



HAL
open science

Déstructuration de l'espace et du temps

Jean-Paul Narcy-Combes

► **To cite this version:**

Jean-Paul Narcy-Combes. Déstructuration de l'espace et du temps. Etudes en didactique des langues, 2011, L'espace en didactique des langues / The Notion of Space in Language Teaching and Learning, 18, pp.63-83. hal-04050567v1

HAL Id: hal-04050567

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050567v1>

Submitted on 29 Mar 2023 (v1), last revised 18 Jan 2024 (v2)

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

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

Déstructuration de l'espace et du temps

Jean-Paul Narcy-Combes

Professeur, Université Sorbonne Nouvelle- Paris III



Cette communication est un des résultats de la lente maturation du positionnement d'un chercheur. Elle répondait à une demande spécifique (vidéoconférence) et était soumise à des contraintes très précises qui en limitaient le contenu. Elle suivait deux publications importantes dans la construction du positionnement de ce chercheur (Narcy-Combes, 2010 a et b) auxquelles elle se rattache, et précédait une troisième dont l'objet était de la compléter. Elle reprend logiquement des points des deux premières et annonce des éléments de la troisième. Ces trois communications, de par leur nature, sont moins elliptiques que celle-ci. Le positionnement dont il est question a commencé à se préciser, il y a plus de dix ans, à l'occasion d'un colloque du CRAPEL (Narcy-Combes, 2001) où les attributs du multimédia avaient attiré notre attention. Parmi ces attributs, l'asynchronie et ses apports conduisaient à la déstructuration du temps, la globalisation des échanges permettait une déstructuration de l'espace et la capacité de réaction immédiate et multiple transformait les dispositifs en *organising circumstances* (Spear & Mocker, 1984) qui rendaient caduque le besoin de structuration préalable. Dans un même temps, les développements de la recherche conduisaient à mettre en avant le potentiel des enseignements hybrides (Narcy-Combes, 1997). Cela interpellait beaucoup des représentations courantes, mais il restait du chemin à parcourir avant de pouvoir écrire dans Macaire *et al* (2010),

La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence "réelle" (la validité ontologique) n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que

ces objets ont une validité institutionnelle: compréhension orale, langue générale, FLE, cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc. Pourtant, tout enseignant rencontre des problèmes, au sens de questions à résoudre que Popper (1999) donne à ce terme. Il sera souvent tenté de trouver des solutions en s'appuyant sur son expérience: agir ainsi va à l'encontre de ce qui est avancé par Bachelard (1938) ou Kelly (1955), par exemple, sur le plan épistémologique. Certes le praticien n'est pas un chercheur, mais il importe qu'il prenne la mesure des conséquences de ses pratiques, en particulier quand elles ne sont pas conformes aux théories du moment.

Rappelons quelques-uns des obstacles à la mesure des problèmes:

- leur compréhension impose une connaissance théorique,
- la compétence professionnelle résulte de l'expérience, et celle-ci est un obstacle épistémologique,
- la tension qui viendra entre l'observation empirique et la réflexion rationnelle à la base de la pensée scientifique (la distanciation) et la créativité, l'intuition et la connaissance initiatique (l'engagement) (Narcy-Combes, 2010 : 111).

On voit la logique qu'il y a à déconstruire l'existant, parcourir les théories, observer les pratiques avant de proposer des constructions pédagogiques (dispositifs ou tâches) dont la nature reste hypothétique, ce qui impose qu'elles soient soumises à une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique réflexive) (Ellis, 2010 et Dörnyei, 2007). Ceci explique que dans cet article nous nous interrogerons sur la validité des concepts de progression, d'organisation en classe de langue, de langue, de programme et de structuration car ces concepts sont en décalage avec les apports de théories telles que l'émergentisme ou la complexité.

Point épistémologique

Pour justifier ce qui sera proposé, une réflexion épistémologique, quelque peu schématique, rappellera que les chercheurs se situent entre deux positionnements épistémologiques contradictoires:

- Le réductionnisme (Descartes, Kepler, Comte, etc.) qui se propose de réduire la nature complexe des choses à une somme de principes fondamentaux. La recherche y connaît deux moments clés: l'analyse et la réduction. Pour connaître il faut séparer, décomposer, réduire au simple. Cela conduit à concevoir le savoir et l'apprentissage comme le résultat d'une organisation, d'une structuration additive, conduisant à une progression linéaire. On pourrait dire hâtivement que l'épistémè du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} était une épistémè de la certitude (positivisme) qui laissait planer une confusion rassurante entre épistémè et doxa.
- La complexité, dont les tenants (Varela, Morin) nous disent aujourd'hui que le vivant est un ensemble de systèmes inter-reliés et que rien n'est simple. L'épistémè actuelle repose sur la déstructuration, la complexité et l'incertitude (Foucault, Derrida, Morin). Elle s'oppose à la doxa qui reflète logiquement un besoin de certitude (Bourdieu) puisque son rôle est de contrôler et de rassurer. Il reste aux chercheurs en sciences humaines

d'aujourd'hui à faire accepter qu'une incertitude bien gérée est moins nocive qu'une certitude naïve que les faits contrediront sans cesse.

Point théorique

En ce qui concerne notre domaine, la didactique des “langues”, nous avons avancé (Demaizière & Narcy-Combes, 2007) que toute recherche devait reposer sur un positionnement explicite sur les conceptions de la “langue”, de la production langagière et de l'apprentissage/enseignement; il importe donc que cela soit fait ici.

À propos du langage, concept qui nous paraît un générique moins ambigu que langue, à la suite de Simondon (1989), nous avançons deux relations transductives:

- (1) langage, discours-parole et langue,
- (2) langue, culture et contenu.

La première (1) nous amènera à donner la primauté au discours, ce qui sera cohérent avec le sens que l'on peut donner à la seconde. Le langage et son actualisation sont nécessairement situés et liés aux caractéristiques de la situation de l'échange. Contrairement à Benveniste, nous ne pensons pas que l'énonciation soit la conversion de la langue en discours, un acte individuel par lequel un locuteur met en fonctionnement le système de la langue (Benveniste, 1970 :12-13), mais nous postulons plutôt que le locuteur puise, dans un système cognitif unique, les moyens multiples de transmettre à son interlocuteur ce que lui suggère l'interaction en fonction de qui il est, et rien ne nous dit qu'il ne s'agisse que de systèmes linguistiques bien différenciés. Pour nous, le discours est un “objet concret, produit dans une situation déterminée, sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques” nous dirions extralangagières, “sociales, idéologiques” (Fuchs (1985 : 2), nous ajouterions au moins psychologiques. Le discours est déstructuré, changeant, insaisissable tout en répondant à certaines règles. Nous acceptons les trois fonctions généralement admises du discours (propositionnelles, illocutoires (actes) et perlocutoires (intention) sans nous positionner sur les approches du discours (énonciativiste: Benveniste, 1970; communicationnelle: Hymes, 1972, etc.) qui ne relèvent pas nécessairement de nos priorités au niveau de la réflexion didactique.

La seconde relation (2) nous conduit au réalisme social, et nous amène à concevoir la production langagière comme la réception et l'émission d'énoncés socialement et culturellement acceptables, où la correction “linguistique” est déterminée par des normes certes, mais nous ajouterons par les exigences du contexte également. En apprentissage des “langues”, nous ne voyons pas la validité qu'auraient une structuration, un programme préalable qui laisseraient penser que tout est prévisible et contrôlable quand tout dépend de l'instant, du lieu et des interlocuteurs (interactants ?). Notre position est proche donc de toutes les approches interactionnistes. Néanmoins, comme Labov (1976) et

d'autres, nous ne pouvons qu'admettre qu'il y a des régularités linguistiques liées à des rituels sociaux (Bourdieu, 1982 : 25-35), et cela nous interpelle sur l'intérêt qu'il y aurait à expliciter ces régularités (ce qui conduit à les décontextualiser).

Notre positionnement nous conduit à privilégier les conceptions de Piaget (1970), d'une part, sur la non-modularité du cerveau, et celle de Vygotski (1997) et de ses disciples sur le déclenchement social des apprentissages. Les concepts piagétien d'assimilation et d'accommodation nous paraissent porteurs et le lien qu'en fait Andersen (1983) avec ce qu'il appelle nativisation et dénativisation nous arrête bien évidemment. À la suite d'autres (Jessner, 2006), nous ne pouvons que noter que la norme chez les humains devrait être le plurilinguisme, puisque les monolingues sont minoritaires de par le monde, et que le fonctionnement plurilingue peut donc être un mode de fonctionnement plus riche en renseignements que le monolingue. La psycholinguistique (Randall, 2007) nous conforte dans nos positions (Narcy-Combes, 2005) que la production langagière est le résultat de deux types de fonctionnement (instances, ou règles) et que les compétences orales et écrites résultent de processus très différents et pas nécessairement transférables, alors que nombre de pratiques en communication médiée par ordinateur (CMO) ne les différencient pas toujours (il conviendrait alors de s'assurer que c'est sans conséquences négatives sur le long terme). Les conséquences sur les pratiques d'un tel positionnement sont considérables. Les mots clés seront:

- situations socialement réalistes,
- curriculum vu comme une interaction,
- cours de contenu et sensibilisation aux variations (déstructuration).

Les processus d'apprentissage sont le troisième point qui requiert un positionnement explicite. Le nombre de théories qui les décrivent (plus de 60, selon Jordan, 2004), nous a incité à nous tourner vers la métaphore du kaléidoscope, dont chaque inclinaison donne une vue différente (une théorie) des différents cristaux qu'il contient (structuration théorique en fonction des contextes et des problèmes). En ce qui concerne l'acquisition et la psycholinguistique, notre attention a été attirée sur:

- l'approche systémique (*dynamic systems theory*, cf. Jessner, 2006),
- le connexionisme,
- le modèle de Mac Whiney (1987) (*competition model*),
- et donc l'émergentisme (voir sa synthèse dans Randall, 2007), qui est une approche non symboliste,
- mais aussi à la linguistique (ou à ses dérivées applicationnistes, en anglais *Focus on Form* ou *on Forms*), et dans une moindre mesure à l'analyse du discours et la sociolinguistique, et là, nous sommes dans le symbolisme.

Le travail cognitif est interpersonnel, mais naturellement également intrapersonnel, et celui-ci, pas directement observable, ne saurait être négligé.

Dans notre domaine, apprendre comment un discours se produit et comment produire du discours relèvera également à la fois de processus interpersonnels (van Lier, 1996) et de processus intrapersonnels (White, 2003).

Propositions didactiques

Nous sommes convaincus que les appels à la connaissance théorique conduisent à remettre profondément en question les représentations communes, en particulier, le construit de “langue”, dont la validité ontologique est loin d’être assurée, dans un domaine qui s’intitule “didactique des langues”. Pour retourner à la métaphore du kaléidoscope, nous proposons une organisation des cristaux en un système cohérent qui intègre des théories qui apparaissent plus complémentaires que contradictoires. Ce système prend la forme d’un modèle comprenant deux cycles complémentaires de macro- et micro-tâches, où les macro-tâches sont des tâches socialement réalistes et les micro-tâches des tâches liées à des besoins d’apprentissage. Les curricula sont organisés selon des situations socialement et disciplinairement justifiés et réalistes pour déclencher les processus voulus, la séquence a une logique qui n’est pas liée à l’apprentissage de la langue mais à des besoins sociaux et aux besoins cognitifs et langagiers qui en résultent pour chaque individu. Sont proposées (Bertin et al, 2010):

- d’une part, des tâches réalistes et interactives (macro-tâches) (CMO pour la distance). Il y aura accès direct au monde (*apport de l’asynchronie*), pas de salle de classe, mais un réseau d’apprenants et de tuteurs (*déstructuration de l’espace et du temps*), cf. *Second Life*¹. Dans un tel cadre, l’avatar pourra, le cas échéant, permettre une déstructuration de la personnalité (personnalité multiple, Lahire, etc.). Une taxonomie des tâches est proposée dans divers environnements accompagnée de pistes et d’exemples. Une distinction est faite entre des tâches n’impliquant pas de production langagière (mesure des effets de l’étrangeté et de la nativisation, structuration de l’*intake*) et des tâches suscitant une telle production.
- D’autre part, la prise de conscience ou le besoin d’entraînement (*practice*), c’est-à-dire le travail intrapsychique, nécessitera peut-être des tâches moins réalistes. Ces tâches d’entraînement (micro-tâches) devront permettre le repérage (*noticing*) et s’appuyer sur du traitement de sens, et permettre un fonctionnement par instances et/ou par règles.

Les recherches (Arthaud, 2009; Brudermann, 2010) ont montré qu’en fonction de la biographie langagière des apprenants, les besoins en micro-tâches d’entraînement peuvent être prévus mais non structurés à l’avance. Dans ce cas, les micro-tâches seront créées, ou regroupées, *a priori*, en s’appuyant sur les descriptions linguistiques, phonologiques et discursives des langues, et des centres de ressources permettront de les gérer pour favoriser un travail à la

¹ secondlife.com, un univers virtuel qui existe en français également.

demande. Il est tout à fait faisable d'élaborer des centres virtuels par la création de liens avec des sites existants (Brudermann, 2010) (de tels centres constituent des réseaux, pas des ensembles structurés).

La complémentarité des deux cycles est évidente ; les tâches interactives et collaboratives déclenchent les processus d'apprentissage et les tâches réflexives et/ou d'entraînement facilitent le travail intrapsychique et donc l'accommodation/dénativisation. Ce modèle est donc interactionniste d'une part et cognitiviste/constructiviste de l'autre, il est également une actualisation du postulat que le dispositif et les tâches créent un cadre qui générera les circonstances qui conduiront à l'apprentissage (Spear and Mocker, 1984) et qui permettra une restructuration constante. On s'appuie sur le concept de *learner as course designer*: l'apprenant construit son cours avec le soutien et la médiation du tuteur. Cela influence bien évidemment le concept de progression des activités (*task sequencing*), et les "consignes/conseils" que le tuteur peut donner à l'apprenant pour guider sa création de macro-tâches ou son implication dans des micro-tâches préexistantes en fonction des besoins dont ils auront débattus.

Les besoins de l'apprenant seront pris en compte au fur et à mesure qu'ils émergent des interactions en L2 dans des macro-tâches que les apprenants peuvent choisir ou mettre en place eux-mêmes (aptitude et intelligences multiples, stratégies et techniques, styles, anxiété, personnalité, identité, attitudes et motivation, autonomie, interaction réflexive). Comme dans la "vie", rien n'est pré-structuré.

Conclusion

De tels dispositifs ont déjà été mis en place dans des Centre de ressources (*language centres*) (Esch, 2001, Candas, 2009). Les TIC et la CMO permettent d'aller encore plus loin pour les dispositifs hybrides ou à distance en réseaux. L'apprentissage n'est donc pas vu comme linéaire et préprogrammé. En cela nous sommes proches de l'émergentisme (Jessner, 2006). Si le dispositif est considéré comme un cadre organisateur, c'est bien dans l'interaction entre l'apprenant, les autres apprenants, le tuteur et les autres personnes impliquées que se construira le "programme". Un discours, largement inconnu encore, émerge, et mérite des recherches approfondies, d'autant que l'absence de linéarité et d'apparente organisation préalable peut créer des résistances initiales.

Références bibliographiques

ANDERSEN, R. 1983. *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

ARTHAUD, P. 2009. *Anglais: une médiation technologique*. Belfort: Didactique et Humanités – UTBM.

BACHELARD, G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin.

- BENVENISTE. 1970. *L'appareil formel de l'énonciation*. *Langages* 17, 12-18.
- BERTIN, J-C, P. GRAVE, & J.-P. NARCY-COMBES. 2010. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA: IGI Global.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- BRUDERMANN, C. 2010. From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account students' needs to propose adjusted online tutorial practice. *ReCall* 22: 2, 172-190.
- CANDAS, P. 2009. *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues: indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- DEMAIZIERE, F. & J.-P. NARCY-COMBES. 2007. Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Cahiers de l'ACEDLE*. <http://acedle.ustrasbg.fr/article.php3?id_article=602>, 1-20.
- DERRIDA, J. 1972. *Positions*. Paris: Minuit.
- DÖRNYEI, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R.S. 2010. Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues. Macaire, D. *et al.*, 2010, 46-66.
- ESCH. 2001. Disseminating the Practice of Advising: Towards a new evaluation framework. MOZZON-MCPHERSON, M. AND R. VISMANS (eds.) *Beyond Language Teaching: Towards Language Advising*. London: CILT, 25-39.
- FOUCAULT, M. 1966. *Les Mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- FUCHS, C. (dir.) 1985. *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne: Peter Lang.
- HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. PRIDE, J.B. & J. HOLMES (eds.). *Sociolinguistics*. Hammondsouth: Penguin, 269-293.
- JESSNER, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JORDAN, G. 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- LABOV, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. 2001. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- MACAIRE, D., J.P. NARCY-COMBES & H. PORTINE. 2010. Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° 48. Paris: CLE international/FIPF.

- MORIN, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil.
- MACWHINNEY, B. 1987. The competition model. MACWHINNEY, B. (ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 249-308.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2001. La toile, un nouveau modèle de dispositif d'apprentissage des langues: comment le virtuel permet de cerner autrement la complexité. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial (juillet). *Une didactique des langues pour demain*, 134-142.
- NARCY-COMBES, J.-P. 1997. Vers une pratique théorisée et humaniste, partie 2 - chapitre 2. GINET, A. ET AL. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*. Paris: Nathan, 45-90.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2010a. Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. MACAIRE ET AL. 2010. Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* n° 48. Paris: CLE international/FIPF, 111-123.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2010b. Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues. *Les Après-midi de LAIRDIL* 17, 33-46.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.
- PIAGET, J. 1970. *Psychologie et épistémologie*. Paris: Gonthier Denoël.
- POPPER, K. 1999. *All Life is Problem Solving*. London: Routledge.
- RANDALL, M. 2007. *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SIMONDON, G. 1989. *L'individuation psychique et collective*. Paris: Aubier.
- SPEAR, G. E. & D. W. MOCKER. 1984. The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 35 : 1, 1-10.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- VARELA, F. J. 1996. *Quel savoir pour l'éthique?* Paris: Éditions de la Découverte.
- VYGOTSKI, L. S. 1997. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute/SNEDIT.
- WHITE, C. 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

**L'espace en didactique des langues:
un espace en expansion, en cours de reconfiguration?**
Françoise Haramboure
Professeure émérite – Bordeaux IV – Imager-Aldidac UPEC

Introduction

Le terme d'espace est polysémique et se prête à des usages métaphoriques comme le montrent ses occurrences dans les expressions "espace privé", "espace public", "espace de discussion", "espace de travail", "espace numérique de travail", "espace de loisir" ou encore "espace langues", autant d'expressions qui témoignent de la diffusion de la notion dans des domaines variés et qui supposent que l'on en détermine le contenu en s'appuyant sur la définition qu'en donnent les dictionnaires: "Surface, milieu affectés à une activité, à un usage particulier" (*Le Nouveau Larousse Encyclopédique*, vol.2, 556, 1994).

Si l'on considère que l'objet de la didactique des langues est l'étude des processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, "l'espace en didactique des langues" peut être défini provisoirement comme le milieu où se situent les activités liées au processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures. En ce sens, il ne peut être dissocié des acteurs engagés dans ces activités, élèves et enseignants et de la notion de durée sous-jacente à la notion de processus. Problématique émergente partagée par nombre de chercheurs du domaine, la notion d'espace a fait l'objet de travaux quasi simultanément à l'université Lyon II, "La spatialité dans tous ses états" (ICAR¹, 10/11/2010) et rejoint les préoccupations de la journée d'étude "Les nouveaux territoires de l'éducation et de l'apprentissage" organisée par le Centre de recherche de l'Université du Littoral Côte d'Opale LCEM-MUSE² (15/11/2010). Ces intitulés montrent bien l'intérêt de cette problématique aujourd'hui et soulèvent plusieurs questions compte tenu des évolutions dans ce domaine: Quelle est la place de l'espace traditionnellement dévolu à l'enseignement- apprentissage des langues-cultures, le cours de langue ou la classe de langue³ dans la dynamique du processus d'apprentissage? Quels sont les effets sur cet espace des nouveaux outils disponibles dans son périmètre? Peut-on faire l'économie d'une réflexion sur les espaces d'apprentissage présents dans l'environnement extra-institutionnel? Quelles questions pose la prise en compte de ces espaces?

¹Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations. Unité Mixte de Recherche. CNRS / II; ENS de Lyon - INRP.

² Langues, Cultures, Education, Mutations – Mutation des Systèmes Éducatifs.

³ Définie ainsi par Pallotti: "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". *AILE*, n°16, 2002.

La perspective adoptée s'appuie sur la mise en relation des approches écologiques (Bronfenbrenner, 1979; Mondada, 2000; Kramsch, 2002; van Lier, 2004), interactionniste et distribuée de l'apprentissage des langues pour approfondir la notion d'espace en didactique des langues. Le modèle écologique fait ressortir une des spécificités centrales de cet espace à savoir l'imbrication du contexte et de la langue. "Ecological linguistics regards context as not just something that surrounds language, but that in fact defines language, while at the same time being defined by it" (van Lier, 2004,5). Autrement dit, les savoirs linguistiques sont situés, ils ne peuvent être dissociés des contextes dans lesquels ils sont construits. Convergeant avec l'approche enactive⁴ et interactionniste⁵, ce modèle éclaire les relations entre contexte ou environnement d'enseignement-apprentissage et acteurs du processus d'enseignement-apprentissage en mettant l'accent sur l'interaction entre l'environnement et les acteurs dans ce processus "[...] la notion même de ce qu'est un environnement ne peut être séparée de ce que sont les organismes et de ce qu'ils y font [...] les êtres vivants et leurs environnements se situent en relation les uns avec les autres à travers leur spécification mutuelle ou leur co-détermination" (Varela, 1993, 268). L'approche distribuée de l'apprentissage (Rabardel, 1995) complexifie la notion en intégrant dans l'environnement d'apprentissage les ressources humaines et matérielles, les outils auxquels l'apprentissage fait appel: "elle [la cognition] est située dans l'environnement et dans les objets que les activités configurent de sorte à distribuer la cognition non seulement entre les acteurs sociaux mais aussi avec les non-humains [...]" (Mondada, 2000, 170).

Compte tenu de ces analyses et des ressources humaines et matérielles disponibles dans l'environnement des acteurs, je fais l'hypothèse que les environnements d'apprentissage des langues vivantes aujourd'hui évoluent et que cette évolution implique une reconfiguration et une expansion de l'espace en didactique des langues-cultures.

I - Reconfiguration de l'espace d'enseignement-apprentissage dans l'environnement institutionnel (scolaire et universitaire)

1. Un microsystème poreux

À la suite des travaux de Bronfenbrenner, les recherches écologiques présentent l'intérêt de proposer une analyse systémique de l'espace didactique. Il s'agit d'un ensemble d'écosystèmes emboîtés qui interagissent entre eux: "The context of education can be characterized as a set of ecosystems, each one nested inside the next (van Lier, 2004: 208). Dans cette optique, l'espace de la classe de langue est un microsystème poreux, sensible aux évolutions

⁴ "[...] la connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref de notre corporéité" (Varela, 1993 : 210).

⁵ Dans le prolongement des travaux de Vygotski, l'approche interactionniste met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans le développement du système de la L2.

historiques, politiques et économiques des écosystèmes successifs dans lesquels il est imbriqué, c'est-à-dire du macrosystème. Les contenus, les objectifs et les conceptions de l'enseignement-apprentissage sur lesquels s'appuient ses acteurs en sont le reflet comme l'illustrent les programmes officiels pour les langues vivantes et leurs versions successives au niveau national depuis le début de leur publication. Le CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues) est ainsi une manifestation claire des interactions entre le macrosystème et le microsystème du cours de langue, puisqu'il décline un ensemble de propositions qui définissent les principes sous-jacents, les démarches, les objectifs des interactions langagières et les échelles d'évaluation qui encadrent l'enseignement-apprentissage à l'échelle de l'espace commun européen. Il reflète ainsi les effets sur la classe de langue des évolutions historiques, politiques, économiques et scientifiques qui ont marqué cet espace. Les nombreux colloques et publications dont il a fait l'objet au niveau européen depuis sa publication témoignent des réflexions suscitées par les évolutions proposées dans l'espace de la didactique des langues, en aval de sa publication. Ainsi, la perspective actionnelle adoptée, le statut d'"acteur social" conféré à l'élève, la notion de compétence, et notamment celle de compétence plurilingue et pluriculturelle, reflètent les compétences attendues des citoyens européens appelés à coopérer dans un espace plurilingue et pluriculturel. La mise en œuvre de ces propositions a induit des changements directs sur la classe de langue à plusieurs niveaux parmi lesquels l'organisation des classes par niveau de compétence, l'adoption de la pédagogie de projet et le passage d'un objectif monolingue à un objectif plurilingue.

2. Un microsystème singulier

Pour autant, chaque classe de langue constitue une entité distincte, caractérisée par ses propres acteurs, ressources, schémas de fonctionnement et temporalités: "Each system has its own set of actors and artefacts and its own patterns of operations and relations" (van Lier, 2004, 208).

Si la classe de langue constitue un microsystème au cœur de la didactique des langues, son fonctionnement et les processus d'enseignement-apprentissage qu'il met en œuvre varient en fonction du comportement et des relations de ses acteurs, élèves et enseignants, au cours des activités. Ils ne dépendent pas seulement des processus mentaux généraux sous-jacents à chaque activité langagière, ils sont aussi liés aux dimensions émotionnelles de l'interaction des acteurs avec l'environnement. Comme le démontrent Forest et Gruson (ce volume), dans leur analyse comparative de la gestion de l'espace-classe par deux enseignants de langue au cours d'une activité d'apprentissage identique, ces comportements ne sont pas uniformes, ils varient en fonction des individus. Il s'agit donc d'envisager chaque classe de langue comme un écosystème singulier, dynamique, évoluant en fonction des relations et des interactions qui s'établissent ou non entre les acteurs au cours des activités d'apprentissage. En

ce sens, chaque classe de langue constitue un espace d'enseignement-apprentissage distinct (Haramboure, 1998), dont l'intérêt pour l'apprentissage se mesure à l'aune des interactions ou de "l'action conjointe" (Sensevy & Mercier, 2007; Haramboure, 2009, 2011) de ses acteurs avec l'environnement linguistique.

Par ailleurs, l'intégration progressive des TIC dans le cours de langue, contribue à diversifier les interactions des élèves avec les langues-cultures et à faire évoluer les interactions entre les acteurs, enseignant et élèves. Relevant de "motivations personnelles et pédagogiques" (Guichon, 2010, 1) elle participe ainsi à la transformation de l'environnement du cours de langue en modifiant les pratiques pédagogiques. Les diverses rubriques du tableau présenté par le chercheur et les pourcentages indiqués, "enrichir les cours avec des documents authentiques", "faire effectuer des recherches aux élèves", "mettre en place un partenariat avec une classe à distance", "mettre en place et animer un blog de classe", "mettre en place un forum", "mettre en place un wiki" (*ibidem*) sont révélateurs des diverses facettes et du niveau quantitatif de cette transformation.

3. Un microsystème en cours de reconfiguration

a. Le cas des sections européennes

Au niveau de l'enseignement secondaire, la juxtaposition, au sein de l'espace scolaire, de classes traditionnelles de langue et de classes intégrant l'enseignement-apprentissage d'une discipline non linguistique et l'apprentissage d'une langue vivante dans le cadre des sections européennes montre la recomposition de l'espace d'apprentissage des langues. Ces deux catégories de classes se différencient quant à l'objet d'apprentissage; dans le premier cas, la langue-culture étrangère est l'objet d'étude, l'interaction en langue vivante un des moyens d'acquisition de cet objet et sa finalité majeure. Dans le second, la langue vivante devient un outil mis au service de l'apprentissage d'un autre objet d'étude, histoire, géographie, mathématiques, par exemple, et l'interaction en langue vivante un moyen d'acquisition de cet objet. Pour autant, l'interaction en langue vivante demeure une constante de ces deux environnements, elle le structure. Les problèmes de compréhension rencontrés par les élèves et les explicitations en langue étrangère auxquelles ils peuvent donner lieu comme les demandes de clarification faites par enseignants ou élèves mettent en évidence leur contribution potentielle à l'apprentissage.

La publication de deux numéros des *Langues modernes* (n°3, n°4, 2009) consacrés à cette thématique montre l'intérêt que ces classes suscitent chez les enseignants de langue, les enseignants des disciplines non linguistiques et les enseignants-chercheurs en didactique des langues-cultures. L'intitulé du second numéro, *Enseignants de DNL et de DLV: à armes égales?*, pose la question des ressources et des effets de cet élargissement de l'espace d'apprentissage des langues à des espaces nouveaux et du tissage de liens entre ces espaces.

On observe un phénomène similaire au niveau de l'enseignement supérieur avec la multiplication de cursus juridiques, économiques, technologiques et scientifiques en anglais, accueillant des étudiants ayant un répertoire linguistique hétérogène. Dans cet environnement également, une langue vivante, l'anglais, en raison de son statut dans un macrosystème mondialisé, devient un outil au service de l'apprentissage d'autres objets d'étude. Au-delà des questions multiples que soulève le choix exclusif de cette langue, on peut se demander s'il n'implique pas une réduction de l'espace dédié à l'apprentissage des langues-cultures dans la mesure où il limite en même temps l'espace réservé à d'autres langues vivantes.

b. *Le cas des formations en alternance*

Parallèlement, les formations en alternance entraînent une recomposition de l'espace d'apprentissage des langues. Elles sont devenues des alternatives aux formations initiales traditionnelles, qu'il s'agisse de la préparation au CAP, au baccalauréat professionnel ou de la formation des techniciens supérieurs et des ingénieurs. Elles ont caractérisé la formation des enseignants jusqu'en 2010 et restent une composante importante de la formation des professions de santé. Elles se distinguent des formations traditionnelles en termes d'espace et de temporalité puisque l'apprentissage se déroule alternativement dans l'espace scolaire ou universitaire habituel et dans l'espace réservé à la pratique professionnelle. Comme nous l'avons démontré dans nos travaux précédents (Haramboure, 2009, 2011), cette recomposition de l'espace d'apprentissage entraîne une reconfiguration des schémas d'enseignement et d'apprentissage des langues. L'engagement dans l'espace professionnel va de pair avec une évolution du positionnement des acteurs, étudiants et enseignants, de leur engagement dans les activités linguistiques dans l'espace institutionnel. Il suppose que ces activités d'apprentissage soient repensées en s'appuyant sur *l'action conjointe* des acteurs impliqués dans chacun des environnements de l'alternance sous peine d'invalider les "affordances" (cf. *infra*) d'apprentissage des langues dans l'un et l'autre de ces environnements.

c. *Les Espaces Langues, Centres de Langues ou Maisons des Langues*, conçus dans les Universités, ouvrent aux étudiants des environnements d'apprentissage diversifiés qui complètent ou se substituent à l'apprentissage traditionnel en cours de langue. Associant "ateliers de conversations, salles de lecture, laboratoire multimédia, conférences, etc., liés à l'interculturel et au plurilinguisme" (*Esprit IUT*, n°2, 2010, 11), ils offrent aux étudiants "un menu" diversifié d'activités langagières et d'outils multimédia leur permettant d'effectuer des choix motivés par leurs préférences et leurs besoins individuels. Les ressources humaines et matérielles, présentes dans ces environnements, facilitent la préparation des expériences dans des environnements professionnels à l'étranger et la poursuite d'étude dans des universités étrangères.

Ces espaces sont, lorsque leur conception s'appuie sur les contributions des enseignants et enseignant chercheurs, l'illustration concrète de la fertilisation croisée et réciproque des recherches en didactique des langues-cultures et des pratiques d'enseignement-apprentissage sur le terrain, qu'il s'agisse de la Maison des Langues de l'Université de Poitiers créée il y a quinze ans ou du Centre de Relations Internationales et de Langues de l'IUT Midi-Pyrénées, ouvert en 2010, en relation avec les travaux des enseignants-chercheurs du LAIRDIL. Ils constituent en même temps, pour les enseignants et enseignants-chercheurs en didactique des langues, un terrain privilégié d'observation, d'enquêtes et de recueil de données immédiatement accessible, ciblant dans une perspective écologique, l'action située des acteurs, enseignants et étudiants.

En résonance avec l'évolution des attentes des étudiants concernant l'apprentissage des langues, leur familiarité avec les technologies de l'information et de la communication, ils constituent un espace évolutif, intermédiaire entre l'espace du cours de langue et les espaces d'apprentissage potentiels émergeant dans l'espace extra institutionnel.

Ainsi, le microsystème de la classe langue occupe et garde une place centrale dans l'espace d'enseignement-apprentissage des langues puisqu'il est, en terme spatial et temporel, le premier environnement dans lequel la majorité des élèves s'engage dans le processus d'apprentissage des langues-cultures et qu'il est une composante obligatoire de l'apprentissage scolaire. Néanmoins, on observe, avec les classes européennes dans le cadre de l'enseignement secondaire, avec les cursus universitaires en anglais dans le cadre universitaire, la multiplication des formations en alternance à ces deux niveaux et le développement d'espaces langues, une reconfiguration de l'espace de l'enseignement-apprentissage des langues dans le cadre institutionnel.

II - L'émergence d'affordances dans l'environnement extra-institutionnel

Cette reconfiguration va de pair avec une augmentation des occasions d'interaction avec les langues étrangères dans le cadre extra institutionnel. Compte tenu de la mobilité croissante des individus et de l'utilisation grandissante des technologies de l'information et de la communication, notamment chez les jeunes, les confrontations avec les langues-cultures étrangères se multiplient. Dès lors, on peut s'interroger sur leurs effets sur l'apprentissage des langues-cultures et se demander si elles ne favorisent pas un effacement des frontières entre l'espace traditionnellement dévolu à leur apprentissage, la classe de langue, et l'environnement extra-institutionnel dans lequel ces confrontations se situent.

1. La notion d'affordance

Dans la perspective écologique, l'acteur, aussi bien l'élève que l'enseignant, est au cœur du modèle écologique, "the center of gravity"

(Bronfenbrenner & Morris, 1998, 1013) dans ses dimensions biologique, psychologique et sociale. C'est de son engagement dans l'interaction avec l'environnement social et matériel que dépend son développement dont l'apprentissage des langues-cultures fait partie intégrante. Ses activités d'apprentissage ne se limitent pas à l'espace et à la temporalité de la classe de langue, elles sont envisagées dans une perspective dynamique tout au long de la vie. Elles participent à son développement. Pour reprendre les propos du chercheur:

Throughout the lifecourse, human development takes place through processes of progressively more complex interaction between an active evolving biopsychosocial human organism and the person, objects and symbols in its immediate external environment (Bronfenbrenner, 1998, 996)

La notion d'affordance permet d'élargir la notion d'espace dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en attirant l'attention sur les possibilités, les occasions pour l'individu d'établir des relations et d'interagir avec l'environnement linguistique. Ce faisant, elle permet d'envisager, parallèlement au parcours d'apprentissage linguistique des individus dans le cadre institutionnel ou au terme de ce parcours, c'est-à-dire, tout au long de la vie, une gamme de situations d'interaction en langue étrangère potentiellement vecteurs d'apprentissage pour l'individu.

[...] the context provides *affordances* (possibilities for action that yield opportunities for engagement and participation) that can stimulate intersubjectivity, joint attention and various kinds of linguistic commentary. The availability in the context of "things to talk about" and the availability of resources to engage with them and stimulate further action (including verbal action, which is always social interaction), I would like to call the *semiotic resources* of the environment (van Lier, 2004, 81).

2. Les affordances des interactions exolingues

Deux conditions interdépendantes doivent être réunies pour que les potentialités de ces situations se concrétisent en situation d'apprentissage: l'engagement de l'individu dans l'interaction avec d'autres individus ou objets présents dans son environnement immédiat, cet engagement dépendant à son tour du sens attribué aux activités proposées. Ces analyses présentent plusieurs intérêts au moment où nombre d'élèves peinent à s'impliquer dans l'apprentissage linguistique dans l'espace scolaire et où les occasions d'interaction exolingue (Porquier, 1984) dans l'environnement extrascolaire se multiplient avec la mobilité des individus. Il s'agit donc de s'interroger sur l'émergence d'"affordances" d'apprentissage linguistique en dehors de l'environnement institutionnel et d'analyser les savoirs et savoir-faire linguistiques qui peuvent en résulter.

La notion de processus de *bifocalisation* (Bange, 1992) permet de préciser les conditions de mise en œuvre de l'acquisition au cours des interactions

exolingues en mettant en évidence la nécessité d'une focalisation périphérique sur la forme parallèlement à la focalisation prioritaire sur le contenu. En effet, la finalité première de l'interaction exolingue dans l'environnement extrascolaire est rarement l'acquisition d'une langue étrangère, elle peut être d'ordre ludique, professionnel, informationnel ou autre.

Pourtant, on peut se demander, en observant les formes verbales mémorisées et produites par les enfants à la suite d'interactions exolingues, s'il n'y a pas mémorisation de certaines formes récurrentes en langue étrangère en dehors de tout processus conscient de focalisation sur la forme et de tout comportement intentionnel d'enseignement-apprentissage. Ainsi *E*, petite fille de cinq ans qui joue dans la cour de l'école maternelle avec *A*, petit garçon anglophone du même âge, ponctue sa conversation de "wot"* ou "wotrong*" lorsque ses parents l'appellent dans le contexte familial. S'il s'agit de ressources extrêmement limitées et éphémères, on peut souligner leur pertinence pragmatique. Parallèlement, lorsqu'on interroge un groupe d'élèves du primaire sur l'acquisition d'unités lexicales utilisées spontanément au cours de la lecture de *Little Red Riding Hood* pendant le cours d'anglais alors qu'elles n'ont pas été enseignées en classe, ils répondent qu'elles ont été rencontrées en regardant les programmes télévisés enfantins.

L'acquisition, dans ce cas, ne relève donc pas exclusivement d'un processus de focalisation sur la forme. De la part de *E*, elle peut résulter de son engagement émotionnel dans l'interaction ludique et langagière avec *A*. En ce sens, l'acquisition, certes provisoire, de ces deux formes verbales pourrait être déclenchée par la perception que *E* a de l'interaction et confirmerait le couplage perception et action dans la perspective écologique de la cognition. De la même façon, on peut faire l'hypothèse que l'impact visuel et l'aspect affectif associés à l'évocation de la grand-mère favorisent une attention sélective et facilite la mémorisation de l'item lexical "grandma" entendu lorsque l'enfant regarde la télévision. Par ailleurs, l'expérience montre que l'utilisation de ce terme au cours de l'interaction en classe de langue, accompagnée d'une re-focalisation guidée par l'enseignant sur cette forme verbale rencontrée en dehors de la classe de langue, contribue à sa mémorisation. Elle est un exemple de la complémentarité des affordances dans l'environnement extra-institutionnel et institutionnel.

3. Les affordances en situation naturelle

L'interaction entre deux étudiantes de FLE et un postier⁶, rapportée par Matthey (2005, 146), illustre clairement la présence des affordances dans

⁶ *Au guichet* (Corpus Neuchâtel)

1 *P* il faut aller au guichet lettres alors

2 *AI* hum

3 *P* neuf ou dix

4 *AI* dix/

l'expérience vécue du non natif, en dehors d'un environnement institutionnel d'apprentissage. L'analyse par le chercheur de chacun des tours de parole entre les interlocuteurs met en évidence l'articulation de l'interaction et de l'apprentissage linguistique et "montre comment la résolution d'un problème de communication peut se transformer en véritable leçon de vocabulaire impliquant un expert et des novices en français" (*ibidem*). On peut supposer dans ce cas qu'en raison du statut des deux jeunes femmes, étudiantes en FLE à l'université, le potentiel d'apprentissage de cette interaction débouchera sur un apprentissage lexical et pragmatique.

Cette analyse met en évidence et confirme les effets des "affordances" dans un environnement naturel, par immersion, c'est-à-dire par participation de l'individu à des communautés de pratique (Lave et Wenger:1991) où tout locuteur natif peut devenir un expert dans sa L1 à l'égard d'un interlocuteur novice non-natif et où l'interaction exolingue peut devenir pour le locuteur non natif occasion d'apprentissage ou "affordance".

Certes, nombre d'élèves et d'étudiants sont conscients des affordances d'apprentissage émergeant dans les pays dont ils apprennent la langue. Néanmoins, compte tenu de l'investissement symbolique et financier que supposent ces expériences d'apprentissage, elles restent réservées à une minorité d'entre eux.

4. Les affordances émergeant de l'utilisation d'outils

5 P dix ou neuf hein/

6 A1 dix quoi/

7 P le guichet

8 A1 guichet c'est quoi guichet

9 A2 je sais pas (*rire*)

10 P mais si c'est:... vous êtes à un guichet ici ... c': c'est devant

11 A2 le guichet c'est quoi\

12 P mais ouais c'est ... ici vous êtes à un guichet... ici (geste?)

13 A1 aha oui je comprends

14 P ah: ... d'accord (...) c'est devant donc ... ici vous êtes au guichet deux

15 A1 aha

16 P au deux ... il faut aller au neuf ou au dix

17 A1 ah

18 P j'ose vous demander d'aller un peu à côté il y a beaucoup de monde qui attend

19 A oh (*rire*)

20 P merci

Le terme guichet introduit par le postier en 1 est obscur pour les jeunes femmes. D'une part, elles ne connaissent pas les rituels de la poste (à l'époque les diverses opérations s'effectuaient à des guichets différents) et d'autre part, comme on le voit peu à peu, elles ne peuvent attribuer un référent à la forme *guichet*. Les tours de parole 8 et 9 manifestent cette incompréhension et P avance une première explication (10), qui n'est pas suffisante (A2 en 11 réitère sa demande et il est vraisemblable que P, répétant à son tour son énoncé précédent, fait un geste qui déclenche cette fois la compréhension).

Les apports de l'approche écologique convergent avec ceux de la cognition distribuée pour faire ressortir les affordances émergeant de l'interaction des individus avec les outils présents dans leur environnement familier, ouvrages, radio, télévision, cinéma. L'utilisation de ces outils favorise des confrontations individuelles avec les langues-cultures au cours desquelles élèves et étudiants adoptent des stratégies préalablement utilisées en classe de langue pour répondre individuellement à leurs besoins d'apprentissage: "One might say that in a sense they internalize previously encountered teaching practices as well as social reasoning processes and become their own 'virtual teacher' as it were" (van Lier, 2004, 157).

Parallèlement, l'utilisation d'outils technologiques sophistiqués, ordinateurs, téléphones portables, associés à l'utilisation d'Internet, a fait évoluer les modes d'interaction sociale des individus. L'espace de réflexion que constitue la journée d'étude organisée par le LAIRDIL est une illustration des effets de cette évolution. Fondée sur la mise en relation de plusieurs groupes de chercheurs situés dans des lieux différents et éloignés, et grâce aux ressources multimédia, elle rompt avec le regroupement habituel des chercheurs dans un lieu unique. Elle fait appel aux contributions et à l'interaction de participants appartenant à la communauté des enseignants et enseignants chercheurs en didactique des langues à propos d'un objet d'étude commun, l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. En ce sens, cette journée constitue une "affordance", une occasion d'approfondissement de la réflexion sur la notion d'espace en didactique des langues-cultures faisant appel à la fois aux ressources humaines et matérielles, disponibles dans cet environnement. Dans le même temps, les questions soulevées par les divers intervenants reflètent "l'aspect multidimensionnel" de cet espace, mis en évidence par Hoybel dans cette publication.

La diffusion *quasi* généralisée des outils technologiques auprès des jeunes et leur maîtrise de ces outils, malgré leur sophistication croissante, a affecté leur comportement au point de modifier leurs attentes en matière d'apprentissage.

They (digital natives) are thought to have distinct expectations of education that involve learning which is personalized, accessible on-demand, and available at any time and place or any pace [...] (Conole & Alevizou, 2010, 19)

Les interactions que ces outils favorisent, permettent le développement de savoirs correspondant à ces attentes:

The interactions in the online environment, for example through collaborations or discussions using forums or in wikis and blogs, enable knowledge to be constructed individually but mediated socially (*ibidem*, 14).

Néanmoins, ces affordances, quel que soit l'environnement où elles émergent, débouchent le plus souvent sur des savoirs et compétences partiels et disjoints tant dans le domaine linguistique que culturel. En raison de la visée normative de l'enseignement des langues dans l'environnement institutionnel,

les enseignants de langues peinent à les reconnaître et à les valider en cours de langue. Pour les mêmes raisons et parce que ces savoirs restent associés à des contextes divers, les élèves ont des difficultés à les expliciter, à les relier et à les valoriser dans le contexte scolaire. De ce fait, on observe une discontinuité entre les savoirs et compétences linguistiques et culturels acquis dans ces deux environnements. Le portfolio européen des langues est un élément de réponse à ce déficit de reconnaissance. Composé d'un passeport de langues, d'une biographie langagière recensant les expériences faites dans les diverses langues et d'un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes, il ne dissocie pas les expériences d'apprentissage vécues par les élèves dans l'environnement institutionnel de celles de l'environnement extra-institutionnel. À condition qu'il soit véritablement intégré dans le processus d'apprentissage et légitimé par les diverses instances d'évaluation, le portfolio établit une relation de complémentarité entre les compétences acquises dans les environnements scolaires et extrascolaires. Il appartient aux enseignants de les valoriser et de sensibiliser les élèves aux potentialités de chacun de ces environnements en matière d'apprentissage. Il convient également d'affiner l'analyse des compétences qui peuvent en émerger et d'envisager de nouveaux outils de complémentarité entre ces environnements.

En guise de conclusion provisoire, l'analyse de la notion d'espace en didactique des langues fait ressortir la complexité de cette notion. Elle fait apparaître l'imbrication du microcosme que constitue le cours de langue dans les espaces dans lesquels il est intégré et les reconfigurations en cours dans ce microcosme. La notion d'affordance permet de mettre en évidence que l'espace d'apprentissage des langues-cultures ne se limite pas au microcosme de la classe de langues et à la durée de la trajectoire scolaire. Il englobe l'espace extra-institutionnel en raison des possibilités d'interactions sociales et matérielles émergeant dans cet espace. En ce sens, l'espace en didactique des langues présente plusieurs spécificités:

- il est interdépendant des environnements dans lesquels il est inscrit,
- il est en expansion puisqu'il dépasse les contours du cours de langue et de l'environnement institutionnel,
- il est en cours de reconfiguration et "multidimensionnel" en raison de la pluralité des contextes potentiellement porteurs d'affordances et des savoirs et compétences partiels et disjoints qui peuvent s'y développer,
- il est structuré par les interactions linguistiques qui s'y déroulent.

Parallèlement, le champ d'investigation de la recherche en didactique des langues-cultures se trouve complexifié. Il appartient à ses acteurs de mettre en relation les savoirs construits dans l'environnement scolaire institutionnel et les savoirs partiels et locaux acquis en dehors de cet environnement, de promouvoir des stratégies de mise en relation et de transfert de ces savoirs. Ce faisant, il s'agit pour eux, de favoriser, en collaboration avec les enseignants et les

apprenants, une dynamique de “*reliance*” “qui puisse relier les connaissances entre elles [...] concevoir la relation du global au local, celle du local au global”. (Morin, 2011,146) et de développer des complémentarités entre les environnements qu’englobe l’espace d’apprentissage des langues-cultures.

Références bibliographiques

BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes Institutionnelles. *Aile 1*, 53-85.

Bronfenbrenner U., & Morris , P.A. 1998. The Ecology of developmental processes. N. Denton (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed). *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

CONOLE, G.C. & P. ALEVIZOU. 2010. *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Report commissioned by the Higher Education Academy. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou.pdf >.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

GUICHON, N. 2010. Cyber-Langues comme communauté de pratiques. *Actes du colloque Cyber-Langues en ligne*. <<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php/ec>>.

HARAMBOURE, F.1998. *Processus d'autonomisation et formation initiale des enseignants*. Note de Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Bordeaux II.

HARAMBOURE, F. 2009. Mind the gap: quels décalages entre les univers de croyance respectifs des apprenants et des enseignants d’anglais dans le cadre des formations en alternance? *Actes des Journées d'Etude ALDIDAC*, 27-28 mars, 13-34.

HARAMBOURE, F. 2011. À la recherche d’une nouvelle reliance: le cas de l’enseignement apprentissage de l’anglais dans les formations en alternance. J. ADEN, T. GRIMSHAW & H. PENZ (dir.). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles: Peter Lang.

KRAMSCH, C. (ed.) 2002. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum.

LAVE, J. & E. WENGER. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAILHOS, M.F. (coord.). 2009. *Disciplines linguistiques et non-linguistiques: l'entente cordiale? Les Langues Modernes*, n°3.

MAILHOS, M.F. (coord.). 2009 *Enseignants de DNL et de LV: à armes égales ? Les Langues Modernes* 4.

- MATTHEY, M. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues. J.P. BRONCKART, E. BULEA & M. POULIOT (dir.) *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 139-160.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOELHER. 2000. Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12, 147-174.
- MORIN, E. 2011. *La Voie*. Paris: Fayard.
- PORQUIER, R. 1984. *Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes; Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée, 17-47.
- RABARDEL, P. 1995. *Les hommes et les technologies*. Paris: Armand Colin.
- SENSEVY, G. & A. MERCIER. 2007. *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans les systèmes didactiques*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- VAN LIER, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning*, New York: Kluwer Academic Publishers.
- VARELA, F., E. ROSH & E. THOMPSON. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.