caractéristiques des contextes d'enseignement qui contribuent, on l'espère, à l'appropriation de la langue seconde ;
- 30 • une définition peut-être trop figée des contextes de classe, de plus en plus diversifiés pour ce qui est de l'apprentissage des langues ;
- 31 • une conception de l'acquisition qui demande sans doute aujourd'hui révision.

4.1. La classe et les activités servant l'appropriation

- 32 De même que les recherches en acquisition des langues ont, quand elles se situent dans le paradigme large de l'interactionnisme, surtout centré leurs analyses sur des données recueillies dans des situations de face à face oral en situation exolingue (la plus typique étant le couple natif/alloglotte), de même les travaux d'inspiration générale analogue en didactique des langues ont attaché une importance particulière aux productions orales individuelles ou aux échanges maître/élève(s), parfois à des discussions en petits groupes en classe, pour y traquer des marques d'un travail en cours susceptible de servir l'acquisition.
- 33 Pour ce qui est de la classe, une telle manière de procéder, au plus près des événements de parole observables, présente l'avantage considérable de s'appuyer sur des données tangibles et de mettre au jour ces moments singuliers où « quelque chose » visiblement se passe, qui, au cours d'une interaction spécifique (et que celle-ci ait été ou non programmée par le projet d'enseignement) peut correspondre à une « prise » et un certain traitement de données nouvelles par l'apprenant. Et on constate en effet que des études de cet ordre, menées dans une perspective de réflexion didactique et appliquées aux contextes de classe, après avoir longtemps souligné les moments de malentendu, d'échec, d'incompréhension des consignes, de flottement entre exercices formels et habillage pseudo-communicationnel, touchent plutôt aujourd'hui ces instants heureux où se manifeste chez tel ou tel apprenant un mouvement d'appropriation des moyens d'expression de la langue enseignée.

34 Sans entrer, à ce point, dans le débat sur la portée exacte de ces séquences potentiellement acquisitionnelles en milieu guidé (la « prise », même ratifiée et réutilisée, donne-t-elle lieu à acquisition durable ?), il y a lieu d'en passer par quelques rappels et questionnements souvent oblitérés quant aux activités de la classe.

4.1.1. Un lieu de densification et de reprise des données pour l'apprentissage

35 Une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe. Il s'agit aussi de l'ordonner de telle manière, dans son introduction et son recyclage, que sa structuration/restructuration progressive soit – en principe – optimisée. Il s'agit enfin, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la connaissance et la maîtrise de la langue apprise. Ces fonctions majeures de l'enseignement sont bien connues. Ce sont elles qui ont fait l'objet de mises en cause plus ou moins radicales : sélection trop restrictive, présentation artificielle, progressions ne tenant pas compte des cheminements propres de l'apprenant, modalités d'évaluation inadaptées... Mais, si de telles critiques portent sur les conditions de mise en œuvre de l'enseignement, elles n'invalident pas les options qui le définissent et qui font de la classe, au meilleur sens du terme, un « laboratoire de langue », où les données langagières se trouvent comme concentrées, rebrassées et moins aléatoires que dans d'autres environnements. Autant il reste loisible de considérer que la classe, à elle seule, ne saurait garantir une maîtrise accomplie d'une langue autre, autant on ne saurait oublier que son rôle est de médiation et de consolidation des connaissances et, « dans le temps qui lui est imparti », d'accélérer leur construction.

4.1.2. Des modalités diverses au service d'une appropriation

36 Si la relation établie entre interaction – essentiellement orale – et acquisition a eu les conséquences positives déjà pointées plus haut, elle ne constitue pas – sauf à la tirer dans son extension la plus large – la seule modalité offerte en classe à l'appropriation d'une langue. Lecture, expression écrite, traduction d'un sens ou de l'autre, mémorisation « par cœur » de textes ou fragments de textes, recours éventuellement solitaire à des outils métalinguistiques, à des carnets ou journaux d'apprentissage sont autant de voies souvent (voire traditionnellement) ouvertes à l'apprenant. Il serait pour le moins léger d'estimer que les seuls moments où un élément ou fonctionnement de la langue en cours d'apprentissage pourrait venir s'adjoindre à l'acquis antérieur (et/ou le modifier) seraient ceux où des traces enregistrables dans des échanges oraux sont attestées. Dans le monde scolaire, les effets du travail de l'écrit (qu'il s'agisse de lecture ou de rédaction, voire de simple copie) sont tout sauf négligeables pour ce qui est de l'appropriation d'une langue.

37 Personne bien entendu ne saurait nier de tels constats d'évidence. Mais force est de relever que tout se passe parfois comme si, s'agissant d'acquisition, le gros de l'attention des chercheurs se portait sur l'interaction orale et négligeait quelque peu les autres voies empruntées par l'enseignement. Non que la lecture ou la production écrite (pour s'en tenir à ces deux gros secteurs) soient délaissées par les travaux des didacticiens ou des psycholinguistes. Bien au contraire. Mais elles ne semblent pas être considérées sous l'angle de leur portée pour le progrès dans la maîtrise de la langue⁶.

38 Il est tout aussi frappant de relever que les données ou traces acquisitionnelles étudiées à partir des interactions orales portent quasi exclusivement sur des échanges verbaux non accompagnés d'actions autres (jeux, manipulations, travaux manuels, etc.) alors que

celles-ci, selon toute probabilité, interviennent aussi fortement parmi les facteurs d'appropriation d'une langue⁷.

- 39 Quel que soit le mode d'interaction orale considéré, une des questions que pose l'analyse des activités en classe est de déterminer quel bénéfice acquisitionnel les apprenants qui ne prennent pas directement part à la prise de parole tirent des échanges dont ils sont spectateurs/auditeurs attentifs ou distraits. Institutionnellement, ce sont des participants légitimes et concernés : même une remarque personnelle adressée par l'enseignant à un apprenant est censée, dès lors qu'elle est faite publiquement (et non en aparté), pouvoir profiter en quelque manière à tous les autres élèves. Ce n'est pas parce qu'un élève ne se montre pas spontanément actif dans l'interaction orale en grand ou en petit groupe qu'il n'acquiert rien de nouveau grâce à ce qui est produit dans ces échanges. Quitte à provoquer, il faut aussi remarquer que si l'enseignement frontal magistral, sans interaction orale effective avec les élèves, a longtemps dominé dans bien des disciplines et, même si ses insuffisances sont patentes, cela ne signifie pas qu'il ait, comme tel, bloqué toute acquisition. À l'inverse, aussi clairement, le silence d'un élève ne saurait être interprété à tout coup comme la marque avérée d'une activité cognitive intense au service de l'apprentissage !
- 40 En d'autres termes et au-delà de ces quasi boutades : de même que s'interroger sur l'acquisition en classe de langue ne pouvait naguère se ramener à une simple préconisation d'y multiplier les « tâches communicatives » aussi « authentiques » que possible, de même, aujourd'hui, se focaliser sur des séquences d'interaction verbale en classe – si révélatrices soient-elles – ne saurait suffire à épuiser les sources plausibles de cette même acquisition.

4.2. Quelle(s) classe(s) ?

- 41 La classe de langue, comme espace d'apprentissage guidé, renvoie à des représentations à la fois solidement établies et culturellement variables et à des réalités empiriques de plus en plus diverses. Toute recherche sur l'acquisition en classe peut difficilement faire l'économie d'une prise en compte de ces tensions possibles entre représentations dominantes, variations contextuelles et réalités évolutives.
- 42 Dans la plupart des pays, les représentations attachées à la classe conservent sans doute le caractère stéréotypé d'un espace s'ordonnant autour de la figure centrale de l'enseignant meneur du jeu, porteur de connaissances et juge des prestations. C'est de lui que dépend la bonne marche et la qualité de la classe, sinon toujours la réussite des élèves. Mais selon les traditions et les contextes éducatifs, cette trilogie classique de rôles connaît, dans les représentations sociales, des pondérations et des modalisations notables, aussi bien quant à la régulation des échanges (et singulièrement celle des prises de parole des élèves) que pour la transmission (plus ou moins « frontale ») du savoir ou l'appréciation (tendanciellement sévère ou « positivante ») des performances. D'un cas de figure à un autre, de telles différences ou combinaisons de différences dans les images culturelles de la classe ont quelque incidence sur les attentes et les conduites des acteurs concernés : enseignants, apprenants, mais aussi, pour les contextes scolaires, administrateurs (tels les corps d'inspection), auteurs de manuels et de supports d'apprentissage, parents d'élèves. S'agissant de l'enseignement d'une langue et de l'éventuelle circulation internationale de méthodologies relatives à cet enseignement (telles la méthode directe jadis, les approches communicatives plus récemment), la mise en contact de conceptions pédagogiques éventuellement fort distantes peut provoquer

quelques heurts ou malentendus qui ne sont pas sans effets sur l'écologie des contextes et des activités d'apprentissage.

- 43 Il n'est guère besoin de marquer la diversité des conditions empiriques de fonctionnement. Il y a classe et classe. Le nombre d'élèves, l'équipement ou l'absence d'équipement, l'espace disponible et son aménagement, les ressources accessibles, l'atmosphère sonore ambiante ou interne à la classe, etc. : autant de facteurs qui interviennent dans la nature, la quantité et la qualité des activités possibles. Qu'il s'agisse des productions langagières en classe (et donc des données à y recueillir) ou plus généralement des circonstances de nature à affecter l'apprentissage, une telle diversité de conditions devrait rendre difficile tout discours générique sur l'acquisition « en classe », sauf à considérer que chaque chercheur raisonne implicitement à partir de cas de figure qui lui sont familiers et qui, le plus souvent, présentent des traits permettant l'observation et la collecte de traces verbales.
- 44 Ces évidences n'auraient pas à être rappelées, si elles n'étaient pas, de fait, trop souvent passées sous silence. Mais on doit ajouter que les développements récents des méthodologies et des technologies creusent aujourd'hui (et de manière durable, voire difficilement réversible) les écarts entre classes « de luxe » et classes sous-équipées. Telle classe de langue ou dispositif de formation permet aux apprenants, en nombre limité et appartenant à des milieux dits favorisés, un accès à de multiples ressources (supports, documents, tutorat et enseignement, connexions extérieures, médias divers) ; tel autre n'offre à un groupe pléthorique et « peu favorisé » que la seule voix d'un maître insuffisamment formé, démuné et surchargé.
- 45 Les modalités d'enseignement des langues elles-mêmes sont de plus en plus diversifiées : enseignement précoce, enseignement bilingue, recours aux supports multimédias, séjours linguistiques à l'étranger et pédagogie des échanges. Les parcours d'apprentissage des apprenants avec les ruptures de continuité qu'ils comportent, les contacts avec plusieurs langues différentes, les prises en compte ou non de ces langues dans le travail des classes, sont affectés par la pluralité des approches auxquelles ils se prêtent.
- 46 Des porosités d'établissent à l'intérieur même des contextes scolaires entre l'apprentissage de différentes langues, entre les langues et les disciplines « non linguistiques ». Mais surtout, tendanciellement, la présence ou l'accessibilité accrue des langues en dehors de l'école et leur introduction sous des formes nouvelles à l'intérieur des établissements sont de nature à déplacer ou à gommer les distinctions entre langue étrangère et langue seconde. De nature aussi à différencier les cheminements d'acquisition. Quels sont les effets de ces évolutions complexes ? Pour ne prendre qu'un cas : l'apprentissage de langues voisines (par exemple de plusieurs langues romanes) peut donner lieu, en contexte scolaire tantôt à des renforcements des cloisons pour prévenir les interférences, tantôt à des circulations et passages plus souples d'une langue à l'autre. On peut au moins poser pour hypothèse que les résultats atteints ne se confondent pas, non plus que les cheminements suivis.
- 47 En bref, malgré les constantes structurelles que l'on y relève, la multiplicité des formes et des fonctionnements que présentent les contextes d'apprentissage guidé incitent à une certaine prudence dans les généralisations. S'il est exact que les écarts se creusent plus qu'ils ne se réduisent entre les ressources respectives dont disposent différents types de classes dans différents environnements géo-économiques et culturels, si les traditions éducatives, les circulations méthodologiques, les évolutions technologiques affectent de diverses manières les données linguistiques proposées aux apprenants et leurs modes

d'exposition à ces données, alors l'idéalisation que constitue la désignation « classe » demande réexamen. Sans même insister sur les formations ouvertes et à distance, sur les auto-formations guidées ou assistées, la question devient bien celle du type de relation qui peut exister entre multiplicité des figures de classes et nature multiple des acquisitions.

4.3. Quelle(s) acquisition(s)

- 48 Le débat relatif à l'apprentissage d'une langue étrangère a été en partie faussé par le clivage établi par Krashen entre une acquisition naturelle, spontanée, résultant d'une communication aux enjeux sémantiques et pragmatiques réels et un apprentissage artificiel, travaillé hors communication véritable et focalisant sur des savoirs à propos de la langue et sur des exercices formels. Même si ce clivage (et surtout le postulat d'une différence radicale qui interdirait à l'apprentis de devenir de l'acquis) a été vigoureusement mis en question, il continue à colorer les représentations qui s'attachent aux termes mêmes et à donner à croire que le processus d'acquisition conduirait à une maîtrise souple, aisée, totalement internalisée de la langue acquise (même si ce processus reste inabouti et produit des formes et règles idiosyncrasiques), alors que les démarches d'apprentissage resteraient quelque peu guidées et ne mèneraient qu'à des connaissances rapportées et à des pratiques plus rajoutées qu'incorporées.
- 49 Au fondement de cette distinction toujours latente, demeure la conception selon laquelle connaître une langue, la posséder, reviendrait avant tout à en avoir intériorisé la grammaire ou une certaine grammaire. Même si reste alors à préciser ce qu'on met sous « grammaire » (et les travaux en acquisition des langues présentent à cet égard un large spectre de modèles, explicités ou non), une telle conception de l'acquisition peut difficilement être contestée. Mais cela ne signifie pas pour autant que d'autres acquisitions n'entrent pas aussi en ligne de compte dans le développement de la compétence d'usage d'une langue ou dans la construction d'une compétence plurilingue. S'il fallait aujourd'hui revisiter et réactiver non pas la partition mais l'articulation entre acquisition et apprentissage, il y aurait à explorer deux voies majeures que l'on peut aborder sous forme de questions :
- 50 1. En quoi et à quelles conditions est-ce qu'un apprentissage (guidé) contribue de manière spécifique à l'acquisition (intériorisée) d'une langue ?
- 51 2. En quoi est-ce qu'un apprentissage (guidé) de langue peut apporter aussi d'autres acquisitions intéressant le progrès et la complexification des compétences langagières ?
- 52 En d'autres termes, quelle place et quels rôles attribuer à ces lieux d'apprentissage particuliers que sont les classes, avec leurs constantes institutionnelles et leur diversité empirique, dans le développement (qu'on voudrait dire durable) des capacités et des connaissances langagières de celles et ceux qui les fréquentent ?
- 53 C'est sur le mode de la complémentarité et dans une perspective de type écologique qu'il y aurait sans doute lieu de repenser aujourd'hui ce qui se passe en classe et ce qui se joue dans les rapports entre les classes et leurs environnements. Pour aller au-delà des oppositions binaires qui ont pesé tant sur la recherche en acquisition que sur la didactique des langues, on pourrait certes – en s'appuyant sur ce qui, dans les évolutions en cours rend perméables les limites entre le guidé et le non guidé, entre classe et hors-classe, penser et présenter l'ensemble sur le mode du continuum : tout est affaire de degré ou de positionnement d'un curseur pour une série de situations. Mais, pour fluctuante que puisse être la limite entre classe et environnement, pour intenses que

soient et doivent être les échanges entre les deux espaces, il serait à tous égards dangereux de les confondre ou de prédire, comme on l'entend ici ou là, leur fusion prochaine.

- 54 Il peut paraître provocateur d'affirmer que la classe de langue étrangère n'est ni une simulation ni une sorte de virtualisation nécessaire de lieux et de modes communicationnels et acquisitionnels autres. C'est pourtant bien ce que, dans la grande variété de leurs objets, de leurs méthodes et de leurs options, manifestent clairement les contributions ici réunies. Cicurel d'une part, considérant les stratégies et les ruses de l'enseignant, Moore et Simon d'autre part, focalisant plus sur les interventions des apprenants, s'attachent à montrer, données à l'appui, que la classe présente des fonctionnements (ou d'apparents dysfonctionnements) qui, pour singuliers ou mineurs qu'ils semblent au regard des lectures habituelles de ce type d'échanges, renvoient à des projets et des mouvements d'apprentissage, obstinément individuels dans certains cas, résolument collaboratifs dans d'autres, pas toujours anticipés ni prévisibles. De Pietro après avoir dressé, non sans quelque humour, un état des lieux des circulations entre travaux sur l'acquisition et didactique, s'attache à souligner que l'enseignement, dans la construction des objets et des démarches, peut effectivement programmer et, jusqu'à un certain point, évaluer un objectif linguistique à atteindre, selon des repères et un tracé moins aléatoires que ce que donne à observer la conversation exolingue « ordinaire ». Faraco souligne de manière nuancée l'intérêt pédagogique et le potentiel interactionnel d'une activité de classe souvent décriée comme trop artificiellement formelle et scolaire : la répétition. C'est aussi à une pratique scolaire « formelle », le traitement de l'input, que Hendrix, Housen et Piérard ont consacré une recherche expérimentale dont ils rendent compte des premiers résultats, en soulignant les variations entre mesure à court terme et mesure à long terme. Et c'est aussi une expérience comparative que présente Housen, portant cette fois sur l'influence du contexte sur la manière dont une même L2 est apprise, dans des environnements scolaires différents, par des élèves de même première langue. Quant à Pallotti, dans un article à la fois panoramique et programmatique, il défend et illustre une perspective écologique de la classe comme lieu d'acquisition mais aussi de socialisation et la compare à d'autres lieux pour mieux en souligner les caractéristiques et les apports propres.
- 55 À partir de points de vue très diversifiés, avec des cadres de référence et des outils méthodologiques plus que distincts, selon des focalisations allant du général au ponctuel, les textes de ce recueil présentent donc pour marque commune de prendre la classe de langue au sérieux, de la poser comme un lieu social d'apprentissage où des interactions et des contacts de langue s'opèrent en relation à des contextes et des finalités plus larges. Rien donc d'un corps de doctrine en constitution, mais des regards neufs et attentifs sur de vieilles questions. À découvrir ces contributions, les lecteurs ne seront pas surpris de relever l'hétérogénéité des objets d'apprentissage (et des catégorisations de ce qui est entendu par apprentissage ou par acquisition). Diversité des classes, diversité des acquisitions, c'est peut-être cet espace qu'il y aurait lieu de continuer à explorer. Pour peu qu'on le réhabilite pleinement, il est suffisamment vaste et riche pour que beaucoup de travaux y trouvent matière à mise en œuvre et valorisation.

NOTES

1. Nous ne posons pas ici, pour des raisons qui apparaissent dans la dernière partie, de distinction forte entre acquisition et apprentissage, en ce qui concerne... l'appropriation d'une langue non première.

2. Cet article de présentation générale ne comporte pas de bibliographie. Les références auraient été trop nombreuses et il est peut-être souhaitable que, dans ce qui pourra passer tantôt pour généralisation ou simplification abusives, tantôt pour parti pris excessif, ce texte d'introduction se présente « à compte d'auteur ». Nous n'ignorons pas pour autant l'abondance des travaux sur les relations entre classe et acquisition. Et il y a lieu notamment de souligner que la présente revue a, au fil de ses numéros des dix dernières années, proposé un nombre important de contributions prenant directement en compte les dites relations. Autant pour le moins que des supports à orientation didactique plus marquée.

3. On relèvera ainsi que le projet de la Fondation Européenne de la Science mettait en place un dispositif international ingénieux d'appariement, permettant de comparer le développement de l'interlangue de migrants d'origines linguistiques diverses exposés à la même langue seconde dans un même pays d'accueil et dans des conditions socioéconomiques analogues et le développement de l'interlangue de migrants de même origine linguistique exposés à des langues différentes selon le pays où ils ont immigré. Un tel dispositif était difficilement envisageable en prenant appui sur des contextes scolaires. Cette variation construite peut être contrastée avec celle que propose, dans des contextes scolaires, l'étude présentée ici-même par Alex Housen.

4. Même si la situation ici rappelée s'est notablement transformée, il n'en demeure pas moins que les classements quelque peu binaires sont toujours à l'œuvre : alors que nombre de chercheurs étudient, selon des perspectives ethnographiques, sociolinguistiques, discursives, les activités et productions langagières en classe de langue, sans visée didactique particulière, ils se voient souvent catégorisés – du moins en France – par les linguistes et acquisitionnistes comme « didacticiens », désignation honorable que tous toutefois ne revendiquent pas.

5. PY, B. 1993 : L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. In AILE n° 2, 9-24.

6. Ce qui, on en conviendra, relève quelque peu du paradoxe ou d'une ironie de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues : la plupart des courants méthodologiques récents ont en effet – non sans raison – dénoncé, d'une part, la place dominante (et parfois quasi exclusive) occupée par les exercices écrits dans des approches plus traditionnelles et, d'autre part, le peu d'importance accordée par ces mêmes approches aux situations d'écrit, au travail textuel, aux stratégies de lecture ; or, c'est un renversement complet qu'on enregistre désormais : les processus de compréhension écrite et les modes de production écrite font l'objet de travaux nombreux, y compris en didactique des langues secondes, mais la question de l'apport de ces pratiques de l'écrit à l'acquisition de la langue n'est pas abordée de front. À moins de reconsidérer ce qui est entendu par acquisition.

7. Ce fait tient d'abord à des choix techniques et méthodologiques : il est (relativement) plus simple et, d'une certaine manière, plus « propre » de recueillir et d'analyser des

données « purement » verbales. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé pour certaines enquêtes « hors classe », alors même qu'il est permis de penser que les situations professionnelles où verbal et opérationnel se trouvent souvent imbriqués seraient aussi des lieux d'observation et de recueil riches en données acquisitionnelles. Les difficultés techniques et méthodologiques peuvent toutefois être moindres dans des situations de classe ; et cela justifierait peut-être un travail sur les productions langagières « dans l'action », surtout pour des contextes scolaires (notamment avec de jeunes enfants) où l'enseignement articule l'activité langagière sur des « faire » autres.

RÉSUMÉS

L'article revient sur les manières dont la classe de langue a été considérée, en tant que lieu potentiel d'acquisition, tant par les recherches à orientation linguistique que dans une perspective plus didactique. On montre certaines convergences récentes qui aboutissent à une appréciation nouvelle de ce potentiel, mais qui ne sauraient pour autant faire perdre de vue les spécificités du lieu d'apprentissage guidé. On souligne aussi la multiplicité des réalités que recouvre la désignation « classe » et l'importance de s'interroger sur les rapports entre cette multiplicité et la pluralité des acquisitions qui peuvent y trouver place. Une présentation rapide des articles du présent recueil insiste aussi bien sur cette sorte de réhabilitation de la classe que sur la diversité des objets retenus et des points de vue adoptés.

This introductory article focusses on the ways in which the language classroom has been seen as a possible – or unlikely – setting for second language acquisition, both by linguistic and educational research. Due to converging theoretical trends, this potential of the classroom has been recently reassessed. Encouraging as it is, this more positive appraisal should not neglect the specific traits of the guided learning contexts. Very different settings feature under the general designation of « language classroom » and the term « acquisition » can likewise cover very distinct modes and results. A short presentation of the other contributions to the volume confirms this common new interest in classroom acquisition research, as well as the great diversity of the topics and methods chosen.

AUTEUR

DANIEL COSTE

École normale supérieure Lettres et sciences humaines. EA 2534 « Plurilinguisme et apprentissages », ENS-LSH, 15, parvis René-Descartes, F- 69366, Lyon cedex 07. E-mail : dcoste@ens-lsh.fr.