

Interactions, contexte, discours : regards sur l'acquisition de la langue

Maître Assistant Israa Monther Rashid Al Saedy

Université Mustansiriyah - Irak/Bagdad

E-Mail : Sbahk8201@Gmail.Com

التفاعلات والسياق والخطاب : رؤى حول اكتساب اللغة

م.م. إسراء منذر رشيد الساعدي

الجامعة المستنصرية - بغداد / العراق

البريد الإلكتروني : sbahk8201@gmail.com

Résumé

Cette étude propose une lecture croisée de deux approches interactionnelles afin de comprendre comment les interactions, le contexte et le discours contribuent conjointement à l'acquisition de la langue en classe. Elle montre que l'acquisition ne relève pas uniquement de processus individuels, mais qu'elle s'inscrit dans une dynamique sociale et discursive, propre au cadre institutionnel de la classe de langue.

L'analyse met en évidence que l'acquisition en classe est à la fois structurée par des routines interactionnelles et ouverte à la dynamique située des échanges, offrant ainsi un cadre propice à la participation et à l'appropriation linguistique.

L'article de S. Pekarek met en lumière le rôle des formes routinières qui organisent les échanges pédagogiques et offrent aux apprenants des cadres stables facilitant la participation. De leur côté, Gajo & Mondada soulignent que l'acquisition dépend également de processus interactionnels contextualisés qui dépassent la répétition de formats rituels.

L'étude souligne ainsi la complémentarité de ces deux perspectives et l'importance de concilier cadres structurants et espaces d'interaction dynamique dans l'enseignement des langues : les routines structurent l'interaction, tandis que les échanges situés favorisent l'émergence et l'appropriation réelle de la langue.

Mots clés : interactions, contexte, discours, apprenant, acquisition de la langue.

INTRODUCTION

L'acquisition d'une langue étrangère en classe ne peut être réduite à un simple processus individuel. Elle est considérée comme « *un processus fondamentalement social et interactionnel* ». ⁽¹⁾ (Mondada & Pekarek, 2000) Dans cette perspective, le discours en classe et le contexte d'interaction jouent un rôle central dans l'appropriation linguistique. De nombreux travaux menés dans les années 1990, en particulier ceux de Pekarek (1996) et de Gajo & Mondada (1996), ont profondément renouvelé la compréhension de l'acquisition dans son environnement interactionnel. Les deux travaux mettent en évidence l'importance des interactions du contexte et du discours dans la construction progressive des compétences linguistiques. La classe est comme un espace structuré par des routines où le langage est à la fois outil de communication et moyen de médiation de l'apprentissage. Pekarek montre que les échanges en classe de langue reposent sur des formats interactionnels récurrents qui structurent la participation des apprenants. ⁽²⁾ (Pekarek, 1996)

Pekarek souligne le rôle des interactions ritualisés, c'est à dire des échanges structurés et prévisibles, qui offrent aux apprenants un cadre stable et sécurisant pour participer. Ces routines constituent des ressources interactionnelles facilitant l'appropriation des formes linguistiques, tout en comportant le risque d'une certaine rigidité. Toute fois, l'auteur souligne que la ritualisation des échanges en classe peut également présenter des limites du point de vue acquisitionnel. Elle note en effet que « *les formes d'interaction fortement ritualisées sont peu susceptibles de stimuler*

-
- 1- Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler (2000). « Interaction Sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » in *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, p. 147.
 - 2- Pekarek Doehler. Simona. (1996). « *Ritualisation du discours et conditionnement d'acquisition en classe de langue* », Actes du Xème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », in *La Lettre de la DFLM*, n° 18, p. 38.

l'investissement des élèves et induisent des stratégies de participation minimalistes de leur part ». ⁽¹⁾ (Pekarek, 1996) Cette critique ouvre la voie à des approches qui envisagent l'interaction en classe comme une activité discursive située et co-construite.

Dans une perspective complémentaire, Gajo & Mondada mettent l'accent sur la dimension située et co-construite du discours en classe, montrant que l'acquisition se réalise dans des dynamiques interactionnelles contextualisées, fondées sur la négociation du sens. ⁽²⁾ (Gajo & Mondada, 1996). Cette approche rejoint celle de Pekarek, pour qui « *L'acquisition du langage est envisagée comme un processus qui émerge de la participation des apprenants à des pratiques interactionnelles socialement organisées* ». ⁽³⁾ (Pekarek, 2000)

À travers une lecture croisée de ces approches, notre étude vise à comprendre comment la ritualisation de la dynamique interactionnelle contribuent conjointement aux processus d'acquisition en langue étrangère. Il se peut que ces deux dimensions se complètent et permettent d'éclairer les mécanismes discursifs qui rendent possible la construction progressive de compétences linguistiques en classe de langue.

En outre, cette articulation est prolongée par Mondada et Pekarek en 2000, pour qui « *l'activité discursive constitue un lieu privilégié pour l'observation des processus d'acquisition* » ⁽⁴⁾, l'apprenant étant envisagé comme « *un participant actif à la construction de l'interaction et des savoirs* ». ⁽⁵⁾

-
- 1- Simona Pekarek Doehler. (1998). Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2. Besançon : Université de Franche Comté, éditeur : Souchon, Marc. p. 86.
 - 2- L. Gajo et Mondada. Lorenza. (1996). « *contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ?* ». Actes du Xème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », in *La Lettre de la DFLM*, n° 18, p. 38.
 - 3- Simona Pekarek Doehler. (2000). « *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives* », in *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, p. 9.
 - 4- Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler (2000). « *Interaction Sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* », *op. cit.*, p. 150.
 - 5- *Ibid.*, p. 151.

I - Cadre théorique Général : acquisition, Interaction et classe de langue

Les deux articles que nous avons choisis d'étudier sont issus des Actes du Xe colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* » qui a eu lieu à Besançon en Septembre 1996, réunis et présentés par Marc Souchon, et intitulés : « Pratiques discursives et acquisitions des langues étrangères ». Cet axe de réflexion repose sur la proposition selon laquelle les discours produits par l'apprenant (le non-expert) et par l'enseignant (l'expert) au cours des interactions en classe sont déterminants dans le processus d'acquisition-apprentissage. Les chercheurs du colloque élaborent deux hypothèses concernant les productions discursives :

- celles-ci joueraient le rôle de traces dans le processus (d'acquisition ou d'apprentissage) ;
- elles correspondraient à des pratiques socialement et culturellement marquées.

Les deux articles concernent l'acquisition de la compétence orale (principalement de production, mais aussi de compréhension car les deux sont indissociables) : il s'agit de décrire les dispositifs élaborés par l'enseignant sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer pour décrypter et s'approprier les codes spécifiques de l'oral en français. Les deux textes offrent deux points de vue différents en ce qui concerne la ritualisation des interactions en classe : les « routines », les « formats interactionnels », souvent déterminés par l'enseignant, sont-ils un frein ou un avantage pour l'acquisition-apprentissage des compétences orales des apprenants ?

- le premier article, intitulé « Ritualisation du discours et conditionnement d'acquisition en classe de langue » de Simona Pekarek (Université de

Bâle), souligne le degré de rigidité de certains rituels initiés par l'enseignant et le peu d'autonomie et de créativité laissés aux apprenants.

- Le deuxième, intitulé « Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ? » de Laurent Gajo et Lorenzo Mondada (respectivement de l'Université de Neuchâtel et de l'Université de Lausanne), reprend le même thème, mais montre que la situation ainsi créée peut être « recontextualisée » par les participants, ce qui favorise l'acquisition de la compétence orale.

Dans un premier temps, nous allons concevoir une synthèse de chacun de ces articles, puis nous les comparerons en réfléchissant aux implications qu'ils pourraient avoir en classe de langue. La classe de langue constitue un cadre institutionnel spécifique, caractérisé par des pratiques discursives organisées et normées. Si la classe de langue se caractérise par une organisation institutionnelle forte, elle n'en demeure pas moins un espace d'interaction. À ce titre, Pekarek Doehler (1998) souligne que « *la classe de langue inclut en tant que lieu institutionnel par définition du degré relativement important de ritualisation des activités qui ont lieu* ». ⁽¹⁾Cette observation invite à interroger les effets de cette ritualisation sur les dynamiques discursives et les processus d'acquisition.

II - La Ritualisation du discours en Classe

Dans L'article de S. Pekarek, « Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de langue », l'auteur part du constat que la classe de langue inclut, en tant que lieu institutionnel par définition, un degré relativement important de ritualisation des activités qui y ont lieu. Il s'agit ici de se demander quand ces

1- Simona Pekarek Doehler. (1998). Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2. Besançon : Université de Franche Comté, éditeur : Souchon, Marc. p. 79.

rituels et routines sont appropriés par rapport aux enjeux d'acquisition et quel est l'impact de cette ritualisation sur les pratiques langagières des apprenants et sur les enjeux communicatifs. S. Pekarek s'appuie sur une étude d'exemples empiriques tirés d'activités de communication dans des classes de français L2 de niveau avancé. À partir de l'observation de ces leçons de conversation, dont l'enjeu est de favoriser le développement de savoir-faire pratiques en matière de production orale, elle constate que la ritualisation trop forte, établie par l'enseignant dans les activités discursives, ne respecte pas les besoins et les possibilités de l'apprenant. Ce dernier est limité par ces contraintes rituelles qui ne lui donnent pas la possibilité de prendre des initiatives ni de donner son point de vue librement. De plus, la ritualisation a un impact sur le contrat de communication, c'est-à-dire sur le partage des responsabilités par rapport aux activités entre l'enseignant et les apprenants.

L'auteur distingue la ritualisation explicite et la ritualisation implicite.

La première consiste en ce que l'enseignant impose explicitement un schéma de déroulement (prédéfini et uniforme) de l'activité discursive. Ainsi, lors de leçons de conversation, l'enseignant précise les instructions à suivre, l'ordre des interventions et la nature de celles-ci. S. Pekarek prend l'exemple d'une leçon où l'enseignant demande à ses élèves d'imaginer le discours d'une invitation à un(e) amant(e) : la tâche discursive est explicitement codée sur ce qu'ils doivent dire et comment. La complexité de la tâche étant inférieure aux capacités des apprenants, ces derniers fournissent des interventions très courtes avec un vocabulaire pauvre. Selon l'auteur, le schéma homogénéisé de l'activité discursive ne laisse aucune place à la créativité. Par ailleurs, l'enjeu communicatif est réduit, puisqu'il répond à une contrainte scolaire rigide. Ainsi, la parole rituelle consiste seulement à produire du langage selon un schéma préconçu, ce qui peut paraître pauvre en termes de processus acquisitionnel.

La ritualisation implicite constitue la mise en place progressive et implicite d'un ordre figé des échanges. Dans ce sens, l'activité consiste à reproduire le contenu d'un texte que les apprenants ont sous les yeux. Selon l'auteur, le faible niveau de participation provient du manque de motivation des élèves, qui ne comprennent pas l'enjeu communicatif de l'activité. Il s'agit de répéter un contenu sans apporter d'interprétation et donc sans engagement discursif : les apprenants ne sont pas actifs dans la production orale, ils se contentent de remplir les cadres discursifs proposés. De plus, la structuration rigide de l'ordre des interactions :

- | | | |
|-----------------------------------|---|-------------|
| 1.) Initiation (par l'enseignant) | } | IRE, |
| 2.) Réaction (des élèves) | | |
| 3.) Évaluation (de l'enseignant) | | |

engendre une répartition tout aussi rigide des statuts et a pour conséquence des tâches discursives très limitées dans leur complexité.

Ces formes de ritualisations pourraient ne pas être négatives et peuvent être fonctionnelles lorsqu'il s'agit d'encourager la participation d'élèves ayant des difficultés à prendre la parole spontanément. Cependant, étant donné le niveau des apprenants, les interactions ritualisées sont peu susceptibles de stimuler l'investissement et induisent plutôt des stratégies de participation minimalistes. En effet, ce type d'interaction limite radicalement les possibilités de discours, et le risque est qu'elles deviennent une pratique arbitraire, puisqu'elles font partie des dispositifs scolaires habituels. Par ailleurs, le problème central des interactions fortement ritualisées est double : d'une part, elles sous-estiment les capacités des apprenants, et d'autre part, elles privent ces derniers de la position d'acteurs sociaux dotés d'opinions propres. L'auteur souligne donc l'importance de prendre conscience de ces habitudes d'interaction et de ces mécanismes figés, afin de donner la possibilité d'interpréter, de réfléchir et d'argumenter dans les activités discursives : ils enrichiront ainsi leurs compétences orales.

III - Contexte, activité discursive et processus d'acquisition

Dans l'article de L. Gajo et L. Mondada intitulé : « contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ? », les auteurs ne sont pas aussi catégoriques quant aux « méfaits » de la ritualisation par l'enseignant des activités discursives en classe de langue. Ils rappellent d'abord que l'apprentissage de la production orale, s'inscrivant dans l'interaction, se fait par un processus de production participative : ils soulignent le caractère « public » de ce processus, qui se fait collectivement. Ainsi, c'est dans et par l'interaction que les locuteurs se coordonnent et élaborent collectivement pour mener à bien l'échange. Il s'agit ici de montrer quelles formes possibles d'activités, de contextes et de modes d'interaction favorisent ou bloquent le processus acquisitionnel.

Dans un premier temps, les chercheurs rappellent qu'il existe des formes interactionnelles en classe (comme les tours de parole ou les IRE) qui permettent la structuration des différentes participations possibles : par exemple, lorsqu'un enseignant donne la parole à un apprenant, la classe peut rebondir à la demande première à l'unisson, ou un élève fait une reprise pour compléter. Selon eux, le contexte de la classe n'est pas forcément limité en ce qui concerne les interactions, mais offre plusieurs possibilités, car ce contexte est construit par les différents locuteurs : il peut donc être traité comme « typiquement scolaire », ou comme « déplaçant, recréant une dynamique » entre le maître et les apprenants. Les auteurs appellent cela la re contextualisation.

Pour illustrer leur point de vue, les auteurs partent du principe qu'une même activité discursive peut se structurer différemment. Ils donnent l'exemple observé dans une classe d'une activité narrative abordée de manière différente par les participants au cours de la leçon, comme le souligne Mondada et Pekarek : « *Le contexte n'est pas conçu comme un cadre préexistant à l'introduction, mais comme un produit émergent de l'activité discursive* ». ⁽¹⁾ (Mondada & Pekarek, 2000)

1- Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler (2000). « Interaction Sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », op. cit., p. 148.

Dans la première partie de la leçon, l'enseignant demande aux apprenants de faire le récit d'un film visionné en classe. Ce récit est alors imposé par des consignes très précises et un guidage serré où c'est l'enseignant qui domine l'échange. L'interaction est structurée sous forme de questions/réponses, et les apprenants n'ont qu'à remplir des cases. Pour les auteurs, cela constitue une conception très restrictive de l'activité orale, autant sur les aspects interactionnels (qui offrent une conception linéaire du récit) que sur les aspects structurels (qui pré construisent une conception linéaire et contraignent le discours des élèves). La même activité narrative (raconter un récit sur un film connu de tous) peut se dérouler avec une organisation de la tâche, des interactions et un contexte totalement différents. Dans ce sens, le récit n'est plus imposé, mais spontané de la part des apprenants, qui interviennent sans l'enseignant et à deux : ils construisent ensemble la narration (collaboration/concurrence).

Cette forme interactionnelle différente est possible car le contexte est différent : ce ne sont plus des « élèves interrogés par un professeur », mais plus des camarades qui élaborent ensemble le partage d'une expérience. Cela a des retombées différentes pour l'acquisition. Selon L. Gajo et L. Mondada : le contexte en classe n'est pas simplement donné, se construit et se transforme au fil des interactions entre enseignants et apprenants.⁽¹⁾ (Gajo & Mondada, 1996) La dynamique de cette même activité naît du choix du récit par les élèves et de leur prise de parole spontanée. Elle permet une re contextualisation de l'activité en classe, en modifiant le déroulement de l'activité qui peut ainsi se complexifier. Cette deuxième activité apparaît plus propice à la mise en œuvre de la compétence discursive.

1- L. Gajo et Mondada. Lorenza. (1996). « *contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ?* ». *op. cit.*, p. 38.

Ainsi, les auteurs montrent comment une même activité peut se réaliser avec des formes interactives variables : ce n'est pas l'activité en elle-même qui sera ou non profitable à l'acquisition, mais son contextualisation de cette activité. La re contextualisation permet d'échapper au cadre « scolaire ». Pour les chercheurs, il s'agirait pour les enseignants de prendre conscience de ces possibilités d'activités presque « autonomes » des apprenants et d'adapter leur enseignement de manière plus souple.

III - Analyse et mise en perspective

L'objet des deux articles présentés est de savoir quelles activités peuvent favoriser l'acquisition des compétences communicatives orales des apprenants dans le contexte de classe, qui induit une ritualisation pouvant freiner les possibilités de production discursive des apprenants.

En effet, le système de la langue est soumis à un code écrit et oral, mais en français le code écrit est beaucoup plus rigide, puisque matérialisé par la graphie, et donc plus facilement abordable par des apprenants. L'oral paraît beaucoup plus difficile, d'abord parce qu'il est linéaire (on ne peut revenir sur ce qu'on a été dit), parce que son code évolue très vite, et parce qu'il est par nature difficilement déchiffrable pour un non-natif. Le principal obstacle reste la compréhension - donc la production - de l'enchaînement intonatif des phrases françaises. Tandis qu'à l'écrit, existent des articulateurs logiques matérialisés par la cohérence textuelle, à l'oral l'apprenant doit décoder la structure prosodique et la valeur pragmatique de l'intonation. De plus, la langue française alphabétique n'est pas complètement phonétique : l'orthographe et la prononciation ne coïncident pas nécessairement. Au-delà de ces difficultés liées au code oral, les chercheurs remettent en cause la manière parfois trop rigide d'encadrer des activités dont l'objectif est de faire parler les élèves afin qu'ils apprennent justement à manier ce code.

Ainsi, un cadre trop strict peut empêcher l'apprenant de développer ses capacités de discours. Mais si l'on considère que dans tout contexte de communication il existe des rites d'interaction, comment faire coexister ces rituels communicatifs et la souplesse d'une activité discursive ? Cette question renvoie directement à la planification de l'enseignement. En effet, lorsqu'on prépare un cours de « conversation » ou de « production orale », on se sent obligé de tout planifier, car l'enseignant a le rôle de guide. Ainsi, nous avons tendance à « programmer » ce qui va être produit par les élèves, dans le souci de toujours tenir les rênes.

Les réflexions apportées par les deux textes me paraissent essentielles, puisqu'elles concernent les progrès des apprenants en matière de production orale et soulignent l'intérêt de favoriser les interactions spontanées entre apprenants. Dès lors, dans la mesure du possible, il est bénéfique de faire varier les différents rôles interactionnels et participatifs des acteurs d'une classe. En effet, si l'on considère que l'une des fonctions de la langue est sociale et identitaire, il est important que l'apprenant, membre du « groupe classe », trouve sa place et puisse ainsi exister au sein du groupe. Il ressort que ce n'est que lorsqu'il occupe cette place qu'il se « permettra » d'évoluer de manière plus efficace que s'il se contente d'être présent. Or, la question du statut, qui place trop souvent l'enseignant-expert au centre, peut démotiver l'apprenant un peu timide à s'exprimer à l'oral.

Ainsi, le deuxième article nous paraît judicieux lorsqu'il propose de rééquilibrer les prises de parole et de mettre de côté la question de statut, en proposant aux apprenants des rôles de participation. Toutefois, la mise en place d'une telle conception reste complexe ; il est difficile de canaliser la parole tout en gérant les différentes personnalités de la classe ; les apprenants plus à l'aise risquent de monopoliser encore davantage la parole, tandis que les plus timides peuvent rester effacés et intimidés. Le discours en classe se co-construit, chaque

participant contribuant à l'organisation et à l'avancée de l'interaction, ce qui implique un rôle actif des apprenants.⁽¹⁾ (Gajo & Mondada, 1996)

Comment trouver un juste milieu ? Cela est possible, grâce à l'expérience de l'enseignant, qui peut tester et ajuster ses pratiques au fil de sa carrière.

Les aspects les plus importants pour nous dans les activités discursives restent de bien définir les objectifs spécifiques au départ (par exemple : savoir produire tel acte de parole) et de prendre en compte chaque individualité dans la classe, afin de favoriser un travail collectif élaboré. Ces travaux montrent que l'acquisition de la langue en classe résulte d'un équilibre entre cadres structurés (routines) et dynamique située des échanges discursifs, ce qui souligne la complémentarité des deux perspectives.

IV- Implications didactiques

La comparaison des travaux de Pekarek et de Gajo & Mondada en 1996 révèle que l'acquisition de la langue en classe repose sur une double dynamique : d'une part, la structuration par des interactions ritualisées, et d'autre part, l'émergence de pratiques discursives situées et co-construites. Les rituels offrent aux apprenants stabilité et sécurité, facilitant la participation et la mémorisation. Les interactions situées, quant à elles, favorisent l'engagement, la négociation du sens et l'appropriation active de la langue.

L'analyse des deux travaux met en évidence plusieurs implications didactiques importantes pour l'enseignement des langues étrangères en classe.

Tout d'abord, le rôle central des interactions montre que l'acquisition de la langue ne peut être dissociée des pratiques discursives mises en œuvre en classe. Il apparaît ainsi essentiel de multiplier les occasions d'échanges verbaux, en favorisant la participation active des apprenants.

1- *Ibid.*

Par ailleurs, les routines interactionnelles constituent des cadres sécurisants qui facilitent l'engagement des apprenants et la stabilisation des formes linguistiques, comme le souligne Pekarek : les formes routinières du discours pédagogique constituent des cadres interactionnels stabilisés facilitant ainsi la participation des apprenants.⁽¹⁾ (Pekarek, 1996). Cependant, ces routines ne doivent pas être figées. Elles doivent être intégrées de manière souple afin de laisser place à l'émergence de discours situés et à la négociation du sens. Si ces routines interactionnelles facilitent la participation, elles peuvent également la limiter lorsqu'elles ne sont pas combinées avec des interactions plus flexibles.⁽²⁾ (Pekarek, 1996) Toutes fois, Gajo et Mondada rappellent que « le contexte se construit dans l'interaction », ce qui implique une ouverture aux dynamiques discursives situées. Les travaux soulignent également l'importance du contexte comme ressource interactionnelle. Ainsi, l'enseignant est invité à prendre en compte les situations, les activités, et les productions des apprenants comme des éléments constitutifs du processus d'acquisition. Le discours en classe devient alors un espace de co-construction des savoirs linguistiques.

Enfin, ces approches invitent à repenser le rôle de l'enseignant, non plus comme simple transmetteur de savoirs, mais comme organisateur d'interactions et médiateur discursif. Favoriser un équilibre entre cadres structurants et interactions dynamiques apparaît ainsi comme une condition essentielle pour soutenir efficacement l'acquisition de la langue.

1- Pekarek Doehler. Simona. (1996). « *Ritualisation du discours et conditionnement d'acquisition en classe de langue* », Actes du Xème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », in *La Lettre de la DFLM*, n° 18, p. 38.

2- Ibid.

CONCLUSION

La mise en parallèle de l'analyse de la ritualisation du discours proposée par Pekarek et de l'approche interactionnelle contextualisée développée par Gajo et Mondada permet de mieux comprendre la complexité des conditions d'acquisition en classe de langue. Les rituels discursifs, en offrant un cadre stable et reconnaissable, soutiennent l'engagement des apprenants et facilitent leur participation. Toutefois, l'acquisition ne se limite pas à ces formats prévisibles : elle repose également sur des moments d'ajustement, de négociation et de co-construction qui émergent au cours de l'interaction et mobilisent pleinement les ressources du contexte.

Ainsi, l'acquisition apparaît comme un processus double : à la fois structuré par des routines institutionnelles et ouvert à la dynamique imprévisible de l'activité discursive. Les implications didactiques sont nombreuses : il s'agit pour l'enseignant, de maintenir un équilibre entre des cadres ritualisés sécurisants et des espaces d'interaction authentique, susceptibles de stimuler la construction du sens et la créativité langagière. Cette complémentarité contribue à une compréhension plus fine de la classe de langue comme lieu d'apprentissage situé, social et discursif.

BIBLIOGRAPHIE

- Pekarek Doehler. Simona. (1996). « *Ritualisation du discours et conditionnement d'acquisition en classe de langue* », Actes du Xème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », in *La Lettre de la DFLM*, n° 18, p. 38, (réunis et présentés par Marc Souchon) et intitulé « *Pratiques discursives et acquisitions des langues étrangères* ». Grenoble : Centre universitaire d'études françaises. www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1996_num_18_1_1222
- Pekarek Doehler. Simona. (1998). *Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2*. Besançon : Université de Franche Comté, éditeur : Souchon, Marc. <https://libra.unine.ch/handle/20.500.14713/24108>
- Pekarek Doehler. Simona. (2000). « *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives* », in *Acquisition et Interaction en langue étrangère*. <http://journals.openedition.org/aile/934> DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.934>
- L. Gajo et Mondada. Lorenza. (1996). « *contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports ?* ». Actes du Xème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », in *La Lettre de la DFLM*, n° 18, p. 38, (réunis et présentés par Marc Souchon) et intitulé « *Pratiques discursives et acquisitions des langues étrangères* ». Grenoble : Centre universitaire d'études françaises. www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1996_num_18_1_1222 .
- Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler (2000). « *Interaction Sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* » in *Acquisition et Interaction en langue étrangère*. <http://journals.openedition.org/aile/947>
- DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- Matthey, Marienette. (2003). *Apprentissage d'une langue et Interaction verbale*. Lausanne, Switzerland: Peter Lang Verlag.
- <https://www.peterlang.com/document/1096679>

التفاعلات والسياق والخطاب : رؤى حول اكتساب اللغة

المستخلص

تقترح هذه الدراسة قراءة تقاطعية لمقاربتين تفاعليتين بهدف فهم الكيفية التي تسهم بها التفاعلات والسياق والخطاب مجتمعة في اكتساب اللغة داخل الصف. وتبين أن الاكتساب لا يقتصر على عمليات فردية فحسب، بل يندرج ضمن ديناميكية اجتماعية وخطابية خاصة بالإطار المؤسسي لصف اللغة.

ويُظهر هذا التحليل أن اكتساب اللغة في الصف يكون في آن واحد منظماً بواسطة الروتين التفاعلي ومفتوحاً على الديناميكية الموقعية للتبادلات، بما يوفر إطاراً ملائماً للمشاركة والاكتساب اللغوي. وتركز دراسة بيكارك على دور الأشكال الروتينية التي تنظم التبادلات البيداغوجية وتوفّر للطلاب أطراً ثابتة تيسر المشاركة. ومن جهة أخرى، يؤكد غاجو وموندادا أن الاكتساب يعتمد كذلك على عمليات تفاعلية مسبقة تتجاوز مجرد تكرار الصيغ الطقوسية.

وتبرز الدراسة بذلك تكامل هاتين المقاربتين، وتؤكد أهمية التوفيق بين الأطر البنوية المنظمة ومساحات التفاعل الديناميكي في تعليم اللغات: إذ تنظم الأشكال الروتينية التفاعلات، في حين تسهم التبادلات الموقعية في نشوء اللغة والاكتساب الحقيقي لها. الكلمات المفتاحية: التفاعلات، السياق، الخطاب الطالب، اكتساب اللغة.

